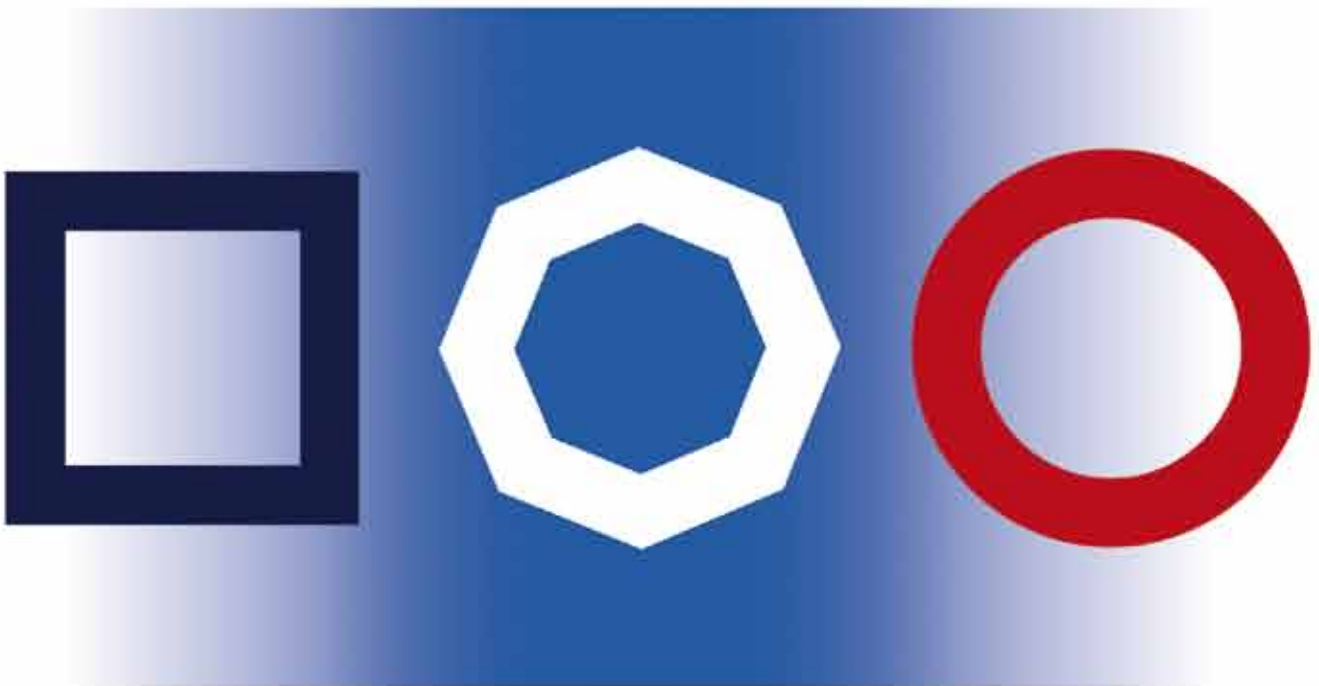


M a t e r i a l i e n z u r E r w a c h s e n e n b i l d u n g

N r . 1 / 2 0 1 2

L i t e r a r i t ä t s F o r s c h u n g s P r a x i s



LiteraritätsforschungsPraxis

Autorinnen | Gitta Stagl, Eva Ribarits

Herausgegeben von | Bundesministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur, Abteilung Erwachsenenbildung II/5
A-1014 Wien, Minoritenplatz 5

Lektorat | Mag.^a Martina Zach

Umschlaggestaltung | Robert Radelmacher

Layout und Satz | Karin Klier, www.tuer3.com

© 2012

ISBN 13: 978-3-85031-169-4

Vorwort

Die hier vorliegende Studie – eine Folgearbeit der bereits 2010 in dieser Reihe erschienenen Studie „Literarität – eine zentrale Frage der Wissensvermittlung“ – untersucht Literarität als entscheidendes Werkzeug, um die Zusammenhänge zwischen Praxis und Forschung klarer erfassen und entschlüsseln zu können. Als Anschauungsmaterial für das schrittweise Entwickeln von Unterscheidungsvermögen verschiedener Praxisaspekte dient eine Auswahl von Arbeitsfeldern und ihrer Arbeitspraktiken. Aus Gesprächen mit ExpertInnen und Textdokumenten entsteht eine Detailanalyse, die nachzuvollziehen hilft, wie im jeweiligen Bereich konzeptiv und methodisch vorgegangen wird. Das erleichtert herauszufinden, welche Rolle unterschiedliche Lesarten und Beschreibungsweisen bei der Betrachtung und Gestaltung von Praxis spielen.

Die Studie präsentiert die forschende Praxisanalyse auch als einen Modellfall des Lernens und trägt somit zur Vertiefung des Verständnisses von Lernentwicklung bei. Indem sie die zur Anwendung kommenden Methoden und Verfahren kontinuierlich reflektiert, wird immer wieder hinterfragt, wie präzise und umfassend die verschiedenen Dimensionen der untersuchten Praxis abgedeckt sind und wo es ergänzender Stimmen, Materialien und Perspektiven der Betrachtung von Praxis bedarf. Auf diese Weise lotet die Studie das Potenzial lernender Forschung aus, sie präsentiert prototypische Forschungswege, um mehr über das Gefüge aus gesellschaftlichen Praxiskonstellationen und gesellschaftlichen Lernprozessen in Erfahrung zu bringen und aus deren Aufbereitung zu lernen.

Inhaltsverzeichnis

1	Literate Kultur – Kulturen der Literarität	7
1.1	Die Intention dieser Publikation	7
1.2	Aufbau und Gliederung	11
2	Forschungslernen in einer Literaten Kultur	13
2.1	Das Wiener Institut für Höhere Studien (IHS)	13
	Wie das IHS entstand	14
	Lehren und Lernen rücken ins Zentrum	18
	Exemplarisches Beispiel Bildungsforschung	20
2.2	Die PISA Studie 2009	38
	Empirische Sozialforschung	39
	Analyse von Differenzen und Potenzialen	46
	Literaritätsverständnis	53
3	Lernen und Literarität als alltagspraktische Aufgabenfelder	63
3.1	Informelles Lernen	63
	Was ist informelles Lernen und wie und wo findet es statt?	63
	Exemplarisches Beispiel Lernforschung	66
	Die Arbeitsgruppe Informelles Lernen	82
3.2	Das Krankenhaus	90
	Lernfeld Krankenhaus	90
	Gesundheit und Gesundheitsförderung	100
	Das europäische Pilot-Projekt Migrantenfreundliche Spitäler	106
4	Zugang zu Spezialbereichen des Wissens	123
	Health Technology Assessment – Eine Disziplin mit kritischem Blick	124
5	Literatur	147

1 Literare Kultur – Kulturen der Literarität

1.1 Die Intention dieser Publikation

Was ist Literarität?

Literarität bedeutet – im weitesten Sinn – die Beschäftigung mit den Lesarten und Beschreibungsweisen der uns umgebenden Realität und wie sie diese Realität als Bestandteil mitformen. Als Aspekt wissenschaftlichen Forschens ist Literarität ein Teil der Auseinandersetzung damit, wie Medien, Methoden und Technologien der Sinnentnahme unser Wahrnehmen und unser Erleben von Realität prägen und diese und uns selbst verändern. Zum Gegenstand hat Literarität die vielen unterschiedlichen Anlässe und Anwendungen von Lesen und Schreiben, aus denen eine Vielzahl spezifischer, einander überlagernder Instrumente des Erfassens und Begreifens hervorgehen, die wiederum neue Formen hervorbringen. Mit diesem spezifischen, auch interdisziplinär angelegten analytischen Instrumentarium untersucht und beschreibt Literarität das vielschichtige Geflecht zwischen Voraussetzungen und Bedingungen von AkteurInnen und Agenden – seien es Einzelne, Kollektive oder Bereiche – und den damit verbundenen mehrdeutigen Lesarten.

Praxisforschung

Mehrdeutigkeiten sind ein Kennzeichen moderner Kultur. Sie betreffen alle und jeden Bereich. In jedem dieser Bereiche entwickeln sich spezifische Lesarten, eigene Kulturen der Literarität und einschlägige Praktiken der Umsetzung. Macht man die jeweilige Praxis zum Gegenstand des Forschens, werden die Spuren lesbar, in denen sich die Dynamik zwischen Entstehen, Entwickeln und Adaptieren vollzieht. Sichtbar wird in diesen Spuren auch, wie mit unterschiedlichen Formen und Methoden weitergegeben, vermittelt und erneuert wird. In der vielschichtigen Praxis verfließen die unterschiedlichen Lesarten ineinander und sind daher schwer auseinanderzuhalten. Erst die Forschung an der Praxis erschließt das in ihr aufbewahrte Wissen als eine zentrale Wissens- und Literaritätsquelle. Durch die Rekonstruktion der intendierten Ziele und der unterschiedlichen Perspektiven in dieser Praxis wird auch gleichsam ein eigener Text konstruiert, der es möglich macht, zu überprüfen, wie Intention und Anwendung übereinstimmen. Erschwert wird die Analyse der Praxis durch ihre schon angesprochene Mehrdeutigkeit, die sowohl hohen Bedarf als auch hohe Anforderungen an Verständigung und Vermittlung mit sich bringt. Forschung fördert zutage, welche zentrale Bedeutung das Verhandeln und Aushandeln hat, und sie ist zugleich die genuine Plattform, um darzulegen, wie das vor sich geht.

Dominanz und Mehrdeutigkeit

Wie in jeder Theorie und in jeder Praxis gibt es selbstverständlich auch in der Literaritätsforschung Mehrdeutigkeit und daher Vermittlungsbedarf. Die Sicht auf die verschiedenen Arten, die Welt zu lesen, und zwar in je verschiedenen Kontexten – etwa technologisch, visuell oder kulturwissenschaftlich –, richtet den Blick auf die Vielfalt der Literaritäten und schafft damit einen Fundus an bereichsspezifischem Wissen. Das führt aber nicht

notwendigerweise zu einem transzendierenden Blick auf das Lesen im weitesten Sinn, auf ein Lesen also, das mehr ist als das Entschlüsseln und Verstehen von Worten und das Interpretieren von Zeichen, Symbolen, Bildern und Klängen in jedem Kontext. In der Geschichte der Literaritätsforschung dominierten lange Zeit Gegensatzpaare – entweder multipel oder universell, entweder viele verschiedene Literaritäten oder eine für alle gültige –, heute ist man sich im Prinzip darin einig, dass es sich hier nur um zwei verschiedene Arten von Praxisverständnis handelt: die eine versteht unter Praxis das gesamte Leben, die andere untersucht die Manifestation der Literarität in spezifischen Zusammenhängen. Man weiß nun, dass die Bewegung zwischen diesen beiden Konstellationen die Sicht auf die vielen Subpraktiken ermöglicht, aus denen ein gesamtes Leben verständlich wird. Und ist sich bei allen Unterschieden in der Betrachtung einig, dass Macht- und Stärkeverhältnisse überall eine Rolle spielen. Umso genauer haben die LiteraritätsforscherInnen darauf zu achten, dass der Dominanz einzelner Auffassungen nicht die Vielfalt geopfert wird. In diesem Sinn stellt der UNESCO-Report 2006 fest, dass Literarität viele Dimensionen hat:

“literacy as an autonomous set of skills;
literacy as applied, practised and situated;
literacy as a learning process;
literacy as text.”¹

Mehrdimensionalität

Unser Forschungsansatz zielt darauf ab, die Komplexität zwischen den unterschiedlichen Dimensionen der Literarität darzulegen. Dabei vollziehen wir auch die Transformationsprozesse der letzten Dekade in der Literaritätsforschung nach, die vor allem um das Verständnis der Verschränkung der einzelnen Aspekte der Literarität im sozialen Geschehen kreisten. In diesem Zeitraum rückte die Beschäftigung mit der sozialen Textur aus Fähigkeiten, Anwendungsbereichen, Lernprozessen und Materialien ins Zentrum. Heute wird davon ausgegangen, dass die Summe an intellektuellen und sozialen Praktiken, die lesen und schreiben als autonomes Kompendium von Fähigkeiten erfasst, mehr und mehr zum Synonym für den Zugang zu Wissen und Information wird. Mehr noch, lesen wird von einer Tätigkeit, die an einen Text gebunden ist, zu einer Fähigkeit, die Welt zu lesen.

Wir haben schon erwähnt, dass in der Literaritätsforschung lange Zeit eine dichotome Sicht vorherrschend war. Es wurde danach gefragt, ob es sich bei Literarität um ein kontextunabhängiges Können handelt oder um ein vom Kontext geformtes, das nur über die Kenntnis des Kontextes zu erwerben und zu bewahren ist. Als Schlüssel zur Annäherung der verschiedenen Positionen erwies sich schließlich die Auseinandersetzung mit dem *Praxisverständnis*. Auch wenn natürlich unterschiedliche Positionen zum Stellenwert der Praxis und zur Frage, was Praxis ausmacht, weiter existieren, ist heute unbestritten, dass die Art und Weise, wie Praxis aufgefasst und angewandt wird, wie sie praktiziert wird und sich situativ entwickelt, formgebende Aspekte von Literarität sind.

¹ Literacy for life, Education For All Global Monitoring Report. UNESCO 2006, S. 148.

Wie in allen wissenschaftlichen Disziplinen handelt es sich hier um die Auseinandersetzung damit, wie sich Funktionen, Können und Instrumente des Erkennens aus Aufgaben und Anlässen entwickeln und so ein bestimmtes Repertoire an differenzierten und erweiterten Instrumenten des Wissens hervorbringen. Damit verweist die Literarität direkt in das Zentrum von Entwicklungsprozessen des Lernens. Wesentliches Charakteristikum dieser Prozesse ist die komplementäre Bewegung zwischen Inhalten und Form – so wie sich der Leser mit seinen je unterschiedlichen Voraussetzungen dem Text annähert, so ist auch der Text selbst von Voraussetzungen aller Art geprägt. Er ist Teil des Praktizierens von Lesarten der Wirklichkeit und materialisiert sich in Sprache, Kommunikation und Diskurs. Mit dieser Lesart fügt der Text eine neue Darstellungsvariante hinzu, erlaubt damit eine erweiterte Sichtweise auf die Text- und Lebenswelt und schafft so Voraussetzungen für die folgenden. Genau das ist es, was den Einzelnen und die Gesellschaft vor hohe Anforderungen stellt.

Diese Sichtweise begreift das Lernen als ein Parallelphänomen des Forschens. Auch das Forschen nimmt bestehende Lesarten zum Ausgangspunkt, um angesichts sich verändernder Bedingungen und mit Hilfe transzendierbarer Methoden und Instrumente neue Lesarten der uns umgebenden Welt zu gewinnen. Gelingt dieses Vorhaben, dann bieten uns die Ergebnisse der Forschung Optionen zur Gestaltung unseres Lebens.

LiteraritätsforschungsPraxis

Literarität ist nicht nur eine Forschungsdisziplin, sie ist auch Forschungsinstrument und Erhebungsebene. Als Forschungsinstrument beschäftigt sich Literarität mit der Vermittlung und Gestaltung eines Bereichs und einer Disziplin und konturiert sie als einen eigenständigen Teilbereich. Gleichzeitig befasst sie sich als Erhebungsebene mit der Beschreibung, wie Literarität integrales Element eines Arbeitsfeldes wird, da es ja so gut wie keinen Bereich gibt, der ohne Lesen und Schreiben auskommt. Als Forschungstätigkeit befasst sie sich mit der Entwicklung von Konzepten, Methoden und Verfahren der Materialgewinnung, der Interpretation und der Präsentation, wie sie begründet und revidiert werden und wie daraus ein Bild der je eigenen Praxis formuliert wird.

Die entscheidenden Gesichtspunkte für forschende Tätigkeit sind das analytische Herangehen, der Anspruch der Untersuchung von Tiefenschichten des Untersuchungsgegenstandes und die Arbeit mit ausgewiesenen Instrumenten. Unsere Intention war und ist es – auch und gerade in dieser Studie –, die vielfältige Bedeutung der Literarität darzulegen: als eigenständiges Forschungsinstrument, als wissenschaftliche Betrachtungsweise, als Forschungsansatz und als Forschungsfeld. Diese Bedeutung ist deshalb von so großem Gewicht, weil sie sich auf die Instrumente und die Formen der Darstellung konzentriert und nachvollziehbar macht, wie diese unsere Wahrnehmung und Aussagen über die Wirklichkeit beeinflussen. Und damit zeigt sie uns, wie Praxis sich vollzieht. Die Stärke von Literarität als Reflexionsinstrument liegt vor allem darin, dass sie sich als kritisches Metainstrument eignet, sowohl für die analytische Betrachtung von Forschung als eigenen Praxisbereich als auch für Praxisbereiche des Alltags – sie hinterfragt, auf welchem Hintergrund die Aktivitäten eines Praxisbereichs beruhen und wie die Praxis damit operiert.

Dieser Praxisbegriff, dem wir folgen, stellt einen Zusammenhang her zwischen Praxen des Forschens und dem Forschen an der Praxis. Häufig wird Praxis als eine Art „deus ex machina“ beschworen, als eine realistische Antwort und realistisches Maß für theoretische Anstren-

gungen. Betrachtet man aber die Praxis selbst als einen Gegenstandsbereich, den es zu erforschen gilt, dann zeigt sich, dass sie ihrerseits ein Gemisch aus Annahmen, Auffassungen und Konzepten, also Theorieelementen ist, die ganz unterschiedliche Praxen hervorbringen. Erst bei ausdrücklicher Beschäftigung mit den hinter jeder Praxis liegenden Theoriemodellen ist man in der Lage, Schlüssel für das Veränderungspotenzial von Praxis aufzuspüren.

Als forschendes Verfahren haben wir uns bewusst für die Methode des Dialogs entschieden. Wir sind mit einigem Vorwissen über die Arbeit der ExpertInnen an diese herangetreten und haben das Gespräch damit begonnen, dass wir ihnen erklärten, warum unsere Wahl gerade auf sie gefallen ist. Theoretisch-methodisch betrachtet haben wir damit von außen ihren Forschungsbereich betreten, um mit ihrer Hilfe darzulegen, wie sich ihre Arbeit vollzieht und mit welchen Problemen sie sich beschäftigen. In diesem Austausch wurden unser Bild und unsere Kenntnis der aktuellen Fragen und Kontroversen komplettiert und erweitert, und wir erhielten wertvolle Hinweise auf grundlegende Materialien und aktuelle Bezüge. Das ermöglichte uns, auch bei der Text- und Literaturarbeit dieses dialogische Prinzip weiter zu verfolgen, indem wir die Texte ähnlich wie GesprächspartnerInnen „befragten“, um Zusammenhänge, deren Bedeutung die Interviewten hervorhoben, besser zu verstehen und damit besser herausarbeiten zu können.

Unsere Auswahl der in dieser Studie präsentierten ForschungsPraxis-Bereiche ist von mehreren Überlegungen bestimmt. Eine Grundüberlegung zielte darauf ab, zu untersuchen, wie sozialwissenschaftliche Forschung mit heterogenen Theoriemodellen das Bild vom Sozialen zu lesen und sich damit auseinanderzusetzen sucht. Wichtig erschien uns dabei, dass diese Forschung sich an der Praxis orientiert und sie ins Zentrum ihrer empirischen Untersuchung stellt. Wir entschieden uns für Forschungen, die sich einer sozialkritischen Sicht auf empirische Methodologie verpflichtet fühlen, und für Praxisfelder, die sich mit brennenden gesellschaftlichen Themen beschäftigen. Wir waren auf der Suche nach einzelnen innovativen Forschungsansätzen der Sozial- und Technologieanalyse auf dem Gebiet des Lernens, Lehrens und Forschens, um wesentliche, vieldiskutierte, aber dennoch vernachlässigte Bereiche anzuleuchten. Wir sind uns bewusst, dass in diese Auswahl unbedingt der Lernbereich der ersten sechs Lebensjahre gehört und hatten ihn ursprünglich auch in das Publikationskonzept einbezogen. Bei näherer Beschäftigung kamen wir allerdings zur Ansicht, dass man diesem Bereich angesichts der Fülle der Themenstellungen, der Vielfalt der Forschungsansätze und der sich rasant entwickelnden neuen Erkenntnisse seriöserweise eine eigene Publikation widmen müsste.

Roter Faden

Leitgedanke dieser Publikation ist die untersuchende Analyse jedes der von uns ausgewählten Praxisfelder als Modell und ebenso als Anwendungsfall von Literarität. Als roter Faden dienen uns grundlegende und wiederkehrende Fragestellungen an ExpertInnen und einschlägige Texte. *Als Erstes* wollten wir wissen, worin die jeweilige Praxis besteht und was sie ausmacht. Wir fragten daher nach dem Verhältnis zwischen Mittel und Zwecken, wie sich diese als ein Spektrum von Praktiken der Erarbeitung konkret herausgebildet haben und im Zuge der Anwendung verändern. Dabei fassten wir den Begriff der Mittel sehr weit und bezogen hier ebenso die Erarbeitung von Begriffen wie die Schaffung von institutionellen Rahmenbedingungen oder das Unterrichten und Heranziehen eines fachlich versierten Nachwuchses mit ein.

In einem *zweiten Schritt* fragten wir nach dem Verständnis und den Begründungszusammenhängen für die Wahl von Instrumenten, von Untersuchungsaspekten und von bestimmten methodischen Verfahren. Wichtig war uns in diesem Zusammenhang die Klarlegung der Differenz zwischen dem, wie eine Praxis verstanden werden könnte, und dem, wie sie im konkreten Fall tatsächlich verstanden und ausgewiesen wird. Wir wollten zeigen, dass hinter jeder Entscheidung für eine konkrete Praxis und für spezifische Methoden der Bearbeitung eine Reihe von theoretischen Annahmen über den Zusammenhang von Methode und Inhalt, von Gegenstand und Darstellung herangezogen werden. Um die Bedeutung des Selbstverständnisses des jeweiligen Praxisbereiches herauszuarbeiten, legten wir die theoretischen Annahmen offen, um so entschlüsselbar zu machen, wie der Zusammenhang zwischen dem Praxisverständnis des unmittelbaren Arbeitsbereichs und dem des umfassenden sozialen Umfeldes aussieht.

In einem *dritten Schritt* befassten wir uns dann damit, wie jeder dieser von uns untersuchten Arbeitsbereiche mit der zunehmenden Komplexität und Spezialisierung von Problemstellungen und Wissen zurechtkommt. Vor allem wollten wir wissen, welchen Stellenwert diese uns wichtig erscheinende Frage für die Praxis hat und wie sie diese gestaltet.

Jeder der von uns gewählten Bereiche versteht sich seinem Selbstverständnis nach als einer des angewandten Forschens und Lernens. Demokratiepoltisch und -ethisch war für alle von uns Befragten relevant, dass die von ihnen behandelten Fragen für die gesellschaftliche Entwicklung von Bedeutung sind und dem Allgemeinwohl zu dienen haben. Deshalb ist ihnen allen – seien es Personen oder „Texte“ – die Eigenständigkeit des Forschungsweges und die Unbeeinflussbarkeit von Interessensgruppen und potenziellen Auftraggebern wichtig. Sie sehen sich zur Rechenschaftslegung verpflichtet, und zwar gegenüber der Öffentlichkeit, dem engeren und weiteren Fachpublikum und, natürlich, dem jeweiligen Auftraggeber. Die Darlegung der eigenen Arbeitsweise wird als Mittel der Transparenz verstanden, nicht zuletzt, um die Grundlagen des sozialen Geschehens durchschaubar und damit veränderbar zu machen. Damit versteht sich diese Art von Forschung als ein Beitrag zur Auseinandersetzung, wie die bestehenden Verhältnisse auf demokratische Weise umzugestalten sind. Wir wollten mit dieser Arbeit auch eine Plattform für spannende und innovative Einsichten zur Verfügung stellen und dabei auch ihre Fundiertheit und ihre – auch politische – Relevanz belegen.

1.2 Aufbau und Gliederung

Was den Aufbau betrifft, besteht im Anschluss an die Einleitung *Literate Kultur und Kulturen der Literarität* unter den drei folgenden Kapiteln dieser Publikation kein hierarchisches Verhältnis. Die gewählten Bereiche kommen aus der Sozialforschung, der Bildungsforschung, der Lernforschung, der Gesundheitsforschung und der Technologie-Anwendungsforschung. In jedem einzelnen Praxisbereich zeigt sich, dass sie alle und jeder für sich eine analytische Betrachtung von sozialen Prozessen vornehmen, sie explizit und implizit zur Voraussetzung machen und ihre je besondere Praxis als für das praktische Leben relevant konzipieren und umsetzen.

Bezogen auf die Auflistung und Reihung der Kapitel – Forschungslernen in einer literaten Kultur, Lernen und Literarität als alltagspraktische Aufgabenfelder, Zugang zu Spezialbereichen des Wissens – haben wir uns an Grundannahmen der Wissenschaftsforschung

orientiert. Diese Grundannahmen besagen, vereinfacht ausgedrückt, dass das Herangehen an die Erforschung eines Gegenstandes nicht nur den Gegenstand selbst verändert, sondern auch die Praxis, die ihn ausmacht. Aus dieser generellen Einsicht haben wir für unsere Gliederung abgeleitet, die Behandlung des Forschungslernens in einer literaten Kultur an die erste Stelle zu setzen. Ausgegangen sind wir dabei von einem sehr allgemeinen Gegenstandsbegriff – wir entschieden uns für den sozialen Prozess selbst, den wohl allgemeinsten „Gegenstand“. Daran angeschlossen haben wir dann als Spezifikationen des sozialen Prozesses die beiden anderen Schwerpunkte unserer Untersuchung.

Im zweiten Kapitel legten wir den Fokus darauf, wie viel Praxis die Theorie braucht. Im ersten Teil dieses Kapitels beschäftigen wir uns mit der Institutionalisierung von Forschungslernen. Ins Zentrum stellten wir das Wiener Institut für Höhere Studien, das mit seinem postgradualen Lehrgang *Soziologie der sozialen Praktiken* ein curriculares Modell entwickelt hat und damit einen exemplarischen Versuch startete, Wissenschafts- und Forschungsverständnis mit Methoden des Lehrens und Lernens von universitär ausgebildeten ForscherInnen zu verbinden. Junge ForscherInnen sollen auf diese Weise ein Verständnis für das Soziale entwickeln und die vorgefundene Praxis theoretisch und empirisch zu erfassen lernen. Im zweiten Teil dieses Kapitels setzten wir uns mit dem Praxisbezug empirischen Forschens auseinander. Für diese Auseinandersetzung zogen wir die *PISA-Studie 2009* heran, sie praktiziert Forschen als repräsentatives Betrachten und demokratisches Monitoring jenseits nationaler Schranken und Interessensgruppen und verfolgt dabei ein radikal-demokratisches Bildungsverständnis.

Im dritten Kapitel stellten wir die Frage ins Zentrum, wie viel Theorie enthält und braucht die Praxis. In diesem Zusammenhang beschäftigten wir uns mit alltagspraktischen Aufgabefeldern, mit denen jeder Mensch im Laufe seines Lebens notgedrungen Erfahrungen sammelt. Zunächst behandeln wir im ersten Teil dieses Kapitels die Lernforschung und hier wiederum die Forschung am informellen Lernen, der am meisten verbreiteten und gleichzeitig am wenigsten anerkannten Lernform. Dabei ist gerade die Erforschung dieser Lernform so etwas wie ein „Königsweg“, um zu erkennen, was Lernen in seiner Essenz ausmacht und was sich daraus für das Lehren ergibt. Fördern ist das Thema des zweiten Teils dieses Kapitels. Am Beispiel des Forschungsfelds Gesundheitsförderung beschäftigen wir uns mit dem zentralen Stellenwert von Sprache und Literarität als Teil jedes Interaktions- und Behandlungsprozesses und zeigen auf, dass Fördern von Lernen zum zentralen Mittel für Gesundheits- und Genesungsprozesse wird.

Im vierten Kapitel stellen wir eine Institution vor, die sich im öffentlichen Diskurs mit den Folgen des Einsatzes von Technologie auseinandersetzt. Dieser Technologie-Einsatz verändert die Praxis jedes Bereichs und das Verhältnis aller Beteiligten zueinander. Das Plus dieser Technologien ist zugleich auch ihr Minus, denn ihr Einsatz übertrifft und übersteigt die Kontrollfähigkeit des Einzelnen genauso wie die der entsprechenden Institutionen. Umso größer ist die Bedeutung einer unabhängigen Einrichtung der Auseinandersetzung und Kontrolle.

Mit der Fokussierung auf das Thema dieser Publikation, ihren Aufbau und ihre Gliederung sowie mit dem von uns gewählten Forschungsverfahren ging es uns auch darum, literare Kultur als eine Ansammlung kultureller Praktiken zu beschreiben. Die Handhabung von Wissen in einem bestimmten Bereich transferiert es zugleich in den allgemeinen Pool des Wissens und konstituiert damit auf die Dauer so etwas wie eine Matrix für Denksammenhänge aktueller Fragestellungen der gesellschaftlichen Praxis.

2 Forschungslernen in einer literaten Kultur

In diesem Abschnitt beschäftigen wir uns mit dem Thema Forschungslernen. Dabei interessieren uns gemeinsame Komponenten und Verbindungen, die sich zwischen Forschen und Lernen herausbilden. Diese beiden Praktiken dienen dem systematischen Verstehen von uns umgebenden Realitäten, sie versuchen aus dem Material des Daseins und aus den Materialien der Interpretation, also Texten, neue Erkenntnisse für sinnerfassendes Begreifen für die Praxis zu gewinnen. Wir untersuchen dieses Thema in zwei Schritten und an zwei exemplarischen Beispielen, und zwar zum einen die angewandte Sozialforschung in ihrer am Wiener Institut für Höhere Studien praktizierten Form, zum anderen die angewandte Literaritätsforschung anhand der Auswertung der PISA-Studie 2009.

Im ersten Teil dieses Abschnitts fragen wir danach, welche Praktiken des Lernens eine praxisorientierte Form von Forschung ermöglichen und untersuchen, wie das Soziale als Praxis aufgefasst und gelesen wird. Anschließend überlegen wir, wie sich diese Art Forschungslernen angesichts vieler möglicher Lesarten vor Verzerrungen schützt. In diesem Zusammenhang interessiert uns eine Grundfrage jeder sozialwissenschaftlichen Interpretation: Wie wahrt die Theoriearbeit den Kontakt zur Praxis und begreift diesen als Hintergrund ihrer Lektüre(n)?

Im zweiten Teil befassen wir uns anhand der PISA-Studie damit, wie und welche Praktiken des Forschens Praktiken der Literarität aufzuschließen vermögen, also unterschiedliche Strategien zur Konstruktion von Sinnzusammenhängen aus unterschiedlichen Materialien und Symbolsystemen beschreiben. PISA dient uns in diesem Zusammenhang als Demonstrationsbeispiel dafür, wie angewandte Forschung offene Probleme von Bildungsinstitutionen so aufbereiten kann, dass sich daraus sowohl ein erweitertes Verständnis für Schwierigkeiten in diesem Bereich entwickelt als auch eine klarere Sicht auf die Herausforderungen des Lernens und Lehrens möglich wird.

2.1 Das Wiener Institut für Höhere Studien (IHS)

Das erste Objekt unserer Untersuchung ist das Institut für Höhere Studien (IHS) in Wien, eine Forschungsinstitution, die sich seit ihrem Entstehen mit der Kontextanalyse unterschiedlicher Gesellschaftsbereiche und deren Rückwirkung auf Verständnis und Orientierung von Bildungsgeschehen befasst, aber auch mit der Rückwirkung von Konzepten und Methoden der Interpretation von Daten und Erklärungen auf Analysen und bildungspolitische Strategien. Das IHS erscheint uns aus mehreren Gründen interessant. Zum einen versteht es sich als eine Einrichtung, die mit ihrer wissenschaftlichen Forschung einen direkten Beitrag zur sozialen Praxis und politischen Gestaltung in Österreich leisten will. Zum anderen besteht sie bei ihren Forschungsvorhaben auf eine bestimmte Arbeitsweise: junge, universitär ausgebildete WissenschaftlerInnen lernen unter der Ägide erfahrener ForscherInnen durch die Beteiligung am Forschungsprozess forschen. Lehre und Forschung werden auf diese Weise zum integralen Teil einer parauniversitären Forschungseinrichtung. Anhand der Entwicklung

des Instituts und seiner besondere Arbeitsweise wollen wir demonstrieren, wie vielfältig und differenziert die breite Thematik der Grundkompetenzen untersucht werden kann und welche Folgen sich daraus für das Nachdenken, Abwägen und Ausrichten von Verstehens- und Bildungsprozessen ableiten lassen.

Wie das IHS entstand

Als das Institut für Höhere Studien 1963 nach fünfjähriger mühseliger Überzeugungsarbeit durch amerikanische SozialwissenschaftlerInnen entgegen dem mehr oder weniger offen erklärten Willen von „einheimischen“ PolitikerInnen und ebensolchem Universitätspersonal mit dem Geld der Ford-Foundation gegründet wurde, war sein Stellenwert und seine Funktion im Rahmen der akademischen Landschaft Österreichs ein völlig anderer als heute. Die Situation der Sozialwissenschaften an den Universitäten erinnerte bis weit in die 1960er Jahre hinein an eine ausgetrocknete Wüste. Zur Illustration der damaligen Misere zitiert Christian Fleck in seinem Aufsatz *Wie Neues nicht entsteht: die Gründung des Instituts für Höhere Studien durch Ex-Österreicher und die Ford-Foundation*² eine schriftliche Stellungnahme von Paul F. Lazarsfeld, Professor für Soziologie an der Columbia University, der 1958 nach 21-jähriger Abwesenheit Wien erstmals wieder für 10 Tage besuchte. Drei Tatsachen müsse man berücksichtigen, schrieb Lazarsfeld, um die Schwierigkeiten der österreichischen Universitäten zu verstehen:

„Die anti-intellektuellen Auswirkungen der jüngsten Geschichte Österreichs, die Besonderheiten der gegenwärtigen österreichischen Politik und die Beziehung der Katholischen Kirche zu den Sozialwissenschaften.“³

Keine/r der einst in Österreich heimischen hervorragenden SozialwissenschaftlerInnen, die die nationalsozialistische Terrorherrschaft im Exil überlebt hatten, kehrte – ganz im Gegensatz zu Deutschland – an seine/ihre frühere Wirkungsstätte zurück. Aber es gab die Initiative und Hartnäckigkeit einiger SozialwissenschaftlerInnen, an erster Stelle sei hier nochmals Paul F. Lazarsfeld genannt, an den früheren Ansätzen sozialwissenschaftlicher Forschung in Wien wieder anzuknüpfen. Sie überwand schließlich den Widerstand gegen ein in erster Linie durch eine amerikanische Foundation finanziertes Forschungsinstitut, ein Widerstand, der geprägt war von der Angst sowohl von politischer als auch von akademischer Seite vor der angeblichen, tatsächlich aber niemals real ins Auge gefassten Rückkehr jüdischer (Sozial) WissenschaftlerInnen, von Furcht vor universitärer Konkurrenz um Posten und Anerkennung, insgesamt Ausdruck provinzieller Abwehr jeder Art von Intellektualität und Kosmopolitismus.

Als also 1963 endlich die zuständigen Stellen ihre endgültige Bereitschaft signalisierten, Geld von der Ford-Foundation anzunehmen, war das der Startschuss dafür, die damalige intellektuelle und institutionelle Landschaft durch eine einmalige Ausbildungsstätte für junge WissenschaftlerInnen zu bereichern. *„Kaderschmiede und erste Adresse für Modernisierung*

² Christian Fleck: *Wie Neues nicht entsteht: die Gründung des Instituts für Höhere Studien durch Ex-Österreicher und die Ford-Foundation*. In: *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften* 11/2000/1; siehe dazu auch vom selben Autor: *Die Entwicklung der Soziologie in Österreich*. In: Peter Biegelbauer (Hrsg.): *Steuerung von Wissenschaft? Die Governance des österreichischen Innovationssystems*. Innsbruck 2010.

³ Paul F. Lazarsfeld: *Report on Austria, 1958*. In: Fleck (2000), S.133.

und Entwicklung der Sozialwissenschaften nach dem Krieg“, so charakterisiert Christian Fleck das damalige Institut für Höhere Studien.⁴ Die AbsolventInnen wurden später bevorzugte BewerberInnen auf dem Weg zu wissenschaftlichen Tätigkeiten an Universitäten, zu GründerInnen von außeruniversitären Instituten, zu höheren Beamten und BeraterInnen in der öffentlichen Verwaltung und in diversen Interessensvertretungen.

Im Lauf der Jahrzehnte gab es am IHS immer wieder auch Rückschläge und Durststrecken, die nicht zuletzt die soziologische Abteilung betrafen. Unterschiedliche Positionierungen in der Forschungslandschaft und in der Organisation der Lehre wurden vorgenommen, später erzwang eine durch den Bologna-Prozess geänderte Universitätslandschaft Veränderungen und Adaptierungen. Auch wenn das IHS heute nicht mehr die herausragende Rolle spielt, die es in seinen ersten Gründungsjahrzehnten eingenommen hatte, ist es dennoch immer noch eine hierzulande bedeutende wissenschaftliche Lehr- und Forschungsstätte.

Ein neuer Forschungstyp

Das Spezifische am Forschungstyp, dem sich das IHS von seinem Beginn an verpflichtet fühlte und später auch weiter entwickelte, ist ein transdisziplinäres Verständnis von sozialwissenschaftlicher Forschung. Das beinhaltet, alle Erscheinungsformen des Sozialen in seine Untersuchungen einzubeziehen, sich auf ein breites Spektrum an wissenschaftlichen Disziplinen (Soziologie, Ökonomie, Politikwissenschaft, Mathematik) zu stützen und seine Instrumente auf der Grundlage eines transdisziplinären Verständnisses von Methodenvielfalt und Methodenarbeit zu entwickeln. Im Vordergrund steht für diesen Forschungstyp nicht vorzugsweise die Beschäftigung mit sehr allgemeinen Vorstellungen von der Beschaffenheit der Welt, sondern die Konzentration auf die Untersuchung wichtiger Lebensbereiche und die Frage nach deren Beschaffenheit. Wissenschaftliche Untersuchung versteht sich so gesehen als verantwortlicher Beitrag zum Verständnis der praktischen Lebensverhältnisse, die etwas zu sagen und beizutragen hat zu der Art und Weise, wie die Menschen leben und arbeiten.

Diesem Typus von Sozialwissenschaft – der sich selbst als *angewandt* versteht – ist kein Thema, das im sozialen Leben eine Rolle spielt, zu banal. Er sieht sich als Dienstleister der Öffentlichkeit und will mithelfen, Lösungen für gesellschaftliche Probleme anzubieten. Dabei gilt es, eine ausgewogene Balance zu wahren zwischen seriöser Auftragsforschung, öffentlicher Aufklärung und Erklärung von sozialen Erscheinungen, gekoppelt mit der Möglichkeit der Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs. Angestrebt wird ein Brückenschlag in der Darstellung, der die Verfahrensweisen von Untersuchungen und vor allem ihre Ergebnisse transparent macht.

Eine zentrale Bedeutung kommt dabei Aufgaben wie Methodenfragen und Methodenentwicklung zu. Von allergrößter Wichtigkeit sind daher die adäquate Methodenausrichtung am Gegenstand und die kontextuelle Einbettung formaler statistischer und mathematischer Methoden. Ignoriert wird der in den Sozialwissenschaften gerne ausgerufene Gegensatz zwischen höchstem theoretischen Anspruch – von seinen Gegnern gern als „Elfenbeinturm“ apostrophiert – und mathematisch-statistischem Expertentum. Nach dem Verständnis der

⁴ Fleck (2010), S. 269.

angewandten Sozialforschung stellen Theorie und Praxis keine einander ausschließenden Alternativen dar, sondern haben sich immer wieder zur gegenseitigen Reflexion aufeinander zu beziehen, um die Perspektiven und die Instrumente für die Untersuchungen zu verbessern und die Treffsicherheit der Ergebnisse zu erhöhen.

Von Anfang an wollte das IHS bewusst am internationalen wissenschaftlichen *State of the Art* anknüpfen. Kaum etwas konnte im damaligen österreichischen sozialwissenschaftlich-akademischen Betrieb eine größere Novität sein, als die Beteiligung am Theorie- und Methodendiskurs in der internationalen Forschungsgemeinschaft, das Nutzen von neuen, avancierten methodischen Verfahren und das Einladen international renommierter GastprofessorInnen.

Ein nicht zu unterschätzender Faktor für die Verwirklichung der Institutionalisierung dieses neuen Forschungstyps verdankt sich der Vehemenz von P. F. Lazarsfeld als Entwicklungsmotor. Um die Essenz seiner Arbeits- und Wirkungsweise zu zeigen, lassen wir ihn, der damals Professor für Soziologie an der Columbia Universität und eine internationale Autorität für empirische Sozialforschung war, diese selbst charakterisieren:

„[...] Ich bin der Überzeugung, dass besonders von Universitäten ausgeführte größere empirische Studien einen wesentlichen Beitrag zum Grundstock soziologischen Wissens geleistet haben. [...] behaupte ich, dass es von großem Vorteil ist, mit einer Forschungsorganisation dieser Art verbunden zu sein. Studenten, die an der Columbia University oder an anderen Universitäten eng mit einem Forschungsinstitut assoziiert waren, publizierten mehr, wurden bekannter, es half ihren Karrieren, und ich weiß aus eigener Erfahrung, dass ich niemals in der Lage gewesen wäre, die gleiche Anzahl wissenschaftlicher Arbeiten anzufertigen, wenn es nicht diesen unablässigen Strom empirischer Daten gegeben hätte, aus dem ich mir dann Material für irgendeinen wissenschaftlichen Aufsatz aussuchen konnte.“⁵

Lazarsfeld bezeichnet sich in diesem Zusammenhang übrigens als „*gelehrter Manager*“, ein Begriff, den er selber erfunden hat und der für sich selbst spricht.

Das Grundmodell des IHS geht auf die 1927 gegründete *Wirtschaftspsychologische Forschungsstelle* zurück. Sie war eine Art außeruniversitäres Forschungsinstitut des von Karl und Charlotte Bühler geleiteten Psychologischen Instituts an der Universität Wien. Initiiert wurde die von Lazarsfeld geleitete Forschungsstelle, um psychologische und sozialpsychologische Forschung durchzuführen. Sie finanzierte sich vorwiegend durch Auftragsforschung, die lukrierten Mittel wurden für eigene empirische Forschungsvorhaben genutzt. StudentInnen realisierten ihre Dissertationsvorhaben durch Mitarbeit an den Forschungsvorhaben, in allen benötigten Rollen: als InterviewerIn und DatenauswerterIn gehörten auch Literaturrecherche, Publikationen und Vorträge zu ihren Aufgaben. Es gab ein Kuratorium, in dem an empirischer Forschung – sowohl Markt- als auch Radioforschung – interessierte VertreterInnen aus Industrie, Handels- und Arbeiterkammern saßen. Ein wissenschaftlicher Beirat versammelte VertreterInnen der Wissenschaft aus angrenzenden Disziplinen. Karl Bühler war der wissenschaftliche Kopf dieses Beirats. Aufbau und Organisationsstruktur des IHS funktionierten ab

⁵ Wolfgang R. Langenbacher (Hrsg.): Paul Felix Lazarsfeld, Anstatt einer Biografie. In: Gespräch Nico Stehr mit Lazarsfeld 1976. Wien 2008, S. 132.

den 1960er Jahren nach ganz ähnlichen Prinzipien, schließlich handelte es sich um ein Modell, das Lazarsfeld mit kleinen Modifikationen auch in den USA an einigen Forschungsinstituten erfolgreich umgesetzt hatte.

Mit dieser Organisationsform von Forschung und Lehre, die das IHS von seinen Anfängen an kennzeichnete, unterschied es sich in seiner Gründerzeit, den 1960er Jahren, krass von den damals üblichen Zuständen an den Universitäten. Nirgendwo sonst gab es flache Hierarchien, Organisierung der Zuordnung nach Projekten statt nach Status, ForschungsassistentInnen, die StudentInnen bei der wissenschaftlichen Arbeit begleiten und beraten, Scholaren, die für ihre „Arbeit“ mit Stipendien bezahlt werden. Indem sich die Scholaren verpflichteten, an allen Tätigkeiten des Forschungsprozesses mit Hand anzulegen, durchliefen sie als eine Art Forschungslehrlinge alle Fertigungsprozesse der Projekte.

Wie sich Lazarsfeld dies bereits vor der Gründung vorstellte, wird deutlich in einem seiner vielen Vorschläge zum Aufbau des Instituts:

“It is now proposed to establish in Vienna an independent Center for Advanced Studies. During its early years the Center would draw in part on creative personalities who formerly taught at the University. The curriculum would cover primarily the cultural and social sciences including contemporary history, industrial relations and economics, the empirical study of politics, and modern social psychology. These subjects would be handled so as to shed light on the realistic problems on industrial, educational, and political development in Austria and Eastern Europe [...]”⁶

Um den tatsächlich realisierten Organisationstyp des IHS zu charakterisieren, stützen wir uns auf Bernd Marins Studie, die er 1978 unter dem Titel *Politische Organisation sozialwissenschaftlicher Forschungsarbeit* publizierte:

„Das IHS versteht sich nicht nur als ‚eine in Art und Zielsetzung neuartige und in Europa einmalige Institution‘, es ist tatsächlich

- das (mit über 100 Mitarbeitern) größte sozialwissenschaftliche und multidisziplinäre Forschungszentrum in Österreich
- die erste und weiterhin wichtigste einer rasch wachsenden Reihe außeruniversitärer Forschungsstätten im Bereich der Gesellschaftswissenschaften
- ein privates, doch wegen seiner Funktionen, Funktionäre und Auftraggeber quasi-öffentliches Forschungsunternehmen
- ein Monopolbetrieb für postuniversitäre Ausbildung in verschiedenen sozialwissenschaftlichen und angewandt formalwissenschaftlichen Studienrichtungen
- seit seiner Gründung durch die Ford-Foundation von stark internationalem Charakter, Zuzugsort internationaler wissenschaftlicher Eliten, die als ‚Gastprofessoren‘ den Lehrbetrieb entscheidend prägen
- von Anbeginn durch eine Pionierfunktion und Vorhutstellung in der Verbreitung ‚moderner‘ formaler sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden in Österreich gekennzeichnet

⁶ zit. in: Bernhard Felderer (Hrsg.): *Wirtschafts- und Sozialwissenschaften in Theorie und Praxis, 30 Jahre IHS in Wien*. Wien 1993, S. 45.

- ein Institut, das sowohl Grundlagen- als auch angewandte Forschung betreibt und das
- in seinen Auftragsforschungsarbeiten und -ergebnissen praktisch, politisch-legitimatischerisch bzw. technokratisch zunehmend bedeutsamer wurde
- das lange Zeit in einer zumindest latenten Opposition zu den überwiegend konservativen Universitätsinstituten und Sozialwissenschaftlern stand [...].⁷

Lehren und Lernen rücken ins Zentrum

Eine der wichtigen generellen Zielsetzungen des IHS war von Anfang an die Professionalisierung von EntwicklerInnen von Forschungsprojekten und die Heranbildung von ForscherInnen. Eckpunkte dieses Modells der Verbindung von Lehre und Forschung haben sich bis heute erhalten, nämlich die Bestellung von international renommierten GastprofessorInnen – die neben öffentlichen Lectures auch mit Lecture-Phasen für die Scholaren zur Verfügung zu stehen hatten –, intensives Tutoring durch ständig anwesende ForscherInnen, die sog. Senior Researcher, und durch die ForschungsassistentInnen sowie die Betreuung der meist als Dissertation entwickelten eigenständigen Forschungsfelder der Scholaren.

Es soll nicht verschwiegen werden, dass am IHS im Laufe von fast fünf Jahrzehnten immer wieder auch größere Probleme und Konfliktpotenziale auftauchten. Unser Gesprächspartner am IHS, der Bildungsforscher Lorenz Lassnigg, seit Jahrzehnten am Institut und heute dort als Senior Researcher tätig, berichtete uns von der schwierigen Suche nach Lösungsansätzen:

„Der wissenschaftliche Beirat hat Ende der 90er Jahre bezogen auf die Abteilung Soziologie mangelnde Fokussierung und das Fehlen von Theoriekohärenz moniert.“

Im Anschluss daran habe sich die Abteilung zu einer intensiven Phase der Organisationsentwicklung entschlossen. Im Zuge der Analyse der Positiva und Negativa in der Arbeit des vorangegangenen Jahrzehnts habe sich ein klarer thematischer Bogen bei den Forschungsprojekten herauskristallisiert, nämlich Bildung/Ausbildung – Qualifikation – Innovation. Auf der Suche nach einem brauchbaren Rahmenkonzept für diese Schwerpunkte entschied sich die Abteilung dafür, die in den 1990er Jahren immer präsenter werdende „*Praxiswendung in den Wissenschaften*“ zur Grundlage ihrer Tätigkeit zu machen und damit ein spezifisches Verständnis des Sozialen ins Zentrum von Forschung und Lehre zu rücken:

„Das Soziale ist ein Feld körperlich verankerter, materiell verwobener Praktiken, die um das Zentrum geteilter praktischer Arten des Verstehens angeordnet sind.“⁸
[Übers. d. Aut.]

Einer der prominentesten Vertreter dieser Praxistheorien, der eben zitierte T. R. Schatzki, spricht von gemeinsamen Stoßrichtungen innerhalb der Praxistheorien, die aber, so hebt er hervor, keinesfalls ein einheitliches Theoriegebäude bilden. Denn zum einen streben alle

⁷ Bernd Marin: Politische Organisation sozialwissenschaftlicher Forschungsarbeit. Wien 1978, S. 2.

⁸ Theodore R. Schatzki/Karin Knorr-Cetina/Eike von Savigny (Hrsg.): The Practice Turn in Contemporary Theory. London/New York 2001, S. 3.

Praxistheorien die Überwindung traditioneller Dualismen wie Natur-Kultur, Objekt-Subjekt, Individuum-Gesellschaft, Praxis-Theorie, Handeln- Struktursysteme oder Verstehen-Erklären an, zum anderen stützen sie sich auf eine besondere Art von Theorieverständnis:

„[...] (es gibt) Bestrebungen [...], die sich wiederholende Problematik des Dualismus hinter sich zu lassen und gewohnte Bahnen des Denkens zu verlassen: so argumentieren etwa philosophische Praxis-Denker wie Ludwig Wittgenstein (1958), Hubert Dreyfus (1991) und Charles Taylor (1985: Teil 1), dass Praktiken für Objekte wie für Subjekte gleichermaßen die Basis bilden, dass sie ein Wissen ohne Vorannahmen in den Vordergrund schieben und die Bedingungen für Verstehbarkeit ausleuchten und erhellen.“⁹

Auch wenn die Auffassungen über Gegenstand und Methoden der Untersuchung keineswegs einheitlich sind, gibt es doch in wichtigen Fragen Gemeinsamkeiten. Diese beziehen sich, so Schatzki, auf das, was Praxis und Praktiken *auf jeden Fall* sind, nämlich:

- Praktiken sind gebündelte Aktivitäten
- sie sind Aktivitäten von Menschen
- sie sind körperlich verankert und vermittelt
- alle Praxisfelder enthalten Phänomene wie Wissen und Bedeutung
- Praktiken organisieren sich um geteiltes praktisches Verstehen
- sie verknüpfen Zugänge zwischen menschlichen/nicht-menschlichen Entitäten.

Ein neues Modell entsteht

Insbesondere für die Organisation von Forschung und Lehre hatte die Entscheidung für diese theoretische Kohärenz am IHS Konsequenzen. So schuf sich die Abteilung Soziologie zwei Forschungscluster, genannt EQUI und STEPS. Die Arbeit von EQUI (**E**ducation, **Q**ualification, **I**nnovation) knüpfte an den bisherigen Forschungsschwerpunkten an, sie nahm nur eine gewisse Fokusverschiebung vor und konzentrierte sich stärker auf einzelne Aspekte. Beim zweiten, als Ergebnis der Restrukturierung ergänzten Forschungscluster, STEPS (**S**cience, **T**echnology and **E**nvironment as **S**ocial **P**ractices), steht die eigenständige Untersuchung von sozialen Praktiken übergreifender Praxisbereiche, die in alle Felder hineinwirken, im Zentrum.

Leitgedanke bei der Ausrichtung der Forschungsarbeit der Cluster ist das „unorthodoxe“ Zusammenführen neuer Wissensfelder. Die Website des IHS/Soziologie nennt als Beispiele dafür bei STEPS die „*Verlinkung von medizinischen und sozialen Wissenschaften*“, bei EQUI die „*Verlinkung zwischen Arbeitsmarkt, Bildung und Innovation*“. Als übergreifende Thematiken und Interessen beider Forschungsfelder wird auf „*Gender, Wissensgesellschaft und vergleichende Soziologie*“ verwiesen.

Um das Auseinanderdriften der thematisch unterschiedlich ausgerichteten Forschungscluster zu vermeiden und zugleich ihre Gleichrangigkeit zu garantieren, sieht die neue Organisationsform vor, dass für die beiden Forschungscluster Strukturen des regelmäßigen Austauschs

⁹ Ebd., S. 1.

und der Kooperation unabdingbar sind, die den Scholaren die Möglichkeit geben, in alle Tätigkeiten der Abteilung einbezogen zu werden und sich über sie informieren zu können.

Ein solcher Schritt bleibt nicht ohne Folgen und Probleme. Einen wichtigen Aspekt, dessen Bedeutung nicht zu unterschätzen ist, beschreibt unser bereits mehrfach zitierter Gesprächspartner Lorenz Lassnigg folgendermaßen:

„Dank der Zusammenarbeit mit verschiedenen Praxisbereichen, auch der Politikwissenschaft und der Ökonomie, weiß ich von der Schwierigkeit der Sprache zwischen den Disziplinen. Man stößt schnell an die Grenzen des Verstehens. Es ist sehr wichtig, mit der Sprache zu arbeiten. Man muss Wege suchen und finden, um zu vermeiden, dass eine Disziplin eine andere dominiert. Darum ist die Organisationsform so wichtig. Sie muss bewusst Dominanz vermeiden, indem sie zu Austausch von und Reflexion über unterschiedlichen Sprachgebrauch und über unterschiedliche Bedeutungskontexte zwingt.“

Eine weitere straffende und zentralisierende Maßnahme der Restrukturierung ist die stärkere Einbeziehung aller an der Abteilung Tätigen, seien es Scholaren, GastprofessorInnen, Senior Researcher oder ForschungsassistentInnen, in die Aktivitäten von Forschung und Lehre. Folgerichtig konzentrierte man sich daher bei der Auswahl sowohl der GastprofessorInnen als der Scholaren auf den gemeinsamen Theoriefokus Praxistheorien, unabhängig davon, was ihr sonstiges Fachgebiet ist, ob Ethnologie oder Anthropologie, Methodenforschung oder Wissenstheorie. Damit erhoffte man sich eine klare Neupositionierung und Profilierung im Lehr- und Wissenschaftsbereich. Angesichts der Neustrukturierung des Doktoratstudiums in den vergangenen Jahren (Stichwort Bologna-Prozess) bietet sich das Department Soziologie am IHS als „Ausbildungsstätte“ für Doktoranden an. Punkten will es mit einem besonderen Betreuungsaufwand an Begleitung und Konsultation bis zum Schreiben von Dissertations-Forschungs-Vorhaben.

Immer noch gilt, wenn auch auf weitaus höherem Niveau als früher, so Lassnigg, dass man *„sein Handwerkszeug am Institut wirklich lernen kann“*. Die Maßstäbe sind allerdings strenger als früher: Ergebnisse werden regelmäßig überprüft, die Anforderungen im Methodischen sind gestiegen, nur Scholaren, die eindeutige Fortschritte machen, können den Lehrgang bis zum Abschluss fortsetzen. Ins Auge gefasst ist, dass am Ende des nunmehr drei- statt bisher zweijährigen Studiums eine Dissertation steht.

Alle diese genannten Maßnahmen haben auch den Sinn, die Gefahr der Entkoppelung von Lehre und Forschung zu minimieren, denn, so Lassnigg, *„die Lehre hat die Tendenz, der Forschung davonzulaufen. Positioniert hat sich das IHS in der Lehre. Die Forschung ist bisher nur mitgelaufen.“*

Exemplarisches Beispiel Bildungsforschung

Der Bildungsforscher Lorenz Lassnigg

Das Interesse Lassniggs für den Bereich der Bildung war bereits während seines Universitätsstudiums ausgeprägt. Er befasste sich immer schon gern mit gesellschaftspolitischen Problemen, und als er merkte, dass scheinbar *„umfassende kohärente Theoriegebäude“* kaum

etwas zur Analyse realer Verhältnisse beitragen, wollte er mehr darüber erfahren, welche Instrumente helfen können, aktuelle gesellschaftliche Fragestellungen zu untersuchen. Es war sein Mangel an Methoden- und Operationalisierungswissen, der ausschlaggebend war für seine Entscheidung, an das IHS zu gehen:

„Zwar habe ich mich in meinem Universitätsstudium mit Bildung und Lernen beschäftigt, mich aber immer zu gesellschaftspolitischen Fragestellungen hingezogen gefühlt. Gelandet bin ich in meiner Forschung bei den Rahmenbedingungen, den Strukturen und den Organisationsformen, auch bei der Finanzierung von Bildung. Eigentlich kann man ohne Übertreibung sagen, dass es mir gelungen ist, die Bildungsforschung in Österreich zu etablieren.“

In einem seiner ersten Forschungsprojekte in den 1980er Jahren beschäftigte er sich mit dem Zusammenhang zwischen Bildungspolitik und Arbeitsmarkt. Und das war wegweisend für seine weitere Forschungstätigkeit:

„Ich war immer interessiert an den Übergängen, sowohl zwischen wirtschaftlichen, politischen und sozialen Vorgängen als auch an den Übergängen zwischen den Bereichen. Das heißt z.B. an der Frage, wie docken Bildungspolitik und Arbeitsmarkt aneinander an.“

Dieses Interesse hat in doppelter Weise den weiteren Arbeitsweg von Lassnigg bestimmt. Zum einen führte ihn die Beschäftigung mit den Bereichen Bildung und Arbeitsmarkt zu diesem damals noch wenig beachteten Forschungsthema, für das er heute als Spezialist gilt und zu dem er im Laufe der Jahre viele Forschungsaufträge lukrieren konnte. Zum anderen entwickelte er daraus sein „Baby“ – wie er es nennt –, nämlich den Forschungscluster EQUI, der heute „*erwachsen ist*“ und in den Händen anderer liegt.

Die Forschung, die Lassnigg im Rahmen seiner Einheit am IHS betreibt, bezeichnet er als angewandte Forschung. Er versteht darunter zunächst einmal, sich explizit „*in gesellschaftspolitische Fragestellungen hineinzubegeben*“. Das war, so berichtet er, ziemlich harte Arbeit, vor allem weil er sich die dafür nötigen Kompetenzen im Laufe seiner Tätigkeit erst selbst erarbeiten musste. Gemeint sind damit vor allem auch die Rahmenbedingungen: Wie organisiert man Forschung vom Auftrag bis zur Abrechnung? Wie gelingt es, aus komplexen Problembereichen Fragestellungen herauszuarbeiten, die für den Auftraggeber sinnfällig und relevant sind? Wichtig war auch zu lernen, sich und die vorgeschlagenen Fragestellungen und Ergebnisse vor größerem Publikum gut zu präsentieren und gegebenenfalls, falls aus zeitlichen und finanziellen Gründen notwendig, auf einzelne Aspekte der wissenschaftlichen Arbeit zu verzichten.

Als Kennzeichen seiner Tätigkeit als angewandter Forscher beschreibt Lassnigg:

- eine Forschung mit einem Bottom-Up-Zugang; also eine Untersuchung, die von klar abgegrenzten Phänomenen ausgeht, für diese Phänomene interessierte Auftraggeber findet und sich erst dann der genaueren, detaillierten Arbeit widmet
- WissenschaftlerInnen, die sich nach und nach in einen Bereich einzuarbeiten beginnen, allmählich zu ExpertInnen werden und als solche für potenzielle Auftraggeber interessant sind

- den Aufbau eines einschlägigen Teams aus SpezialistInnen für größere Forschungsaufträge; das bedeutet, ForscherInnen in die Arbeit einzuführen und ihnen später auch eine berufliche und finanzielle Perspektive bieten zu können – ohne gute Teamarbeit gibt es keine erfolgreiche Forschung. Für die Kontinuität ist es von Bedeutung, sich auf eine größere Subgruppe von kenntnisreichen ForscherInnen stützen zu können
- angewandte Forschung wird heute nur dann erfolgreich sein, wenn die Expertenschaft dazu führt, neue Auftraggeber zu interessieren und wenn sie in der Folge auch von gewichtigeren, öffentlichen Institutionen nachgefragt wird
- sind solche Forschungsteams einmal im nationalen Kontext verankert, bestehen für sie heute gute Möglichkeiten, auch für internationale Vereinigungen und Institutionen interessant zu werden. Das setzt voraus, und wird vom IHS auch so praktiziert, die Forschungstätigkeit auch auf Englisch zu publizieren, um so international sichtbar zu werden
- die EU-Integration hat für die angewandte Forschung einen kräftigen Entwicklungsschub gebracht, indem sie die vergleichende Forschung auf die Tagesordnung setzte. Sie beschäftigt sich z.B. mit der Untersuchung und dem Vergleich unterschiedlicher Pensions- oder Schulsysteme
- so entstand allmählich auch eine neue Qualität bei der Nachfrage nach angewandter Forschung: von österreichischer Seite wurden etwa spezialisierte ForscherInnen in internationale Kooperationen hinein reklamiert, umgekehrt fragten und fragen internationale Institutionen oder Netzwerke von sich aus diese SpezialistInnen nach.

Bedenkt man alle diese Überlegungen, wird deutlich, dass sich – trotz vieler Schwierigkeiten – die Auftragslage für angewandte Forschung in den letzten eineinhalb Jahrzehnten stark verändert und zum Teil auch verbessert hat. Denn angewandte Forschung ist heute aus dem politischen und wirtschaftlichen Leben nicht mehr wegzudenken.

Die Bildungsforschung

Was genau ist unter Bildungsforschung zu verstehen? Schlagen wir dazu in den Publikationen von Lorenz Lassnigg nach:

„(1) Bildungsforschung überschreitet den Rahmen der disziplinentorientierten pädagogischen Forschung und hat multi- oder interdisziplinären Charakter; (2) Bildungsforschung geht über den deskriptiv-erklärenden Anspruch hinaus und hat auch normativen, anwendungs- bzw. problemorientierten Charakter. Diesem Verständnis von Bildungsforschung liegt die Idee zugrunde, dass das Forschungsfeld der Pädagogik und Erziehungswissenschaft zu eng ist, um eine ausreichende Grundlage für die rationale Diskussion von Gestaltungs- und Entwicklungsproblemen des Bildungswesens abzugeben.“¹⁰

Seit mehr als 25 Jahren arbeitet Lassnigg wissenschaftlich im Bereich der Bildungsforschung. Einer der Marksteine seines Weges bei der Differenzierung des Forschungsumfelds war die Erfahrung, dass viele Forschungsaufträge sich stark an den konkreten Interessen und Ver-

¹⁰ Lorenz Lassnigg/Hans Pechar: Abstract: Bildungsforschung. CD-ROM der Pädagogik, 1996. Siehe http://info.uibk.ac.at/c/c6/c603/cd_paed/abstract/bildgf.html [Stand 1.10.2004].

änderungsprozessen ihrer Auftraggeber zu orientieren hatten, um diese bei der Suche nach Befunden für ihre Interventionen und Maßnahmen zu unterstützen und von ihnen weitere Aufträge zu lukrieren. Um die Brauchbarkeit und Relevanz einzelner Maßnahmen beurteilen zu können, entstand sehr früh das Interesse an ihrer Evaluierung. Bereits in den 1980er Jahren begleiteten Lassnigg und sein Team beispielsweise die Entwicklung der aktiven Arbeitsmarktpolitik in Österreich und evaluierten sie auch. Damit entstand ein – wie er es nennt – „*body of knowledge*“, den er und sein Team in der Folge erweitern konnte.

Auf diese Weise wurde er nicht nur zu einem Vorreiter im Bereich der Evaluation, sondern hatte auch immer wieder die Chance, innovative Projekte wissenschaftlich zu begleiten, ihren Auftraggebern bei der praktischen Umsetzung zur Seite zu stehen und deren Relevanz zu überprüfen. Von Bedeutung waren dabei natürlich auch die quantitativen Aspekte sowohl der Befundung als auch der Dokumentation, gekoppelt an kurz- oder längerfristige Wirksamkeitsforschung.

Gestützt auf den so entstandenen, bereits erwähnten umfassenden „Wissenskorpus“ wurde der Bildungsforscher Lassnigg immer wieder nachgefragt, um im nationalen wie internationalen Rahmen Expertisen zu erstellen. Allein im Jahr 2009 entstanden beispielsweise so unterschiedliche Arbeiten wie die Machbarkeitsstudie *International Large-Scale Assessment for Vocational Education and Training* im Auftrag des BMUKK (gemeinsam mit Stefan Vogtenhuber und Mario Steiner), ein österreichischer ExpertInnenbericht zum Schwerpunkt Naturwissenschaften bei PISA 2006 – *Governance-Faktoren, Schülerleistungen und Selektivität der Schulen* – und eine vergleichende Studie (gemeinsam mit Stefan Vogtenhuber und Elfriede Wagner) mit dem Titel *Financing, Support & Participation in Further Learning in Austria*. Darüber hinaus beschäftigte er sich in diesem Jahr auch mit so genannter „ergebnisorientierter Forschung“, etwa in einem Beitrag in einem Sammelband zu dem Thema *Von Lehrplänen zu Lernergebnissen: Ergebnisorientierte Beschreibung von Qualifikationen des formalen Bildungssystems in Österreich*.

Konzentration auf die Reflexion

Dieser kleine Ausschnitt aus seinen Arbeiten zeigt, wie wichtig Lassnigg das Belegen und Sichtbarmachen von bedeutenden Bildungsaspekten mit Daten und Fakten war und ist, also mit dem, was man im weitesten Sinn als evidenzbasierte Vorgangsweise bezeichnen kann. Evidenzbasiert vorzugehen ist sein explizites Vorhaben – „*ich habe mich auf die Reflexion konzentriert*“, sagt er im Gespräch mit uns.

Wie er mit diesem reflektierenden Verfahren, ähnlich einem archäologischen Prozess, eine Vielfalt von Funden und Befunden zur Bildungspolitik und -praxis herauslöst, wollen wir nun an zwei Beispielen summarisch zeigen.

Zunächst betrachten wir eine Studie, die sich *Ökonomisierung des Lernens und Vertreibung der Bildung? ‚Lifelong Learning‘ und ‚evidence-based Policy/Practice‘* nennt und im *Magazin Erwachsenenbildung (2009)* erschienen ist. Hier beschäftigt sich Lassnigg mit der Konzeption Lifelong Learning (LLL), mit ihrer Epistemologie, den Komponenten und paradigmatischen Neuerungen. Er behandelt auch die Epistemologie der Evidenz, zeigt an einigen Beispielen, welche Bedeutung sie für die Forschung hat und welche Forschungsfragen sich daraus

ergeben. Nicht zuletzt charakterisiert er den internationalen Standard der Bildungsforschung mit Evidenzbasierung und beleuchtet schließlich an einzelnen Bausteinen der LLL-Konzeption das Verhältnis von theoretischen Fundierungen und Evidenzen.

Bereits mit der ersten Frage, die er aufwirft, nämlich „*Wie ist dieses Konzept in die ‚Wissenslandschaft‘ einzuordnen?*“, behandelt er eine Thematik, die auch für die Literarität zentral ist, geht es doch darum, woher das Wissen kommt, auf das sich das Konzept LLL stützt. Das wird umso deutlicher, wenn Lassnigg darauf zu sprechen kommt, dass sich dieses Wissen ja aus sehr unterschiedlichen Quellen speist. Da gibt es zum einen viele Dokumente von ExpertInnen, die eher der akademisch-wissenschaftlichen Seite zuzuordnen sind und sich z.B. mit grundsätzlichen Positionen zur Rolle von Wissen und Lernen in der Gesellschaft beschäftigen. Zum anderen aber stößt man auf anwendungsorientierte Dokumente mit Fragen und Vorschlägen zu Bildungsstrategien, die stark an jeweils aktuellen Problemen orientiert sind und dem Aspekt Zeit und Ort eine wichtige Rolle zuschreiben. „*In der Rezeption haben zweitens die größere Verbreitung und den größeren Einfluss*“, schreibt Lassnigg in besagter Studie.

Seine Einschätzung von der Bedeutung des Begriffs LLL in der Wissenslandschaft arbeitet er klar heraus:

„*Er [der Begriff, Anm. d. Aut.] 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 auf Grund (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.*“¹¹

Ein weiterer wichtiger Bezug zur Literarität wird in seiner Auseinandersetzung mit der Darstellung des LLL-Konzeptes sichtbar. Für Lassnigg besteht das scheinbar einheitliche Konzept LLL bei genauerer Betrachtung in Wirklichkeit aus mindestens vier verschiedenen Komponenten, nämlich:

- zunächst aus einer Art Diagnose, die auch einen Vorschlag zur Förderung des Lernens beinhalten soll
- aus empirisch gestützten Behauptungen
- aus Begründungen für die oben genannten Vorschläge und schließlich
- aus Vorstellungen und Vorschlägen zur Veränderung alter Organisationsformen des Lernens.

Lorenz Lassnigg präzisiert, welche Komponenten das einheitliche Konzept von LLL formen. Ein solches Konzept besteht seines Erachtens aus:

¹¹ Lorenz Lassnigg: Ökonomisierung des Lernens und Vertreibung der Bildung? ‚Lifelong Learning‘ und ‚evidence-based Policy/Practice‘. Magazin Erwachsenenbildung Nr. 7/8. Wien 2009, S. 3.

- „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.“¹²

Bei der Betrachtung dieser vier Komponenten fällt sofort auf, dass jede einzelne von ihnen sowohl Elemente von Theorie, Politik und Praxis als auch von Empirie und Evidenz beinhaltet. Wie diese Komponenten jeweils miteinander zusammenhängen, genau das ist für Lassnigg Gegenstand seiner Analyse. Untersucht man also nun die Verknüpfung dieser Elemente, stößt man notwendigerweise auf die Art und Weise, wie diese Verknüpfungen erstellt werden. Und wird damit mit Praktiken des Erstellens konfrontiert, etwa mit der Frage, wie das Modell LLL konstruiert ist, oder damit, welche Strategie der Belegbarkeit verfolgt wird und was überhaupt als Beleg betrachtet wird. Es handelt sich – übrigens ebenso wie bei der Literarität – immer wieder um eine Vielzahl von Praktiken und um unterschiedliche Gebrauchsformen. Jede von ihnen ist neu zu betrachten, um ihr Zusammenspiel zu verstehen.

Mit dieser Thematik setzt sich Lassnigg unter der Bezeichnung „*Zur Produktion von Evidenzen*“ auseinander. Er stellt dazu zwei allgemeine 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.“¹³

Diese Sichtweise auf die analytische Aufgabenstellung ist es, die den Bildungsforscher zu der Entscheidung führt, LLL nicht als geschlossenes Theoriegebäude zu sehen, sondern vielmehr als „*evidenz-basiertes Policy-Paradigma*“ zu betrachten. Beim Studium des Konzepts LLL prüft er eine Vielzahl von Dokumenten, Strategiepapiere nationaler und internationaler politischer Institutionen, Theoriepapiere unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen und Befunderhebungen zur „Skill-Formation“, um schließlich zu der Ansicht zu kommen, dass die substantielle Neuerung dieses Konzepts *im dritten L* von LLL liegt, nämlich beim Lernen. Diese Konzeption von Lernen stellt ein wirklich neues Paradigma dar.

Das Neue an diesem Konzept von Lernen liegt in einer Sichtweise, die sich radikal vom bisherigen Verständnis unterscheidet. Lernen wird nun – ähnlich wie in der Literarität – zum zentralen Parameter von Entwickeln und Gestalten in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens und Denkens: „*[Es] erfolgt [...] eine Umorientierung von Erziehung/Bildung auf Lernen.*“¹⁴

¹² Ebd., S. 3.

¹³ Ebd., S. 5.

¹⁴ Ebd., S. 3.

Daraus ergibt sich eine Verschiebung der Aufmerksamkeit von der Angebots- zur Nachfrageseite und damit von den Lehrenden zu den Lernenden. Das bedeutet die Aufhebung der bisherigen Monopolstellung des Bildungswesens. Jeder noch so große oder noch so kleine Aspekt des Gesellschaftlichen ist vom Lernen durchflutet – was auf den ersten Blick wie eine Abwertung des Bildungswesens aussieht, zeigt sich auf den zweiten Blick als seine Aufwertung: Die traditionellen Formen von der Auffassung des Bildungswesens werden marginalisiert, Bildung und Lernen entwickeln sich zu einem zentralen Faktor aller gesellschaftlichen Bereiche und Akteure.

Organisationsformen des Lernens

Das bringt weitere Veränderungen mit sich, vor allem was die Vorstellungen von den Organisationsformen des Lernens betrifft, so etwa die Verschiebung von formalen zu informellen Lernprozessen:

- „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) – 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
- 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 [...].“¹⁵

Dieses Verständnis hat eine Reihe weiterer Implikationen. Die Inhalte des Lernens treten in den Hintergrund zu Gunsten der Förderung des Lernens, die Inhalte von Bildung verlieren an Gewicht gegenüber ihren „Prozeduren und Organisationsformen“, die Ebene der Lerninhalte wird weniger wichtig als die der Lernkompetenzen selbst und als die der nicht-kognitiven Kompetenzen. Zugleich erfolgt auch eine Verschiebung vom reproduktiven zum konstruierenden Lernen und vom linearen zum kumulativen Charakter des Lernens – ein weiterer Beweis dafür, dass die scheinbare Abwertung von Bildung bei dieser Sichtweise in Wirklichkeit eine Aufwertung bedeutet. Und wie bei der Literarität stellt sich auch hier die Frage, mit Hilfe welcher Praktiken diese Aufwertung gelingt. Das führt geradezu hinein in das Thema der Analyse vielfältiger Praktiken von der Beschreibung bis zur detaillierten mikrokosmischen Aufzeichnung:

„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 [...]. Ein wesentliches Element des LLL ist auch die ökonomische Interpretation der Lernprozesse und Lernergebnisse als individuelle und gesellschaftliche Investition.“¹⁶

¹⁵ Ebd., S. 4.

¹⁶ Ebd., S. 5.

Der Bezug auf das ökonomische Element hat wiederum mehrfache Konsequenzen, denn dieser scheinbar so eindeutige Begriff erweist sich als höchst vielschichtig:

„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 Alltagsdiskursen missverstanden wird).“¹⁷

Damit wird wiederum eine andere Frage aktuell und virulent, die die Bildungsforschung mit der Literarität gemeinsam hat, nämlich wie es um die Durchschaubarkeit und Verstehbarkeit von für das Lernen als Investition eingebrachten Evidenzen steht und welche Bedingungen dafür notwendig sind. Kaum jemand wird bezweifeln, dass Bildung sowohl Investitionen benötigt als auch natürlich selbst eine Investition ist. Aber bereits bei der Frage, worin die Investition Bildung/Lernen besteht und wie und wann und wo sie anzusetzen hat, und noch mehr bei der Frage, was diese Investition bringen soll und bringt, scheiden sich die Geister. Es liegt auf der Hand, dass es einen beträchtlichen Unterschied ausmacht und von praktischer Relevanz ist, ob man z.B. entscheidet, einen großen Teil der vorhandenen Mittel hauptsächlich in Schularchitektur oder in die LehrerInnenbildung, in die Personaldifferenzierung oder in Technologieaufrüstung zu stecken. Kurz gesagt: Investitionen sind Kosten, von denen man sich Erträge erwartet. Und letztere wiederum hängen von den jeweiligen normativen Ansprüchen ab, sei es bei der Theoriebildung, dem unterschiedlichen Fokus auf Lernergebnisse, bei Zeit und Ort oder politischer Opportunität.

Erklären und Verstehen

Zweifellos ist das Denken in ökonomischen Kategorien ein notwendiger Bestandteil der Beschäftigung mit dem Thema Lernen – nicht zufällig trägt Lorenz Lassnigg immer wieder hier zitierte Arbeit den Titel *Ökonomisierung des Lernens und Vertreibung der Bildung* –, wenn diese Ansicht auch nicht von allen geteilt wird. Denkt man an die Belegbarkeit der einen oder anderen Investition und an die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Investitionen, dann merkt man schnell, dass selbst scheinbar einfache Sachverhalte – etwa die Frage, wie gestaltet man Schulen für die heutigen Lernbedingungen – höchst komplexe Anforderungen stellen. Umgelegt auf die Evidenz zu LLL sieht das Lassnigg folgendermaßen:

„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 Sinn heißt es im Hinblick auf die Erträge: ‚skill begets skill‘. Dieser Aspekt wird vor allem als zweiseitig kritisiert: Einer-

¹⁷ Ebd., S. 6.

seits 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.“¹⁸

Auch hier geht es wieder um das Verhältnis von Erklären und Verstehen, und zwar auf jeder Ebene. Sowohl auf der Ebene der Theoriekonzepte und der Praxisargumentation als auch bei den konkreten Umsetzungen in einem Praxisfeld und erst recht bei der Gewichtung und Erstellung bildungspolitischer Strategien. Und nicht zuletzt gibt es dann noch einen Spiegelungs- und Feedbackreflex in den verschiedenen Praktiken aller genannten Bereiche. „*Wir haben es mit komplexen und nicht direkt beobachtbaren Phänomenen zu tun, die eine geeignete Methodologie für die Produktion von Evidenzen erfordern*“, beschreibt Lorenz Lassnigg diese Thematik.

Untersuchung von Evidenzproduktionen

Damit einher geht die Aufwertung des Theoriebedarfs bei der Erstellung und Anwendung von Methodologien der Evidenz. Hier drängen sich wieder zwei Fragen auf, die Kernanliegen sowohl der Literarität als auch der Bildungsforschung sind, nämlich 1., wie man die Voraussetzung dafür schafft, um das öffentliche Interesse und den öffentlichen Diskurs für Themen wie öffentliche Ausgaben, Renditen etc. zu wecken und zu vertiefen. Und 2., was sinnvolle Kriterien für die „Qualität des Erlernten“ und für diejenigen des Qualitätsniveaus sind. Diese beiden Fragen eint, entgegen der landläufigen Meinung, übrigens Laien und WissenschaftlerInnen, AnfängerInnen und hochspezialisierte ForscherInnen.

Jede/r ForscherIn muss sich also für einen von ihm/ihr selbst gewählten Fokus entscheiden – Lassnigg entschied sich bei der Untersuchung von LLL dafür, die Bedingungen der Evidenzproduktion zu reflektieren. Was sind nun die Tücken bei dieser Untersuchung von Evidenzproduktionen und bei den Praktiken der Evidenzerstellung? Lassnigg zeigt in seinen Schriften auf, wie sich die Aufwertung der Theoriefragen auswirkt, nämlich als

„[...] 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 bildungs-fremden Paradigmen ablehnen oder ignorieren oder gar – in Analogie zu den Diskussionen im Bereich der Gentechnik – bekämpfen, wie dies die LehrerInnen-

¹⁸ Ebd., S. 5.

gewerkschaft nicht nur in Österreich tut? [...] 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?“¹⁹

Üblicherweise wird die Evaluationsforschung heutzutage als jener Zweig der Wissenschaft betrachtet, mit dem das Dilemma, wofür man sich bei Fragestellungen dieser Art entscheiden soll, ganz leicht zu lösen ist. Lassnigg, wie schon erwähnt selbst Evaluationsforscher und seit den 1980er Jahren mit der Evaluation des österreichischen Arbeitsmarktpolitik befasst, betont dagegen die dahinter liegende Ambiguität dieses Forschungszweiges in einer Anmerkung:

„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 [...].“²⁰

Vielleicht gerade deshalb, weil Lassnigg seit Jahrzehnten daran arbeitet, Belege und Zusammenhänge innerhalb seines Forschungsgebietes sichtbar zu machen und zu durchleuchten, beschäftigt ihn das Auseinanderdriften von angewandter und akademischer Forschung. Er hält das keinesfalls für ein spezifisch „inländisches“ Thema, sondern für ein systemisches und universelles Element. Beide Bereiche, sowohl die akademische wie auch die angewandte Forschung, haben jeweils eigene Dynamiken, Leistungen und Kompetenzen. Sie alle zusammenzuführen ist unerlässlich, wenn man innovative Prozesse in Gang setzen oder gar steuern will.

Innovation bedeutet per se, das etablierte Selbstverständnis zu hinterfragen und hinter scheinbaren Selbstverständlichkeiten die Komplexität der Vorgänge und Zusammenhänge herauszuarbeiten. Benötigt wird dafür sowohl eine systematische als auch eine anlassbezogene angewandte Forschung. Diese beiden dann aber auch zusammenzuführen, ist eine Anwendungsproblematik, die es – in jedem Bereich – gibt, sowohl auf der Ebene der Politik als auch auf jener der Praxis und der Forschungs- und Theorieebene. Die Komplexität der Verhältnisse erfordert für ihre Untersuchung mindestens ebenso komplexe methodische Verfahren wie systematische Analysen von Transferschritten. Mit dieser sukzessiven Vorgangsweise beschäftigt sich die internationale Auseinandersetzung um Evidenzstandards in Politik und Praxis. Ähnlich wie bei der Literarität geht es auch hier darum, aus der Fülle von Materialien und ihren Bearbeitungsweisen übertragbare Aussagen herauszulesen.

„Goldstandard“ als Maßstab

Im Rahmen dieser internationalen Auseinandersetzung wird immer wieder kritisiert, dass selbst die avancierteste Meta-Forschung allzu oft bei deskriptiven Schritten stehen bleibt,

¹⁹ Ebd., S. 9.

²⁰ Ebd., S. 7.

statt für die paradigmatischen Neuerungen Feldstudien und exemplarische Forschungsdesigns zu entwickeln, diese in der Praxis systematisch zu testen und deren nachhaltige Wirksamkeit in den verschiedenen Bereichen genau zu beobachten. Was den Bereich LLL betrifft, beschreibt Lassnigg diese Problematik folgendermaßen:

„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.“²¹

Vor die Aufgabe gestellt, die komplexen sozialen, kulturellen und philosophischen Konzepte in den Diskurs zu integrieren oder zumindest den Versuch zu unternehmen, zu untersuchen, wie weit sie integrierbar sind, empfiehlt und erinnert Lassnigg an ein von Piaget formuliertes Paradigma:

„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.“²²

Was Piaget mit dem Bild vom Goldstandard zeigen will, ist die Notwendigkeit, aus der großen Menge von Evidenzen in geeigneten experimentellen Testungsverfahren diejenigen herauszuarbeiten, die für die Praxis als Standard gelten können.

Legt man nun diese Forderung nach Vollendung eines Forschungszyklus nach der internationalen Evidenzforschung auf den Themenkomplex LLL um, sieht es allerdings ziemlich traurig aus. Lassnigg stellt in seinem Versuch einer Bestandsaufnahme der Evidenzbasierung für das Theoriegebäude und Politik-Paradigma LLL fest, dass es sich dabei de facto um einen Komplex von vier Bausteinen handelt. Gelingt es aber nur für einen der vier Bausteine umfangreiche Fundierungen vorweisen, dann fallen alle anderen flach, betont er, und die Komplexität gehe verloren.

Als die vier Bausteine nennt er

- den Kernbereich Lernen, Lehren, Selektieren: *„unterbelichtet und wenig Evidenzen“*
- Politik und Organisation/Ökonomisierung des Lernens und öffentliche Güter: *„die Ansätze der Evidenzbasierung sind bisher stark auf ökonomische Theorien und Forschung aufgebaut“*
- Institutionen und Zielsetzungen: *„Viel Theorie und wenig Evidenz zu Politiklernen, Life Course und Capabilities“*

²¹ Ebd., S. 10.

²² Ebd., S. 10.

- Grundlagen und treibende Kräfte: Globalisierung, Autopoiesis, kommunitaristische Werte: relativ viele interessante Theorieansätze, aber „[...] bisher wenig Versuche für evidenzbasierte Anwendungen“²³

Lassnigg beschäftigt sich auch damit, welchen Aspekten der Evidenzforschung seiner Meinung nach besonderes Augenmerk zu schenken wären, um der Komplexität des LLL-Ansatzes gerecht zu werden. Und hebt als erstes die Evidenz-Basierung in der Lern- und Lehrforschung hervor, vor allem das Lernen von Erwachsenen und Community Education sowie Work-based Learning. Zum zweiten die ernsthafte Auseinandersetzung mit widersprüchlichen Evidenzen in den verschiedenen Ansätzen und Disziplinen, die sich mit LLL beschäftigen – „vor allem dann, wenn sie sich stark widersprechen.“ Als dritten wichtigen Aspekt bezeichnet er in diesem Zusammenhang „[...] 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.“²⁴

Bei dieser Aufgabenstellung handelt es sich allerdings um eine aufwendige Angelegenheit, weil viele wissenschaftliche Disziplinen beteiligt sind und sehr komplexe Dimensionen bearbeitet werden müssen:

„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 ‚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.“²⁵

Politik und Praxis

Eine der Fragen, die häufig – und nicht nur bezogen auf den Bereich der Bildungsforschung – gestellt wird, lautet: Wie lässt sich begreifen, dass die Forschung immer wieder sorgfältig ausgearbeitete Konzepte, Grundsatzstrategien und gut belegte Ergebnisse liefert, die gesellschaftliche Umsetzung aber dennoch nur in Spurenelementen durchscheint? Auch der Bildungsforscher Lassnigg hat sich mit Blick auf die interaktiven Wechselwirkungen zwischen

²³ Ebd., S. 11ff.

²⁴ Ebd., S. 17.

²⁵ Ebd., S. 10f.

Strukturen und Akteuren diesen Problemstellungen zugewandt, am bisher aktuellsten in dem Aufsatz *Contradictions in adult education structures and policies in Austria: their interrelation with the professional development of educators*. Der Beitrag erschien 2011 im wohl renommiertesten europäischen Wissenschaftsjournal zur Erwachsenenbildung, dem *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*.²⁶

Das erste, was ihn in diesem Zusammenhang beschäftigt, ist die Untersuchung des Schicksals der Evidenzen, sobald sie von der Wissenschaft in den Bereich der Politik und Praxis eingebracht werden. Es handelt sich bei diesen Evidenzen ja oft um an ihn oder an andere ForscherInnen vergebene Aufträge von jenen Institutionen, die Lassnigg selbst als „*gesellschaftliche Felder oder Sub-Systeme*“ bezeichnet. Was aber für ihn nichts an der Notwendigkeit ändert, die Organisationsformen und Mechanismen von Politik und Praxis daraufhin zu überprüfen, inwiefern sie unter dem Gesichtspunkt der Evidenz ihrerseits eine hemmende oder fördernde Rolle im Innovationsprozess spielen.

Im Besonderen interessieren Lassnigg im oben genannten Beitrag die Zusammenhänge zwischen der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, den politischen Strategien vor allem in Bezug auf LLL und den bestehenden Strukturen und Institutionen des Bereichs Erwachsenenbildung:

“The chosen theoretical framework contextualises professionalism in a twofold manner: first, the development of professionalism in adult education is conceptualised as a part of policymaking; and second, adult education policy is in turn seen as being institutionally embedded in the structures behind the provision of adult education by a complex set of actors. Our analysis ultimately leads us to two main conclusions: first, whereas professionalism theories are based primarily on the analysis of established professional structures, the establishment of new professional structures is far more dependent on the policy context; second, the policy process is to a large extent determined by the complexities and contradictions in the field it seeks to govern. As a result, the development of a comprehensive and coherent policy strategy in the LLL paradigm lags well behind what could not only be devised rationally, but would also be expected based on the hypothesis of a sound neoliberal strategy.”²⁷

In diesem Sinn beschäftigt sich Lassnigg hier hauptsächlich mit den Widersprüchen und Komplexitäten der Strukturen, Organisationsformen und Finanzierungen der Erwachsenenbildung in Österreich und untersucht auch, welche Auswirkungen das auf eine praktikable Umsetzungsstrategie von LLL hat. Als eines der wichtigsten Entwicklungshemmnisse in dieser Landschaft bezeichnet er ihre heillose Zersplitterung:

“The Austrian adult education system is driven mainly by ‚collective provision‘ through institutions run by various interest groups (employer and labour associations, churches, political parties, etc.), with some traditional providers reaping a

²⁶ Lorenz Lassnigg: *Contradictions in adult education structures and policies in Austria: their interrelation with the professional development of educators*. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Volume 2, No 1, 2011, S. 37-55.

²⁷ Ebd., S. 38.

large part of the market share. These are generally ‘non-profit’ organisations with mixed financing structures that vary from institution to institution, including support from ‘owner’ institutions, public support, commissions from public institutions (primarily the Public Employment Service; ...) and contributions from learners. More recently, a large number of new private sector financed providers have also emerged. These are generally very small establishments (often one person enterprises).²⁸

Eine Art Oligopol

Obwohl die Institutionen in ihrer großen Mehrheit Teil eines geschlossenen, sogar „geschützten“ Marktgeschehens sind, verstehen sie sich ihrem Selbstverständnis nach als den Gesetzen des „freien Marktes“ folgend. In der Realität aber sind sie von einer Art Oligopol dominiert: Das Arbeitsmarktservice (AMS) ist mit seinen 40 % Auftragsvolumen *der* Marktbestimmer schlechthin:

“This single organisation puts about three times as much money into the system as the public federal, regional and local budgets and thus assumes a fairly monopolistic position, both as a buyer of services from the providers and as a provider of services to its clients (mainly the unemployed). To some extent, the PES [*Public Employment Service, Anm. d. Aut.*] is also trying to influence employer practices through the training support schemes it offers to employed persons under certain conditions. The main mechanism the PES uses vis-à-vis the providers is market-like contracts setting specific selection conditions for the provision of training to the unemployed. These conditions are highly formalised, set requirements for facilities and trainers, and are based on fairly strict price competition. The quality criteria also include the short-term placement of clients in the labor market, which sets strong constraints on providers.”²⁹

Aber nicht nur im Bereich Auftragsvergabe ist das AMS dominant, sondern auch durch seine direkte Orientierung am Auf und Ab des Arbeitsmarkts – ein, wie man weiß, von starken und sprunghaften Schwankungen bestimmtes Terrain. Schnelle, vorzeigbare Vermittlung an den Arbeitsmarkt ist das meist einzige, jedenfalls entscheidende Erfolgskriterium:

“The available funds are driven by the development of the labour market and labour market policy (LMP) goals. This leads to a cyclical development of resources. From PES and LMP logic, this is not considered a problem, however, it is a problem when one part assumes such a large proportion of overall adult ET [*Education and Training, Anm. d. Aut.*], as it exerts an emergent influence on overall practices in the system.”³⁰

Mit seiner hohen Dominanz sowohl im Bereich der Auftragsvergabe als auch in dem der Leistungserbringung von Bildungsangeboten bestimmt das AMS die Regeln für den gesamten Weiterbildungsbereich. Was sich durchzusetzen beginnt, ist eine Finanzierungsvariante des Kontraktierens mit kurzfristigen, klar zu benennenden und zu erfüllenden Vereinbarungen.

²⁸ Ebd., S. 40.

²⁹ Ebd., S. 42.

³⁰ Ebd., S. 42f.

Diese Art von Finanzierungsvereinbarungen bringt eine Reihe von Nachteilen mit sich. Zum einen entsteht vermehrt Druck auf die vom AMS unmittelbar abhängigen Bildungsanbieter, und zwar sowohl was die Finanzgebarung, die Konzeption von Bildungsangeboten als auch ihre Ausstattung betrifft, zum anderen bestimmt diese Entwicklung zunehmend auch die Arbeitsbedingungen, die Zulassungsvoraussetzungen und die Entlohnung des gesamten Bereichs. Und steht damit deutlich im Widerspruch zur Grundintention von LLL, nämlich das vorhandene Gefälle in Bezug auf Bildung unter der Devise von „social cohesion“ und Empowerment auszugleichen. Einmal mehr tritt jenes Phänomen in Erscheinung, das Lassnigg als „Matthäus-Effekt“ bezeichnet – gegeben wird denen, die schon haben, und die Kluft zwischen den Habenichtsen und den Habenden wird größer:

“Firstly, account has to be taken of the well-known ‘Matthew effect’ of unequal distribution of access to adult ET, and the unequal distribution of the educational attainment of the unemployed. From this, it follows that labour market training provides access to students who are unfamiliar with (adult) ET, many of whom would otherwise not have had access to training. However, their experience is driven mainly by instrumental practices, and the quality of provision is driven by price competition and achieving the lowest costs possible. Secondly, this constellation has consequences for the supply side, as adult ET providers have to accept PES conditions, and a high proportion of teachers and trainers have to work under these constraints [...]. Thus, the PES shapes practice in adult ET to a considerable extent, without having educational objectives of its own, yet is heavily constrained by its own efficiency goals and objectives (which differ to those applicable for ET). Thirdly, the players in adult ET are weak and fragmented. To some extent, they are also competitors who are driven by market rhetoric.”³¹ [Hervorhebung d. Aut.]

Diese fatale Konstellation wird durch einen eklatanten Mangel an Koordination und Verantwortlichkeit verschärft – es gibt keine zentrale Einrichtung, meint Lassnigg, die für die Umsetzung der LLL-Strategie landesweit zuständig ist und damit als Einrichtung zur Steuerung geeignet wäre:

“Strengthening the adult ET agenda would therefore require a great deal of policy coordination between different areas and layers of government, creating a classical governance problem outside the official structures of politics. However, this is very difficult to achieve in the complex structures of the Austrian political system.”³²

Diese Ungereimtheiten – und wir haben bisher überhaupt nur die uns am wichtigsten erscheinenden genannt – haben selbstverständlich große Auswirkungen auf das Berufsbild des/der Erwachsenenbildners/-bildnerin. Lassnigg bezieht bei dessen Betrachtung auch die bürokratischen und von der Politik durchdrungenen Strukturen des gesamten Bildungsbereiches mit ein:

“Bureaucracy and politicisation have two main structural consequences for the professionalisation of teachers. Firstly, teachers operate within tight structures, yet enjoy great freedom and little external influence and control with regard to their

³¹ Ebd., S. 43.

³² Ebd., S. 43.

classroom teaching. Secondly, their work is aggressively protected by a trade union that follows a policy of narrow interest, not professionalism. The recruitment of teachers is still controlled politically at the regional level, and the trade unions with their tight links to the political parties are exerting a very strong influence on all issues at all levels of the system. There is no genuine professional organisation in place. Teacher education is split across different institutions at different levels – again with different interests and strong competition for status.”³³

Es sind aber nicht nur diese Strukturen, die einer Professionalisierung der ErwachsenenbildnerInnen im Weg stehen, sondern auch ein eingeschränktes Bild vom Lehren und Lernen von und für Erwachsene, wie es nicht zuletzt im vom AMS kontraktierten Segment festgeschrieben wird. Auch das wirkt gravierend negativ auf die Umsetzung der LLL-Strategie zurück, sollte doch eines ihrer Kernelemente die Aufwertung des Lernens im Erwachsenenleben sein.

Einmal mehr stellt Lassnigg zwei gar nicht neue Fragen, diesmal bezogen auf das Berufsbild ErwachsenenbildnerIn: Wie nutzt die Politik die Evidenzbasierung aus Forschung und Entwicklung? Wie schaut die Evidenzbasierung von Politik und Praxis in ihren jeweils angestammten Bereichen aus?

“Policy provides a framework for and tries to influence practice, and thus poses different questions and problems than ET practice at the direct provision of services and teaching-learning processes levels.”³⁴

Das Verhältnis zwischen Politik und Praxis scheint ihm entscheidend und verlangt nach einer eigenen Forschungsanstrengung:

“The third relationship (between policy and practice) is perhaps the key relationship, as its shape influences the other two. This shape is given by the governance system in its different forms [...], with bureaucracy and the market serving as the main alternative forms, along with institutional and local forms of autonomy. If we relate the governance form to the structure of EBPP (Evidence-Based Policy & Practice), we can expect certain patterns:

- in bureaucracy, policy controls the flow of evidence, and evidence-based practice is materialised in the rules and structures of the system;
- in the market, the providers are free to act within the framework, and incremental adaptation to market signals will rule practice (not the evidence brought by the actors);
- in the two types of autonomous systems, policy has delegated discretion to practice, leaving room for evidence-based practice.

The latter thus gives room to the content aspect of professionalisation (a necessary, but in itself not sufficient condition).”³⁵

³³ Ebd., S. 46.

³⁴ Ebd., S. 49.

³⁵ Ebd., S. 49f.

Zusammenfassend hält Lassnigg fest, dass es notwendig ist, sich mit strukturell bedingten Problematiken in Politik und Praxis forschend auseinanderzusetzen, wenn man LLL erfolgreich umsetzen will. Dazu bedarf es seiner Meinung nach:

- der kritischen Betrachtung der Rahmenbedingungen in der Erwachsenenbildung,
- der Korrektur der Folgen, die durch die Dominanz des AMS entstehen,
- der Suche nach geeigneten, verbesserten Arbeitsbedingungen für die Profession der ErwachsenenbildnerInnen,
- der klaren Unterscheidung zwischen Bildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik und
- einer Durchleuchtung der Infrastruktur der Erwachsenenbildung unter dem Gesichtspunkt einer adäquaten und auch finanzierbaren Ausgestaltung.

Nicht zu vergessen sei hier allerdings noch ein ganz eigenständiges österreichisches Phänomen: die starke Verbürokratisierung und Politisierung (leider nicht nur) dieses Bereichs, die allzu leicht zu Trägheit und Inflexibilität führt. Daher plädiert Lassnigg für eine reflektiertere Praxis und eine stärkere Einbeziehung der ErwachsenenbildnerInnen an der Basis.

Suche nach Potenzialen

Zentral für die grundsätzliche Verbesserung all der oben genannten Probleme ist für Lassnigg, sich zu einem Konzept des Aufbaus von unabhängigen Einrichtungen durchzuringen – „übrigens ein klassisches Governance-Problem“, sagt er. Und verweist im Gespräch auch auf gelungene Modelle, etwa das englische *Economic and Social Research Council* (ESRC), eine zentrale Forschungseinrichtung, in der sich ExpertInnen aus verschiedenen Bereichen zu einem Board zusammengeschlossen haben. Ihre Aufgabe sehen sie darin, für unabhängige und umfassende sozialwissenschaftliche Forschung zu sorgen, die sowohl akademische als auch angewandte und Grundlagenforschung betreibt und zugleich BenutzerInnen und PraktikerInnen einbezieht und zusammenführt.

Ausdrücklich bemüht sich das Council, die gesamte für die Nachhaltigkeit der Gesellschaft notwendige Forschung so verfügbar zu machen, dass die bestehende Kluft zwischen Privatwirtschaft, Universitäten und Zivilgesellschaft verkleinert wird, und will damit dazu beitragen, den Stellenwert wissenschaftlicher Ergebnisse für die kulturelle und gesellschaftliche Entwicklung transparenter zu machen. Als wichtiges Instrument dafür fungiert eine eigene Website, die wesentliche Ergebnisse öffentlich zugänglich macht, eine Knowledge Base mit jeder Menge abrufbarer Daten, Studien und Querverbindungen. Die Website informiert auch über thematische Schwerpunkte der aktuellen und vergangenen Forschungsprogramme, über Ausschreibungen für Fördermittel, Links zu Institutionen, die sich mit innovativen Forschungsdesigns befassen u.ä.m.

Eine weitere wichtige Funktion der Öffentlichkeitsarbeit sieht das Council in seinem intermedialen Angebot. Es produziert einen Newsletter, organisiert Blogs zu thematischen Schwerpunkten, gibt Interviews und Informationen an Zeitungen, Magazine, Radio und Fernsehen, veranstaltet Symposien etc. Es versteht sich ausdrücklich als eine unabhängige Institution, die der Öffentlichkeit die Ergebnisse, Methoden und Verfahren der Sozialwissenschaft zur Verfügung stellt – auf ihrer Website klingt das so:

“Social Science is, in the broadest sense, the study of society and the manner in which people behave and influence the world around us.”

Als seine drei großen Aufgaben nennt das Council zum einen die Unterstützung von Wissenschaft und Forschung in allen Formen, zum anderen die Weiterentwicklung von Wissen und die Heranbildung von WissenschaftlerInnen, die zu dieser Weiterentwicklung beitragen können, und als drittes das Beraten und das Verbreiten von Wissen. Möglich wird das alles, weil das Council – unabhängig von der jeweiligen politischen Zusammensetzung der Regierung – hohe Mittel garantiert zur Verfügung hat. Anzumerken wäre noch, dass es darauf Wert legt, sich keiner ideologischen Richtung verpflichtet zu fühlen, Distanz zu wahren zu polemischen und dogmatischen Eingleisigkeiten, ohne deshalb darauf zu verzichten, kontroverielle Positionen aufzugreifen und darzulegen.

Dementsprechend zentral ist für das Council die Auseinandersetzung mit allen Formen der Evidenzbasierung in Forschung, Politik und Praxis und die Untersuchung, wie diese interagieren und sich auf den Gesamtdiskurs auswirken. Wie in der Literarität ist es auch hier von entscheidender Bedeutung, den Weg von den Quellen bis zu den Schlüssen durchschaubar zu machen und zu halten, um den Menschen die Möglichkeit zu geben, schriftlich präsentierte Informationen kritisch zu beleuchten und sich auf diese Weise selbst ein Bild von deren Relevanz und Aussagekraft zu machen.

Neben all diesen Tätigkeiten betreibt das ESRC auch so genannte Exzellenz-Zentren, eines davon, das *Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance* (SKOPE), bezeichnet Lassnigg im Gespräch als ein Modell für nachhaltige Forschungsarbeit in seinem Bereich:

„SKOPE beschäftigt sich mit dem, womit ich mich auch beschäftige, nämlich mit der Beziehung zwischen Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft. Dazu gibt es ausreichend Mittel und Zeit, und gebündelt werden ExpertInnen und Ressourcen aus den verschiedenen Theorie- und Praxisbereichen. Damit gelingt es ihnen, sowohl Bottom-Up-Research als auch Top-Down-Research miteinander zu verbinden.“

Das Besondere am Ansatz von SKOPE liegt laut Lassnigg in der Untersuchung der Verbindung sowohl von Aneignung von Fertigkeiten und Wissen als auch der Anwendung und dem Gebrauch von beiden. Anders als bei den Legionen linearer traditioneller Forschungsansätze wird hier nach den vorhandenen, aber nicht genutzten Potenzialen gefragt und nicht wie üblich an der Vorstellung festgehalten, ein Mehr an „dokumentierten“ Qualifikationen – die so genannte Höherqualifizierung – bringe automatisch für den Einzelnen Erfolg, für die Wirtschaft Wachstum und für die Gesellschaft Partizipation. SKOPE fragt dagegen ArbeitnehmerInnen und ArbeitgeberInnen, welche Potenziale sie bereits haben bzw. benötigen könnten, um daraus zu schließen, welche Potenziale und Ressourcen brach liegen und somit vergeudet werden.³⁶

³⁶ Für InteressentInnen lohnt sich ein Blick auf folgende Links: <http://www.esrc.ac.uk/> und <http://www.skope.ox.ac.uk/>.

2.2 Die PISA Studie 2009

In diesem Teilabschnitt beschäftigen wir uns mit einer empirischen Datenanalyse, der PISA-Studie 2009, und gehen der Frage nach, wie wissenschaftliches Beschreiben und Darstellen soziale Prozesse liest und interpretiert und auf deren Lesarten und Interpretationen wieder zurückwirkt. Wir beziehen uns dabei ausschließlich auf das von der OECD zu PISA 2009 veröffentlichte Material. Zur Analyse herangezogen werden *PISA 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*, ein detailliertes Manual zum Untersuchungskonzept, mit dessen methodischer Operationalisierung in allen Details und mit den den SchülerInnen bei den Tests vorgelegten Aufgabenbeispielen, sowie das sechsbändige Auswertungsmaterial der Ergebnisse von PISA 2009. Mit der 2010 publizierte Auswertungsdokumentation zu den auf verschiedenen Erhebungsformen beruhenden und mit verschiedenen empirischen Methoden ermittelnden Einflussvariablen auf die getesteten Lernergebnisse im Rahmen des *International Programme for Student Assessment* präsentiert die OECD einen noch nie dagewesenen Wissensfundus zu zahlreichen Bedingungen im Umfeld schulischen Lernens im Allgemeinen und zu Leseleistungen der SchülerInnen im Besonderen.

Anhand von großflächig und international vergleichbar erhobenen und ausgewerteten Daten 15-jähriger SchülerInnen aus 75 Ländern dokumentiert die OECD, wie Schule als Setting einen eigenen sozialen Kosmos darstellt und als solche auch soziale Tatsachen schafft. Die Materialsammlung und -auswertung beschreibt diese sozialen Tatsachen, indem sie – ausgehend von grundlegenden Problemstellungen des Aufgaben- und Funktionsspektrums von Schulsystemen, von Schulen als Einrichtungen und dem „Schulen“ als gesellschaftliche Leistung – anhand empirisch abgrenzbarer Phänomene herausarbeitet, wie ein Ineinandergreifen aus Theorien, Politik und Praxis des Schulens und Lernens und deren Organisationsweise schulische Leistungsergebnisse beeinflusst.³⁷

Wir behandeln PISA hier als ein gelungenes Beispiel empirischer Sozialforschung und als einen Beitrag zum differenzierten Verständnis von Einflussvariablen von Literarität. Sowohl kursorisch, d.h. anhand ausgewählter Aspekte, als auch zusammenfassend greifen wir einige der untersuchten Phänomene heraus, um daran zu illustrieren, woran die PISA-Studie 2009 markante Unterschiede zwischen verschiedenen ausgerichteten und organisierten Bildungseinrichtungen ausmacht und wie dadurch grundsätzliche Probleme in diesem Bereich offensichtlich werden.³⁸

PISA arbeitet die Unterschiede im Vergleich heraus und versucht gleichzeitig zu zeigen, welche Wirkungen beschreibbare Verschiedenheiten der schulischen Modelle und Systeme bei den Bemühungen haben, bestehende Ungleichheiten durch schulische Bildungsprozesse auszugleichen und Schulleistungsergebnisse generell anzuheben. Wenn PISA von Schulleistungen und Lernergebnissen spricht, meint es i.A. die von ihm selbst ermittelten Leistungen, also Literaritätsfeststellungen.

³⁷ Alle Materialien sind auf der Website der OECD <http://www.pisa.oecd.org/> veröffentlicht und können auch als PDF eBook heruntergeladen werden.

³⁸ In der vorangegangenen Publikation zu den Grundlagen der Literarität als Forschungs- und Bildungsfeld, *Literarität – eine zentrale Frage der Wissensvermittlung (Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 1/2010)*, haben wir PISA als eine Studie im Rahmen von internationalen Erhebungen zur Literarität behandelt. Im Zentrum standen das theoretische Rahmenkonzept und sein daraus abgeleitetes Modell sowie Verfahren zur Erhebung und Messung von Literarität in Form von unterschiedlichen Niveaus der Literarität, den sog. Kompetenzniveaus der Literarität.

Das Literaritätskonzept von PISA kommt hier unter zwei Gesichtspunkten zur Sprache. Zum einen in einer ausführliche Argumentation, warum es bei seiner Untersuchung um *Reading Literacy* geht und nicht bloß um Lesen. Ausführlich wird argumentiert, dass und warum mit einem „innovativen“ Literaritätskonzept gearbeitet wird und was dieses erweiterte Forschungsverständnis zurzeit erfasst und beinhaltet. Zum anderen beschäftigen wir uns damit, dass PISA 2009 zum ersten Mal auch Online-Reading-Literacy untersucht. Wir zeigen, wie die Unterschiede zum Lesen von gedruckten Texten herausgearbeitet und konzeptualisiert sowie Zusammenhänge und Rückwirkungen zum Lesevermögen von gedruckten Texten erhoben und analysiert werden.

Unser Versuch, PISA als einem empirischen Befund gerecht zu werden, orientiert sich dabei an dessen Selbsteinschätzung. Die internationale Forschungsgemeinschaft hebt hervor, dass sie mit dieser aufwendigen Forschungsarbeit Verständnisgrundlagen für die Orientierung in der Praxis und für die politische Praxis schaffen will. OECD-Generalsekretär Angel Gurría beschreibt den hohen Wert der Studie und ihrer Ergebnisse für die Anliegen der Praxis im Vorwort folgendermaßen:

“But the greatest value of PISA lies in inspiring national efforts to help students to learn better, teachers to teach better, and school systems to become more effective.”³⁹

Mit unserer Untersuchung, im Wesentlichen eine Aufbereitung der von PISA 2009 vorgelegten Bände, folgen wir der Intention dieser Studie und überlegen, welche Anregungen für Forschung, Politik und Praxis sich aus ihrer Auswertung herauslesen lassen. Wir bedienen uns der von PISA entwickelten Argumentation und Aussagen, um einige Tiefenschichten der Auswertung anzuleuchten. Auf diese Weise wollen wir darlegen, dass und wie die ermittelten Belege der empirischen Befunderhebung dazu anregen, auf verschiedenen Ebenen eingeschlagene Wege des politischen und praktischen Handelns im Schulbereich zu überdenken und – noch wichtiger – umzudenken.

PISA ist im Diskurs um Bildungsfragen international zu einer fixen Bezugsgröße geworden. Dieser Diskurs leidet aber bislang oft an einer engstirnig geführten statistischen Datenrechtshaberei mit wechselnden und rasch gefällten Schuldzuschreibungen – je nach ideologischer Position sind die Schuldigen mehr die MigrantInnen, mehr die LehrerInnen, die Eltern oder/und immer auch tatenlose PolitikerInnen. Unser Ziel ist es, den Blick darauf zu richten, was sich aus dem von PISA entwickelten Bild der sozialen Verhältnisse im Bildungswesen ablesen und lernen lässt. Fallweise stellen wir auch Vermutungen darüber an, was der Bereitschaft, aus den Ergebnissen der Forschung zu lernen und daraus praktischen und politischen Nutzen zu ziehen, entgegensteht.

Empirische Sozialforschung

PISA betreibt angewandte Sozialforschung, indem es gesellschaftliche Fragen, die sich generell und global stellen – nämlich die nach der Beziehung zwischen Schullernen und Lernen für das Leben –, vielfach anwendungsorientiert untersucht. Die Studie setzt an hart-

³⁹ PISA 2009, Band III, *Learning to Learn: Student Engagement, Strategies and Practices*, S. 4.

näckigen Problemstellungen an und versucht diese qualitativ und quantitativ zu erfassen, zu beschreiben und einzuordnen sowie Zusammenhänge auszumachen und zuzuordnen. Damit will sie einen tauglichen Rahmen schaffen und einzelne Faktoren, die für diese Probleme eine Rolle spielen, deutlicher werden lassen. Durch das Erheben und Interpretieren von großen Mengen gesammelter Einzeldaten und die Darlegung der aus der Datenlage empirisch sichtbar werdenden Dynamik zwischen ihnen sollen – möglichst nahe am Konkreten – neue Einblicke in und Zugänge zu Problemlösungen erkennbar, in der Richtung ihrer Wirkung abschätzbar und umsetzbar werden.

Unter dem Gesichtspunkt der Literaritätsforschung ist PISA mehrfach besonders ergiebig. Als Material- und Textkorpus ist die Auswertung der Ergebnisse eine Erweiterung der bisher üblichen Art und Weise, Empirisches darzustellen, und verlangt daher auch spezifische Arten des Lesens. Historisch hervorgegangen ist die Literaritätserhebung unter 15-Jährigen als eine exemplarische Umsetzung von vorangegangenen Literaritätserhebungen unter Erwachsenen. Die Studie versteht sich heute als eine bestimmte Lesart des Sozialen und der sozialen Verhältnisse – sie zählt das Schulen von jungen Menschen und die Schule zu diesen Verhältnissen, betrachtet sie als einen Teil derselben, mit Wirkung auf die Gestaltung der Verhältnisse. Gelingt es, so PISAs Forschungsansatz und Realitätsverständnis, klarer vorstellbar zu machen, wie unterschiedlich Wirkungen zusammenhängen, sie als konkrete empirische Tatsachen zu beschreiben und zu erheben, dann lässt sich besser wahrnehmen, wie unterschiedlich man in der Praxis und durch Politik in diese Verhältnisse eingreifen kann.

Der Betrachtungsfokus der Studie ist eine Anwendungsthematik des Wissens und des Lernens. Das Konzept, von dem sie ausgeht, ist ein Destillat aus den komplexen Problemstellungen des Lebens jenseits der Schule, das hohe Anforderungen an das Durchschauen und Handhaben von medial vermittelten Inhalten stellt. Die Studie geht der Frage nach, was die heranwachsende Jugend an Grundlegendem benötigt, um für die Anforderungen im Erwachsenenleben gut gerüstet zu sein. Um diese Frage in all ihren konkreten Aspekten nachzuvollziehen, wählt PISA eine spezifische Form empirischen Erhebens und Analysierens.

Die Darstellungsweise

Für PISA sind die Lernergebnisse der Schüler, gefasst als Nachweis über generative Kompetenzen des Wissens und Könnens, deren Verteilung sowie die Qualitätsniveaus der Beherrschung dieser Kompetenzen der wichtigste Maßstab. Feststellen will die Studie, wie es um die gesellschaftliche Fähigkeit steht, Schulsysteme zu entwickeln, die dieser Aufgabenstellung – für alle – entsprechen. Durch das Herauslösen, Vergleichen und Gruppieren von unterschiedlichen Einflussgrößen sowohl auf der Ebene der Lernergebnisse Einzelner und des ihnen zuordenbaren individuellen Umfelds als auch des schulischen Lernumfelds entwickelt PISA ein sichtbares Abbild, wie konkrete Konstellationen dieser Umfelder aufeinander einwirken.

Die Untersuchung ist eine Abbildung, wählt aber auch eine spezifische inhaltliche und methodische Präsentationsform, die in dieser Form neu und damit auch eine Herausforderung für die Lektüre ist. PISA schafft zum einen eine systematische Datenlage und Datenauswahl, die weiterführende Lesarten wie etwa die des Vergleichens, des Unterscheidens und Gewichtens geradezu herausfordert. Zum anderen sind die Datenergebnisse auch so

etwas wie ein Zeugnis über den erreichten Stand beim Erreichen von Leistungsniveaus. Individuelle Leistungsergebnisse werden erfasst und systematisiert, aber sie dienen der Spiegelung eines konkreten Zustands der strukturellen Leistungsfähigkeit eines Schulsystems bzw. von Schulen.

Die vorgenommene Dateninterpretation erfolgt immer unter dem Gesichtspunkt der für PISA zentralen Fragestellung. Gesucht wird nach den Zusammenhängen zwischen dem Profil an Lernergebnissen der SchülerInnen und dem Profil von Strukturmerkmalen in Ländern, im jeweiligen Schulsystem und an der jeweiligen Schule. Für die Ermittlung dieser Beziehungen wird eine Fülle empirischen Materials und empirischer Fakten geliefert, die es möglich machen, die je etablierten Praxiskonstellationen aus einer distanzierten Perspektive und aus der Sicht der Forschung, die neues Anschauungsmaterial und damit neue Gesichtspunkte zur Verfügung hat, auf ihre Entsprechung mit den intendierten Zielsetzungen zu prüfen.

Die PISA-Erhebungen der letzten Jahre bieten erstmals die Chance auf einen systematischen Überblick über vergleichbar erhobene empirische Daten im Ländervergleich und innerhalb von Ländern. Seit 2000 erweitert die Kontinuität der zyklischen Erhebungen im 3-Jahres-Abstand nicht nur den Datenbestand, sie gestattet auch eine regelmäßige Zustandsanalyse mit neuen Jahrgängen an 15-Jährigen. Die Studie erstellt eine empirisch betrachtbare Querschnittsmaterie aller typischen Schulungsangebote in dieser Altersgruppe. Sie betrachtet, wie weit sich – unabhängig von der konkreten Zielsetzung der jeweiligen Schulform – in den Lernergebnissen der SchülerInnen reflektiert, wie gut sie auf den allgemeinen Kern zukünftiger Anforderungen vorbereitet werden. Sie liefert auch zum ersten Mal die Möglichkeit eines Monitorings. So lässt sich seit 2000 beobachten, wie sich zwischenzeitlich gesetzte schulpolitische Interventionen auf Lernergebnisse auswirken – auf diese Weise werden neue Perspektiven auch bezüglich der Zeit- und Entwicklungsdimension von Veränderungspotenzialen geschaffen. PISA setzt noch einen weiteren Schritt: Es verbindet die aus Daten ableitbaren Erkenntnisse mit der reflektierenden Überarbeitung des zugrundeliegenden Theoriekonzepts. Einbezogen werden dabei neuere Forschungen und weiter und tiefer gehende empirische Studien aus anderen Quellen zu den untersuchten Zusammenhängen. Und es geht durchaus auch mit seinen eigenen Erhebungen und Ergebnissen kritisch um und nutzt zur Feinadjustierung komplexe und differenzierte methodische Instrumente.

Schule als Setting

Durch die Erfassung von schulspezifischen Merkmalen im Vergleich betrachtet PISA die Schule auch als Setting. Die Studie beschreibt Schule als soziale Praxis mit inneren und äußeren Umfeldern. Untersucht wird dieses „Feld“ aus unterschiedlichen Perspektiven – dem der SchülerInnen, der Eltern, der LehrerInnen und der SchulleiterInnen – in einem Mix aus Methoden der objektivierten Datenerhebung und introspektiven Daten. Die Studie stützt sich auf statistisch bereits erfasste Größen wie etwa das Bruttosozialprodukt, die Schulausstattung, die Klassengröße und Lehrergehälter. Sie generiert Daten zum Sozialstatus und zum familiären und häuslichen Hintergrund. Merkmale zum sozioökonomischen Hintergrund werden sowohl von den SchülerInnen als Individuen als auch von ihren Familien erfasst, gleichzeitig werden aber auch die Schulen selbst als eine sozialökonomische Einheit betrachtet, die sich anhand der Ressourcenverfügung und -ausstattung und der SchülerInnenzusammensetzung beschreiben lässt.

Der empirische Ablauf erfolgt bei PISA meist in drei Schritten: Zunächst werden die Lernergebnisse der Einzelnen – ohne Betrachtung des Hintergrundes – ermittelt und ausgewertet. Diese Daten werden dann in einem zweiten Schritt mit dem sozioökonomischen Hintergrund als Folie dargestellt, um schließlich in einem dritten Schritt differenziert die Unterschiede in den Lernergebnissen sozioökonomisch zu interpretieren. Durch die Unterschiede, die durch diese Methode des empirischen Beschreibens, z.B. über Handhabung, Organisation und Einstellungen im Praxisfeld sichtbar werden, ist PISA auch ein Beitrag zu und über soziale Praktiken. Im Materialienband IV werden unter dem Titel *What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices* unter anderem auch die gesellschaftlichen Einstellungen zu Lernergebnissen, zu Faktoren für deren Erreichbarkeit und zur Reichweite des Lehrerfolgs von Schulen untersucht. Die dabei gewonnenen Daten machen deutlich, dass überall dort – seien es Regionen, Länder oder einzelne Schulen –, wo im gesellschaftlichen Selbstverständnis eine hohe Akzeptanz für die Verschiedenheiten von Individuen, Interessen und deren Hintergrund dominiert oder gewünscht wird und der politische und mediale Diskurs diese Einstellungen transportiert, bessere Lernergebnisse erzielt werden.

Durch diese spezifische Art des Abbildens und Herausgreifens von empirischen Phänomenen im Allgemeinen, aber auch in Details – wie etwa das eben angesprochene gemeinsame praktische Grundverständnis bei LehrerInnen, SchülerInnen, LeiterInnen, PolitikerInnen und WissenschaftlerInnen, über das jede Praxis funktioniert – fördert PISA neue soziale Fakten zutage und gehorcht damit einem umfassenderen Begriff vom Faktischen. Diese Untersuchungs Perspektive und das in ihr sichtbar werdende Grundverständnis darüber, was die Praxis formt, erzeugt auch eine eigenständige soziale Praxis des Forschens, in der ein Grundverständnis zum Ausdruck kommt, das sich auf Problemlagen der Praxis stützt und für diese wirksam wirkt.

Die Studie erfüllt eine für die empirische Sozialforschung essentielle Funktion, sie erlaubt das Isolieren von Einflussdaten, um deren relatives Gewicht zu quantifizieren, und versucht diese in der Quantifizierung sichtbar werdenden Beziehungen wieder qualitativ zu interpretieren, um so wieder neue Daten für die systematische Erhellung zu gewinnen. Sie ermöglicht in Überblicksansichten von Kurven, Tabellen oder Schaubildern das Kombinieren von Daten aus einer großen Datenmenge, sodass ungewöhnliche Zusammenhänge sichtbar und lesbar werden. Im zweiten Band der Studie, *Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, stößt man auf ein erstaunliches Ergebnis: Betrachtet man die Verteilung der Leistungsergebnisse für alle 75 Länder zusammen und im Vergleich, so ist überraschenderweise nicht die Höhe des Bruttosozialprodukts ausschlaggebend für die Leistungsergebnisse – sie machen nur 6% aus. Die Studie zieht aus den ihr zur Verfügung stehenden Daten den Schluss, dass 94% der vorgefundenen Ungleichheit auf das politische Handeln im Schulbereich zurückzuführen sind.

PISA liefert auch unabweisable Belege für soziale Entwicklungen, so für die wachsende Tendenz zur Exklusion eines Gutteils der SchülerInnenpopulation, vor allem in den demokratischen und „reichen“ Gesellschaften. Und konfrontiert uns damit mit einer hochaktuellen und in dieser Form neuen Konstellation. Zwar steht in der Studie der Aspekt der Exklusion im Bereich Wissen und Können im Vordergrund, soweit dieser in den erbrachten Schulleistungen erfassbar ist, sie verweist aber darüber hinaus anhand von einfachen, dennoch zentralen Bedingungen von Lernleistungen auch auf weitere Aspekte der Exklusion. So werden z.B. SchülerInnen und Eltern danach gefragt, ob in ihrer Wohnung ein Platz für den/die SchülerIn und seine/ihre

Schul-Arbeit vorhanden ist und wie dieser ausgestattet ist. Die Studie sammelt, gruppiert und präsentiert Belege so, dass die Spurensuche immer auch in mehrere Richtungen (weiter) erfolgen kann: in den sozialen Kontext der Gesellschaft, in die Schule als Arbeits- und Lebensambiente oder in den kognitiven Kontext des Bewegens in Texten, des Unterrichtens und des Lernens.

PISA liefert auch die wissenschaftliche Evidenz, dass die Förderung der „Schwachen“ nicht die vermeintliche Alternative zu hoher Qualität ist, sondern im Gegenteil das Allgemein-niveau der Qualität fördert. Jene Länder, in denen die Streuung der Extreme, d.h. der Abstand zwischen der Gruppe der „Höchstleister“ und der Gruppe der „Minderleister“ geringer ausgeprägt ist, sind auch die Länder mit den höchsten Qualitäten der mittleren Leistungsniveaus und den besten Ergebnissen im Bevölkerungsdurchschnitt.

Lernangebot PISA

Auf Wunsch ihrer Mitgliedstaaten hat die OECD PISA eingerichtet, um schulische Leistungskapazitäten erheben und beobachten zu können und als begleitende und evaluative Forschungsinstanz für die Praxis zur Verfügung zu haben. Laut Angaben der OECD entspricht PISA dem Wunsch aller beteiligten Staaten, voneinander zu lernen. Gelernt werden soll länderübergreifend von Unterschieden der Umsetzung bei der Aufgabe, die Jugend auf ihr Erwachsenenleben vorzubereiten. Lernen sollen alle von einander, wie man etwas auch und anders sehen und verstehen und daher in der Praxis umsetzen kann.

Vielfalt und Individualisierung gelten nahezu universell als hohe Werte für Schulpolitik. Das bedeutet etwa in einem Land wie Brasilien die Proklamation, alle öffentlichen Stellen haben entschiedene Anstrengung zu setzen, damit es keinen Unterschied ausmacht, wo ein Kind zur Grundschule geht. In Finnland dagegen versteht man unter Individualisierung, dass landesweit für Beratung gesorgt ist, damit jedes Kind in jene Schule gehen kann, in der seinen Interessen am besten entsprochen wird. Dass diesen Interessen am besten entsprochen werden kann, setzt wiederum voraus, dass die Schule über die Fachkräfte verfügt, die imstande sind, das Kind so zu beraten, dass es seine Möglichkeiten bestens einsetzen und entfalten kann. Diese beiden Länder betrachten trotz großer Unterschiede das Verbinden von Vielfalt und Individualisierung – die beide unbedingt weiter theoretisch und praktisch zu erforschen sind – auf allen Ebenen als einen zentralen Hebel zur Verbesserung von Lernergebnissen insgesamt. Die Erhebungen ermöglichen ein vielfaches Voneinander-Lernen: zum einen durch die Aufmerksamkeit für bereits gesetzte Maßnahmen und ihre über die Zeit beobachtbaren unterschiedlichen Wirkungen, zum anderen mit Hilfe der Dokumentation und der Diskussion von Erfahrungen und Überlegungen auf dem Weg dorthin.

Die PISA-Studie zielt darauf ab, in ihrer Datenerhebung das Untersuchungsfeld in möglichst vielen Details zu erfassen. Sie fragt z.B. bei Ressourcen nicht nur nach der Finanzierung, sondern auch nach der räumlichen Ausstattung der Schulen, ihrer Versorgung mit Lehrenden und anderen Beratungs- und Betreuungspersonen, sie fragt danach, welche Räume den Kindern jenseits des Klassenzimmers zur Verfügung stehen und ob es ihnen in diesen Räumen möglich ist, auf Bücher und andere Medien – und welche Genres – zuzugreifen. Sie fragt danach, ob den SchülerInnen für ihre Fragen und Probleme auch Bezugspersonen zur Seite stehen, einschließlich menschlicher VermittlerInnen, die ihnen bei Fragen zur Orientierung – auch bei der Auswahl von Texten, die sie interessieren könnten – helfen. So entspricht die PISA-

Studie 2009 in der Untersuchungsanlage und der Vielfalt der Untersuchungsmerkmale, wenn auch nicht durchgehend für jedes Detail der Erfassung, dem, was einer der Begründer der empirischen Sozialforschung, Paul F. Lazarsfeld, als entscheidende Faktoren für das empirische Fassen sozialer Vorgänge betrachtet, nämlich:

„[...] Dinge, Menschen und das, was wir heute [1958; *Anm. d. Aut.*] ‚Kultur‘ nennen würden, Ideen, Normen und Institutionen.“⁴⁰

PISA erhielt den Auftrag der Ländergemeinschaft, der Frage nachzugehen, wie bestehende Systeme und ihre Untermauerung – auch im Denken – durch Schule auf das Leben vorbereiten. Diesen Auftrag vollzieht es unter schwierigen historischen Bedingungen, die, so die Aussage in der Einleitung der PISA-Studie, eine klar abschätzbare Prognose über die Entwicklung der Zukunft hinsichtlich der Technologien und Arbeitsorganisation nicht zulassen. Es wird also, und das ist ein Charakteristikum der Gegenwart, eine Vorbereitung auf etwas erfasst, das nur in Grundzügen ein- und abschätzbar ist. PISA stellt sich damit einer bildungspolitischen und demokratiepolitischen Herausforderung, indem es davon ausgeht, dass alle für diese unwägbare Zukunft gerüstet sein und anspruchsvolle Aufgaben bewältigen können müssen. Die Studie vertritt hierzu einen rigorosen Standpunkt, indem sie festhält, dass es Mittel und Wege gibt, auch dieses Vorbereiten zu lehren und zu lernen:

„Das Lernen der SchülerInnen ist letztlich ein Produkt dessen, was im Klassenzimmer abläuft.“⁴¹ [*Übers. d. Aut.*]

Gerade diese „systemische“ Sicht wurde oftmals dahingehend interpretiert, dass PISA die LehrerInnen für das Versagen ihrer SchülerInnen verantwortlich macht. Tatsächlich wird in der Untersuchung jedoch ausdrücklich und ausschließlich festgehalten, dass es das Klassenzimmer ist, das das Lernambiente der SchülerInnen ausmacht. So wie keine Aussagen über die Kapazität des Einzelnen gemacht werden, sondern Lernleistungen von Individuen zur Spiegelung genutzt werden, um zu verstehen, was für diese eine Rolle spielt, so wird vom Klassenzimmer als Ensemble von Verhältnissen gesprochen, die zu erfassen sind, um zu begreifen, was an Methoden und Mittel, das Ziel zu erreichen, „variabel“ ist. Diese Variabilität wird sichtbar durch die Unterschiede all dessen, was im Klassenzimmer vorgeht. Genau dieser Sichtweise fühlt sich der Evidenzbegriff von PISA verpflichtet.

In der Auswertungsarbeit wird immer wieder auf einschlägige Forschung und Studien zurückgegriffen. Es werden Vermutungen über mögliche Zusammenhänge angestellt und dabei auch darauf verwiesen, was eigene empirische Detailstudien dazu nahelegen. So zeigt sich etwa, dass Ressourcen finanzieller, materieller und personeller Art an Privatschulen deutlicher positiv auf die Lernergebnisse durchschlagen als an anderen Schulen. Dieses Ergebnis, so wird im vierten Band der Studie erläutert, könnte aber sehr wohl damit zusammenhängen, dass die Eltern dieser Kinder weit besser in der Lage sind, ihre Wünsche eindeutiger und entschiedener einzufordern – und dies auch durchzusetzen imstande sind.

Die Studie unterstreicht durchgängig ihre Umsicht mit und die respektvoll-kritische Distanz gegenüber den erhobenen empirischen Daten, die sie zur Feststellung heranzieht, herstellt

⁴⁰ Paul F. Lazarsfeld: *Empirische Analyse des Handelns*. Frankfurt 2007, S. 478.

⁴¹ PISA 2009, Band IV, *What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*, S. 4.

und ausgewertet. Aussagekraft, so wird erklärt, haben die Untersuchungen insoweit, als sie Konstellationen, Zusammenhänge und Ausrichtungen signalisieren. Dass dies generelle Zusammenhänge und Dynamiken nahelegt, steht nicht im Widerspruch dazu, dass in individuellen Fällen – auch auf Länderebene – andere Faktoren als die gezeigten ausschlaggebend sein können. Generelle Trends und Konstellationen setzen den realen Einzelfall in seiner Wirkungsmacht nicht herab und nicht außer Kraft, sie ermutigen im Gegenteil dazu, die gezeigten generellen Tendenzen als Bestätigung dafür zu nehmen, dass entschiedene Anstrengungen zu setzen sind, um konkrete förderliche Konstellationen herauszufinden und dahingehende Veränderungen zu erreichen.

Um dazu wieder ein Beispiel aus den Ergebnissen heranzuziehen: Dort, wo es im Klassenzimmer gelingt, Freude und Interesse am Lesen und am Gelesenen zu etablieren und zu verwurzeln, sind die Leseleistungen höher. Leistung und Freude am Lesen zu verbinden, so eine naheliegende Schlussfolgerung im dritten Band, ist eine erfolgversprechende Vorgabe. Argumentiert und verwiesen wird in den Auswertungen und auf der Website zusätzlich mit bewährten Modellen aus der Praxis. So hat Brasilien gerade diese Erkenntnisse von PISA als Problemdiagnose benutzt, um der Bildungspolitik in der Grundschule eine klare Ausrichtung bei der Beseitigung des von ihnen als „schulischen Analphabetismus“ bezeichneten Problems zu geben. Als explizites Ziel wurde formuliert, Lesen für SchülerInnen attraktiv zu machen. Landesweit werden alle LehrerInnen auf ihre Aufgabe vorbereitet und bei der Umsetzung unterstützt. Eigene Bewegungsprogramme für alle SchülerInnen im Klassenraum, der Einsatz von Geschichten-Erfinden, Kommunikation und Austausch über Texte im Klassenzimmer und in der Individualbetreuung sollen die LehrerInnen dabei unterstützen, herauszufinden, was die SchülerInnen brauchen und wünschen könnten.

Eine Feststellungserhebung

PISA bietet also, wie bisher gezeigt, auf verschiedenen Ebenen Anregungen und greift den Widerhall auf die Ergebnisse auf. Es überprüft kontinuierlich die „eigenen“ Feststellungskategorien, das Operationalisieren in Testaufgaben. Es führt die methodologische Auseinandersetzung mit Fehlerquellen durch die gemischte Datenauswertung. Es arbeitet an der Verbesserung der sprachlichen Sensitivität der Aufgaben, bemüht sich um die verstärkte Transparenz der Kodierungsverfahren für die Auswertung der SchülerInnentests – sowohl dafür, was als Entsprechen bei der Lösung der Aufgaben gilt, als auch für das, was als teilweises oder Nicht-Entsprechen gewertet wird.

Gegen eines jedoch verwarft sich PISA immer wieder sehr entschieden, insbesondere im Hauptbericht des ersten Bandes, *What Students Know and Can Do*: Die Studie kann auf Trends und Häufungen hinweisen, auffällige bis signifikante Zusammenhänge herstellen und zur Ansicht bringen und durchaus auch die Verbindungen thesenhaft rekonstruieren. Aber sie ist keine Darstellung von Kausalbeziehungen in der Art von „wenn-dann“, sie kann nicht davon ausgehen, dass diese Ursache jene Wirkung hat. Wenn Faktoren sich in eine gemeinsame Richtung verändern, hält sie fest, kann dies an einer Vielzahl von Einflüssen liegen, die nicht notwendigerweise mit dem untersuchten Zusammenhang zwischen ihnen zu tun haben.

Dazu wieder ein Beispiel: Wenn in Kanada in der Folge von PISA empirische Studien zur differenzierenden Betrachtung von Ergebnissen bestätigen, dass das Investieren in *alle* SchülerInnen „sich bezahlt macht“, weil jene mit mittlerem Literaritätsniveau leichter Anschluss

finden und nach der Schule bessere Perspektiven haben, dann ist das erfreulich, lässt aber keine verallgemeinerbaren Aussagen darüber zu, warum das so ist. PISA stellt fest und beschreibt, wie sich dies in statistischen Daten zeigen und zur genaueren Beleuchtung verwenden lässt, es hat aber keine Antwort auf das Warum. Es ist keine Tiefenanalyse und testet und experimentiert nicht mit kontrollierbaren Einflussgrößen. Es versucht nur wiederzugeben, wie sich diese bei den erhobenen Lernergebnissen und deren Verteilung manifestieren.

Eindeutige Kausalaussagen widersprechen der Untersuchungsintention, ein möglichst umfassendes Bild von mit der Fragestellung verbundenen Problemen, Schwächen und Stärken der Länder, Schulen und SchülerInnen beim Erzielen guter Lernergebnisse zu gewinnen, zu präsentieren und zu erläutern, damit Optionen für die Anstrengung und Gewichtung zu eröffnen und durch Monitoring deren Wirksamkeit zu erfassen. PISA bietet eine Reihe von Momentaufnahmen zum Erfassen der Lage. Es greift einen entscheidenden Moment des Übergangs im Lebensverlauf junger Menschen heraus, um in der Summe zu bilanzieren, was sich an Aufgaben des Textverständnisses über die Fähigkeiten von Einzelnen, diese zu handhaben, zeigt. Diese Ergebnisbilanz wird dann zum Ausgangspunkt, um – im Vergleich – der Frage nachzugehen, wie empirisch erfasste Daten anhand von Einflussfaktoren des Umfelds des Einzelnen diese Bilanz zu erhellen vermögen. Ausgehend von einer vergleichenden Datenbetrachtung – also von abstrakten und symbolischen Größen, die gemessen und quantifiziert wurden – werden die in den Daten sichtbar werdenden Unterschiede dazu genutzt, ein dichteres und differenzierteres Bild von den diese Leistungsbilanz begleitenden Einflussfaktoren zu gewinnen:

“Two variables can be associated (e.g. as one variable increases, so does the other) because of a causal relationship or because a common factor influences the variation in both variables simultaneously.”⁴²

Ein nicht zu unterschätzendes Lernangebot von PISA liegt gerade im Bestehen auf dieser Unterscheidung. Es bedarf anderer Untersuchungen im konkreten Setting, entlang der konkreten Bedingungen, und auch anderer Verfahren der Untersuchung, um herauszufinden, was ursächliche Zusammenhänge zwischen Variablen sind und was eine Kombination von Einflüssen auf einzelne Variablen und deren Merkmale bewirken kann. Und das gilt sowohl für die Einzelleistung als auch für schulische Leistungssysteme und die Schulstrukturleistung von Staaten. Die Untersuchung kommt immer wieder bei den Verallgemeinerungen und Trends von Zusammenhängen auf diese Differenz zu sprechen und problematisiert deren Gültigkeit bei Fragen der Datengewinnung, ihrer beschränkten Vergleichbarkeit und mit Hinweisen auf die Lücken der Kontexterfassung. PISA bietet also auch in dieser kritischen Sicht auf die Beschränktheit der Ermittlungsperspektiven und Ermittlungsmethoden und deren vergleichendem Allgemeincharakter einen Anreiz, durch differenzierende Forschungsansätze Zusammenhängen in konkreten Kontexten weiter nachzugehen.

Analyse von Differenzen und Potenzialen

Viel zu bieten hat PISA – wenn auch nicht kausalanalytisch – für die Schulung der Unterscheidungsfähigkeit. Im Vergleich wird die Fülle der Einzelfaktoren wahrnehmbar und ebenso, welchen Stellenwert sie im Verhältnis zueinander haben. Deutlicher tritt aber auch das

⁴² PISA 2009, Band VI, Students On Line: Digital Technologies and Performance, S. 59.

Moment des Aufeinandertreffens von Variablen hervor, die dann den Charakter von Strukturmerkmalen annehmen. Das Aufgreifen, Aufzeichnen und Festhalten von unterscheidbaren Merkmalen im Vergleich offenbart die Vielfalt von Potenzialen der Dynamisierung der sozialen Praxis des Umfelds Schule.

Warum sprechen wir hier von der Analyse der Differenzen? Weil sich auch Überblick und Detailansicht in der Studie ergänzen. Und weil erst durch das Sammeln und Gruppieren von Daten, durch die „Künstlichkeit“ des empirischen Handhabens von quantitativen Größen und ihrer grafischen Illustration und Versinnbildlichung Unterschiede auffallen, ihr Gewicht als Tendenz sichtbar wird. Daraus ergeben sich Folgeketten, die, von unterschiedlichen Ausgangspunkten herkommend, Ähnliches anzeigen, also neuralgische Stellen unterscheidbar machen. Dazu wieder ein Beispiel: PISA hat sichtbar gemacht, dass die Geschlechterkluft zwischen Burschen und Mädchen auf allen untersuchten Ebenen in allen Ländern ein strukturelles Problem darstellt. Eine Tendenz, die zu Ungunsten der Buben schärfer wird, und zwar unabhängig vom Abschneiden in den Lernergebnissen. Hier offenbaren sich also ein strukturelles und ein schleichendes Exklusionsproblem. Im dritten Band, *Lernischen Lesen und Lernen* offensichtlich, vor allem auch was das Interesse, die Motivation und die Beteiligung betrifft. Lust und Freude am Lernen und Lust und Freude am Lesen sind der Schlüssel zu inklusiven Praktiken.

Daraus entwickelt PISA in der Folge eine eigene Kategorie zum Erfassen von dem, was es *Reading Engagement* nennt, und versteht den Begriff nicht, wie bislang, bloß als individuellen Umfeldfaktor von Lesen, sondern als Indikator von Umfeldbedingungen in schulischen Lernverbänden. Ein Produkt dieser Fokussierung ist dann das Aufscheinen von Unterschieden, etwa durch das Anleuchten der Rolle des „significant other“, also von Bezugspersonen für das Erkennen und Verfolgen von Interessen am Lernen und Lesen. Auf diese Weise homogenisierte Faktoren werden so wieder neu sichtbar im Licht ihres Verhältnisses zu anderen homogenisierten Variablen. Homogenisierte Variablen wie der soziale Hintergrund, die Herkunft oder die im Familienverband übliche Sprache werden wieder heterogenisiert, indem sie z.B. mit dem in den Daten sichtbar werdenden Wirkungsgewicht von Schulorganisation und Schumatmosphäre als Arbeitsfeld der LehrerInnen in Beziehung gesetzt werden. Dabei zeigt sich, dass die Art, wie die Schule organisiert ist – wieder im Vergleich zwischen Ländern, Schulen und der Schülerleistungen insgesamt – den vermeintlich durchschlagenden Einfluss von ungleichen „Bildungsvoraussetzungen“ stark relativieren kann. Übersehen wird dabei oft das Gewicht intervenierender und einander überlagernder Faktoren des Ungleichgewichts – etwa wie viele und welche Bücher das Ambiente mitprägen – und damit auch deren Ausgleichsmöglichkeit und Eingriffspotenziale.

Unter *Policy Implications* heißt es im dritten Band unter anderem über die Bedeutung der Ausgleichsfunktionen von Lernen lernen als Handlungsfeld:

“PISA identifies large gender and socio-economic gaps in reading performance, but also separate and complementary gaps in reading habits and approaches to learning. [...] Differences in levels of engagement in reading and approaches to learning account for about one-third of socio-economic differences in reading performance, but over two-thirds of gender differences.”⁴³

⁴³ PISA 2009, Band III, S. 97.

Dank ihrer Zusammenfassung unter eine Kategorie erlauben die gewonnenen Daten, quer durch die Länder, Schulen und Schülerleistungen, eine Sicht auf strukturelle Merkmale. Das ist die Qualität – bei allen Nachteilen – der Arbeit mit großen Datenmengen und Datenkonstellationen. Jede Datenkategorie, etwa die der Leseleistungen von Buben und ihrer Freude am Lesen, hat als Datensatz prinzipiell gleiches Gewicht, lässt sich mit anderen kombinieren und kann im Sinne eines differenzierenden Anleuchtens mit Spezialmerkmalen jeder der beiden Variablen – so auch mit dem Einfluss auf bestimmte Leseleistungen und spezifische Vorlieben der Lektüre – eingesetzt werden. Verbindungen zwischen ihnen werden belegt und erläutert. Beide bleiben aber oft hypothetisch, da es sich um eine Bewegung von symbolisch-abstrahierten Größen handelt. Sie zeigen, was Daten nahelegen. In der konkreten Situation, im realen Geschehen, haben diese Einflussgrößen keineswegs gleiches Gewicht. Aber es wird sichtbar, dass ihr Gewicht sich ändern kann, einmal relativer, dann dominanter wirkt. Die erwähnten Daten über das Lesen als Lernumfeld geben Hinweise darauf, dass ein bestimmtes Herangehen Unterschiede fördert, und regen an, im Leseunterricht auf unterschiedliche Lektüreinteressen einzugehen, diese auch besser kennen und verstehen zu lernen. Sie sind Anreiz und Instrument, Leseinteressen einer konkreten Gruppe, etwa von männlichen Schülern, genauer zu erforschen. Da aber Datenbezüge mit den realen Vorgängen im Leseunterricht und mit den Menschen, die dort miteinander arbeiten, nicht ident sind, lässt sich nicht sagen, ob mehr Fokus auf die Freude am Lesen für die konkrete Gruppe höhere Leseleistungen bringen wird. Sie regen an, es zu versuchen, und belegen, dass es funktionieren kann.

Wenn PISA aus Datenvergleichen Aussagen ableitet, erfolgt immer wieder der Verweis auf die Unterschiede zwischen der Sichtbarkeit von Konstellationen an Daten und den praktischen Konstellationen im Leben. So können Aussagen aus Datenvergleichen auf einer Untersuchungsebene belegbar sein und dennoch auf einer anderen Ebene nur begrenzt oder auch gar nicht zutreffen. Wieder einmal ein Beispiel: In der Auswertung vom vierten Band, *Was macht eine Schule erfolgreich?*, legt das Datenmaterial im Ländervergleich und zwischen Schulen nahe, dass die Schulwahl der Eltern nicht „positiv“ mit besseren Leistungsergebnissen korreliert. Das gilt natürlich nur dann und dort, wo sich das Schulsystem als Ganzes an der Maxime hohe Qualität *für alle* orientiert. Auf der Ebene des Einzelnen in einem Schulsystem, das starke Ungleichheiten im Sozialen reproduziert und sich als Privilegierung auch im sozioökonomischen Status einzelner Schulen niederschlägt, sieht dies anders aus – dort bedeutet die Entscheidung der Eltern für eine Schule ihrer Wahl ziemlich sicher eine Chance, bessere Lernergebnisse für ihr Kind zu erreichen.

Die Richtigkeit in einem individuellen Fall hebt aber die strukturelle Richtigkeit der Aussage auf genereller Ebene nicht auf. Sie verweist darauf, dass das, was oft summativ als Praxis und praktischer Beleg gilt, immer nur in einem auszuweisenden Referenzrahmen stimmig ist. Dieser Referenzrahmen ist also nicht nur ein Forschungsgebot, sondern ebenso ein Gebot für das Ausweisen von politischen und praktischen Entscheidungen im Spannungsfeld von Entscheidungen für alle unter Berücksichtigung der Auswirkungen für die Individuen als Einzelwesen. Länder, die ihre Schulsysteme so ausrichten, dass die Herkunft kaum einen Unterschied für die Chancen des Schülers oder der Schülerin ausmacht, weil sie darin investieren, allen SchülerInnen gemeinsam möglichst differenziert an jeder Schule gute Ergebnisse zu ermöglichen, lassen das Motiv der Elternentscheidung für ihr Kind überflüssig werden. So nutzt PISA die Datenbelege, um das modifizierbare Gewicht einzelner Variablen herauszuarbeiten und die Politik zu ermutigen, Optionen zu erkennen und Entscheidungen

zu treffen, allerdings auch dazu, dann die Augen vor den Folgen dieser Entscheidungen nicht zu verschließen.

Evidenzcharakter

Kennzeichnend für die Auswertung von PISA sind die detaillierte Interpretation der Ergebnisse und immer wieder auch die Thematisierung von Methodenfragen des Darstellens und Belegens. Letztere werden im Kontext der jeweiligen Gesichtspunkte der Betrachtung problematisiert, so legt z.B. der vierte Band den Schwerpunkt der Betrachtung auf *What makes a School Successful?*, der zweite Band auf *Overcoming Social Background* und der dritte Band auf *Learning to Learn*. Zusätzlich wird nicht nur auf weiterführende Forschungsquellen verwiesen, die die eigenen Ergebnisse belegen, sondern auch auf Untersuchungen, die andere Konzepte für relevant halten oder die aus Datenmaterialien von früheren PISA-Erhebungen andere Schlüsse ziehen.

Im vierten Band werden z.B. verallgemeinerbare Merkmale genannt, die alle jene Schulsysteme und Schulen gemeinsam haben, die gute Lernleistungen erzielen. Dabei wird sehr genau differenziert und immer unterschieden, wo und woran Unterschiede sichtbar werden, auf der Ebene der Schulpolitik, der Schulsysteme, der Schule, der Klassenzimmer und der Einzelnen.

Wir wollen hier drei der wichtigsten und interessantesten Aspekte von PISA 2009 auf der Schulebene herausgreifen:

Was ist eine erfolgreiche Schule?

PISA definiert eine erfolgreiche Schule als eine, die im Durchschnitt der Leseleistungen mehr als die 493 Punkte erzielt, die dem OECD-Durchschnitt entsprechen. Diese 493 Punkte entsprechen dem Niveau 3 von 7 Leistungsniveaus, die die Studie entwickelt hat. Als erfolgreich werden auch Schulen bezeichnet, bei denen erkennbar ist, dass der sozioökonomische Hintergrund der SchülerInnen weniger durchschlägt als im OECD-Durchschnitt.

Welches Gewicht hat die Schule für die Leseleistung?

Das Datendestillat ergibt, dass quer durch alle Länder Leistungsunterschiede zu 40% auf die Unterschiede *zwischen* den Schulen zurückzuführen sind. Davon sind 23 Prozentpunkte auf sozioökonomische Unterschiede in der Zusammensetzung der SchülerInnen an den Schulen zurückzuführen, 60% auf die Leistungsunterschiede zwischen den SchülerInnen.

PISA erfasst daher in Gestalt der Schülerzusammensetzung an der Schule auch ihren sozioökonomischen Hintergrund, denn zwischen den Schulen gibt es ja häufig ein beträchtliches sozioökonomisches Gefälle. Allein dieser Zugang ist bereits eine unübliche Betrachtungsweise, sie ermöglicht insbesondere jenen Ländern und Schulsystemen, in denen eher homogene sozioökonomische Schülerpopulationen den Normalfall darstellen, ein Überdenken ihres Schulsystems und ihrer Schulorganisation.

Welche Merkmale zeigen Schulsysteme, die gute Leseleistungen erbracht haben?

- Eine sozioökonomische Durchmischung der SchülerInnen an der Schule,
- Autonomie der Schulen bei Lehrplan und Leistungsfeststellung bei gleichzeitig wenig Konkurrenz zwischen den Schulen,

- die Gewichtung der Schulausgaben,
- eine achtsame Reaktion auf die von SchülerInnen erbrachten Leistungen im Verlauf.

Drei der eben genannten Merkmale guter Schulen beziehen sich direkt auf den Aspekt Gerechtigkeit. Die Studie untersucht auch diese Fragestellung und definiert Gerechtigkeit in der Schule folgendermaßen:

- Alle SchülerInnen haben, unabhängig von ihrem Hintergrund, mehr oder weniger die gleichen Möglichkeiten zu lernen; besser gestellte und weniger privilegierte Kinder besuchen die gleichen Schulen; es gibt wenig Klassenwiederholungen, das Schulsystem ist horizontal (innere Differenzierung nach Leistungen) und vertikal (Gleichwertigkeit der Schultypen, geringe bildungsrelevante Selektion) wenig differenziert.
- Die Schule hat Autonomie über den Lehrplan und die Leistungsbeurteilung, steht aber nicht in Konkurrenz zu anderen Schulen; gibt es zwischen Schulen große Konkurrenz und sind es die Eltern, die über die Schulwahl entscheiden, ist der Trend zur sozialen Selektion stärker, vor allem dann, wenn mit der Wahl der Schule finanzieller und organisatorischer Aufwand verbunden ist.
- Bessere Entlohnung der LehrerInnen: LehrerInnen, die ihren Beruf gern ausüben, der ein geschätzter Beruf und eine geachtete Berufswahl ist, die mehr Freiraum und Verantwortung für die Gestaltung des Unterrichts und der Schulorganisation haben und in Teams arbeiten, haben mehr Gewicht als die Klassengröße.

Aussagen und Einschränkungen

Die eben aufgezählten Charakteristika werden im Verlauf der Studie noch einmal einer kritischen Überprüfung unterzogen, dabei wird auf die begrenzte Aussagefähigkeit der entdeckten Datenkonstellationen verwiesen. Zwar weisen alle guten Schulen diese Merkmale auf, aber, so PISA, allein das Vorhandensein dieser Merkmale macht noch nicht eine gute Schule aus. Auch die selbst ermittelte Datenbasis für diese Datenanalyse wird selbstkritisch in Frage gestellt. Die Daten über die Schulen wurden aus Fragebögen für LeiterInnen und SchülerInnen, zum Teil auch für Eltern ermittelt. Während aber die LeiterInnen über ihre konkrete Schule Auskunft geben, haben die SchülerInnen schon mehrere Schulen besucht. Das Generalisieren aus einer einzigen Quelle und das Kombinieren mit den Rückmeldungen der SchülerInnen, die mit ihren Antworten ja auf Erfahrungen in unterschiedlichen Einrichtungen zurückgreifen, sind daher ein nur bedingt zulässiges, keineswegs aber verlässliches Verfahren der Ermittlung. Dennoch ist die Kombination dieser Daten interessant, sie zeigt Aussagekräftiges über das Qualitätsverständnis von guten Schulen an.

Auch die Aktualität und die Aktualisierbarkeit regelmäßiger Feststellungen eines Status quo des schulischen Lernumfelds ist aus der Sicht der Studien-AutorInnen mit großen Nachteilen bei der Erfassung verbunden. Eine so wichtige Dimension des Lernumfelds, nämlich der Prozess und die Wege der Kumulierung des Lernens, bleibt in der Erhebung ausgespart. Alle befragten SchülerInnen haben mit ihren 15 Jahren eine Vorgeschichte des Lernens und beziehen sich auf eine Reihe von Lernerfahrungen – ihre Aussagen und ihre Leseleistungen in PISA hängen von einer Reihe von lernrelevanten Faktoren ab, einschließlich der Bildung und Erfahrung in anderen Bildungseinrichtungen und außerhalb von ihnen. Die Schlussfolgerungen auf die gerade besuchte Schule sind also eine nur unvollkommene Annäherung

an die reale Situation. Sie verzerren das Bild des aktuellen Lernumfelds, da sie dem Vorfeld der Einflüsse zu wenig Gewicht beimessen.

Ausdrücklich hält die Studie daher fest, dass es keine direkte Verknüpfbarkeit zwischen Aussagen über Lehren und Lernen von SchülerInnen und den Aussagen jener LehrerInnen gibt, die sie zum Zeitpunkt der Erhebung unterrichten. Wenn PISA also das Geschehen im Klassenzimmer zum Ort der Produktion von Lernergebnissen erklärt, spricht es nicht von jenem konkreten Klassenzimmer, in dem sich der/die 15-jährige SchülerIn tatsächlich bei der Beantwortung der Aufgaben befindet. PISA bezeichnet damit gar kein konkretes Klassenzimmer, es spricht vom Klassenzimmer als Soziotop, als einem Feld von Praktiken, einer Abstraktion, die als Prototyp der Gestaltung Lernergebnisse hervorbringen.

Eine weitere Besonderheit der Studie ist die Einsicht, dass mentale Einstellungen – etwa zum Lernen oder zur Schule – ein entscheidender Faktor für das soziale Funktionieren sind. Das wird unter verschiedenen Fragestellungen untersucht. Auf der Ebene von Schulsystemen ist fraglos die Einstellung, ob Bildung zählt und was sie durch ein qualitativvolles Angebot auszugleichen imstande ist, von großer Bedeutung. Bei besonders erfolgreichen Schulen wird folgenden Faktoren großes Gewicht beigemessen:

- Klare und anspruchsvolle Standards; es werden komplexe, umfassende Denkfertigkeiten vermittelt, sie stellen hohe Anforderungen an Inhalte und Leistungen, die von einem Netz an Lehr- und Lernangeboten unterstützt werden.
- Wertschätzung der LehrerInnen, Sorgfalt bei deren Auswahl, um nur die Geeignetsten und Motiviertesten für diesen Beruf zu qualifizieren; LehrerInnen werden, wenn sie Schwierigkeiten haben, bei ihrer Arbeit unterstützt; gefördert werden besonders jene LehrerInnen, die gute Lernergebnisse initiieren; erfolgreich sind Organisationsmodelle mit professioneller Ausrichtung und Verantwortung für die PraktikerInnen, die direkt mit Unterrichtsarbeit zu tun haben; aber Achtung: diese professionelle Arbeitsteilung funktioniert nur dort und dann, wo und wenn professionelle Arbeitsweisen gelehrt, etabliert und kontinuierlich weiterentwickelt werden und somit die hierarchisch-administrative Form von „control and command“ überflüssig machen.
- Die besten LehrerInnen werden in den „schwierigsten“ Klassen eingesetzt – das führt zu hohen Durchschnittsleistungen auf allen Systemebenen.

Trotz aller von den AutorInnen genannten Einschränkungen zeigt die Studie, wie wichtig LehrerInnen für die Zufriedenheit und für die Lernergebnisse der SchülerInnen sind. In allen erfolgreichen Schulen ist die Qualität der Beziehung zwischen Schüler- und Lehrerschaft entscheidend. LehrerInnen sind Ansprechpartner, und sie sind zuständig für alle Schulfragen und Lernprobleme. Sie haben viel Zeit für die Anliegen ihrer SchülerInnen. Sie sind generell wichtige Bezugspersonen und verstehen sich als „significant other“, als relevante BegleiterInnen der jungen Menschen, nicht nur in der Schule und im Rahmen des Unterrichts.

Auf der Suche nach Optionen für politisches Handeln, die dieser Aufgabenstellung von LehrerInnen zuträglich sind, beschäftigt sich die Studie mit Merkmaldetails an erfolgreichen Schulen. Dazu gehören das Schulklima, die „Job“-Zufriedenheit, die mentalen Einstellungen der Lehrenden zum „Schulen“, ein Kooperationsverständnis für das, was Lehren und Unterrichten bedeutet, sowie die Vielfalt des Methodenrepertoires. Empirisch ist die Summe dieser Merkmale der Schlüssel für die Wirkungsmacht des Lehrbeitrags auf die Lernergebnisse.

Erschreckend eindeutig sind die von der Studie gelieferten Befunde zur Durchschlagskraft des sozioökonomischen Hintergrunds auf Lernergebnisse. Im zweiten Band, *Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, wird der Forschungsfrage nachgegangen, ob die Unterschiede in den Lernergebnissen – auf Länderebene und zwischen den Ländern – nicht bloß die Widerspiegelung der sozioökonomischen Unterschiede innerhalb der Jugend sind.

Beim Versuch hier Unterscheidbares aus einem Bündel von vielfach bekannten Faktoren und Wirkungsebenen herauszufiltern, bedient sich PISA der Forschung von GleichheitstheoretikerInnen in ihrer Auseinandersetzung mit der Differenz von Equality und Equity. Die Studie operiert mit diesen unterschiedlichen Konzepten bei der Datenermittlung und bei der Datenauswertung. Betrachtet wird etwa das Konzept der Gleichheit/Ungleichheit bei der Verteilung von Lernergebnissen. Diese Verteilungsgleichheit erfasst den Verlauf der Verteilungskurve der Ergebnisse im Gesamtspektrum, beschreibt und untersucht die Schere zwischen den besten und schlechtesten SchülerInnen und Schulen und benennt und charakterisiert, wo und an welchen Qualitäten dieser Abstand in der Gesamtverteilung besonders deutlich wird. Ausdrücklich verwiesen wird darauf, dass es hier mehrere und unterschiedliche Möglichkeiten gibt, Maß zu nehmen und Maßeinheiten für Gleichberechtigung zu entwickeln:

“Equality in learning outcomes can be understood as the difference between high- and low-performing students. It can also be understood to mean that all students perform at a baseline level of proficiency.”⁴⁴

Deutlich wird die Auswertung, wenn sie betont, dass sich in einem Land große Ungleichheiten, also eine große Lücke zwischen den besten und den schlechtesten Leistungen, schärfer benachteiligend auf jene auswirken, die bereits benachteiligt sind:

“In countries with large performance gaps at the bottom, the low-performing students are at a double disadvantage: not only do they perform less well than their peers; they are also more likely to lack the most basic reading skills.”⁴⁵

Untersucht werden diese Daten auch mit dem Konzept der Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit bei der Verteilung von Lernressourcen und von Lernchancen, ungeachtet des Hintergrunds der SchülerInnen:

“In a school system characterised by an equitable distribution of educational resources, the quality and quantity of school resources would not be related to a school’s average socio-economic background as all schools would benefit from similar resources.”⁴⁶

Hier geht es um zwei weitere hartnäckige zentrale Fragen von globaler Bedeutung, die aber vor allem die reicheren Teile der Welt betreffen. Nämlich wie die sozioökonomische Ungleichheit als Hintergrund des Einzelnen auch auf anderen Ebenen der Verteilung Probleme bei der Aneignung notwendiger Güter – besonders auf der Ebene von Wissen und Können, daher

⁴⁴ PISA 2009, Band II, S. 38.

⁴⁵ Ebd., S. 38.

⁴⁶ Ebd., S. 41.

auch im Bildungssystem – vertieft und verschärft. PISA behandelt diese Fragen mit einer empirischen Differenzialanalyse der Daten. Eine eigens entwickelte Reihe von Maßeinheiten soll die Wirkungsmacht von Verteilungsgerechtigkeit für unterschiedliche Gruppen im Spektrum darlegen, um Evidenz dafür zu liefern, wie ungerechte respektive gerechte Verteilung für einzelne Gruppen und dann wieder in der Gesamtheit – aber differenzierbar – unterschiedlich wirkt. Unterschiedliche Maßstäbe werden aus den Daten auf unterschiedlichen Ebenen extrapoliert, um verschiedene Gruppen kontrastiv als Ergebnis ungleicher versus gleicher Bildungs-Behandlung zu charakterisieren. Für die Schwächsten, die Gruppe auf den untersten Leistungsniveaus, gibt es eigene Koeffizienten der Beurteilung, andere für die SchülerInnen, die trotz Benachteiligung gute Ergebnisse erzielen, und wiederum spezifische zur generalisierten Messung der Beziehung zwischen Hintergrund und Leistungsergebnissen im Durchschnitt der Bevölkerung. Eigene Messgrößen dienen dem Erfassen von Gleichheit und Gleichwertigkeit bei der Verteilung von Bildungsressourcen in Gestalt der Qualität und Quantität der eingesetzten LehrerInnen.

Diese Differenzialanalyse zum sozioökonomischen Hintergrund, die zum Aufzeigen dieser Zusammenhänge die individuelle, die schulische und die schulsystemische Ebene als sozioökonomisch wirksamen Hintergrund definiert und misst, gibt wertvolle Hinweise darauf, was politische Strategien wirksam verändern könnten. Sie belegt, dass das Bildungssystem selbst bei der Verteilung der Chancen eigenständig agiert und diese Verteilung zu verantworten hat. Fast zynisch-pragmatisch rechnet PISA vor, dass die Kosten dieser Ungleichheit hoch sind und dass dem gegenüber die Kosten für mehr Verteilungsgerechtigkeit und Qualität in Bildungssystemen gering sind. Hoch einzuschätzen wäre hingegen die politische Bereitschaft und Entschlossenheit, Verteilungsgerechtigkeit auf allen Ebenen auch umzusetzen. Unmissverständlich wird formuliert:

“In fact, the evidence suggests that, in general, cross-national differences in equalities of performance are associated more closely with the characteristics of the education system than with underlying social inequalities or measures of economic development.”⁴⁷

Literaritätsverständnis

Bei den Diskussionen um die Veröffentlichung von Leistungsergebnissen von PISA sind immer wieder unterschiedliche Begriffe im Umlauf. Es handelt sich dabei um Begriffe, die nicht nur in verschiedenen Sprachen Unterschiedliches ein- oder ausschließen, sondern auch, je nach Bildungskonzepten, unterschiedlich gewichtet und abgegrenzt werden. Daher ist es unumgänglich, sich damit zu beschäftigen, was die in PISA gemessenen Leistungen eigentlich erfassen. Wenn PISA von Lern- und Leistungsergebnissen spricht, dann meint es so gut wie immer das Testen von Literaritätsleistungen anhand der Bearbeitung von Texten unter den Schwerpunkten *Reading Literacy*, *Mathematical Literacy* und *Scientific Literacy*.

PISA 2009, darauf wurde bereits hingewiesen, war der Auftakt zum ersten Durchgang des zweiten Zyklus der Leistungserhebungen in PISA. In jedem der drei Durchgänge eines Zyklus

⁴⁷ Ebd., S. 31.

wird eine der drei Formen von Literarität zum Hauptbereich der Leistungsfeststellung. Zwei Drittel der Aufgaben kommen jeweils aus diesem Hauptbereich und messen die Leistungen für diesen Lernbereich von Literarität. 2009 war wieder, wie zu Beginn der PISA-Untersuchungen im Jahre 2000, Reading Literacy der zentrale Untersuchungsbereich. Aus diesem Anlass wurde das theoretische Rahmenkonzept überarbeitet, die Untersuchungsanlage modifiziert und das erste Mal auch *Online Reading* als eigenständiges Aufgabengebiet von Textarbeit untersucht.

Wenn im Unterlagenmaterial von *PISA 2009 Assessment Framework* von *Key Competencies*, also von Schlüsselkompetenzen des Lesens, der Mathematik und der Naturwissenschaften gesprochen wird, dann heißt das vorerst einmal nur, dass es darum geht, zentrale Kompetenzen für diese Bereiche herauszulösen und zu betrachten. Der Begriff hat, so verwendet, allerdings ausschließlich die Funktion des Abgrenzens gegenüber einer bloß reproduktiv aufgefassten Wiedergabe von fachspezifischem Gegenstandswissen und gegenüber einem Verständnis von Wissen und Können, das in den üblichen schulischen Testsituationen abgefragt und nachgewiesen wird. Stattdessen untersucht PISA, was SchülerInnen vom im Laufe der Schuljahre gewonnenen Wissen und entwickeltem Können – im Querschnitt etwa am Ende der Pflichtschuljahre – aktivieren und anwenden, also herauschälen können. Es stellt fest, wie frei sie im Umgang mit diesem Wissen und Können sind, was ihnen bleibt, worüber sie verfügen, wenn sie in einer ihnen unbekanntem Anwendungssituation selbstständig damit arbeiten. Der Begriff der Kompetenz, auch der Schlüsselkompetenz, gibt nur unzureichend wieder, was die Studie selbst als ihren unverwechselbaren und einmaligen Beitrag zur Erfassung von Schülerleistungen erachtet, nämlich dass sie von einem innovativen Konzept von Literarität ausgeht:

“Innovative literacy concept, which is concerned with the capacity of students to apply knowledge and skills in key subjects and to analyse, reason and communicate effectively as they pose, solve and interpret problems in a variety of situations.”⁴⁸

Reading Literacy

Was PISA also testet ist breiter gefasstes Wissen als das reine Fachwissen und breiter gefasste Fähigkeiten als die für das jeweilige Fach spezifischen. Es untersucht eher ein Kompendium an Fähigkeiten, wie analysieren, nachdenken und kommunizieren, um eine persönliche Beziehung zu dem Text herzustellen und so Probleme, die sich bei einer Aufgabe stellen, erkennen und lösen zu können. Getestet wird auf dem Gebiet der Reading Literacy nicht die Lesekompetenz, der Anspruch ist vielmehr, mit Reading Literacy differenzierbar zu machen und zu testen, wie erworbenes Wissen und erworbene Fähigkeiten in übergreifende Konzepte des Wissensensatzes und des Könnens, die bei der Bearbeitung von Texten benötigt werden, einfließen:

“In reading, the capacity to develop interpretations of written material and to reflect on the content and qualities of text are central skills.”⁴⁹

⁴⁸ PISA 2009, Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science, S.13.

⁴⁹ Ebd., S. 12.

Lesen an sich umfasst bekanntlich wesentlich mehr als ihm im Allgemeinverständnis zugesprochen wird, für PISA ist es eine Summe von Aufgaben, Verfahren und Fähigkeiten, die der/die Lesende zu kombinieren hat. Ausdrücklich betont werden das aktive und das interaktive Element des Lesens. Durch den Rückgriff auf eigene Erfahrungen und Gedanken denkt der/die LeserIn über Form und Inhalt eines Textes nach und muss in der Lage sein nachzuvollziehen, was der Text durch die Art und Form der Darstellung zu vermitteln versucht und ihm/ihr sagen will. Genau das muss er/sie auch für die von PISA in Textform präsentierten Fragen- und Aufgabenstellungen tun.

PISA betont den Stellenwert dieser aktiven und interaktiven Seite des Lesens, denn sie gilt nicht nur für die isolierte Arbeit mit Texten als Beweis von Erlerntem. Die für das Lesen Können bestimmenden aktiven und interaktiven Elemente sind auch eine zentrale Bedingung für Partizipation, bei der man herauslesen können muss, wie kommuniziert, informiert, agiert und manipuliert wird. Eine Reihe von neueren Forschungsanstrengungen zu den Zusammenhängen zwischen Literarität und Partizipation haben zur Erweiterung des Reading Literacy-Konzepts in PISA 2009 geführt. Erkenntnisse aus Lesetheorien, aus Modellversuchen über das Verstehen von Diskursen und die theoretische Beschäftigung mit den Anwendungsprozessen beim Lösen von Textaufgaben gaben den Anstoß dazu, die Lesemotivation, das Lesevergnügen und die Metakognition – also die Fähigkeiten zu verstehen, wie Denkstrategien ablaufen und wie die eigenen funktionieren und einzusetzen sind – stärker zu berücksichtigen und zu erfassen. Auf diese Weise sollten neue Erkenntnisse für die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen der Reading Literacy abgeleitet und zur Verfügung gestellt werden.

PISA 2009 erklärt daher auch, warum es darauf Wert legt, von Reading Literacy zu sprechen und diese zu testen. Historisch, so ist im ersten Band der Studie nachzulesen, verwies der Begriff Literacy auf „*a tool used to acquire and communicate information*“⁵⁰, und an diesem grundlegenden und breit gefassten Verständnis von Literarität setzt die Studie bei ihrer Definition dessen an, was Reading Literacy zum Ausdruck bringt und einschließt, nämlich „*the active, purposeful and functional application of reading in a range of situations and for various purposes*“.⁵¹

Ein weiteres Argument zur Verwendung dieses Begriffs ist für PISA, dass der Begriff deutlicher vermitteln kann, was in der Untersuchung festgestellt und gemessen wird:

“‘Reading’ is often understood as simply decoding, or even reading aloud, whereas the intention of this survey is to measure something broader and deeper. *Reading literacy* includes a broad set of cognitive competences, from basic decoding of knowledge, to knowledge of words, grammar, and linguistic and textual structures and features, to knowledge about the world. It also includes metacognitive competencies: the awareness of and ability to use a variety of appropriate strategies when processing texts.”⁵²

⁵⁰ PISA 2009, Band I, S. 37.

⁵¹ Ebd., S. 37.

⁵² PISA 2009, Assessment Framework, S. 23.

Definiert wird Reading Literacy schließlich folgendermaßen:

“[...] understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society.”⁵³

Jede in dieser Definition angesprochene Tätigkeit wird von PISA inhaltlich und operationell spezifiziert und in Beziehung gesetzt zu den Anforderungen, die der Text an die LeserInnen stellt, wie die LeserInnen diese Aufgaben aufgreifen, was sie dazu an Repertoire benötigen und wie sie dieses Repertoire und den Text als Personen mit all ihren Fähigkeiten und Interessen auch unterschiedlich betrachten und handhaben. Jede dieser Komponenten der Beschäftigung mit dem Text wird dann wieder unter dem Gesichtspunkt beschrieben, welche Fähigkeiten die SchülerInnen dazu erworben haben müssen, um sie einzusetzen, welche Anwendungsschritte und -verfahren sie bei der Beantwortung von Fragen zum Text benutzen und wie sie sich in unterschiedlichen Textkontexten ihres Wissens und Könnens bedienen.

Metakognition

Beim Testen mittels Textaufgaben werden – als Teil des erweiterten Reading Literacy-Konzepts – die metakognitiven Fähigkeiten untersucht. Erkenntnisse über die Bedeutung von metakognitivem Wissen konnten auch aus dem breiteren Kontext der forschenden Auseinandersetzung mit den verschiedenen Ursachen der großen Gruppe von Lernschwierigkeiten und Lernschwächen gewonnen werden, vor allem durch grundlegende Erkenntnisse aus der Leseforschung. Gerade dann, wenn Lesen schwer fällt, hat sich das Lehren von „Metastrategien des Könnens“ sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen als sehr hilfreich erwiesen. Dort, wo der vermeintlich „lineare“ Weg des Dekodierens von Schrift – etwa bei Kindern mit drastischen Lesestörungen – kein einfacher oder gangbarer Weg ist, bewähren sich kognitive Strategien. Sie sollen dabei helfen, das, was schwierig ist, zu bewältigen, indem man erkennt, warum es lesetechnisch geht, welche Strategien dabei brauchbar sind und was für einen daran schwierig ist. Diese Forschungen über Probleme beim Lesen und Lernen haben dazu geführt, wissenschaftlich klarer fassen zu können, welche Bedeutung das explizite Wissen und das Reflektieren und Abwägen unterschiedlich brauchbarer Leseverfahren hat, wenn es um komplexe Texte und ihre Bearbeitung geht.

Und so definiert PISA 2009 Metakognition beim Lesen:

“Metacognition in reading refers to the awareness of and ability to use a variety of appropriate strategies when processing texts in a goal oriented manner. Learning from texts requires the reader to take an active role in their reading by making inferences, filling in gaps, and generating macrostructures (conceptualizations of the large-scale structure of a text) and elaborations.”⁵⁴

Aus dieser aktiven Rolle des Lesens und der Lesenden ergeben sich Konsequenzen für das Verständnis von Lesen lernen und über den engen Zusammenhang von Lernen und Lesen.

⁵³ PISA 2009, Band I, S. 37.

⁵⁴ PISA 2009, Assessment Framework, S. 72.

Damit der/die LeserIn beim Lesen eine aktive Rolle einnehmen kann, muss das Lehren von Lesen auch diese metakognitiven Strategien einbeziehen. Und das Lehren und Lernen von metakognitiven Strategien kann wiederum nur dann wirksam werden, wenn es die gewundenen Zugangswege des/der Einzelnen als Teil dieser Metastrategie einbezieht und ihm/ihr als Elemente im Dialog zwischen LeserIn und Text vermittelt:

“Engagement in such strategic activities implies an awareness of text structure and how it facilitates understanding. It is important to use both knowledge about language and texts and topic knowledge in a strategic way in order to: identify relevant information; selectively reinstate previous text information; retrieve or reinstate information from long term memory: or perform all three tasks.”⁵⁵

Auf diesen engen Zusammenhang zwischen dem innovativen und integrativen Konzept von Lernen und vor allem dem *Lebenslangen Lernen* verweist PISA in seinem erneuerten Verständnis von Literarität. Im Zentrum steht die Erkenntnis, dass Literarität sich lebensbegleitend und in verschiedenen Zusammenhängen, gemeinsam mit anderen Menschen immer weiter entwickelt und dass das Durchschauen und Nutzen dieser Zusammenhänge zum Können und Wissen im Bereich der Literarität gehört. Wie jeder andere Lernbereich kann auch Literarität gelehrt und immer auch ergänzend und erweiternd gelernt werden:

“[...] it is viewed as an expanding set of knowledge, skills and strategies that individuals build on throughout life in various contexts, through interactions with their peers and the wider community. [...] The reader generates meaning in response to text by using previous knowledge and a range of text and situational cues that are often socially and culturally derived.”⁵⁶

Mit dieser Sicht hat PISA 2009 seine bisherige Konzeption von Literarität und deren operationale Erfassung in Variablen überdacht: Es zog weitere Variablen sowohl beim Erfassen von Leseleistungen als auch zur Beschreibung des Lese- und Lernumfelds heran und untersuchte bei der Aufgabentestung explizit metakognitive Strategien. In einer zusätzlichen SchülerInnenbefragung wurden Lesemotivation, Leseinteresse und Leseengagement erhoben, zur Erfassung des Leseengagements in den Klassen wurden LehrerInnen befragt. In der Aufgabenkonzeption für Online-Reading wurden sowohl eigene Parameter für das Erfassen von Leseengagement und metakognitiven Strategien als auch eigene Textaufgaben entwickelt, um auf diese Weise mehr Material über diese Strategien und ihre Anwendung durch die SchülerInnen zu gewinnen.

Online-Reading

PISA 2009 hat erstmals einen eigenen Textaufgabenteil für Online-Reading entwickelt. Es ist die erste großflächige Untersuchung von Online-Leseaktivitäten, etwa 20 Staaten haben sich daran beteiligt. Die Entwicklung des Konzepts ist Teil des bereits beschriebenen Reading Literacy-Verständnisses: Reading Literacy entwickelt und verändert sich, unter anderem auch mit den neuen Medien und Technologien der Textproduktion, mit unterschiedlichen Textanlässen und unterschiedlichem Textgebrauch:

⁵⁵ Ebd., S. 72.

⁵⁶ Ebd., S. 23.

“The advent of information and communication technologies has sparked a revolution in the design and dissemination of texts. Online reading is becoming increasingly important in information societies. Even though the core principles of textuality and the core processes of reading and understanding text are similar across media, there are good reasons to believe that the specific features of digital texts call for specific text-processing skills. The PISA 2009 digital reading assessment was designed to investigate students’ proficiency at tasks that require the access, comprehension, evaluation and integration of digital texts across a wide range of reading contexts and tasks.”⁵⁷

Obwohl die zentralen Aktivitäten von Reading Literacy, wie Auffinden und Abrufen, Interpretieren und Integrieren, Reflektieren und Evaluieren bei der Textarbeit grundsätzlich für alle Medien gelten, stellt das digitale Lesen eine Erweiterung des Leserepertoires dar:

“While many of the skills required for print and electronic reading are similar, electronic reading demands that new emphasis and strategies be added to the repertoire of the readers. Gathering information on the Internet requires skimming and scanning through large amounts of material and immediately evaluating its credibility.”⁵⁸

Betrachtet man das Lesen unter dem Gesichtspunkt der Textdarstellung und der Häufigkeit der Nutzung digitaler Textformen, zeigt sich, wie tiefgreifend diese Erweiterung den Charakter des Lesens verändert und in das Gesamte der Lebensvollzüge eingreift:

“[...] digital technologies deeply affect the shape, content and life-cycle of texts and, consequently, the very nature of reading. It is important for governments and societies to understand these changes as they have begun to affect, in turn, almost every aspect of life in society, including government, education, work, commerce and civic life.”⁵⁹

Noch deutlicher wird dies, wenn man sich die Praxis des Lesens in den elektronischen Medien vor Augen führt:

“The general principles that define textuality are arguably similar across media. However, printed and digital technologies each possess some unique features that result in important differences in the way texts are produced, displayed, organised and connected to other texts. Furthermore, whereas printed texts have a relative permanence, digital texts are potentially dynamic and can be constantly completed, edited and updated. These differences have consequences for the access, comprehension and uses of text in a wide variety of situations, ranging from education to work to personal and civic purposes. It is therefore crucial to understand and assess the new forms of reading.”⁶⁰

⁵⁷ PISA 2009, Band VI, Students On Line: Digital Technologies and Performance, S. 38.

⁵⁸ PISA 2009, Assessment Framework, S. 22.

⁵⁹ PISA 2009, Band VI, S. 32.

⁶⁰ Ebd., S. 32.

Es handelt sich also um neue Formen von Literarität mit einer Reihe von eigenständigen Merkmalen. Zu den Merkmalen des elektronischen Lesens gehört, dass der präsentierte Textausschnitt durch die Größe des Monitors oder eines Displays limitiert ist, der/die LeserIn eines digitalen Textes muss daher „*generally cope with reduced readability and piecemeal presentation of information*“.⁶¹ Diese reduzierte Sicht wird durch eine Reihe von Navigationsinstrumenten kompensiert, mit denen der/die LeserIn sich innerhalb und zwischen Textseiten bewegen kann – er/sie kann zwischen Seiten hin- und her wandern, den Bildrahmen vergrößern und verkleinern, kann mit Hilfe von Menüleisten immer wieder wählen, was er/sie vom Text betrachten will und wie er/sie diese Teile gebraucht. Ein weiteres Merkmal des elektronischen Textes ist, dass er Hypertext Links enthält, ein Stück Textinformation – ein Wort, ein Begriff, ein Verweis ist mit einer anderen, erweiternden, erklärenden Information verlinkt. Klickt man auf ebendiesen Link, ist man plötzlich in einem anderen Text.

Der/die kompetente LeserIn eines elektronischen Textes muss also eine Reihe neuer Techniken des Lesens verstehen und beherrschen, um im Netz erfolgreich lesen zu können:

“In summary, skilled reading, navigation and information search in digital texts requires the reader to be familiar with explicit and embedded hyperlinks, nonlinear page structures, and global content representation devices and tools. Empirical evidence so far indicates that navigating digital texts is far from trivial, and may pose some challenges to certain categories of users, such as the elderly.”⁶²

PISA 2009 und die Studie Online-Reading bestätigen, dass diese Art des Lesens entgegen landläufiger Vorstellungen alles andere als einfach ist und nicht nur für alte Menschen ein Problem darstellt. Der/die LeserIn konstruiert seinen/ihren Text, deutlicher noch als beim Lesen von physischen Texten, kraft der Leseakte. Man muss im Kopf mentale Bilder entwickeln, um bei der Vielfalt des Materials und der möglichen gangbaren Wege des Bewegens im Text den Überblick zu wahren. Man muss immer wieder durch Erinnerung an das eigene Vorgehen und die eigenen Bezüge rekapitulieren, wo man sich im Text befindet und wie man Navigationsmöglichkeiten nutzt, um weiterzugehen und doch wieder zum Ausgangspunkt zurückzufinden. Man muss die Navigationsinstrumente kennen, ihre Funktion verstehen und handhaben können. Gerade weil die Bewegungsfreiheit des digitalen Textes so groß ist, verlangt sie danach, eine Art inneres Navigationssystem für die eigenen Bewegungsschritte zu entwickeln. Das Online-Lesen verlangt ein Mehr an Integrationsfähigkeiten zwischen den Informationen aus unterschiedlichen Textteilen und Textquellen:

“Integration, defined as comparing and relating different pieces of texts, calls upon similar processes, whatever the medium. However, because digital texts do not follow any stable categorisation scheme, and because the digital medium makes it so easy to cross-reference texts, readers are much more likely to find themselves jumping across texts within a single reading episode. Furthermore, the web offers readers the possibility of compiling a large number of different sources on any given topic. Therefore, the accumulation of information across multiple passages is becoming typical of the sustained reading of digital texts. Integration across text

⁶¹ Ebd., S. 33.

⁶² Ebd., S. 35.

requires sophisticated reading skills and strategies, which are not spontaneously mastered by young readers.”⁶³

Alle digitalen Texte, ob sie leicht zugänglich zu sein scheinen oder nur gezielt aufzufinden sind, weisen einige Besonderheiten auf:

“Printed texts require the reader to locate a material artefact, and use the categorisation and organisers to locate information of interest within that artefact. Digital texts require the reader to search phrases, scan heterogeneous links, and use navigation devices. The latter procedures call upon the reader’s ability to generate vocabulary, assess the relevance of verbal expressions (and disregard distractors), and understand the hierarchical structuring of information in menu trees.”⁶⁴

Besonders schwierig wird es beim Beurteilen und Abwägen von Texten in der grenzenlosen Weite des Webs. Oft fehlen einfache Hinweise darauf, wer den Text wann verfasst hat und ob es sich um eine verlässliche Quelle handelt. Und zumeist fehlen auch die aus der Welt des gedruckten Textes bekannten menschlichen VermittlerInnen. Der/die LeserIn ist mehr noch als bei gedruckten Texten auf kritisches Lesen angewiesen, auf die eigenen Fähigkeiten, Qualität zu erkennen:

“Current retrieval systems are mostly based on the semantic match between the query and the contents, regardless of any indication of genre, accuracy, authority or trustworthiness. It is up to the reader to find out not just what the text is about, but also who wrote it, who published it, when, for what purpose and with what potential biases. In the printed world, a range of perceptual and contextual cues (what the text looks like and where it is found), as well as the presence of human mediators (for example, the librarian, the bookseller, the critic) often facilitate these attributions. On the web, however, most of these cues and mediations are missing and the reader has to resort to deeper levels of reasoning to evaluate the quality of the text.”⁶⁵

Was die erwähnten Merkmale des digitalen Lesens betrifft, geht PISA mit der Erhebung von Online-Reading auch der Frage nach, ob die spezifischen Besonderheiten digitaler Texte wie etwa Nicht-Linearität, die Schwierigkeiten bei der Handhabung der Navigation, die grundsätzliche Intertextualität des Mediums und die mit der Fülle von Material notwendig verbundenen Ungewissheiten Erklärungsansätze für die Größe der Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen bieten.

Die Unterschiede zwischen sogenannten autor-basierten und message-basierten, also zur Beantwortung und zu Kommentaren einladenden Texten werden in der Testung dazu verwendet, um weitere Belege für die bei PISA als zentral erkannte Rolle der „significant others“ für das Lesen und das Entwickeln von Freude mit Hilfe menschlicher VermittlerInnen zu sammeln.

⁶³ Ebd., S. 36.

⁶⁴ Ebd., S. 36.

⁶⁵ Ebd., S. 37.

Anhand von digital gestellten und digital zu bewältigenden Textaufgaben werden auch die digitalen Möglichkeiten untersucht, um Tiefendimensionen nachzuvollziehen, die beim Lesen in beiden Medien eine Rolle spielen – ein Aspekt, der bisher bei empirischen Verfahren dieser Größenordnung nicht beachtet wurde. Erhoben wird dabei, wie die Lesenden beim Beantworten der Aufgaben vorgehen, welche Strategien sie in welcher Abfolge vollziehen. Damit wird auch sichtbar, worauf die Lesenden bei Unklarheiten zurückgreifen. Möglich wird das mit Hilfe umfangreicher Textbeispiele, an denen sichtbar wird, wie sie arbeiten und wie sie sich zusätzliche Informationen bei der Beantwortung von Fragen zusammensuchen:

“Practical constraints have meant that reading assessment like PISA cannot measure students’ proficiency in searching for print resources. Consequently, the large-scale assessment of reading has generally confined itself, until now, to tasks that involve reading rather short and clearly designated texts. By contrast, large-scale assessment can, in the electronic medium, authentically measure proficiency in accessing, selecting and retrieving information from a wide range of possible resources. Therefore, insofar as cognitive processing in the two media is parallel, an assessment of electronic reading makes it possible to measure something that has until now, not been measurable in a large-scale assessment.”⁶⁶

Die Praxis befragen

In diesem Abschnitt haben wir die besonderen Qualitäten der PISA-Studie als empirische Erhebung herausgearbeitet. Diese Qualitäten liegen vor allem in einem sehr breit gefassten Verständnis des *Praxisbereiches Schule*. Damit gelingt es, aus einem dichten Geflecht von Faktoren – vom Budgetieren über die LehrerInnen-SchülerInnen-Relation bis zu den Lern- und Arbeitsbedingungen und nicht zuletzt zu den Lernergebnissen der SchülerInnen – Zusammenhänge darzulegen.

Für die untersuchte Praxis liefert PISA dank zweier unterschiedlicher empirischer Verfahren eine Reihe neuer und überraschender Einsichten und erstellt dafür Belege. Auf der einen Seite entwickelt es eine prospektive Untersuchung zu grundlegenden, übertragbaren Fähigkeiten von Wissen und Können und testet diese unter SchülerInnen einer bestimmten Altersgruppe. Diese Fähigkeiten werden zum Maßstab, wie weit die Schule ihre Aufgabe erfüllt hat – der eigentliche Praxistest für das Gelingen sind schließlich die erfassten Leistungen der SchülerInnen. Auf der anderen Seite werden in einem retrospektiven Verfahren die praktischen Bestimmungsstücke ermittelt, die diese Ergebnisse untermauern. Gefragt wird sowohl danach, ob es gemeinsame Charakteristika für unterschiedliche Ergebnisgruppen gibt, als auch danach, ob diese Merkmale unter geänderten Bedingungen der Praxis die gleiche enge Verbindung aufweisen. PISA kehrt also mit den Mitteln der Erhebung eine gängige Methode der Beweisführung um, die individuellen Leistungen der SchülerInnen sind – in ihrer Gesamtheit, in ihrer Verteilung, mit ihren Siegen und Niederlagen – strukturelle Indikatoren für die erreichte Leistungskapazität von Schulen und Schulsystemen.

So betrachtet ist die PISA-Studie 2009 eine kritische Beobachterin bestehender Praxisformen und -systeme. Als ihre ausdrückliche Zielsetzung bezeichnet sie die Analyse von Schwächen,

⁶⁶ PISA 2009, Assessment Framework, S. 40.

Mängeln und Problemen bei der Lösungskompetenz der Aufgabe, allen SchülerInnen möglichst große Fähigkeiten zu vermitteln. Durch das qualitative und quantitative Belegen unterschiedlicher Zustandsbilder stehen die Politik und die Praxis der Umsetzung auf dem Prüfstand.

Diese nüchterne Mängelanalyse wird von vielen häufig als schmachvolle und/oder unqualifizierte Attacke erlebt und zurückgewiesen. So wird PISA u.a. vorgehalten, es sei ungenügend informiert, besonders darüber, was an der Praxis unverwechselbar und unvergleichbar ist. Immer wieder werden in diesen Vorhaltungen für allfällige Mängel einfache Erklärungen angeboten – entweder ist die mangelnde Vorbildung der SchülerInnen an schlechten Ergebnissen Schuld oder die fehlende Bildungsbereitschaft der Eltern. Da Schule aber ein höchst komplexes Feld ist, lässt es sich mit einfachen Erklärungen, Ursachenzuweisungen und Anschuldigungen nicht begehen, gefragt sind vielmehr komplexe Anstrengungen und Auseinandersetzungen. Dies gilt sowohl für Lesarten der Schule als auch für Lesarten der PISA-Studie.

PISA lässt sich durch diese Art der Kritik nicht beirren, als entscheidend betrachtet es sein demokratiepolitisches Konzept von Schule. Die Studie ist wie ein Stachel im Fleisch, da sie dazu zwingt, die Frage nach der Verantwortung für Lernergebnisse zu stellen und sie auch zu übernehmen. Das Argument ist ebenso schlicht wie offensichtlich: Wenn es – wie PISA ausführlich zeigt – gelingen kann, schlechte Ergebnisse zu verbessern, dann gibt es in der Praxis Potenziale, die nutzbar gemacht werden können. Es ist daher eine politische Grundentscheidung, ob man dazu bereit ist oder nicht. Hier ist PISA ganz deutlich: mit Schule wird Politik gemacht, verteilt und umverteilt. Unterschiede zwischen Menschen werden entweder ausgeglichen oder verschärft, genau das bringt PISA zur Anschauung.

3 Lernen und Literarität als alltagspraktische Aufgabenfelder

3.1 Informelles Lernen

Was ist informelles Lernen und wie und wo findet es statt?

Vom Lernen ist allorts und häufig die Rede, aber dem/der aufmerksamen BetrachterIn entgeht nicht, dass es dabei meistens nur um einen sehr beschränkten Ausschnitt von Lernen geht, der als Synonym für das Lernen überhaupt herhalten muss. Gerichtet ist der Fokus üblicherweise auf das sogenannte formale Lernen, eine Lernaktivität, die der kanadische Forscher David Livingstone als bloß die Spitze des Eisbergs bezeichnet. Kanada ist übrigens bislang das einzige Land, das umfassende Studien zum informellen Lernen durchgeführt hat. Eines der wichtigsten Ergebnisse einer 1998 fertig gestellten Untersuchung ist die damit nun endlich auch empirisch untermauerte Erkenntnis, dass zwei Drittel bis drei Viertel des menschlichen Lernens auf informelle Weise erfolgt.

In ihrem 2000 erstellten *Memorandum zum Lebenslangen Lernen* beschäftigte sich auch die EU-Kommission mit dieser Fragestellung:

„Es sind drei grundlegende Kategorien ‚zweckmäßiger Lerntätigkeiten‘ zu unterscheiden:

- *Formales Lernen* findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen.
- *Nicht-formales Lernen* findet außerhalb der Hauptssysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften und politischen Parteien) stattfinden. Auch Organisationen oder Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden, können als Ort nicht-formalen Lernens fungieren (z.B. Kunst-, Musik- und Sportkurse oder private Betreuung durch TutorInnen zur Prüfungsvorbereitung).
- *Informelles Lernen* ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird.“⁶⁷

Informelles Lernen ist also Teil und ständiger Begleiter jedes sozialen Lebens und somit als soziales Geschehen zu untersuchen. Es handelt sich dabei um so etwas wie eine Sammlung von – oft unbewussten – Methoden und Strategien, die in allen Lebensbereichen entwickelt

⁶⁷ Memorandum der EU-Kommission zum Lebenslangen Lernen, 2000, S. 9.

und angewandt werden und daher auch nur im Zusammenhang dieser Lebensbereiche und der jeweiligen Kontexte erforscht und verstanden werden können. Informelles Lernen ist eine Querschnittmaterie mit höchst unterschiedlichen Puzzle-Teilen. Die Essenz des Lernens, so die Ansicht, die der Lernforscher Reinhard Zürcher im Gespräch mit uns äußert, liege im informellen Lernen. Bei der Untersuchung dieses Lernens zeige sich sein generelles Wesen, und zwar in einer sehr konkreten Gestalt.

Leider hat sich die Bildungspolitik mit dieser Art des Lernens bisher noch immer kaum auseinandergesetzt, wie das auch die EU-Kommission in ihrem Memorandum anmerkt:

„Bislang war es in erster Linie das formale Lernen, mit dem sich die Politik beschäftigt hat und das die Ausgestaltung der Bildungs- und Ausbildungsangebote wie auch die Vorstellung der Menschen davon, was als ‚Lernen‘ angesehen wird, geprägt hat. Das Kontinuum des lebenslangen Lernens rückt das nicht-formale und das informelle Lernen stärker ins Bild. Nicht-formales Lernen findet per definitionem außerhalb von Schulen und Ausbildungsstätten statt. In der Regel wird es nicht als ‚richtiges‘ Lernen empfunden, und die Lernergebnisse werden auf dem Arbeitsmarkt nicht unbedingt gewürdigt. Nicht-formales Lernen wird somit üblicherweise unterbewertet. Beim informellen Lernen hingegen besteht die Gefahr, dass es überhaupt nicht wahrgenommen wird, obgleich es sich hier um die älteste Form des Lernens handelt, die nach wie vor die Hauptstütze des Lernens im frühen Kindesalter ist. Dass die Mikrocomputer-Technologie zunächst in den Privathaushalten und erst danach in den Schulen Einzug gehalten hat, unterstreicht die Bedeutung des informellen Lernens. Informelle Kontexte bieten ein enormes Reservoir an Lerngelegenheiten und könnten eine wichtige Quelle für Innovationen im Bereich der Lehr- und Lernmethoden sein.“⁶⁸

Die vorherrschende, traditionelle Sichtweise in Diskurs und Praxis versteht das Lernen als Bestandteil von Erziehung und Bildung und fokussiert den Blick daher in erster Linie auf die Bildungs- und Erziehungsinstitutionen. Daraus ergibt sich fast zwangsläufig, dass im Zentrum der Betrachtung und des Handelns der Wunsch nach Zertifizierung, Graduierung und Abschlüssen steht und Aufgaben wie Klassifizierung, Standardisierung und Selektionierung. Die entscheidenden Bestimmungstücke des Lernens, also Vorgänge, Verfahren, Prozesse, Praktiken und Felder des Lernens fehlen dagegen ganz oder werden zu Randbereichen degradiert. Mit dieser Nicht-Beachtung geht ein großes Potenzial verloren – seit einiger Zeit wird sich auch die Forschung zunehmend der Breite des Forschungsumfangs bewusst.

So schreibt der deutsche Wissenschaftler Klaus Künzel im Vorwort zum Buch *Informelles Lernen – Selbstbild und soziale Praxis* über den Forschungsauftrag bezüglich informellen Lernens:

„Wenn ‚lebensumspannendes‘ Lernen oder das Leitbild der ‚Kognitiven Gesellschaft‘ im Diskurs über zukünftige Lebens- und Kulturpraxen als generative Konstrukte etwas gelten wollen, muss die Begrenztheit bildungspolitischen Legitimationsdenkens überwunden und durch offenere Annäherungen ersetzt werden. Zu ihnen zählt die

⁶⁸ Ebd., S. 10.

Aufgabe, die lebensweltlichen Fundamente und ‚topischen‘ Verflechtungen des informellen Lernens freizulegen und interdisziplinär zu untersuchen. Das setzt Arbeit an ihren Begriffen, Erscheinungsformen und theoretischen Diskursen voraus. Es bedeutet aber auch die Durchsetzung einer Forschungsperspektive, in der die Erschließung des informellen Lernens als Modellfall kulturellen und historischen Verstehens begriffen wird. Glaubwürdig lassen sich dergleichen Ansätze allerdings nur verfolgen, wenn sie die Begrenztheit europäischer Argumentationsgewohnheiten überwinden und in Kategorien weltgesellschaftlicher Zusammenhänge formuliert werden. Gerade die bildungspolitischen Bemühungen um lerngesellschaftliche Leitbilder haben gezeigt, dass die ‚Urbarmachung‘ informellen Lernens schnell an die Grenzen unseres kulturellen Wahrnehmungs- und Kategoriensystems stößt, das in seinen wesentlichen Bestandteilen eurozentrisch verfasst ist und am Leitbild westlicher Industriegesellschaften festmacht. Bedenkt man zudem, dass die bislang unternommenen Versuche, diesen Lerntypus wissenschaftlich zu ergründen, eine Vielfalt von Disziplinen, Begriffstraditionen und Theoriediskursen auf den Plan gerufen hat, stellen sich Zweifel ein, ob eine allgemein zustimmungsfähige Objektbeschreibung und -analyse z. Zt. überhaupt zu leisten ist. Schließlich darf nicht vergessen werden, dass sowohl die empirischen Umrisse des informellen Lernens als auch die entsprechenden theoretischen Vorstellungszusammenhänge dem historischen Wandel unterliegen und somit vertraut gewordene Beziehungen zwischen Bezeichnung und bezeichnetem Gegenstand durchkreuzt und verändert werden.“⁶⁹

Diese neue Forschungsperspektive wird unterstützt durch einen Aufbruch auch in anderen Wissenschaftsdisziplinen, die allmählich die Bedeutung des Lernens für sich entdecken und in ihrem jeweiligen Kontext grundlegend neu formulieren. Zu den wichtigsten dieser Disziplinen gehören die Hirnforschung und die Neurobiologie, die Kultur- und Sprachwissenschaften, die Biotechnologie oder die Elementarpädagogik und das somatische und zelluläre Lernen in der Bewegungsforschung. Diese Entwicklung bringt sowohl eine Erweiterung als auch eine Vertiefung des Verständnisses von Lernen mit sich:

„Dieses ‚Lernen‘ im weitesten Sinne schließt auch die beiden z. T. gegeneinander ins Feld geführten Formen

- des formalen Verarbeitens mehr symbolisch-verbal-medial vermittelter Informationen zu allgemeineren Erkenntnissen und
- des mehr informellen Verarbeitens von unmittelbaren primären Erfahrungen im handelnden Umgang mit der Umwelt zum Ermitteln von direkteren Wirkungszusammenhängen und Steuerungsmöglichkeiten uneingeschränkt ein.“⁷⁰

Im Gespräch mit uns bringt der Lerntheoretiker Reinhard Zürcher den letzten Stand seiner eigenen Definitionsarbeit auf folgenden kurz gefassten Nenner:

„Informelles Lernen ist das fiktive Ende des Lernkontinuums, in dem alle Merkmale des Lernprozesses nicht formalisiert sind.“

⁶⁹ Klaus Künzel: Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Band 31/32. Köln 2005, S. XII.

⁷⁰ Günther Dohmen: Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn 2001, S. 13.

Exemplarisches Beispiel Lernforschung

Um besser zu verstehen, was es bedeutet, dass informelles Lernen durch nicht-formalisierte Lernpfade charakterisiert ist, kann es durchaus hilfreich und erhellend sein, sich den Weg eines Wissenschaftlers hin zur Profession des Lernforschers vor Augen zu führen. Und so beschreibt der Lernforscher Reinhard Zürcher auf Nachfrage seinen ganz persönlichen Zugang zum Lernen und Lesen:

„Ich habe schon als Volksschüler alles gelesen, was mir unter die Finger kam. Sehr gut erinnere ich mich an die 50 Bände Karl May. Das hat wahrscheinlich viel mit meiner Mutter zu tun. Sie wollte eigentlich Lehrerin werden, aber die Umstände haben es nicht erlaubt.“

Außerdem habe er das Glück gehabt, ein ambitioniertes humanistisches Gymnasium besuchen zu können:

„Dort hatte ich die Chance, mich mit sehr vielen Bereichen auseinanderzusetzen, sowohl mit den Naturwissenschaften als auch mit Sprachen, aber auch mit der Kunst, und dabei vor allem mit der Musik.“

Da habe er das entdeckt, was er heute noch mit Freude praktiziert – das Bewegen *zwischen* den Disziplinen. Schon als er nach der Schule zu überlegen begann, was er studieren sollte, habe ihn dieser Wunsch nach Vielseitigkeit begleitet. Sein Schwanken zwischen dem Philosophie- und dem Physik-Studium ist dafür charakteristisch. An der Physik interessierten ihn vor allem die Systematisierungen, die Modelle und Modellbildungen. Faszinierend fand er an ihr auch die definitorische Arbeit mit den Begriffen und mit dem, „*was hinter den Begriffen steht*“. Es gefiel ihm, dass man sich in der Physik auf das Wesentliche konzentrieren konnte und dass man sich bemühen musste, Modelle möglichst widerspruchsfrei zu halten. Den Vorzug der Philosophie wiederum sah er darin, dass sie sich damit beschäftigt, wie man etwas begründet, auch wissenschaftstheoretisch, und sich die Frage stellt, wozu das Ganze gut ist. Schließlich entschied er sich für die Physik, „*weil sie so praktisch ist*“, besuchte aber gleichzeitig Vorlesungen in Philosophie der Technik und der Physik und studierte zwei für ihn neue Fremdsprachen.

Im Zentrum standen für Zürcher immer, hebt er hervor, die unterschiedlichen Stile, Formen und Möglichkeiten der Darstellung in den Wissenschaften und in der Kunst – einigen Aspekten dieser Darstellungsweisen folgte er dann theoretisch und fragte sich: „*Was mache ich daraus, damit ich etwas vermitteln kann?*“ Schon während seiner achtjährigen Tätigkeit als Forschungsassistent am Physikalischen Institut wollte er sein Interesse an der Didaktik auch praktisch erproben und umsetzen. Er hielt gemeinsam mit einem Philosophen an einer Volkshochschule Vorträge zur Beziehung zwischen Philosophie und Physik und unterrichtete am BFI Mathematik für HauptschulabgängerInnen – „*ich wollte sehen, ob es mir gelingt, komplizierte Zusammenhänge verständlich darzustellen*“.

Parallel dazu wuchs sein Interesse am Verhältnis von Naturwissenschaft und Kunst, und er beteiligte sich an Aktionen für Kinder und Schulklassen des damals im Aufbau begriffenen museumspädagogischen Dienstes am *Museum für Moderne Kunst*. Anschließend übernahm er eine Stelle als pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang in Strobl:

„Dort habe ich einige sehr günstige Bedingungen für das wissenschaftliche Arbeiten vorgefunden. Zum einen hatte ich die Freiheit, meinen eigenen Forschungsweg ohne enges Zeitkorsett gehen zu können, zum anderen die Herausforderung, an der Umsetzung unter ‚neuen Realitäten‘ zu arbeiten. Das breite Experimentierfeld Erwachsenenbildung bot mir gute Möglichkeiten, das Erarbeitete auszuprobieren.“

Ausprobieren konnte er das vor allem in den beiden damals als ArbeiterInnenbildung und Gemeinwesenarbeit bezeichneten Bereichen. In seiner Dekade in Strobl waren seine Forschungs- und Gestaltungsschwerpunkte offene Lernformen und Lernumgebungen, Materialien-gestaltung und später auch die Evaluation in der Erwachsenenbildung. Dort, so berichtet Zürcher, hat er eine sehr wichtige und für seinen weiteren Berufsweg zentrale Erfahrung gemacht – *„offen hat immer ein Gegenüber“*: Je mehr Selbststeuerung, desto mehr bedarf es der Unterstützung und Begleitung durch Strukturierung und Vorstrukturierung und eines vielfältigen Angebots von Lernpfaden.

Diese Entwicklungszeit, so Zürcher, habe ihm ein wertvolles Fundament geschaffen, er konnte zu den Grundlagen der von ihm bearbeiteten Themen vordringen und hatte die großartige Gelegenheit, sich mit ganz unterschiedlichen Zielgruppen, Interessenslagen und Kontexten auszutauschen.

Elektronische Lernplattformen als Ausgangspunkt

Fortgesetzt hat er diese Entwicklungsarbeit später mit dem Fokus auf eLearning und elektronische Lernumgebungen, diesmal im Rahmen der Erwachsenenbildung im Burgenland, für die er dort in vielerlei Hinsicht einen guten Boden vorfand. Und Entwicklungsmöglichkeiten durch internationale Forschungsprojekte:

„Es gab damals in meinem Arbeitsbereich großes Interesse und die Bereitschaft zur Beteiligung an der Entwicklung elektronischer Lernplattformen. Vor allem durch die Zusammenarbeit in einem Forschungsprojekt mit Partnern aus England und Schweden, die in dieser Hinsicht bereits wesentlich weiter waren und eigene maßgeschneiderte Modelle von Lernplattformen entwickelt hatten, konnte ich viel lernen, mich austauschen und viel ausprobieren.“

Im Rahmen dieser Partnerschaft konnte sich Zürcher mit Thematiken wie offene Lernformen, selbstgesteuertes und selbst organisiertes Lernen, tutorielle Unterstützung mit Hilfe von Lerninstrumenten und Lernressourcen – vor allem im Kontext von elektronischen Lernumgebungen – befassen. Die einzelnen Projektpartner unterschieden sich beträchtlich voneinander: Einige waren große institutionelle Lernanbieter, die die meisten ihrer Lernangebote und die Kommunikation mit den TeilnehmerInnen über elektronische Lernplattformen organisierten. Andere Partner waren eher auf kleinere, sehr spezifische Gruppen orientiert, als ExpertInnen auf dem Gebiet des kreativen Umgangs mit den Möglichkeiten des Lernens via Internet bemühten sie sich, möglichst wenige Zugangshürden aufzubauen und das zu entwickelnde Angebot mit elektronischen Werkzeugen ganz auf die Bedürfnisse ihrer Zielgruppen auszurichten.

Beide Anwendungsformen brachten Zürcher gerade wegen ihrer Unterschiedlichkeit wertvolle Erfahrungen: das ganz breite, vernetzende Element der Kommunikations- und Informationstechnologie erschien ihm für das wenig dicht besiedelte und verkehrsmäßig nur relativ

schwach erschlossene Burgenland gut brauchbar, gleichzeitig erkannte er, dass die Ausarbeitung und Erprobung sehr spezifischer elektronischer Werkzeuge das Erstellen maßgeschneiderte Angebote für kleinere Gruppen erleichterte.

Neben diesen stark an der praktischen Umsetzung orientierten Interessen blieb Zürcher weiter seinem Forschungsinteresse treu. Er begann ein intensives Studium zur Theorie und Praxis von elektronischen Lernplattformen und Lernumgebungen und beschäftigte sich mit den Anwendungsvarianten elektronischer Instrumente, wie z.B. visual und graphic design oder elektronischen Arbeitsstationen. Auf diese Weise verschaffte er sich einen Überblick nicht nur über die sog. Neuen Medien, sondern auch darüber, wie deren Interaktion im sozialen, im persönlichen und im Materialkontext zu gestalten ist.

Eine wichtige Station seiner Tätigkeit, gerade auch auf dem Weg seiner Auseinandersetzung mit informellen Lernformen, war seine Kooperation mit der Bildungskooperative Oberes Waldviertel (BIKOO). Es handelt sich dabei um eine Gründung von Sozialarbeiterinnen, die

„[...] übereinstimmend festgestellt [haben], dass viele der MitarbeiterInnen in den Beschäftigungsprojekten und viele der KlientInnen in den Waldviertler Sozialeinrichtungen sehr viel mehr an Bildung interessiert sind, als öffentlich wahrgenommen wird. Gerade im oberen Waldviertel gibt es viele Erwachsene, deren Ausbildungsmöglichkeiten als Kinder und Jugendliche sehr eingeschränkt waren. Es gibt allerdings auch viele, denen durch die eingeschränkten Vorgaben, wie ‚gelernt‘ werden muss, die Lust auf Weiterbildung vergangen ist. Die BIKOO entwickelt bewusst ein niederschwelliges Bildungsangebot, das von den Lebensumständen und Erfahrungen der Teilnehmenden ausgeht und in dem ein wertschätzender Umgang mit diesem Erfahrungshintergrund gepflegt wird. Ganz wesentlich ist ein erweiterter Bildungsbegriff, in dem informell erworbene Kompetenzen den gebührenden Platz haben.“⁷¹

Das Konzept von BIKOO war darauf ausgerichtet, langzeitarbeitslosen Frauen aus der Umgebung die Möglichkeit zu geben, für ein Jahr einen Arbeitsplatz in einer Bäckerei, in einem Lebensmittelgeschäft oder einer Second-Hand-Verkaufsstelle zu erhalten, dort einiges für den Beruf zu erlernen und zugleich in den Genuss eines „breiten“ Bildungsangebots zu kommen. Zürchers Beitrag bestand darin, gemeinsam mit den verantwortlichen Sozialarbeiterinnen eine Art Stationenmodell zu entwickeln, welches die Teilnehmerinnen im Rahmen ihres Lernprogramms durchlaufen sollten und das ihnen Anregungen und Materialien für ihren Lernweg bieten sollte.

Der Erfolg dieses Stationenmodells war für alle Beteiligten nicht vorhersehbar. Den Teilnehmerinnen ermöglichte es, die Vielfalt ihres Wissens und Könnens aus ihren bisherigen Lebens- und Arbeitserfahrungen einzubringen. Sie waren – so ihre eigenen Worte – überrascht und hoch erfreut darüber, wie viel sie von dem, was sie wussten, in diesem neuen Lernprozess brauchen konnten und wie sehr ihnen das die Angst vor dem Lernen genommen hat. Und sie hatten auch nicht erwartet, so berichteten sie, dass sie das, was sie bei BIKOO und im Stationenmodell gelernt hatten, in ihrem Leben so gut verwerten können würden.

⁷¹ Irmgard Kaufmann-Kreutler/Hedwig Presch: BIKOO BildungseinsteigerInnen an der Schnittstelle von informellem Lernen und formaler Qualifikation. Bildungskooperative Oberes Waldviertel, Bericht 2003-2005.

Auch Zürcher und die Sozialarbeiterinnen waren von diesem Erfolg überrascht. Und wurden so im Verlauf dieser Arbeit förmlich auf den Themenkomplex *informelles Lernen* gestoßen: Es war eine Konfrontation damit, wie vielfältig Lerntypen sein können (implizit, explizit, inzidentuell, bewusst, unbewusst...) und dass sie in jedem Kontext auftreten. In gewisser Weise war das wie ein Zurück an den Start. Alle bisher benutzten Begriffe, Definitionen und theoretischen Erörterungen hatten sich als ungesichert erwiesen, alle scheinbar klaren Vorstellungen über das Lernen gerieten ins Wanken. Um diese Situation besser zu verstehen, sei in diesem Zusammenhang noch einmal an die zu Beginn dieses Kapitels zitierte Feststellung von Klaus Künzel erinnert: Notwendig sei es, sagt er dort, die lebensweltlichen Grundlagen, die räumlichen Schichtungen offen zu legen und interdisziplinär zu erfassen. Und wie in der Literarität gehe es um die Arbeit an Begriffen, an Gebrauchsformen und an den theoretischen Diskursformen.

Zurück zum Anfang

Das, was auf den ersten Blick wie ein Rückschlag aussah, wurde für Reinhard Zürcher zum Anreiz, das bisher Erarbeitete noch einmal Revue passieren zu lassen und sich unter neuen Gesichtspunkten mit den alten Fragen zu befassen. Dabei wurde ihm relativ schnell klar, dass es – wie er sagt – für das informelle Lernen

„[...] keine einheitliche Definition gibt. Das Problem liegt in der realen Vielschichtigkeit des Sachverhalts: Es gibt so viele unterschiedliche informelle Lernambiente und Lerngelegenheiten, dass Mehrdeutigkeit faktisch eine notwendige Konsequenz ist. Wie immer muss man einen Schritt zurücktreten und sich die Frage stellen, mit welchen Methoden und Instrumenten bei der Untersuchung und Beschreibung vorgegangen wird. Da kristallisieren sich bestimmte Modelltypen heraus. Und dazu kommt dann noch die Frage, welche Modelle eigentlich gebraucht werden.“

Auf diese Weise kehrte er wieder zu jenen Fragestellungen zurück, die ihn seit Anfang seines Forschungslebens begleiteten, nämlich zu seinen alten Lieben, dem Modellieren und Begründen:

„Das Interessante an diesem ‚Zurück zum Anfang‘ ist: Untersucht man die Abgrenzungen unter dem Schirmmodell Lernkontinuum oder Lernräume, so hat das den reizvollen Vorteil, dass man die auftauchenden Widersprüche einbringen, ihren Charakter untersuchen und ihnen auf diese Weise ihren konkreten Stellenwert geben oder lassen kann. Zugleich entwickelt man damit eine Begrifflichkeit, die durch den erweiterten Denkraum die Widersprüche relativiert, erst durch ihre Beachtung nimmt ein differenziertes Bild Gestalt an.“

Dokumentiert wird diese Bereitschaft, sich immer wieder aufs Neue mit scheinbar bereits Bekanntem auseinanderzusetzen, in einer seiner neueren Publikationen, einer bearbeiteten Neuauflage des *Handbuch Lernende Regionen*, zu dem er einen Aufsatz unter dem Titel *Lernräume* verfasste. Darin führt Zürcher einmal mehr aus, was er unter informellem Lernen versteht:

„Informelles Lernen ist wesentlich selbstgesteuertes Lernen. Das heißt aber nicht, dass dafür keine unterstützenden Maßnahmen vorgesehen werden können. Die Art der Steuerung, die hier ins Spiel kommt, ist die Kontextsteuerung: Es wird weder

gelehrt noch werden lernzentrierte Methoden eingesetzt, sondern es werden die Rahmenbedingungen des Lernens in einer Weise verändert, dass Lernprozesse eher in Gang kommen. Die Lernumgebung wird entweder durchgehend gestaltet, was in den Räumen eines Bildungshauses möglich ist, oder es werden in einem größeren Raum (Dorf, Stadtteil, Region) Interventionen gesetzt, die zum Lernen anregen.“⁷²

Die Modellvorstellung eines Lernraums beschreibt er wie folgt:

„Ein Lernraum ist keine abstrakte Größe in drei Dimensionen, die vor dem Lernen schon da ist. Er ist auch kein ‚Behälter‘ für Einrichtungsgegenstände und Subjekte. Ein Lernraum konstituiert sich erst durch die Aktivitäten von Personen, die sich mit Hilfe von (Lern-)Instrumenten mit sich oder der Umwelt befassen und sich dabei verändern bzw. entwickeln. In diesem Sinn ist er eine komplexe Überlagerung eines physischen, affektiven, geistigen, sozialen, medialen usw. Raums. Der Lernraum ist dynamisch und ändert sich mit der Zeit.“⁷³

Damit meint er, dass jeder imaginierte Raum auch realer Raum ist und jeder reale Raum das Imaginäre beinhaltet. Besonders wichtig ist also, dass ein Lernraum eine soziale Realität darstellt und es die imaginären Momente sind, die diese Realität ständig (um)gestalten. Konsequenterweise kommt Zürcher beim Thema Lernraum noch einmal auf eine generelle Beschreibung des Lernens als Verdichtungsprozess zurück:

„Durch Lernen werden Daten, Informationen und Handlungen zu Wissen, Erfahrung und Kompetenzen verdichtet.“⁷⁴

Diese Sichtweise vom Lernen führt zu einer Reihe von Problemen. Zunächst einmal zu der Frage, ob die Phänomene des Lernens in den Bereichen des informellen Lernens, der Literarität oder der lernenden Regionen überhaupt explizit erfassbar sind – schließlich handelt es sich in allen diesen Fällen um Verdichtungsprozesse, bei denen man die einzelnen Elemente erst wieder herauslösen muss, um sie sichtbar zu machen. Dazu benötigt man eine große Bandbreite von Lesefähigkeiten. Zürcher erklärt das so:

„Während sich explizites Wissen über ein Medium in codierter Form darstellen lässt, ist implizites Wissen nur schwer vermittel- und verallgemeinerbar. Es ist aber gerade jenes auf Erfahrung beruhende Wissen, das für Innovationen wichtig ist.“⁷⁵

Die Notwendigkeit des geschulten Blicks

Ein weiteres Problem – auch das betrifft sowohl die Literarität als auch das informelle Lernen und die lernenden Regionen – ist das der Wahrnehmung. Es bedarf eines geschulten Blicks, um die damit verbundenen Phänomene aus ihrem Umfeld herauslösen und beschreiben zu können:

⁷² Reinhard Zürcher: Lernräume. In: Handbuch Lernende Regionen. Wien 2011, S. 88.

⁷³ Ebd., S. 88f.

⁷⁴ Ebd., S. 90.

⁷⁵ Ebd., S. 90.

„Informelles Lernen hat ein Problem damit, wahrgenommen zu werden: ‚Weil es informell ist, ist es nicht an Institutionen gebunden. Und weil es nicht an Institutionen gebunden ist, entgeht es oft der Wahrnehmung und damit auch den Strategien und Konzepten, obwohl es einen großen Teil aller Lernprozesse umfasst [...]‘.“⁷⁶

Mit der Notwendigkeit, die Wahrnehmung für diese Lernprozesse zu schärfen und zu sensibilisieren, beschäftigt sich Zürcher in einem Kompendium mit dem Titel *Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen: Theoretische, didaktische und politische Aspekte*. Als Intentionen des Kompendiums nennt er die Schaffung einer Informationsbasis zum Thema informelles Lernen und zur Kompetenzdebatte. Er will die Begriffe, die in den Debatten verwendet werden, beleuchten und präzisieren und auch Ansätze zur Förderung von informellem Lernen auf politischer und didaktischer Ebene entwickeln.

Angesichts des internationalen Trends zur Zertifizierung und Standardisierung im Bildungs- und Ausbildungssektor wirft er die Frage auf, was diese Zertifikate überhaupt auszusagen imstande sind. Wichtige Kategorien sind für ihn Nahtstellen und Übergänge, in beiden Fällen sieht er die immer größer werdende Kluft zwischen dem Erwerb von Wissen, Fertigkeiten usw. in den so genannten institutionalisierten Bildungsphasen des Lebens auf der einen Seite und den Ansprüchen, die das Erwerbsleben und der Alltag stellt, auf der anderen Seite:

„In den Schulen findet gegenwärtig, wenn auch nur graduell, eine Verschiebung von der Lernziel- zur Kompetenzorientierung statt [...]. Das Konzept der Lernziele genügt den heutigen Anforderungen nicht mehr, da es zu sehr auf kognitives Lernen fixiert ist, den Schwerpunkt auf die einzelne Unterrichtsstunde legt, das Ergebnis auf Kosten der Reflexion im Blickpunkt hat und sich mehr um den Erwerb als um die Anwendung von Wissen kümmert. Das Kompetenzkonzept versucht, diese Schwächen durch die Förderung der Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz zu überwinden. Falls sich dieses Konzept einmal in den Schulen durchgesetzt haben wird, ist zu erwarten, dass der Übergang der Jugendlichen ins Erwerbsleben weniger Schwierigkeiten mit sich bringt. Dieser Übergang ist von besonderem Interesse, da es hier um die Nahtstelle zwischen dem Gelernten und dem im Berufsleben Geforderten geht. In diesem Zusammenhang wird die Frage wichtig, welche Kenntnisse und Fähigkeiten die in der Schule erworbenen Zertifikate nachweisen und welchen Stellenwert sie für das Erwerbsleben besitzen. Abweichend von anderen Ländern ist in Österreich, ähnlich wie in Deutschland und Frankreich, der Übergang von der Schule ins Berufsleben ‚erwerbsarbeitszentriert‘, indem Art und Umfang der Absicherung von der Erwerbsposition abhängen. Dies führt zu Ungleichheiten und bedeutet die frühe Zuweisung zu einer sozialen Position [...]“.⁷⁷

Um diese Fragen weiter zu verfolgen, widmet sich Zürcher zunächst unterschiedlichen Lernfeldern. Wichtig sei, stellt er fest, nicht nur, wo sich Lernen abspielt, sondern auch, was in unterschiedlichen Bereichen – den Lernfeldern – an Kompetenzen zu erwerben und anzuwenden ist. Lernfelder, die er behandelt, sind Schule und Jugendliche, Arbeitsplatz,

⁷⁶ Ebd., S. 91.

⁷⁷ Reinhard Zürcher: *Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Materialien zur Erwachsenenbildung* Nr. 2/2007. Wien 2007, S. 13f.

Weiterbildung und Lernen im sozialen Umfeld. In allen diesen Bereichen, so Zürcher, beträgt der Anteil des formalen Lernens höchstens 30%, zieht man davon Gymnasium und Universität ab, sinkt dieser Anteil noch weiter ab.

Ebenso wichtig sind ihm dem informellen Lernen verwandte Lernformen: Erfahrungslernen, Selbstlernen, partizipatives und situierendes Lernen. Wobei er Erfahrungslernen, entgegen den allgemeinen Vorstellungen, keineswegs auf praktische Tätigkeiten reduziert sehen möchte, auch nicht auf bestimmte Orte oder Arbeitsfelder. Er betont dies mit einem Verweis auf den südafrikanischen Erwachsenenbildner Tony Saddington:

„What counts as experiential learning? The field of practice seems to be vast: from farming to conflict resolution; from assessment to curriculum development; from practical skill training to theoretical models; from personal growth to workplace training and development.“⁷⁸

Und mit einem weiteren Verweis, dieses Mal auf seinen Forschungskollegen Günther Dohmen, stellt Zürcher fest, dass die Lernformen Erfahrungslernen und informelles Lernen – jedes für sich allein – eine weit größere Spannbreite haben als ihr gemeinsamer Bereich:

„Das Erfahrungslernen und das informelle Lernen haben eine große gemeinsame Schnittmenge, aber sie sind nicht identisch. Beide reichen jeweils über das, was ihnen gemeinsam ist, hinaus. Aber sie sind doch so eng verwandt, dass die Einsichten in die Formen und Strukturen des Erfahrungslernens zugleich Aufschluss geben können über wesentliche Züge des informellen Lernens.“⁷⁹

Wie können Kompetenzen erlernt werden?

Auch den Bezug zu einem weiteren Verwandten, dem kompetenzbasierten Lernen, stellt Zürcher her. Das erscheint auf den ersten Blick zunächst ungewöhnlich, wird kompetenzbasiertes Lernen doch meist in stark formalisierten Zusammenhängen angesiedelt. Bei genauerer Überlegung leuchtet diese Verbindung aber rasch ein, weil doch auch beim informellen Lernen Kompetenzen erworben werden. Was aber tatsächlich offen bleibt, ist die ganz einfach erscheinende Frage, was eigentlich Kompetenzen genau ausmacht und vor allem, wie sie zu lehren und zu lernen sind:

„Bei all den Fortschritten, kompetenzbasiertes Lernen in den unterschiedlichen Stufen der Aus- und Weiterbildung einführen zu wollen, gibt es in konzeptioneller Hinsicht ein Problem, das nur in Ansätzen gelöst ist. Wir wissen im Prinzip nicht genau, wie wir zielgerichtet komplexere Kompetenzen erlernen können.“⁸⁰

Nimmt man diese Aussage ernst, so zeigt sich drastisch, dass selbst bei besten Absichten mehr zerstört als gewonnen wird, wenn man glaubt, mit dem Messen und Zertifizieren beginnen zu können, bevor man auch nur über die ersten Ansätze des Verstehens hinaus-

⁷⁸ Tony Saddington: Exploring the Roots and Branches of Experiential Learning. In: Lifelong Learning in Europe 3/1998, S. 133.

⁷⁹ Günther Dohmen/BMBF (Hrsg.): Das informelle Lernen. Bonn 2001, S. 34. In: Zürcher (2007), S. 25.

⁸⁰ Hans-Jürgen Lindemann: Das Konzept Handlungsorientierten Lernens. In: Ebd., S. 27.

gekommen ist. Wiederum stützt sich Reinhard Zürcher in seinem *Kompendium* hier auf die Aussagen eines Forschungskollegen, der folgende *generative* Kompetenzen benennt:

- „*Einsicht*, als verständige Verarbeitung der Information;
- *Selbstwirksames Handeln*, als Bereitschaft, eigenes Handeln im Blick auf Handlungsziele effektiv einzusetzen;
- *Fähigkeit zum Perspektivenwechsel*, um die Sichtweise des Anderen einnehmen und ein soziales Zusammenleben aufrechterhalten zu können.“⁸¹

Kompetenzorientiertes Lehren stellt eine große Herausforderung dar. Es verlangt nach einem grundlegenden Wechsel im bisherigen Verständnis der Rolle sowohl des Lehrens als auch des Lernens. Gefragt ist vor allem mehr Eigenverantwortung von den am Lernprozess Beteiligten, der Lehrende muss verstehen, wie, wo und womit er unterstützen kann, der Lernende wiederum muss erkennen, was ihm und warum unklar ist. Auch hier wieder gilt für beide Teile, dass sie viele unterschiedliche Methoden brauchen, um sie beim Erarbeiten, Entwickeln und Begehen des Lernstoffes anwenden zu können. Der Königsweg wäre dann nicht mehr, den *einen* wirklich passenden Weg zum „Lernziel“ einzuschlagen, sondern vielfältige begehbare Pfade aktiv und passiv zu erfassen. Insgesamt bedeutet kompetenzorientiertes Lernen, sich von engen Fachgrenzen weg zu bewegen und stattdessen in übertragbare Fähigkeiten quer durch Fächer und Stoffgebiete denken zu lernen. Funktionieren kann das nur, wenn es auch mit anderen Organisationsformen des Lernens einhergeht – mit Projektarbeit, Gestaltung von Lernräumen und von Lernentwicklung in Lernfeldern.

Kompetenz und Performanz

Eine wichtige Rolle spielen in diesem Zusammenhang die Abgrenzung und das Verhältnis zwischen den Begriffen und Sachverhalten Kompetenz und Performanz. Die beiden Begriffe erlangten erstmals größere Bedeutung in der sprachwissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Wesen der Sprache. Unterschieden wurde dabei die Sprache als Regelwerk und die Sprache in ihren verschiedenen Anwendungen. Ein vielleicht hilfreiches Bild für das bessere Verständnis dieser Unterscheidung stammt vom Sprachwissenschaftler Ferdinand de Saussure, der den Unterschied zwischen den (französischen) Begriffen *langue* und *parole* mit dem zwischen einer Symphonie und ihrer Aufführung verglich.

Das steigende wissenschaftliche Interesse an der „Anwendung“ führte – zunächst in der Sprachwissenschaft – zum sogenannten *performative turn*, was bedeutet, dass nicht die Regeln selbst im Mittelpunkt stehen, sondern ihre durchaus abweichenden kreativen Anwendungen. Diese Wendung in der Untersuchung der Sprache vollzogen auch andere Wissenschaften nach: Weg vom Abstraktum, hin zum Gebrauch in vielfältigen Kontexten.

Heute ist die Wissenschaft noch einen Schritt weiter. Ihr Interesse gilt dem dynamischen Verhältnis zwischen der Sprache als Regelwerk und in ihrer Verwendung. Und mehr und mehr setzt sich dabei die Sichtweise durch, dass Sprache „in der *Kulturalität*, *Medialität*,

⁸¹ Wolfgang Edelstein: Schule als Lernwelt und als Lebenswelt, 2002. In: Ebd., S. 27.

*Kontextualität und Zeichenhaftigkeit des Sprechens und Schreibens selbst*⁸² existiert. Diese logische Figur der – so der wissenschaftliche Sprachgebrauch – *Kontiguität* spielt jetzt auch in vielen anderen Wissenschaftszweigen eine bedeutende Rolle, nicht zuletzt in der Literarität. Interessante Erkenntnisse erhofft man sich nach diesem Verständnis weniger durch eine bloße Gegenüberstellung von Phänomenen und Begriffen, sondern durch das Verständnis davon, wie sie einander beide in der Realität beeinflussen.

Überträgt man diese Ausführungen auf das Lernen als Gegenstand und als Methode, dann zeigt sich, dass das, was man während und mit dem Lernen tut, immer mehr ins Zentrum rückt. Was also bei der Sprache die Kompetenz, nämlich allgemeines Wissen über die Regeln der Sprache bedeutet, ist beim Lernen das grundlegende Wissen über seine Ziele und Wege. Die Performanz fasst sowohl bei der Sprache als auch beim Lernen die konkrete Anwendung und Umsetzung ins Auge.

Die Crux und Schwierigkeit der Sache liegt für den Lehrenden wie für den Lernenden aber leider darin, dass die Kompetenz im praktischen Handeln Elemente der Performanz enthält und die Performanz Elemente der Kompetenz. Einfach ausgedrückt: Wissen und Können sind nicht jederzeit und in jeder Situation abrufbar und kombinierbar. Dazu kommt die besondere Schwierigkeit, dass zwar die Performanz direkt beobachtbar ist, nicht aber die Kompetenz. Sie lässt sich im besten Fall dialogisch rekonstruieren.

Wir haben weiter oben schon in einem Zitat darauf hingewiesen, dass man nicht weiß, wie komplexere Kompetenzen zielgerichtet erlernt werden können. Eine zentrale Rolle spielen dabei eben diese ständigen Wechselbeziehungen zwischen Performanz und Kompetenz. Sie entsprechen auch der ständigen Bewegung zwischen formalem und informellem Lernen. An dieser Problematik beißen sich selbst erfahrene AutorInnen die Zähne aus. So versuchen z.B. die deutschen Bildungswissenschaftler Kessler und Ziener generative Kompetenzen des Lernens folgendermaßen zu konkretisieren:

- „Wahrnehmen, Denken und Verstehen,
- Sprechen und Auskunft geben,
- Erarbeiten und Gestalten,
- Planen und Zusammenarbeiten.“⁸³

Aber selbst diese zukunftsorientierte Ausrichtung an einem weniger kognitiv und mehr an Material angelehntem Bildungsbegriff enthebt ihre Aussagen nicht der Problematik, dass der Weg von diesen Feststellungen zum Anerkennen, Messen und Zertifizieren von Kompetenzen im Dunkeln bleibt.

Abgrenzungsfragen

Eines der zentralen Themen in Zürchers Forschung ist die Frage nach der Beschaffenheit der Abgrenzung zwischen den kursierenden Begriffen. In seiner Begriffsarbeit im Kompendium

⁸² Felix Steiner/Torsten Steinhoff: Oberfläche und Performanz. Symboltheoretische Grundlagen von Medientheorie und Sprachwissenschaft, Sprachreport 4/2005. Mannheim 2005, S. 30.

⁸³ Mathias Kessler/Gerhard Ziener: Woran kann man kompetenzorientiertes Unterrichten erkennen? PTZ Stuttgart 2004, S. 3.

beschäftigt er sich mit dem Facettenreichtum des Begriffsfeldes, ohne sich mit einer einfachen Gegenüberstellung zu begnügen. Er folgt dabei dem Vorschlag der britischen ForscherInnen Helen Colley, Phil Hodgkinson und Janice Malcolm, die Begriffe in ihrem textlichen Terrain zu prüfen:

“Learning is often thought of as ‚formal‘, ‚informal‘ or ‚non-formal‘. This report suggests that these are not discrete categories, and to think that they are is to misunderstand the nature of learning. It is more accurate to conceive ‚formality‘ and ‚informality‘ as attributes present in all circumstances of learning.”⁸⁴

Auch Zürcher interessieren die jeweiligen Eigenschaften mehr als die Formen:

„CHM [Colley, Hodgkinson, Malcolm; d. Aut.] verlegen daher ihr Interesse von der begrifflichen Abgrenzung hin zur Beschreibung informellen Lernens mittels geeigneter Kriterien und zu dessen Darstellung in unterschiedlichen Interessenszusammenhängen.“⁸⁵

Die drei oben genannten AutorInnen repräsentieren in ihren speziellen Forschungsgebieten zentrale Eigenschaften: Sie beschäftigen sich mit Mentoring und Guidance (H.C.), mit Berufsbildungs- und Arbeitsplatzlernforschung (P.H.) sowie mit pädagogischen Konzepten in verschiedenen Lernsettings und in der Erwachsenenbildung (J.M.). Die Zusammenschau ihrer Spezialgebiete steht für eine ganze Palette von Qualitäten, die es erlaubt, im breitesten Sinn vom Umfeld des Lernens zu sprechen. Sie selbst charakterisieren ihre Gemeinsamkeiten folgendermaßen:

“[...] shared two intellectual positions, which have influenced our thinking and writing. First, we are all qualitative researchers by practice and inclination, more interested in the interrelationships between multiple and complex variables than in isolating and measuring the nature and impact of one. Second, we all share a deep concern about inequalities in education, work and learning, related, for example, to social class, gender and ethnicity.”⁸⁶

Aus der Fülle der Ableitungen und Beispiele, die Zürcher in seinem Kompendium entwickelt, greifen wir in der Folge drei wichtige Aspekte seines Denkens heraus, und zwar a) den historisch-theoretischen Kontext, b) den historisch-politischen Kontext und schließlich c) die Bewegungen, die nötig wären, um die zentralen Fragen von Bildung und Lernen nachhaltig aufzugreifen.

Ad a): Gestützt auf die Ausführungen des bereits zitierten südafrikanischen Wissenschaftlers Tony Saddington, der sein Leben lang in der Erwachsenenbildung tätig war, erinnert Zürcher an die Traditionslinien von Erfahrungslernen und informellem Lernen. Da gibt es zunächst einmal die große philosophisch-pädagogische Tradition, die auf John Dewey zurückgeht. In seinem zentralen Werk *Democracy and Education* behandelt er um die Wende zum 20. Jahrhundert den unauflösbaren Zusammenhang zwischen Repräsentation und der Verhandlung

⁸⁴ Helen Colley/Phil Hodgkinson/Janice Malcolm: Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre. Leeds 2003.

⁸⁵ Zürcher (2007), S. 36.

⁸⁶ Colley/Hodkinson/Malcolm (2003), S. 2.

vielfältiger, zwangsläufig heteronomer Interessen auf der einen Seite, und der Notwendigkeit zu verstehen, wie die Aufnahme und die Steuerung von Erfahrung funktionieren, auf der anderen Seite. Davon ausgehend entwickelt er als erster den Begriff der informellen Bildung (informal education). Aufgegriffen wird diese Sicht auf das Lernen vom Begründer der Erwachsenenbildung, Malcolm Knowles, der den Zusammenhang zwischen demokratischer Partizipation und einer auf Erfahrung und Interesse basierenden Selbststeuerung herstellt.

Eine weitere wichtige Traditionslinie des historisch-theoretischen Kontextes ist die sogenannte humanistische Tradition. Ihr geht es primär um Entfaltung der je eigenen Potenziale und um Selbstrealisation. Einer der Begründer der humanistischen Richtung in der Psychologie, Abraham Maslow, berücksichtigt vor allem die Bedeutung von zentralen menschlichen Grundbedürfnissen. Carl Rogers, ein weiterer wichtiger Protagonist, thematisiert die intersubjektiven Bedingungen des Bewahrens dieser Bedürfnisse durch Begegnung (Encounter) und die Fähigkeit des Zuhörens.

Ebenfalls als Teil dieses Kontextes versteht sich eine Tradition, der es explizit um die Aufhebung von Unterdrückung und Ungleichheit geht. Die bekanntesten Vertreter dieser Richtung sind Ivan Illich und Paolo Freire. Während Illichs Schwerpunkt auf der Entinstitutionalisierung und Entschulung des Lernens und der Gesellschaft liegt, beschäftigt sich Freire vor allem mit der Frage, wie die Lebenswirklichkeit der Unterdrückten zum Lerngegenstand werden kann.

Betrachtet man alle diese genannten Bedeutungsfacetten des historisch-theoretischen Kontextes, lässt sich erkennen, dass sie mehr oder weniger immer präsent sind, wenn es um informelles Lernen/Erfahrungslernen geht. Das Explizit-Machen des jeweils Gemeinten ist daher eine notwendige Voraussetzung, um die Intentionen zu verstehen – und zwar sowohl bei der Forschung als auch beim Diskurs und in der Praxis. Gerade der Blick auf die Unterschiede ermöglicht es, zu sehen, worauf die einzelnen Optionen hinauslaufen.

Ad b): Neben dem historisch-theoretischen ist auch der politisch-historische Kontext wichtig, um für die Unterschiede zwischen informellem und formalem Lernen hellhörig zu bleiben. Reinhard Zürcher orientiert sich in diesem Zusammenhang einmal mehr am bereits erwähnten Werk von Helen Colley u.a.:

“[...] we trace a fairly detailed genealogy (Foucault 1972,1991) of the term ‚non-formal learning‘ – a history of the term that traces not only its origins, but also the defining moments at which its meanings have changed in significant ways; the covert and sometimes disciplinary effects of these discourses; and the association of particular meanings with particular groupings and interests.”⁸⁷

Der Vorteil einer solchen Genealogie, wie Foucault sie vorschlägt, liegt darin, dass der Wandel von Begriffen sowohl als Teil des begrifflichen als auch des realen Wandels und nicht zuletzt als eines politischen Wandels verdeutlicht wird. Wichtig ist dabei, dass die Bewegung der verschiedenen Puzzleteile von Bedeutungen zwar die Realität verändert, die Eigendynamik der Puzzleteile aber erhalten bleibt und neue Puzzles hinzukommen können. Auf diese Weise wird außerdem sichtbar, dass Begriffe ein Teil und zugleich ein Instrument von Machtkon-

⁸⁷ Ebd., S. 9.

stellationen sind. Bleibt dieser Zusammenhang verborgen, bleiben es auch die dahinter liegenden Interessen und Machtstrukturen. Dieses Verständnis von „Herleitung“ hat den Vorteil, dass auch räumliche und zeitliche Veränderungen wahrgenommen und integriert werden können.

Phasenmodell als Orientierungshilfe

Colley und ihre Kollegen erinnern ihre Leserschaft daran, dass das Modell der formalisierten, institutionalisierten Bildung in unseren Breiten noch keine 200 Jahre alt ist – und die sogenannte Bildung für die Massen nicht viel älter als 60 Jahre. Zur klareren Orientierung entwickeln die AutorInnen ein sehr hilfreiches und anschauliches Phasenmodell, um die Entwicklung des formalisierten und nicht-formalisierten Lernens in diesen Jahrzehnten sichtbar zu machen:

- Erste Phase (1947-1958); Modernisierungsschub und allmählicher Zerfall der Kolonialreiche; der Wunsch nach einer „friedlichen“ Gesellschaft wird artikuliert – die Keynesianischen Vorstellungen dominieren: wirtschaftliches Wachstum geht Hand in Hand mit sozialem Ausgleich und Bildung für alle; nicht-formalisiertes Lernen wird als Hebel dafür angesehen, die bisherigen Defizite dieses Bereichs sowohl in den industrialisierten als auch in den (ehemaligen) kolonialisierten Ländern aufzuheben.
- Zweite Phase (die 1970er Jahre); gekennzeichnet durch die Vorstellung „nicht-formalisierte Bildung wird zum nicht-formalisierten Lernen“; Ausgangspunkt sind andere Weltregionen – Lateinamerika, Afrika, Asien – und damit verbunden andere Sichtweisen von der Entwicklung hin zu mehr Gleichheit und Gerechtigkeit: informelles Lernen wird als emanzipatorischer Hebel auf individueller und lokaler Ebene und als revolutionärer Hebel auf nationaler und kontinentaler Ebene betrachtet, es spielt eine wichtige Rolle bei der Alphabetisierung und Bewusstseinsbildung und versteht sich als Bollwerk gegen die Dominanz der herrschenden ökonomischen und ideologischen Ausrichtung; trotz weitgehender Marginalisierung dieser Vorstellungen blieben sie signifikant nachhaltig, und zwar als soziokulturelles Verständnis vom Lernen und durch die Ausbreitung von gemeindenahen Bildungsprojekten für benachteiligte Gruppen; der Weg von den kolonialisierten zu den „reichen“ Ländern zurück ist auch intellektuell nachhaltig: der Mangel wird nicht mehr als Defizit von Individuen gesehen, sondern als Defizite in der Lernkultur – Lernen und Bildung werden zunehmend als Hebel zur Aufhebung von sozialer Ungleichheit verstanden.
- Dritte Phase (1980 und danach); im Vordergrund steht „die Formalisierung der nicht-formalen Bildung“; Siegeszug der wirtschafts- und sozialtheoretischen Ideologie des Neoliberalismus mit extremen politischen Folgen für die Strukturen der Gesellschaft: das von Keynes entwickelte Konzept, das eine Ausgewogenheit zwischen Politik und Markt und den staatlichen Aufgaben für das Wohlergehen aller anstrebt, wird zugunsten Milton Friedmans Theorie, die die ausgleichende Gerechtigkeit des entregulierten freien Marktes postuliert, aufgegeben – die Aufgaben des Staates werden auf ein Minimum zurückgedrängt; die zentralen sozialen Sektoren wie Gesundheit, Bildung und die Unterstützung anderer wichtiger öffentlicher Einrichtungen werden zurückgebaut; erstmals werden die öffentlichen Ausgaben für Bildung reduziert, die Rahmenbedingungen von Bildung werden wieder als losgelöst und unabhängig von der sozialen Herkunft betrachtet; die Devise lautet: jeder, der motiviert ist, kann lernen und damit sozial aufsteigen, jeder, der

fleißig lernt, bekommt einen gut dotierten Job; der Rationalisierungsschub in (fast) allen Bereichen der Arbeitswelt zerstört die traditionellen Strukturen der Weitergabe nicht-formalen Wissens, an ihre Stelle tritt eine radikale Formalisierung und Zertifizierung unter dem Motto, dass alle wichtigen Kompetenzen zu- und einordenbar sind.

- Vierte Phase (die 1990er Jahre); „ein kurzes Zwischenspiel des nicht-formalisierten Lernens“; versteht sich ausdrücklich als Gegenströmung zum neoliberalen Kurs, wächst aus den Reihen von NGOs und Bürgerrechts- und Umweltbewegungen mit dem Ziel, mehr Gleichberechtigung und Teilhabe durchzusetzen; als zentrale Inhalte sind authentische Erfahrung, ökologische Ausgewogenheit und offene, öffentliche Kommunikationsformen erkennbar – es geht darum, die Menschen in die Lage zu versetzen, ihre eigenen Angelegenheiten zu verfolgen und gleichzeitig das Recht der anderen darauf zu respektieren; gesucht wird nach alternativen Formen der formalen Bildung und der freie Zugang für marginalisierte Gruppen; Integration von ehemals informellen Wissensformen in den Kanon des formellen Bildungssystems.
- Fünfte Phase (die Jahrtausendwende und danach); bezeichnet als „die fünfte Bewegung des nicht-formalisierten Lernens“; als Auslöser fungierten die Erkenntnisse der naturwissenschaftlich orientierten Gehirn- und Neurowissenschaften, die bewiesen, dass Lernen nur partizipativ und als fortwährende, aktive Konstruktion funktioniert; damit werden die bisher vorherrschenden Konzepte von Lernen, vor allem die strikte Trennung von dessen Erwerb und Aneignung, obsolet und erst recht die Trennung zwischen formalem und informellem Lernen – die theoretische Kultur des informellen Lernens und die politische Kultur des formellen Lernens stoßen aufeinander: Ausgang ungewiss; realiter überwiegt noch immer die ergebnisorientierte Audit-Kultur, die davon ausgeht, dass alles zu testen, zu prüfen und zu zertifizieren ist – und steht damit in offenem Widerspruch zu allem, was die moderne Wissenschaft über das Lernen herausgefunden hat.

Ad c): Reinhard Zürcher beschäftigt sich nicht nur mit dem historisch-theoretischen und dem historisch-politischen Kontext, er interessiert sich auch für die Art und Weise, wie Begriffe so zu fassen sind, dass sie ihre Aussagekraft offenbaren. Er weist darauf hin, dass es nötig ist, ihren Bewegungen im praktischen Gebrauch, also im Gespräch oder im öffentlichen Diskurs nachzuspüren, ohne dabei den historischen Kontext zu vernachlässigen. Wieder greift er auf die Studie von Colley u.a. zurück, indem er sich mit der Frage beschäftigt, welche Merkmale und Eigenschaften sich an den Grenzflächen von formellem und informellem Lernen abzeichnen.

Aufzählungen und Unterscheidungen

Helen Colley und ihre MitautorInnen haben aus ihrem Studium der Literatur 20 Merkmale der Unterscheidung destilliert, die charakterisieren sollen, in welchem Rahmen oder in welchen Räumlichkeiten das eine oder das andere Lernen angesiedelt ist:

- “01 Education or non-education
- 02 Location (e.g. educational or community premises)
- 03 Learner/teacher intentionality/activity (voluntarism)
- 04 Extent of planning or intentional structuring
- 05 Nature and extent of assessment and accreditation

- 06 The timeframes of learning
- 07 The extent to which learning is tacit or explicit
- 08 The extent to which learning is context-specific or generalisable/transferable; external determination or not
- 09 Whether learning is seen as embodied or just ‚head-stuff‘
- 10 Part of a course or not
- 11 Whether outcomes are measured
- 12 Whether learning is collective/collaborative or individual
- 13 The status of the knowledge and learning
- 14 The nature of knowledge
- 15 Teacher-learner relations
- 16 Pedagogical approaches
- 17 The mediation of learning – by whom and how
- 18 Purposes and interests to meet needs of dominant or marginalised groups
- 19 Location within wider power relations
- 20 The locus of control.”⁸⁸

Diese doch eher formalistische Aufzählung von Kriterien wird von CHM in vier Felder, die den Lernprozess beschreiben, gruppiert:

- *„Prozess:* inzidentell im Alltag oder von einer Lehrperson strukturierter Kurs; pädagogisch-didaktische Aspekte; Lernunterstützung durch eine Lehrperson oder MentorIn, durch FreundInnen oder ArbeitskollegInnen; Assessment
- *Ort und Setting:* Bildungseinrichtung – Arbeitsplatz – lokale Gemeinschaft – Familie; befristetes oder zeitlich offenes Lernen; Verknüpfung von Lernsetting und Praxis
- *Absichten und Ziele:* Lernen als primäres Ziel der Aktivitäten oder als Nebeneffekt; Intentionen hinter dem Lernen; von außen determinierte oder selbst gewählte Intentionen
- *Inhalt:* Themen und Ergebnis des Lernprozesses; formal (nicht) festgelegtes Ergebnis; Aneignung etablierten Wissens oder Produktion neuen Wissens über Erfahrungen; politisch relevante Inhalte.”⁸⁹

Aber auch damit ist Zürcher nicht wirklich zufrieden, er beklagt die mangelnde Trennschärfe für den konkreten Gegensatz zwischen den beiden Lernformen und merkt zu den Möglichkeiten der Charakterisierung von Grenzflächen an:

„Eine Grenzfläche kann im Prinzip einen scharfen, diskontinuierlichen Verlauf ohne Übergangszone oder einen kontinuierlichen Verlauf mit einer mehr oder weniger breiten Übergangszone aufweisen. Wie die Verhältnisse bezüglich der Schnittstelle zwischen formalem und informellem Lernen aussehen, hängt nicht zuletzt von der Definition der beiden Begriffe ab.“⁹⁰

⁸⁸ Ebd., S. 28.

⁸⁹ Colley/Hodkinson/Malcolm (2003), S. 31f. In: Zürcher (2007), S. 40f.

⁹⁰ Zürcher (2007), S. 129.

Er veranschaulicht diese notwendige Begriffsarbeit am Beispiel des Erziehungswissenschaftlers Gerald Straka, der sich vor allem mit der Beziehung von Technik und Bildung beschäftigt. Auch Straka bezieht sich in seiner wissenschaftlichen Arbeit über Genealogie und Konzepte des informellen Lernens auf die obigen 20 Merkmale, ordnet sie aber der Theorie des amerikanischen Entwicklungspsychologen Urie Bronfenbrenner zu, in der es vor allem um die Übergänge und Interaktionen zwischen den Systemen geht:

„Er beschränkt sich dabei auf die *Makroebene*, die übergreifende institutionalisierte Struktur, und auf die *Mikroebene*, auf der ein handelndes Individuum mit der Umwelt interagiert. Die Mikroebene umfasst zwei Bereiche: die *internen Bedingungen* des/der Lernenden, die sich durch das Wissen, die Kompetenzen, Motive und emotionalen Dispositionen konstituieren, und die *externen Bedingungen* der Umwelt. Die Umwelt ist soziokulturell geformt und umfasst Personen (Lehrende, andere Lernende, Freunde,...), Aufgaben, Lernziele, eine technische Infrastruktur, Organisationsstrukturen, Normen und Werte, usw. Die Handlungen des Individuums wiederum setzen sich aus vier einander gegenseitig bedingenden Dimensionen zusammen: Information, Aktion, Motivation und Emotion.“⁹¹

Eine andere Ebene, den begrifflichen Hintergrund zu erschließen, wird durch die Untersuchung der dahinter liegenden Metaphern sichtbar. Bekanntlich kann man sich Lernen ganz unterschiedlich vorstellen und bewerten – vom Füllen eines Trichters bis hin zu den Reflexionen über das eigene Denken. Je nach Sichtweise wird man Wissen unterschiedlich generieren, in unterschiedlicher Art gewichten und einfügen und erst recht auch begründen, welche Art von Wissen gewünscht ist:

„Einer der Gründe für die Schwierigkeit der theoretischen Konzeption des informellen Lernens scheint darin zu liegen, dass in den Begriff der (Lern-)Form manches hineingepackt wird, was im engeren Sinn mit der Form gar nichts zu tun hat. Als Folge davon lassen sich die Merkmale des formalen bzw. informellen Lernens nicht mehr eindeutig benennen, und man kann sich mit einer gewissen Willkür eine eigene Sammlung von Merkmalen zusammenstellen, was die gegenwärtige Situation in der Literatur kennzeichnet. Eine handfeste Theorie würde zumindest eine *Begründung* der Auswahl erfordern.

Zu bedenken ist auch, dass hinter den verschiedenen Begriffen des Lernens eine Metapher steckt, wie das Lernen gedacht wird. Die beiden Hauptlinien sind einerseits die behavioristische/kognitivistische Konzeption der Aneignung von Wissen, das in der Folge gemessen und bewertet werden kann, andererseits das soziale Lernen durch Partizipation in einer Gemeinschaft. Die Frage ist, in welchem Verhältnis formales und informelles Lernen zu diesen beiden Hauptlinien bzw. untereinander stehen. Längere Zeit herrschte die Ansicht vor, dass die beiden Lernformen eine separierte Existenz führen und einer unterschiedlichen Logik und Praxis unterliegen. Heute wird diese Vorstellung in Frage gestellt, wobei sich die Tendenz abzeichnet, dass die partizipatorische Lerntheorie aufgrund ihrer breiteren Basis besser in der Lage ist, die Aspekte des formalen und informellen Lernens zu integrieren [...].“⁹²

⁹¹ Ebd., S. 41.

⁹² Ebd., S. 44.

Bei all dieser Komplexität liegt die Verführung nahe, durch einfache Alternativpositionen zu raschen Ergebnissen zu gelangen. Man wiegt sich gern in der Sicherheit, informelles Lernen sei emanzipatorisch und formales Lernen daher zwangsläufig das Gegenteil. In Politik und Praxis findet man wiederum häufig die Tendenz zu positiven Absichtserklärungen oder zur Vermengung von informellem und formalem Lernen – mit einer Prise von diesem und einer von jenem glaubt man eine bekömmliche Mixtur herstellen zu können. Damit wird man allerdings nicht weit kommen, vielmehr braucht es eine Schleifenbewegung, in der man sich den Qualitäten des Lernens und seiner es differenzierenden Begriffe nähert, um herauszufinden, welchen Beitrag sie jeweils für den sozialen Prozess und in der sozialen Praxis leisten können. Unsere englischen Wissenschaftler Colley & Co. entwickeln ein sehr klares Bild davon, welche Aufgaben anstehen, um den Diskurs fruchtbar zu machen:

“Recommendations for further research

1. There should be further research into learning as social practice, addressing attributes of in/formality in relation to learning contexts, in a range of learning situations.
2. There should be further research into pedagogic practices in educational and non-educational settings, in relation to attributes of in/formality. Only then can sensible steps be taken to make the learning more effective.
3. There should be further research into the effects, positive or negative, of changes in the balance between formality and informality, in a range of learning situations.
4. There should be further research to improve understanding of power relations and inequalities in connection with learning, in all learning situations. There are urgent issues to be addressed around the spread of audit-dominated managerial procedures.
5. In order to address the needs identified in the previous four recommendations, there is a need for more high-quality case study research on learning. This is particularly valuable in addressing the complex interrelationships involved in learning.

Recommendations for policy and practice

6. It is advisable to relate policy and practice to the nature of particular learning situations.
7. Where use is made of the terms ‘formal’, ‘non-formal’ or ‘informal’ learning, it is important to specify the meanings, the purposes and the contexts of that use.
8. It is important to be aware of the limitations and effects of management tools such as measurement of learning outcomes, retention and achievement rates, and universal inspection criteria. They change the nature of the learning to which they are applied.”⁹³

⁹³ Helen Colley/Phil Hodgkinson/Janice Malcolm: Summary of the Report, 2004, S. 8.

Die Arbeitsgruppe Informelles Lernen

Auf die Dauer gab sich Reinhard Zürcher mit systematischer Forschungsrecherche zum Thema Informelles Lernen nicht zufrieden. Wieder einmal wollte er seine neuen Überlegungen – gemeinsam mit anderen – mit Erfahrungen aus der Praxis konfrontieren. Ermöglicht wurde das Ende 2006 durch einen Auftrag der Abteilung Erwachsenenbildung des BMUKK: Er solle sich mit dem Thema *Informelles Lernen* eingehender beschäftigen und sich insbesondere mit dem zunehmend wichtiger werdenden Modell der Kompetenzorientierung und der Kompatibilität zwischen Zielen der Erwachsenenbildung, dem LLL und einem in Planung befindlichen Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) auseinandersetzen. Dieser Auftrag entsprang Empfehlungen der Europäischen Kommission an ihre Mitgliedstaaten, die bis dahin unterrepräsentierte Thematik des Informellen Lernens in Arbeitsgruppen zu erforschen.

Gemeinsam mit einer Kollegin und Mitarbeiterin des Ministeriums, Martina Zach, übernahm Zürcher die Leitung der Arbeitsgruppe. Das Konzept konzentrierte sich nicht, wie bisher üblich, auf die tradierten Lerninstitutionen, auch nicht auf solche der Erwachsenenbildung, sondern folgte der Vorstellung von „Lernfeldern“, sozialen Orten oder Geschehen, in denen hauptsächlich informell gelernt wird. Ausgewählt wurden schließlich sechs Lernfelder: der Zweite Bildungsweg (Projektteilnehmer Wolfgang Brückner), die Arbeit mit Bildungsbenachteiligten und Arbeitslosen (Hedwig Presch), Lernen im Alter (Hedwig Presch), Menschen mit Behinderungen (Wolfgang Stifter), Schule und Jugendliche (Eva Tepperberg) sowie MigrantInnen (Norbert Bichl).

Forschen in Schleifenbewegungen

„Allgemeine Fragen in der Arbeitsgruppe waren“, so Zürcher im Gespräch, „was weiß man schon, wie geht man wieder in die Praxis zurück und was hat sich in unseren Köpfen geändert.“

Rasch kristallisierten sich folgende Kernprobleme heraus: Was sind informelle Kompetenzen im jeweiligen Lernbereich? Wie lassen sie sich benennen und beschreiben? Gibt es adäquate Instrumente zu ihrer Validierung? Wie ist das Verhältnis zwischen Validierung und Zertifizierung? Was sind adäquate Modelle für das Zertifizieren? Selbstgewählte Leitlinie der Forschungspraxis waren die Empfehlungen des britischen Forschungsteams Colley & Co., nämlich Lernen als soziale Praxis zu untersuchen, die Relationen von formalen und informellen Methoden bezogen auf Kontexte und Situationen zu beschreiben sowie Fragen, Probleme und Widersprüche auszuforschen und diese als Basis konstruktiver Weiterentwicklung zu nutzen.

Die Arbeitsgruppe entschied sich für eine Art Grobstruktur der Lernfeldanalyse. Ins Zentrum stellte sie für jedes der gewählten Lernfelder und die sich daraus entwickelnde Metaebene eine möglichst konkrete Zustandsanalyse der einzelnen Lernfelder, um daraus Überlegungen abzuleiten, welche Fragen in Zusammenhang mit der Entwicklung eines NQRs behandelt werden sollten. Als entscheidenden Gesichtspunkt betrachtete die Arbeitsgruppe die Verbesserung der Durchlässigkeit des Bildungssystems. Die erwünschte Durchlässigkeit des Bildungssystems würde zum einen heißen, jedem und jeder die Möglichkeit zu geben, jederzeit und allerorts (wieder) Zugang zum formalen Bildungssystem zu haben, zum anderen leicht aus dem formalen System austreten und sich in informellen Kontexten weiterbilden zu können, sodass es schließlich unerheblich wäre, wo und wie Bildung angeeignet wird.

Große Bedeutung bekommt allerdings bei dieser Sichtweise die Frage, wie erworbenes Wissen und Können erkannt und anerkannt wird. Um eines der wichtigsten Ergebnisse der Arbeitsgruppe vorwegzunehmen. Ohne vorherige Validierung ist Zertifizierung nicht sinnvoll!

Um den Qualitäten und Aufgabenstellungen der Validierung auf die Spur zu kommen, entschied man sich dafür, dem Fördern von Kompetenzen Vorrang zu geben und sowohl Kompetenzorientierung als auch Kompetenzfeststellung detailliert zu untersuchen – eine klassische Forschungsarbeit, die ihre Fragestellungen aus dem genauen Betrachten eines scheinbar bereits bekannten Phänomens bezieht.

Wichtig erscheinen uns in diesem Zusammenhang die exemplarische Darstellung der Arbeitsweise der Gruppe und ihre Vorgangsweise bei der Erstellung einer Zustandsanalyse der ausgewählten Praxisbereiche. Mit dieser Arbeitsweise gelang es der Gruppe nämlich, die Aufmerksamkeit auf Bereiche zu lenken, die üblicherweise kaum belichtet werden. Auf diese Weise förderte sie in ihrer dreijährigen Tätigkeit Erkenntnisse zu Tage, die für die Veränderung und damit Verbesserung und Demokratisierung des Bildungssystems von großem Wert wären.

Reinhard Zürcher beschreibt diese Art von Schleifenbewegung folgendermaßen:

„Jedes Mal bei unseren monatlichen Treffen haben wir uns gefragt, was spielt in der Praxis unserer Lernfelder derzeit eine Rolle und wie wirkt unsere Auseinandersetzung auf unsere jeweilige Praxis zurück.“

Hier die Sicht eines anderen Mitglieds der Arbeitsgruppe, Martina Zach, auf die anstehenden Aufgaben:

„Ein ‚Bottom-up‘-Prozess muss also her, bei dem von einem Gebäude, das nun in einer groben Skizze zur Debatte steht, bis zur kleinsten Einheit heruntergebrochen werden muss. Es gilt also – um bei diesem Vergleich zu bleiben –, in den nächsten Jahren den Platz jeder einzelnen Steckdose, die von den zukünftigen BewohnerInnen gebraucht werden könnte, zu bedenken und bereits jetzt, in der Rohbauphase einzuplanen. Was im Bauwesen eine stete Herausforderung ist, ist in der Architektur des Bildungswesens nicht anders, zumal es teilweise um Lösungen für Stockwerke, Treppenhäuser und innovative Methoden der Wasserentnahme geht oder gehen könnte, die bislang nicht bekannt, unerprobt oder zu wenig beachtet wurden.“⁹⁴

Die Mitglieder der Arbeitsgruppe gingen also nach den Treffen mit geschärftem Blick in ihre Arbeitsbereiche zurück und nahmen Dinge wahr, die ihnen bisher entweder selbstverständlich oder einfach nur entgangen waren.

„Wir haben uns bemüht“, so Zürcher im Gespräch, „uns Rechenschaft darüber abzugeben, ob wir uns gerade mit einem praktischen Problem oder einer praktischen Maßnahme befassen oder mit einer theoretischen.“

⁹⁴ Jahresbericht der Arbeitsgruppe Informelles Lernen, 2007, S. 47. Alle Jahresberichte der AG Informelles Lernen sind online verfügbar unter: http://erwachsenenbildung.at/service/publikationen/publikationen_bmukk.php

Diese neue Sicht ermutigte alle Mitglieder der AG, Literatur und einschlägige Projekte zu durchforsten, um sowohl praktische als auch theoretische Anregungen zu bekommen. Eine elektronische Plattform erleichterte Kommunikation und Information zum Zweck der Ressourcensammlung und des diskursiven Austausches. Darüber hinaus bemühte sich die Arbeitsgruppe um Präsenz im öffentlichen Raum, indem sie sowohl grundsätzliche Überlegungen als auch ihre jeweils laufenden Erkenntnisse in Form von Papers, Vorträgen und Workshops veröffentlichte – und öffentlich diskutierte. Ein weiteres wichtiges Produkt war einmal mehr die intensive Auseinandersetzung und schriftliche Dokumentation jedes/jeder Einzelnen mit einschlägigen nationalen wie internationalen Projekten und Publikationen des jeweiligen Fach- und Interessensgebietes.

Jene Bereiche, die durch das Wissen der Gruppenmitglieder nicht abgedeckt waren, wurden durch die Kooperation mit dem *Institut für Wissenschaft und Kunst* (IWK) in das Projekt hineingeholt: Ausgewiesene ExpertInnen wurden zu einer mehrsemestrigen Ring-Veranstaltung mit anschließender öffentlicher Diskussion eingeladen. Behandelt wurden Themen wie der Kompetenzbegriff, die Kompetenzbilanz, Lernen im Arbeitsprozess oder Literarität im Bereich Wirtschaft – auch diese Aktivitäten wurden dokumentiert und in den Jahresberichten der Arbeitsgruppe Informelles Lernen allgemein zugänglich gemacht.

Von der Praxis zur Theorie und wieder zurück

An drei Beispielen soll hier die Arbeitsweise der Gruppe an ihren jeweiligen Zustandsanalysen und Ausblicken etwas genauer beleuchtet werden:

a) *Der Zweite Bildungsweg* – seinem Wesen nach eigentlich ein Sektor zur Förderung von Durchlässigkeit im Bildungssystem, das dem/der Einzelnen die Möglichkeit zu Umstiegen, Aufstiegen und Zustiegen eröffnen sollte. Die Arbeitsgruppe in Gestalt des für diesen Bereich Verantwortlichen stellte ins Zentrum ihrer Untersuchung den dringenden Bedarf nach größerer Durchlässigkeit und kritisierte den Status quo als nicht ausreichend. Gerade die Klientel dieses Bereichs stehe exemplarisch für zweifache Inhomogenität, nämlich sowohl was ihre Herkunft und ihren Bildungsweg betrifft als auch bezogen auf ihr ganz unterschiedliches Niveau an bereits vorhandenen Kompetenzen. Eine Orientierung an Kompetenzen – schloss die Arbeitsgruppe – wäre daher aus mehreren Gründen die einzig effektive Vorgangsweise, sie würde nicht nur der Durchlässigkeit besser Rechnung tragen, sondern auch die Demokratisierung des Bildungswesens entscheidend voranbringen. Tatsächlich aber, so der Befund der Gruppe, die die Auswirkungen dieser Hindernisse auf horizontaler und vertikaler Ebene untersuchte, gibt es zahlreiche praktische und theoretische Hürden für jeden, der diesen Bereich lernend betritt:

„Was fehlt und im Detail erst entwickelt werden müsste, sind passende Kompetenzfeststellungsverfahren bei Eintritt in Lehrgänge des Zweiten Bildungswegs. Diese würden nicht vorrangig und ausschließlich ‚Lücken‘ und Defizite ermitteln, sondern vor allem vorhandene Kompetenzen festhalten. Damit diese aber auch sinnvoll berücksichtigt werden können, müsste das Angebot an Lehrgängen prinzipiell umgestellt werden, von kompletten Fachlehrgängen für die einzelnen Richtungen des Zweiten Bildungswegs (z.B. ExternistInnenmatura, Berufsreifepfung, Studien-

berechtigungsprüfung) zu modulartigen und bereichsübergreifenden Ausbildungsformen. Im Moment stehen dem noch Hindernisse entgegen [...].“⁹⁵

Verwiesen wird in diesem Zusammenhang einmal mehr darauf, welche große Bedeutung Kompetenzorientierung für die Entwicklung von Lernen und Bildung insgesamt haben könnte, wenn sie überlegt und mit Bedacht eingeführt wird:

„Die begriffliche Klärung und Abgrenzung dieser Lernformen voneinander ist größtenteils offen, und unterschiedliche Definitionen liegen z. T. quer zueinander. Wenn nicht davon ausgegangen wird, dass diese Begriffe *vor* weiteren Schritten einvernehmlich abgeklärt werden müssten (was meiner Einschätzung nach nur durch Aufschieben aller Maßnahmen oder durch eine willkürliche Festlegung auf eine Definition möglich wäre), dann hat diese Diskussion auch durchaus positive Aspekte, weil sie den Blick auf bislang vernachlässigte Lernformen und -orte schärft. Der Begriff ‚Lernen‘ gewinnt dadurch wieder an inhaltlicher Breite und Tiefe und wird aus dem engen Korsett des formalen Bildungssystems befreit. Die Bedeutung der Begrifflichkeit in der jetzigen Diskussion spiegelt meiner Meinung nach auch die Tatsache wider, dass es zurzeit eben kaum eine Anerkennung/Validierung derartig erworbener Kompetenzen gibt. Sobald derartige Instanzen und Verfahren etabliert sind, wird die Frage, in welcher Lernform und an welchem Lernort die Kompetenzen erworben worden sind, in den Hintergrund treten.“⁹⁶

Was sind nun die Wünsche und Erwartungen, um die bestehende Situation zu verbessern? Hier ein Auszug:

- „Die einzelnen Bildungsabschlüsse sind im NQR verankert, der Kompetenzen beschreibt; es besteht kein Unterschied, wie und wo diese erworben wurden.
- Auch Teilkompetenzen werden erfasst, können zugeordnet und bei Bedarf auch angerechnet/ausgebaut werden.
- Die Kompetenzen können entweder über anerkannte und qualitätsgeprüfte Ausbildungsinstitutionen bzw. Lehrgänge erworben und zertifiziert oder durch ein Validierungsverfahren vor einer Kommission festgestellt werden.
- Validierungskommissionen sind nicht an Institutionen des formalen Bildungssektors angesiedelt, sondern werden übergreifend von verschiedenen Stakeholdern beschickt.
- Die noch zu entwickelnden Validierungsverfahren orientieren sich in erster Linie nicht an der Lernkontrolle und dem Abprüfen von Stoffgebieten, sondern sollen dem Kandidaten/der Kandidatin die Möglichkeit zur Präsentation der erworbenen Kompetenzen bieten. Das Feedback der Kommission sollte auch beinhalten, wie etwaige Lücken/Defizite sinnvoll behoben werden können.“⁹⁷

b) Sozial integrative Beschäftigungsprojekte – ein Sammelbegriff für Projekte, die sich um eine Wiederaufrüstung jener Gruppen bemühen, die seit den in den 1980er Jahren manifest

⁹⁵ Ebd., S. 12.

⁹⁶ Ebd., S. 17f.

⁹⁷ Ebd., S. 24.

gewordenen Veränderungen im Arbeitsprozess als Bildungsbenachteiligte, Arbeitslose und Randgruppen aller Art gebrandmarkt wurden. Diese Projekte orientierten sich an den Ideen einer alternativen Ökonomie, im überschaubaren Rahmen sollten sinnvolle Güter produziert werden, gestützt auf die bei den TeilnehmerInnen bereits vorhandenen Kompetenzen und bemüht um den Ausbau neuer Kompetenzen auf eben dieser Grundlage. Kompetenzorientierung war und ist also so etwas wie das tägliche Brot dieser Projekte.

Die *Arbeitsgruppe Informelles Lernen* griff auf diese Erfahrungen und Meriten zurück, vor allem bezogen auf die freie Bildungsarbeit:

„Diese Weiterentwicklungen fanden in mindestens vier Richtungen statt:

- Verbindung von Berufs- mit Allgemeinbildung
- Biografieorientierung
- Betriebliche Gesundheitsförderung, die in ihrem ganzheitlichen und partizipativen Ansatz Barrieren zur (Gesundheits-) Bildung abbaut, da der Bildungsaufforderung ein Wahrgenommenwerden durch den Betrieb vorausgeht, das auf dessen (Mit-) Verantwortung für Gesundheit gründet. Durch die Einbindung der Gesundheitsbildung in dieses Gesamtkonzept werden individualisierende Zuschreibungen mit Defizitanklängen weitgehend vermieden. Durch Gesundheitszirkel wird ein neues Lernfeld erschlossen, das als ausbaufähig beschrieben wird.
- Sozialräumliche/Gemeinwesenorientierung: Einer Zeit der Konzentration auf betriebswirtschaftliche Erfordernisse scheint eine Rückbesinnung auf die Gründungsintentionen zu folgen – gefördert durch aktive TeilnehmerInnen, die diese Orte auch außerhalb der Zeit der AMS-Zuweisung nutzen. Eine Einbindung dieser ‚lernenden Organisationen‘ in Konzepte der ‚lernenden Region‘ zeichnet sich ab.

Auf allen vier Schienen ergeben sich Möglichkeiten der Verschränkung des informellen mit nicht-formalem Lernen, und es verändern sich u.U. die individuellen Zugänge zu (formalen) Ausbildungen bzw. zu Zertifizierungen.“⁹⁸

Es handelt sich hier erkennbar um die zentralen Grundfragen *jedes* kompetenzorientierten Lern- und Bildungsverständnisses. Würde man den Fundus und Reichtum dieser Fragen zur Richtschnur konsistenter Forschungsanstrengungen in Theorie und Praxis machen, ergäbe sich daraus so etwas wie ein Leitfaden für Bildungsinnovationen, der als wesentliche Frage beinhalten würde: Was sind und wie erwirbt man Kompetenzen, die den Namen Lebenskompetenzen verdienen? Bei der Behandlung dieser Frage würde man auch erkennen, dass es noch eine Menge Theoriedefizite gibt:

„Auf Theorieebene wäre eine Ausleuchtung des Zwischenbereichs im Handlungswissen einer Profession wesentlich, die Frage also, wie aus praktischem Können aus- und aufbaufähige Kompetenzen werden. Beachtet wird bisher die Transformationskompetenz, die die Verflüssigung des Fachwissens im Alltagswissen bezeichnet, kaum aber das Pendant dazu: Wie entsteht aus reflektiertem Alltagswissen in diesem ‚Zwischenbereich‘ Theorie, oder wie entwickelt sich die Neugier auf mehr Theorie?“⁹⁹

⁹⁸ Ebd., S. 28.

⁹⁹ Ebd., S. 29.

Ein nicht weniger wichtiger, häufig unterschätzter Bestandteil der Theoriearbeit und von großer Bedeutung auch für die Praxis ist das Verhältnis von Gruppenarbeit und Unterstützung des Einzelnen:

„Ein weiteres Element für eine zielgruppenadäquat stärkende Methodik ist die Arbeit in Gruppen: [...]Tendenziell ist festzustellen, dass die im Konzept der Employability enthaltene Individualisierung den bildungspolitischen Wert der Gleichstellung (benachteiligter Gruppen) verschwinden lässt, da die Person ‚selbst für die Herstellung bzw. Erhaltung ihrer Employability verantwortlich‘ gemacht wird.“¹⁰⁰

Wenn der strategische Charakter der oben behandelten Fragen nicht wahrgenommen wird, besteht die Gefahr, Beschäftigungsprojekte als – zynische – Zwangsmaßnahme einzusetzen, und möglicherweise gut gemeinte Intentionen verkehren sich in ihr Gegenteil: SchmalspurtrainerInnen, -psychologInnen und -beraterInnen bestimmen das Terrain und opfern damit die Bildung der Employability, die auf diese Weise erst recht nicht zum gewünschten Erfolg führt: Vermittlung bedeutet noch keine Anstellung, und eine Anstellung bietet noch lange nicht eine berufliche Perspektive.

Ein wichtiges prototypisches Feld, über Kompetenzen zu forschen und zu lernen, ist der bisher unterbelichtete Bereich des Lernens im Alter. Auch damit beschäftigte sich die Arbeitsgruppe als eigenes Lernfeld:

„Anhand der Kompetenzentwicklung vor allem der ‚jungen Alten‘, also jener Personengruppen, die sich aus der unmittelbaren beruflichen Verwertbarkeit ihres Wissens ausklinken, könnte gut geprüft werden, welche Rolle Zeit und Verwertungsdistanz spielen – einerseits für die Reflexion der Erfahrung (Biografizität), andererseits für eine mögliche Umgestaltung des Theorie- und Praxiswissens in Handlungswissen (erweiterte Transformationskompetenz).“¹⁰¹

Sie entwickelte auch eine Reihe von Vorschlägen zur Nutzung des Ressourcenreichtums des Alters:

„Das Besondere beachten:

- Welche Kompetenzen werden in den nachberuflichen Lebensphasen besonders ausgebildet?
- Welche Kompetenzen sind insbesondere in den breiten Bevölkerungsschichten vorrangig?
- Wie wirken sich die im Erwachsenenalter bevorzugten Lernformen auf die Kompetenzentwicklung aus?

Das Andere beachten:

- Gibt es Nachteile und allenfalls auch Vorzüge durch Reduktion, durch Konzentration auf das Wesentliche, durch Verzicht auf Wachstum und Expansion?
- Welche Bildungsmotivationen entstehen daraus?

¹⁰⁰ Ebd., S. 29.

¹⁰¹ Ebd., S. 34.

- Welche neuen Interessen entstehen?
- Unter welchen Bedingungen beschäftigen sich Ältere – ohne beruflichen Qualifizierungsdruck – mit ‚neuen‘ Bildungsangeboten? (z.B. Technikwissen)
- Welche Lernformen sind adäquat? Welche werden von den Älteren entwickelt? (Beachtung von Kontaktbedürfnissen und Mobilitätseinschränkungen)

Rückkopplung an die allgemeine und an die berufliche Erwachsenenbildung:

- Generationenlernen: Tandem, Mentoring
- Weitere Spezifizierung des Kompetenzbegriffs in Abgrenzung zu Qualifikationen? Oder: Welche Rolle spielt der Zeitfaktor in der Kompetenzentwicklung (sowohl der zeitliche Abstand von der unmittelbaren Verwertbarkeit der Kenntnisse als auch die sich verändernde Zeitperspektive im Alter)?
- Verbindung mit neurobiologischen Forschungen zur Entstehung von Mustern, zum ‚Gedächtnis des Körpers‘ etc.
- Anhaltspunkte zur ‚Entdeckung‘ spezifischer Kompetenzen dort, wo Bildungsferne unterstellt wird.¹⁰²

c) *Grenz- und Übergangsbereiche schulischer und außerschulischer Jugendarbeit* – von der Arbeitsgruppe unter der Devise *Bildung ist mehr als Schule* behandelt. In ihrer Status quo-Erhebung stützte sie sich in dieser Frage auf AutorInnen, die sich mit dem Lernen in urbanen Räumen und dem Lernen von Jugendlichen außerhalb der Schule beschäftigten:

„Dabei ist die Sozialraumorientierung in der Kooperation von Jugendarbeit und Schule mit der großen Chance verbunden, Schule als Institution zu öffnen, sie als Lebensort von Kindern und Jugendlichen zu thematisieren und stärker auf die differenzierten Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu beziehen [...].

In den professionellen PädagogInnen sehen sie nur eine Quelle des Wissens- und Könnenserwerbs. Andere fachkundige Personen und die Kinder und Jugendlichen selbst als ExpertInnen *für einzelne Inhalte sind von großer Bedeutung für* umfassende Lernprozesse.

Formelle und informelle Lernsituationen sollen also so gestaltet sein, dass sie sich gegenseitig verstärken. Die Rolle der Lehrenden muss in diesem Zusammenhang genauer betrachtet werden.“¹⁰³

Dieser Aufgabe, nämlich die „neue“ Rolle der Lehrenden genauer zu betrachten, stellte sich die Arbeitsgruppe. Sie kam zur Ansicht, dass die Lehrenden mehr und mehr zu OrganisatorInnen des Lernprozesses werden sollten, den sie zu begleiten und dank ihres Wissens zu unterstützen hätten – das gelte für alle Aspekte des Lernens.

So betrachtet öffnet sich das gesamte Spektrum des Lernens auch für die Auseinandersetzung um das Erwerben und Anwenden informellen Lernens. Hauptkompetenz der Lehrenden hat nach diesem Verständnis das Aufschließen von Wissensressourcen zu sein, eine Kombination

¹⁰² Ebd., S. 35f.

¹⁰³ Ebd., S. 44.

aus Organisieren, Unterstützen und Maßschneidern. Gelingen kann diese Aufgabe nur in einem beständigen Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden, in dem auch die Lehrenden Lernende sind und von den Lernenden „durch deren Wege“ belehrt werden. Es geht also erkennbar um einen anderen Blick darauf, was Lernen alles sein kann.

Diesen Weg einzuschlagen würde bedeuten, der Tatsache Rechnung zu tragen, dass alle Lernenden mit einem großen Repertoire an Wissen und Können ausgestattet sind. Eine bildungspolitische Orientierung, die sich auf diese Erkenntnis stützt, würde Förderung nicht als eine Investition, sondern als das Bergen von Reichtümern verstehen.

Als ein positives Beispiel für die sozialräumliche Expansion von Lernen für Jugendliche im Schulalter nennt die Arbeitsgruppe das Impulszentrum für Cooperatives Offenes Lernen (COOL) in Steyr, das vor zehn Jahren an der dortigen Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule gegründet wurde und sich an den sog. *Dalton-Prinzipien* orientiert. Wichtige Elemente dieser Unterrichtsform sind eine Kombination aus Freiheit und Verantwortung, Zusammenarbeit und Selbstständigkeit. Realisiert wird dies, indem z. B. in ein und demselben Klassenzimmer zur gleichen Zeit in unterschiedlich zusammengesetzten Teams an mehreren Gegenständen gearbeitet wird (in „Gegenstandswinkeln“); rasch und einfach können sowohl die Gegenstandsbereiche und ihr dafür nötiges Mobiliar als auch die Teams, und damit auch die Lehrenden, umgruppiert werden; für jede/n einzelne/n SchülerIn gibt es schriftliche Anleitungen für selbstständige Tätigkeit; in Wochen- bzw. Monatsplänen finden sich individuelle Arbeitseinheiten; für Ordnung, Disziplin und Sauberkeit in der Klasse sind weitgehend die SchülerInnen selbst verantwortlich.

Die SchülerInnen in Steyr beziehen ihr soziales Umfeld als Gegenstand in ihr Lernen ein, sie entwickelten und realisierten z.B. Pläne zur Verschönerung eines Parks und bauten eine Fahrradwerkstätte auf.¹⁰⁴ Neben dieser Arbeit nach außen steht gleichwertig die Auseinandersetzung über die Gestaltung und die Elemente ihres eigenen schulischen Lernfelds. Dabei werden Bewegung, Tanz, Theater und Musik nicht nur als Kunstformen für den öffentlichen Auftritt praktiziert, sondern als Instrumente und zur Erweiterung des Lernens genutzt.

Dieser doppelten Bewegung aus dem schulischen in das soziale Umfeld und das Hineintragen des Sozialen in das schulische Umfeld misst die Arbeitsgruppe *Informelles Lernen* große Bedeutung bei. Sie sieht darin einen wichtigen Beitrag zum Abbau von Barrieren und damit auch zur Schaffung eines humanen Lernumfelds:

- „Es soll sowohl im formalen als auch im informellen Lernbereich zu einer wechselseitigen Befruchtung kommen. Synergieeffekte müssen genutzt werden.
- Bildungsbenachteiligte SchülerInnen oder Jugendliche mit Migrationshintergrund (gerade deren vorhandene Kompetenzen werden oft unterschätzt und nicht sinnvoll in den Schulalltag integriert) sollten nicht als eine Gruppe definiert werden. *Alle* SchülerInnen sollen gefördert und nicht in Gruppen aussortiert werden. Es muss zu einer überzeugenden Verbindung von verschiedenen Lernformen und Kompetenzen kommen.

¹⁰⁴ Siehe: <http://www.cooltrainers.at/index.php?id=162>.

- Peer-learning sollte auch im formalen System besser genutzt werden, da gerade dadurch bestimmte Kompetenzen gefördert und genutzt werden können. Selbstständigkeit kann gefördert, Lernangst abgebaut und neues Selbstbewusstsein erreicht werden.
- Menschen werden verstärkt über ‚Kompetenzbündel‘, die sie auf verschiedenste Art erworben haben, verfügen. [...]“¹⁰⁵

Insgesamt hat die Arbeitsgruppe *Informelles Lernen* eine anspruchsvolle Aufgabe erfüllt. Sie hat sich mit den Unterschieden und Verschiedenheiten der verschiedenen Lernformen auseinandergesetzt, sie hat in unterschiedlichen Lernfeldern, Lernkontexten und Situationen herauszuarbeiten versucht, was deren spezifische Kapazitäten sind. Sie hat diese Kapazitäten beispielhaft beschrieben und erfasst und damit auch Perspektiven entwickelt, warum und auf welche Weise diese zu validieren sind. Dabei ist es ihr auch gelungen, Changierungen und Übergänge in realen Situationen des Erwerbens und Anwendens von Wissen und Fähigkeiten zu demonstrieren. All diesen Schatz zu bergen steht noch an.

3.2 Das Krankenhaus

Lernfeld Krankenhaus

Als Organisationsform ist das Krankenhaus ein Mikrokosmos der strukturellen Probleme unserer Zeit, auch und gerade der demokratiepolitischen. Deshalb kann es lohnend sein, hier eine entscheidende, generelle Frage, die auch im Krankenhaus von Bedeutung ist, genauer zu betrachten: Lässt sich aus diesen Problemstellungen lernen und verstehen, welche Optionen und Perspektiven zu ihrer Steuerung zu entwickeln wären? Und zwar eine Steuerung, die ihren Namen verdient, die also nicht von den Geschehnissen getrieben wird oder bloß auf sie reagiert, sondern diese bewusst lenkt.

„Aus der Sicht der Gesundheitsförderung ist das Krankenhaus ein wichtiges und herausforderndes Setting. Herausfordernd deshalb, weil es nicht nur um Gesundheit am Arbeitsplatz geht wie in anderen Betrieben, sondern weil die Funktion, Aufgabe und Kernkompetenz des Krankenhauses direkt mit Krankheitsbekämpfung zu tun hat. Das Krankenhaus ist wichtig als Leitorganisation des bedeutsamen Funktionssystems ‚Krankenbehandlung‘ in modernen Gesellschaften, das in Deutschland und Österreich circa ein Zehntel des Bruttoinlandsproduktes ausmacht.“¹⁰⁶

Es sind eine Reihe von Strukturmerkmalen, die das Krankenhaus kennzeichnen:

- Ein Mix aus öffentlicher Versorgung und privater Dienstleistung – vielfältige Formen der Auftraggeber vom Staat bis privat;
- Intransparenz der Aufgaben- und Verantwortungsverteilung – führt zur Anonymisierung von Verantwortlichkeit;
- Medizinalisierung – herrschende, häufig wenig hinterfragte und überprüfbare medizinische Normen und Regeln bestimmen und entscheiden, was pathologisch und daher medikamentös zu reparieren ist;

¹⁰⁵ Ebd., S. 46.

¹⁰⁶ Jürgen M. Pelikan/Stephan Wolff (Hrsg.): Das gesundheitsfördernde Krankenhaus. Konzepte und Beispiele zur Entwicklung einer lernenden Organisation. Wien 1999, S. 30.

- Technisierung – Technik und Technologien erobern die medizinischen Abläufe und definieren Verständnis, Sprache und Schlussfolgerung des Bereichs.

Jedes dieser Phänomene hat eine ihm eigene Logik, und diese Logiken prallen im Krankenhaus aufeinander. Diese Dynamik in den Griff zu bekommen, erweist sich als eine zentrale Aufgabe. Voraussetzung für das Finden von Lösungen ist ein Verständnis davon, dass es sich beim Krankenhaus um den Inbegriff und Prototyp einer lernenden Organisation handelt, in der eine Vielfalt von unterschiedlichen Organisations- und Arbeitskulturen neben- und miteinander funktionieren, zusammengehalten durch Professionalisierung und Spezialisierung, beschwert durch Konkurrenz bei gleichzeitiger Notwendigkeit der Kooperation. Zur Erfüllung seiner Hauptaufgabe, der Behandlung von Kranken, bedarf es einer höchst differenzierten Arbeitsteilung und hoch spezialisierter Kenntnisse.

In der einschlägigen Literatur finden sich ausreichend Beschreibungen der beträchtlichen Auswirkungen von gesellschaftlichen Veränderungen auf das Krankenhaus, hier können nur einige wichtige erwähnt werden: Starke ökonomische Schwankungen beeinflussen die Finanzierung und Ausstattung der Institution, budgetäre Umschichtungen wirken massiv auf die Abwicklungen der Agenden, veränderte Strategien in Richtung Privatisierung belasten die öffentliche Hand und führen zur Aushöhlung der autonomen Organisation Krankenhaus. Die verstärkte Globalisierung zeigt vielfache Wirkung, sei es bezogen auf die Auswirkungen der Migrationsströmungen auf das Personal – von der Putzfrau bis zur Chefärztin –, auf die Herkunft der PatientInnen und ihre Angehörigensysteme, auf die Herstellung und Verteilung von Medikamenten und Heilmitteln und nicht zuletzt auf das Spektrum der Krankheiten.

Seit mehr als 20 Jahren nimmt die Bedeutung von – durchaus rational begründeten – Verwaltungsstrukturen zu. Gedacht als Klammer zwischen den stetig größer werdenden Aufgaben des Krankenhauses durch die Entlassung in die (Teil-) Autonomie und dem Anwachsen des Verwaltungsaufwands durch den täglichen Andrang wächst die Gefahr, dass sich aus einer Dienstfunktion der Verwaltung ein Moloch entwickelt. Einer der ersten, der sich wissenschaftlich mit diesem Themenkomplex beschäftigte, ist der an einer renommierten amerikanischen Universität lehrende Management- und Organisationstheoretiker Henry Mintzberg. Er spricht von vorprogrammierten Spannungen zwischen zwei entgegengesetzten Organisationsprinzipien, wie sie auch und gerade das Krankenhaus prägen: dem bürokratischen Verwaltungssystem auf der einen Seite und dem professionellen – vor allem medizinischen und pflegerischen – System auf der anderen Seite.

In den Krankenhäusern hochorganisierter Gesellschaften ist überall die Tendenz erkennbar, dass sich die Verwaltung von den festgelegten Zielsetzungen entfernt und sich immer mehr von den gesellschaftlichen Aufgaben der Krankenbehandlung und -versorgung entkoppelt. Sie wird so zu einem Apparat, der ausschließlich seinen Interessen der Selbsterhaltung und Selbstlegitimation folgt, sich wie eine Hydra über das Krankenhaus ausbreitet und versucht, in allen Bereichen das letzte Wort zu haben. Die innere Logik eines solchen Verwaltungssystems steht immer im Konflikt mit den institutionellen Vorgaben des zu verwaltenden Systems und verwandelt sich auf diese Weise in ein kaum zu erschütterndes Beharrungssystem – ein Phänomen, das in dieser oder jener Form in allen großen gesellschaftlichen Institutionen anzutreffen ist.

Diversitäre Erfahrungen

Schon von seinen unterschiedlichen Aufgaben und verschiedenen Rollen her ist das Krankenhaus ein Kosmos großer Diversität und des Austausches zwischen Kulturen. Es fungiert:

- “as an institution for all the delivery of medical and nursing care to people who are ill;
- as an employer responsible for people from various professional groups;
- as a part of a broad system of medical care in the community;
- as a specific level within the overall social organization of medical and health care concerned with health-related wellbeing.

Within the framework of these different roles, hospitals have such significant tasks as acute and long-term care, clinical research and technical research and development, epidemiological inquiries and preventive screening programmes, personnel development programmes and medical education.¹⁰⁷

Diese Art der Betrachtung, die sowohl die Perspektive von Gesundheitszielen als auch von Organisationsstrukturen einbezieht, bildet eine wichtige Grundlage für die systematische gesundheitswissenschaftliche und gesundheitsförderliche Beschäftigung mit Strukturen und damit Interventionsmöglichkeiten für sinnvolle Veränderungen.

Was die besonders hohe Diversität betrifft, die das Krankenhaus unter einen Hut zu bringen hat, seien hier nur einige der wichtigsten Faktoren genannt:

- die große Dreiteilung von medizinischem Personal, pflegerischem Personal und PatientInnen,
- die große Vielfalt der PatientInnenbedürfnisse in Bezug auf das Angebot, das das Krankenhaus bieten soll,
- das breite Spektrum von Krankheiten, mit denen das Krankenhaus konfrontiert ist,
- die zunehmende Professionalisierung und Spezialisierung aller Personalgruppen.

Betrachten wir zunächst die Dreiteilung im Krankenhaus, und konzentrieren wir uns zuerst auf die Ärzteschaft. Sie hat sich – ihrer Aufgabe entsprechend – mit den medizinischen Problemen zu beschäftigen, sie zu diagnostizieren und einen planungsvollen Ablauf zur Behandlung zu entwerfen. Erwartet wird von dieser Gruppe, dass dieser Plan reibungslos funktioniert.

Einen etwas anderen Blickwinkel und eine etwas andere Interessenlage hat das Pflegepersonal. Sein Aufgabenbereich und damit sein Interesse gilt der Versorgung, die rund um die Uhr funktionieren soll.

Nicht zuletzt gibt es noch das Interesse der PatientInnen, das auf zweierlei abzielt: Einerseits möchten sie sich medizinisch gut aufgehoben wissen, also Vertrauen in die Expertise und Kompetenz des gesamten Personals haben. Andererseits wollen die meisten ihre Eigenständigkeit und ihre selbstständige Entscheidungsfähigkeit nicht aufgeben.

¹⁰⁷ Helmut Milz/Johannes O. Vang: Consultation on the role of health promotion in hospitals. In: Health Promotion, Vol.3/Nr.4. Oxford 1989, S. 425.

Schon diese kurze Darstellung zeigt, dass hier drei unterschiedliche „ExpertInnen“ mit natürlich unterschiedlichen Interessen und Erfahrungshorizonten aufeinandertreffen.

Was die große Vielfalt der PatientInnenbedürfnisse betrifft, seien hier nur zwei Beispiele für diametrale Gegensätze genannt: Während die einen Ruhe als das absolute und wichtigste Heilmittel empfinden, genießen die anderen Musik, die Besuche ihrer Familien u.ä.m. Oder ein anderes Beispiel: Während für bestimmte PatientInnen Rehabilitation der geeignete Weg zur Gesundung ist, brauchen andere Regeneration, also Umstände, die Erholung mit geringster Stimulation, viel Schlaf und gutem Essen verbinden.

Das breite Spektrum von Krankheiten sei hier nur gestreift, es reicht vom Diabetes-Kranken, der sekundäre Komplikationen hat, über die frisch Verunfallte, die sich schnell erholt, von der krebskranken Patientin, die nach der Operation vollständig auf Betreuung angewiesen ist, bis zum Infektions-Kranken, der an ein Dialyse-Gerät angeschlossen ist.

Sie alle brauchen Spezialbehandlungen und Spezialisten der Behandlung. Jede/r „SpezialistIn“, sei es der Pfleger, der Ergotherapeut oder die Chirurgin, ist bei seiner/ihrer Arbeit auf eine funktionierende Verlaufskontrolle angewiesen – also gibt es Dokumentationen für jeden Bereich, und gleichzeitig gelten für jeden Bereich andere Parameter der Erfassung. Dazu kommen Befunde verschiedener bildgebender Verfahren und andere Formen der Erhebung wie physikalische, chemische oder molekulargenetische Laboranalysen. Dementsprechend koexistieren in ein und demselben Krankenhaus sowohl unterschiedliche Kulturen der Arbeit als auch der Organisation. Jede dieser Kulturen entwickelt ein eigenes Umfeld an Strukturen, Abläufen, Gewohnheiten und Ergebnissfeststellungen. Was aber fehlt, und zwar trotz oder gerade wegen der vielen Spezialaufgaben und Professionellen, ist eine übergeordnete Funktion, die ein generalisiertes medizinisch-pflegerisches Anliegen vertritt und die Oberhoheit über die Koordination hat.

Bei dem bereits erwähnten Organisationstheoretiker Henry Mintzberg liest sich die Charakterisierung des Krankenhauses als Organisation so:

„Da die Organisation für ihre betrieblichen Aufgaben hochqualifizierte Experten braucht – Mitarbeiter, denen ein erhebliches Maß an Kontrolle über die eigene Arbeit zugestanden werden muss –, überlässt sie einen großen Teil Macht nicht nur den Experten selbst, sondern auch den Gruppen und Institutionen, die diese zuvor auswählen und ausbilden. Daraus resultiert eine stark dezentralisierte Struktur; die Befugnis zu betrieblichen und strategischen Entscheidungen wird durch die ganze Hierarchie hinunter zu den Experten der operationalen Ebene delegiert. Für sie ist dies die demokratischste aller Strukturen.

Da die betrieblichen Verfahren zwar komplex, aber doch standardisiert sind [...], kann jeder Experte unabhängig von seinen Kollegen arbeiten, in der Überzeugung, dass der größte Teil der nötigen Koordination sich automatisch über die Standardisierung der Fertigkeiten vollzieht. So beobachtete einer meiner Kollegen eine fünfstündige Operation am offenen Herzen, bei der der Chirurg und der Anästhesist kein einziges Wort miteinander wechselten! [...]

Da die Standardisierung sich im Wesentlichen als Ergebnis einer Ausbildung vollzieht, die außerhalb der Expertokratie stattfindet, wird eine Technostruktur kaum

benötigt. Und da die Experten selbstständig arbeiten, können die operationalen Einheiten sehr groß werden. Manager der oberen Ebene werden also kaum gebraucht. [...] Und selbst diese wenigen Manager und deren Vorgesetzte üben kaum direkte Kontrolle aus; einen großen Teil ihrer Zeit widmen sie der Herstellung von Verbindungen zwischen ihren operationalen Einheiten und dem weiteren Umkreis, insbesondere der Sicherung angemessener Finanzen. [...]

Andererseits ist der Hilfsapparat, der die hochbezahlten Experten unterstützt, typischerweise sehr groß. Dessen Tätigkeit ist jedoch völlig anders geartet – meist handelt es sich um einfache Routinearbeiten, die Fachleute ablehnen. Daraus resultieren in der Expertokratie parallele Hierarchien – eine demokratische mit von unten nach oben verteilter Entscheidungsbefugnis für die Experten und eine zweite, autokratische, mit von oben her ausgeübter Kontrolle für den Hilfsstab. [...]

Standardisierung ist der große Vorteil, aber auch der große Nachteil der Expertokratie. Sie ermöglicht es den Experten, ihre Fertigkeiten zu perfektionieren und ein hohes Maß an Effizienz und Effektivität zu erreichen. Doch gleichzeitig schafft Standardisierung Anpassungsprobleme. Dies ist keine Struktur, die Neues hervorbringt, sondern die nur das verbessert, was bereits bekannt ist.“¹⁰⁸

Man sieht, zwar entwickeln sich Professionalisierung und Spezialisierung auf allen Ebenen, aber sie bilden so etwas wie parallele Strukturen, funktionieren nach ihren je eigenen Kriterien.

Systemkosmos Krankenhaus

Das Krankenhaus als Organisationstyp entspricht in seinen spezifischen Eigenheiten einem System mit vielen Subsystemen und ist zugleich ein Subsystem innerhalb eines größeren gesellschaftlichen Umfelds. Es handelt sich also um ein System, das sich von seinem Umfeld klar abgrenzt, aber innerhalb seiner Grenzen seine Subsysteme vereinnahmt. Als lernende Organisation, die das Krankenhaus darstellt, befindet es sich in einer Doppelrolle: Zum einen fungiert es als ein Objekt, das betrachtet und analysiert werden kann, zum anderen als ein Subjekt, das daran interessiert ist, seine eigene Logik zu verstehen. Nimmt man diese Doppelrolle und die mit ihr verbundene Bewegung wahr, lassen sich die daraus resultierenden Potenziale und Ressourcen erkennen. Auf der Organisationsebene bedeutet das, dass erst das Erkennen dieser Potenziale und Ressourcen die Möglichkeit für Veränderungen eröffnet.

Die Organisation Krankenhaus ist ein Brennpunkt, an dem ganz unterschiedliche Materien und Texturen zusammenwirken. Unter einem Dach sammeln sich verschiedenste „Stoffgebiete“, so das Service, die Krankheit, die Menschen. Die Koordination dieser verschiedenen „Stoffe“ ist eine Art Sisyphus-Unternehmen – man stelle sich bloß vor, jemand aus der Ärzteschaft ist gerade dabei, ein irritiertes Herz abzuhorchen, während gleichzeitig eine Reinigungskraft den Fußboden unter dem Bett sauber wischt. Jede bewusste Organisationsarbeit wird eine solche Situation zu vermeiden suchen. Aber die Natur der unterschiedlichen Logiken beinhaltet das Funktionieren ebenso wie das Nichtfunktionieren, kann also letzteres gar nicht ausmerzen. Daher gilt es, die praktischen Abläufe auseinanderzunehmen und zu

¹⁰⁸ Henry Mintzberg: Organisationsstruktur: modisch oder passend? HARVARDmanager 11/1981.

untersuchen, wie sie sich vollziehen, um ihre Ordnungslogik zu verstehen und ihr folgen zu können. Das gilt gleichermaßen für das Funktionieren wie für das Nichtfunktionieren.

Das heißt, die Sache ist so komplex, dass es notwendig ist, die gesamte Organisationslogik des Krankenhauses, seiner einzelnen Untersysteme, seine Zielsetzungen, seine professionellen Dienstleistungen und die damit verbundenen Lebenswelten in ihrer Dynamik zu betrachten:

“[...] that the phenomenon has got more possibilities of expression than realizable at a certain point of space, for what reason its unity can't be observed holistically.”¹⁰⁹

Es scheint zwar evident zu sein, dass es leicht erkennbar ist, dass und ob ein System wie das Krankenhaus funktioniert oder nicht funktioniert. Tatsächlich funktioniert es üblicherweise relativ gut und gleichzeitig auch relativ schlecht – je nachdem, welche Perspektive der Betrachtung eingenommen wird. Keine dieser Perspektiven ist das Ganze, keiner sieht von seiner Warte aus alle Teile, alles, was geschieht, ist Produkt von Interaktionen zwischen Individuen mit ihren materiellen und sozialen Umfeldern. Ohne Bereitschaft, diesen Interaktionen nachzugehen, bleibt jeder Versuch grundlegender Änderungen Flickwerk. Das große Problem, das grundsätzliche Veränderungen auf allen Ebenen und in allen Bereichen so schwer macht, liegt nicht in erster Linie an den dafür Verantwortlichen, etwa an ihrem mangelnden Willen zur Gestaltung und auch nicht an Mängeln in der Umsetzung, sondern primär an der hohen Komplexität des zu verändernden Systems. Voraussetzung für jede aktive und praxisrelevante Veränderung ist daher ein theoretisches Verständnis der zu verändernden Systemdimensionen:

“Therefore, above all, science is challenged by the fact that health, although a mental and/or somatic of a somatic status of a certain individual, must be seen as the result of processes in different types of systems: material, somatic, mental and social, that operate under the condition of interdependency in a non-linear, non-hierarchical order [...]. As a consequence, the scientific investigation of health processes

- needs to combine interdisciplinary knowledge and methodologies from a variety of disciplines including medicine, epidemiology, psychology, sociology and others, plus,
- first and foremost, it is in need of a conceptual model, that puts together and depicts the different realities involved, describes their relations and guides interdisciplinary cooperative research.”¹¹⁰

Als ausreichend umfassende Darstellung der komplexen Systemcharakteristiken erscheinen den AutorInnen des oben zitierten Arbeitspapiers die Grundkonzepte systemtheoretischer Beschreibungsweisen. Die Systemtheorie ist ihrer Meinung nach als Methode der funktionalen Analyse deshalb besonders gut geeignet, weil sie

- untersucht, wie sich ein System von seiner Umwelt differenziert und diese Differenz aufrecht erhält,
- nach der jeweiligen Operationsbasis unterschiedlicher Systeme fragt,

¹⁰⁹ Wolfgang Dür/Jürgen M. Pelikan/Karin Waldherr: Dealing with complexity in health and health promotion in settings: the Vienna organizational health impact and health promotion intervention model. Theory of Health and Health Promotion in Organizations, Part 1 of 6, Working Paper des Ludwig Boltzmann Institutes for Health Promotion Research. Wien 2010, S. 1.

¹¹⁰ Ebd., S. 1f.

- die Selbstreferentialität von Systemen herausarbeitet, die sie als auf sich selbst bezogene Organismen versteht,
- beschreibt, dass Systeme, obwohl sie operationell geschlossen sind, Inputs von außen aufnehmen und auf ihre spezifische Weise umsetzen.

Eine Methode, wie sie die Systemtheorie bietet, erlaubt also, sowohl das Beharrungsvermögen als auch die Selbstreproduktion und die Veränderungsmechanismen zu betrachten. Gestützt auf die Systemtheorie eröffnet sich daher die Möglichkeit, das Krankenhaus als Systemkosmos zu verstehen, was bedeutet, die gesundheitswissenschaftlichen und die organisationswissenschaftlichen Betrachtungen praktisch zusammenzuführen.

Ein organisatorisches Operationssystem

Das Krankenhaus ist – systemtheoretisch betrachtet – gleichzeitig ein soziales und ein geschlossenes System:

„Die Systemtheorie bezeichnet Sinnsysteme als autopoietisch und markiert damit den Umstand, dass diese Systeme (im Gegensatz zu den sogenannten Trivial-Maschinen) die Elemente, aus denen sie bestehen, durch Verknüpfungen zwischen den Elementen, aus denen sie bestehen, erzeugen.“¹¹¹

Die Operationsgrundlage des Krankenhauses ist die Kommunikation. Der Doyen der Systemtheorie, Niklas Luhmann, betrachtet Kommunikation als Handlung, die nur das aus dem Umfeld aufnimmt, was für die Selbstproduktion des Systems relevant ist. Nicht jede Kommunikation, die im Krankenhaus stattfindet, fällt unter die Selbstproduktion, wahrgenommen werden nämlich nur jene Kommunikations-Handlungen, die für die Aufrechterhaltung der Institution notwendig sind. Damit ein System handlungsfähig ist, sagt Luhmann, muss es trachten, Komplexität zu reduzieren.

Eine Organisation wie das Krankenhaus beruht auf Mitgliedschaft:

„Nur solche Personen gelten als Mitglieder, die sich – zum Beispiel per Arbeitsvertrag – bestimmten Erwartungen hinsichtlich ihres Tuns und Erlebens unterworfen haben. Dazu gehört typischerweise, dass sie die als solche deklarierten Organisationsziele akzeptieren, dass sie die geltenden Entscheidungskriterien bei ihrem Tun erkennbar in Rechnung stellen und dass sie andere Gesichtspunkte so lange zurückstellen, als sie in ihrer Rolle als Mitglieder handeln.“¹¹²

Als Mitglieder sind die Menschen zur Systemkonformität angehalten und reproduzieren damit die Geschlossenheit des Systems:

„Der Gedanke der operativen Geschlossenheit zwingt dazu, den ‚Menschen‘ nicht als Bestandteil, sondern als Umwelt kommunikativer Systeme anzusehen.“¹¹³

¹¹¹ Pelikan/Wolff (1999), S. 38.

¹¹² Ebd., S. 39.

¹¹³ Ebd., S. 39.

Genau dieses Phänomen trägt zu dem seltsamen Unbehagen bei, das die meisten von uns befällt, wenn sie sich in den Ordnungsstrukturen und Organisationsabläufen eines Krankenhauses wiederfinden und das Gefühl haben, nur mehr Teil eines abzuwickelnden Organisationsablaufes zu sein. Will man diese automatisierte Konstellation verstehen, muss man die Praxis und die Praktiken nachvollziehen, die die Organisationslogik mit sich bringt und über die sie sich immer wieder reproduziert.

Sich mit der Autopoietik eines Systems zu befassen, schafft eine Ressource des Verstehens. Sie bietet die Möglichkeit, sich vor Augen zu führen, wie Praktiken entstehen, wie sie immer wieder in Varianten Gleiches produzieren und wie sie fungieren. So entsteht das Bild einer spezifischen Kettenreaktion, die das System einerseits untermauert und gleichzeitig nach außen hin absichert. All dies geschieht – das ist wichtig hervorzuheben – jenseits der Absichten, des Willens und des Bemühens der „Akteure“. Als Folge entwickelt das System bekannte, sich immer wieder aufs Neue wiederholende Bewegungsdynamiken:

- zunächst einmal ist eine Verlangsamung der Zeit, eine Behäbigkeit im Veränderlichen wahrnehmbar;
- ebenso eine gewisse Vergeblichkeit des Aufwands, trotz versuchter Neugestaltung reproduziert sich das Altgewohnte;
- es treten zahlreiche Doppelgleisigkeiten und Redundanzen auf, die die klinischen Routinen prägen;
- Gesprächs- und Verständigungsansätze haben nur eingeschränkte Wirkung, wenn sie sich nicht der Organisationslogik fügen;
- verbreitete Demotivation, Abstumpfung oder auch Burn-out werden zu ständigen Begleitern der hoch verantwortlichen Professionen im Krankenhaus.

Diese sich immer aufs Neue wiederholenden Bewegungsdynamiken im Krankenhaus sind es, deren Systemlogiken – wie in vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen auch – Demotivation und Resignation erzeugen. Über die Mitgliedschaft, die dazu verpflichtet, Entscheidungen mitzutragen, sie auszuführen oder ihnen Folge zu leisten, reproduziert sich das System und hält seine Organisation aufrecht. Weil diese Organisationslogik sich im Funktionieren bewährt, scheint es keine Alternative dazu zu geben – die Rationalität der Entscheidungen misst sich daran, dass sie als Entscheidungen funktionieren, also ihrer inneren Logik nach ablaufen. Diese innere Logik mit ihren praktikablen Entscheidungen präsentiert sich als ausreichende und daher alternativlose Operationsbasis des Funktionierens.

Dazu kommt ein weiteres Spezifikum von Organisationen und ihrem Handlungshorizont, denn es:

„[...] verselbständigt sich die Organisation als System, obwohl sie konkret aus einer Vielzahl konkreter Interaktionen besteht. Der Einheit der Organisation entspricht eine nicht reduzierbare Vielfalt von Interaktionen. Organisationen beruhen jedoch auf der Prämisse, dass diese Vielheit unter Abstraktion von Zeitlage, Eigenbeweglichkeit und Umweltbezug der einzelnen Systeme zu einer Einheit aggregiert und entsprechend einheitlich behandelt werden kann [...].“¹¹⁴

¹¹⁴ Ebd., S. 40.

Vereinfacht gesagt heißt das, in einem System hat nur das Sinn, was in der Praxis funktioniert. Wird dieses Spezifikum erkannt und wahrgenommen, bietet sich allerdings die Chance, etwas zu lernen, was sowohl für Beteiligte als auch für Außenstehende schwer zu fassen ist: nämlich zu erkennen, dass viele konkrete Handlungen, wenn sie zur Praxis werden, für die Beteiligten den Charakter eines verselbstständigten, nahezu undurchdringlichen Abstraktums annehmen.

Eine weitere Lernchance des Krankenhauses besteht darin, dass es eine „people-processing“-Organisation ist. „People-processing“ bedeutet, dass die Organisation durch ihre Praxis für jene Personen, die mit ihr zu tun haben, drei Rollen produziert und ihnen zuschreibt, sie fungieren somit als Gegenstand, als Kunde/Kundin oder als KoproduzentIn:

„Im Fall von Krankenhäusern sind Personen bedeutsam als der Gegenstand/Kunde/Koproduzent, an dem die Organisation ihre Dienstleistungen erbringt.“¹¹⁵

Nimmt man die Unterschiede dieser „people-processing“-Praxis ernst und untersucht sie im Detail, dann werden die Übergänge in den praktischen Handlungsabläufen nachvollziehbar. So besteht die Chance, dass wahrgenommen werden kann, wie die Betroffenen in diesen Übergängen reagieren und damit andere Gestaltungsmöglichkeiten sichtbar werden. Geht man also in die Routinen zurück und nimmt sie Stück für Stück auseinander, kann man entdecken, dass eine implizit angenommene Entscheidung explizit anders zu betrachten ist. Es entsteht Raum für andere Vorstellungen von Rationalität, einfach dadurch, dass sie explizit werden oder sich das Implizite als Illusion erweist.

Praxis und Praktiken

Die Organisations- und Praxisanalyse kann sich noch auf ein weiteres Merkmal des Krankenhauses stützen, nämlich auf sein breites Spektrum an anschaulichen Beispielen in der Praxis und seinen großen Bedarf an Fragen an sich als Organisation:

„Komplexe Organisationen wie Krankenhäuser sind ‚action creators‘, in dem Sinn, dass sie ständig einen Überhang an Kommunikation bzw. Entscheidungsanlässen produzieren, die nicht immer auch wirklichen Interventionsbedarf implizieren. Solche Organisationen sehen sich ständig vor die Frage gestellt, wie viel Organisation ihre Organisation braucht bzw. wie viel man für die institutionelle Verankerung der Organisation der Organisation zu investieren bereit ist.“¹¹⁶

Trotz und gerade wegen ihrer Autopoiesis haben Organisationen dieser Art einen Organisationsentwicklungsbedarf. Hier gibt es eine besondere Chance für das Lernen durch und an der Praxis. Es lässt sich praktisch studieren, wie aus vielen konkreten Handlungen das „Wunder“ eines gemeinsamen Gefüges Praxis entsteht, auch wenn es den einzelnen AkteurInnen fremd und abstrakt erscheint. Eine besondere Ressource ist dieses Praxisfeld auch deshalb, weil immer ein Überhang produziert wird, der von der Organisation für ihre Legitimierung erhalten muss. Man kann somit durch diese Sicht auf die Organisation – von

¹¹⁵ Ebd., S. 28.

¹¹⁶ Ebd., S. 48.

ihren Anliegen über die Vielfalt an Perspektiven und Handlungen bis zu den unterschiedlichen Praktiken und Arten, die Praxis zu gestalten – einen Einblick in das Auseinanderklaffen von Intentionen und der Praxis der Umsetzung gewinnen.

„Unter dem Aspekt, dass Organisationen intern unweigerlich ein Bild ihrer selbst und ihrer Umwelt entwickeln und sich in ihren Entscheidungen auf diese selbst gemachte Weltsicht ausrichten, besteht Organisationsentwicklung nicht zuletzt in der Neuakzentuierung dieser Beobachtung. Soziale Systeme entwickeln sich, wenn neuartige Beobachtungsmöglichkeiten, das heißt neue relevante Unterschiede in das System eingeführt werden.“¹¹⁷

Es geht also um das Lernen daraus, wie der eingeschlagene Weg möglicherweise *nicht* oder *nicht mehr* dem entspricht, was von den AkteurInnen eigentlich intendiert wird.

Eine weitere wichtige Ressource, die das Krankenhaus als Lernort offeriert, ist das Forschungslernen. Man kann, wie im Labor, aber ohne dessen künstliche Laborsituation, studieren, wie der Überhang organisiert wird, und man kann dies tun, indem man alle Beteiligten in die Forschung mit einbezieht.

„Lernen im Kontext von Organisationsentwicklung bedeutet, dass diejenigen, die von den bestehenden Problemen und den angestrebten Verbesserungen betroffen sind, nachhaltig an der Analyse, Veränderung und Auswertung beteiligt werden und aktiv an diesem Prozess mitwirken.“¹¹⁸

Angeregt werden mit diesem Lernverständnis von Organisationsentwicklung jene Lernebenen, die in *allen* Unterrichtsbereichen unterrepräsentiert sind und sowohl zum Förderungskatalog von Lerntheorien als auch zur Praxis von Bildungsreformen gehören: Lernen durch Beobachtung, Lernen durch Beteiligung, Lernen durch die Praxis und von verschiedenen Praktiken des Lernens. Neue Ideen über die Gestaltung der Praxis und *diverse* Einsätze bewährter Praktiken ergeben sich gerade aus den Unterschieden in den Erfahrungen der Menschen. Die Verschiedenheiten werden zur Ressource, weil sie Möglichkeiten, Wege und Strategien sichtbar und für Organisationsanliegen innovativ nutzbar machen.

Die großen Chancen des Praxisfeldes Krankenhaus für das Lernen bestehen darin, dass hier so viele Lernvarianten an ein und demselben Ort für verschiedene Menschen in verschiedensten Situationen vorhanden sind:

- es wird viel on the job und in der Praxis gelernt
- viele Lernprozesse folgen dem Muster Meister-Gehilfe
- viele Abläufe werden durch Imitation erlernt
- es erweist sich die Relevanz von Erfahrungslernen
- es gibt viele Gelegenheiten für Team- und Peer-learning und für kollaboratives Lernen
- medial vermitteltes Lernen spielt eine große Rolle
- PatientInnen lernen situationsbedingt.

¹¹⁷ Ebd., S. 49.

¹¹⁸ Burkhard Sievers, in: Jürgen M. Pelikan/Hildegard Demmer/Klaus Hurrelmann (Hrsg.): Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung, Weinheim 1993, S. 36.

Die Forscherin Elisabeth Harris unterscheidet drei große Bereiche des Lernens im Zusammenhang mit Fragen und Organisationen von Gesundheit/Krankheit. Sie spricht zum einen vom praktischen Lernen (technical learning), bei dem es um praktikable Lösungen für klar umrissene Probleme geht; sie nennt zum anderen das konzeptuelle Lernen (conceptual learning), das Zielsetzungen, Probleme und Lösungsvorschläge neu zu überdenken und zu definieren hat; und hebt schließlich das soziale Lernen (social learning) hervor, das sie im Gegensatz zu engeren psychologischen Definitionen vor allem als Förderung des Dialogs mit allen Beteiligten begreift.

Gesundheit und Gesundheitsförderung

Im Folgenden beschäftigen wir uns mit der Entwicklungsgeschichte des Begriffspaares Gesundheit und Gesundheitsförderung. Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik ist deshalb interessant, weil sich an ihr das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis gut beobachten lässt. Da die Debatte zu diesem Themenkreis außerordentlich gut dokumentiert ist – drei Jahrzehnte internationale Konferenzen, ständige Auseinandersetzungen von WissenschaftlerInnen, PraktikerInnen und der Politik werden regelmäßig schriftlich festgehalten – lassen sich hier wichtige Fragen wie Kontinuität, Bedeutungswandel und Perspektivenverschiebung verfolgen.

Gesundheit und Literarität haben vieles gemeinsam. Sie sind (nahezu) überall anzutreffen, sie sind zugleich abstrakt und konkret, allgemein wie individuell. Diversität bestimmt das Feld Gesundheit ebenso wie das der Literarität, daher ist es in beiden Bereichen von Relevanz, eine klare Auswahl der Ausschnitte zu treffen, über die gerade nachgedacht wird. Trotz der vielen Gemeinsamkeiten der beiden Bereiche werden wohl die meisten Menschen subjektiv Gesundheit als ein für sie eher naheliegendes und wichtigeres Thema empfinden als Literarität.

Theoretisch betrachtet ist auch Gesundheit ein hybrides Feld, es gibt keine einigende und einheitliche Theorie, es handelt sich um ein multidisziplinäres Aktionsfeld, das nicht einer einzelnen Wissenschaft zurechenbar ist. Auch wenn fast jeder denkt, über Gesundheit mehr oder weniger Bescheid zu wissen, stellt sich immer wieder aufs Neue heraus, wie schwierig dieses Thema in Theorie und Praxis zu fassen ist.

Die Bedeutung der Politik

Ein anschauliches Beispiel für all diese Phänomene ist die Karriere von „Public Health“. Entstanden aus einem demokratischen Verständnis und Verantwortungsbewusstsein für Gesundheit als „public good“, sind in den letzten 15 Jahren zahllose Einrichtungen dieses Namens aus dem Boden geschossen. Auch wenn sie sich explizit der Aufgabe der Demokratisierung verschrieben haben, blieben diese Bestrebungen hierzulande oft auf halber Strecke stecken. Aber selbst dort, wo diese Anliegen verwässert wurden, sind sie Ausdruck eines gewissen gesellschaftlichen Fortschritts.

Wie umfassend dagegen die internationale Gemeinschaft die Bedeutung des Politischen für die Gesundheit sieht, zeigt sich klar in den Empfehlungen der zweiten internationalen Konferenz zur Gesundheitsförderung, die im Jahr 1998 in Adelaide stattfand:

“Healthy public policy is characterized by an explicit concern for health and equity in all areas of policy and by an accountability for health impact. [...] These sectors should be accountable for the health consequences of their policy decisions. They should pay as much attention to health as to economic considerations.”¹¹⁹

Die Dokumentation der internationalen Gesundheitskonferenzen schafft nicht nur einen linearen Literaritätsbezug als Textevidenz und Textcorpus, sondern ist auch so etwas wie ein Fokus, um festzustellen, wie sich ein und derselbe Gegenstandsbereich über die Jahre und mit veränderten Perspektiven entwickelt. Es wird damit deutlich, wie gut es für eine Disziplin oder ein Aktionsfeld ist, den eigenen Werdegang zu reflektieren. Das wohl wichtigste Dokument in diesem Zusammenhang ist die Ottawa-Charta, sie ist das Ergebnis der ersten internationalen Konferenz zur Gesundheitsförderung (1986). Die immense Bedeutung dieses Dokuments lässt sich nicht zuletzt daran erkennen, wie es vom angesehenen Gesundheitswissenschaftler Bernhard Badura kommentiert wird:

“Reorientierung gesundheitspolitischer Prioritäten, weg vom schlichten ‚more of the same‘ biomedizinischer Leistungen, hin zu einer vorausschauenden Umwelt- und Strukturpolitik; weg vom ausschließlich negativen, das heißt krankheitsorientierten, hin zu positiven, nicht nur Risiken bekämpfenden, sondern Gesundheitspotenziale einschließenden Bemühungen; weg von einem expertokratischen ‚top down‘, hin zu einem partizipatorischen ‚bottom up‘ Ansatz; weg von einer monokausalen biomedizinischen, hin zu einer multidisziplinären, in vernetzten Systemen operierenden Praxis.”¹²⁰

Das qualitativ Neue der Ottawa-Charta ist die dynamische Koppelung des Konzepts Gesundheit mit dem der Gesundheitsförderung. Gesundheit wird als dreidimensionaler Zustand formuliert, der durch den Prozess der Gesundheitsförderung gestaltbar ist. Zwar hält bereits das Gründungsdokument der Weltgesundheitsorganisation (WHO) im Jahr 1948 fest, dass „[...] *Gesundheit umfassendes körperliches, psychisches und soziales Wohlbefinden ist, weit mehr als bloße Abwesenheit von Krankheit und Gebrechlichkeit.*“

Aber wie dieser Zustand in seinen drei Dimensionen tatsächlich verändert und verbessert werden kann, das wird in Ottawa das erste Mal in einem offiziellen Dokument als gemeinsamer Wille festgehalten. Hier wird Gesundheit als Strukturelement der Lebensumwelten verstanden, ergänzt um die Vorstellung, dass es möglich ist, umfassend in diese Umwelten einzugreifen und damit Wohlbefinden zu fördern. In diese Sicht fließen alle Gegebenheiten des Sozialen, Biologischen und Mentalen ein und dienen damit zur Charakterisierung dessen, was Gesundheit ist. Sie wird damit als etwas verstanden, dass sowohl Ergebnis als auch eine der Voraussetzungen von Lebensumwelten ist.

In der Praxis und für jede Praxis bedeutet das, dass jeder Bereich seinen – positiven oder negativen – Beitrag zur Gesundheit leistet und dass sich Gesundheit aus vielen Bestandteilen zusammensetzt. Gesundheit ist also nicht einfach, wie allorts zu hören und zu lesen, eine Zielsetzung individuellen Lebens, sondern eine Ressource, aus der geschöpft wird und die

¹¹⁹ Adelaide Recommendations on Healthy Public Policy, S. 1.

¹²⁰ Bernhard Badura, in: Jürgen M. Pelikan u.a. (1993), S. 21.

zu hüten und zu schonen ist. Und Gesundheitsförderung wird so gesehen zu Ressourcenpflege und Ressourcenschutz.

Gesundheitsförderung, so die Ottawa-Charta, ist ein kontinuierlicher und systematischer Prozess:

„Gesundheitsförderung zielt auf einen Prozess, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen. Um ein umfassendes körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu erlangen, ist es notwendig, dass sowohl einzelne als auch Gruppen ihre Bedürfnisse befriedigen, ihre Wünsche und Hoffnungen wahrnehmen und verwirklichen sowie ihre Umwelt meistern bzw. verändern können. In diesem Sinne ist die Gesundheit als ein wesentlicher Bestandteil des alltäglichen Lebens zu verstehen und nicht als vorrangiges Lebensziel. Gesundheit steht für ein positives Konzept, das in gleicher Weise die Bedeutung sozialer und individueller Ressourcen für die Gesundheit betont wie die körperlichen Fähigkeiten.“¹²¹

Mit dieser Formulierung orientiert sich das Dokument implizit am salutogenetischen Modell des israelischen Wissenschaftlers Aaron Antonovsky. Die Salutogenese fragt nach den Ressourcen für Gesundheit, danach, was diese fördert und sie nachhaltig erhält. Einer der wichtigsten Gedanken dieses Modells besagt, dass kein lebendiger Organismus ganz gesund oder ganz krank sein kann. Antonovsky ordnet Krankheit und Gesundheit auf einem Kontinuum an und untersucht die relative Verteilung vom Gesundsein im Kranksein und umgekehrt.

Schon seit längerem haben Forscher kritisiert, dass die üblicherweise im Zusammenhang mit Krankheit verwendeten Begriffe häufig leer bleiben und damit wenig scharf und außerdem in verschiedene Richtungen hin differenzierbar sind:

- „*Disease*, als das, was ÄrztInnen diagnostizieren, was in medizinischen Textbüchern steht und in der Biomedizin behandelt wird. Ein solcher quasi ‚objektiver‘ medizinischer Krankheitsstatus ist bezogen auf Befunde und Standards des medizinischen ExpertInnensystems.
- *Illness*, als das, ‚was Menschen als körperliche oder psychische und dann dis-ease erleben‘ [...], also das subjektive Krankheitsbefinden bzw. Krankheitserleben.
- *Sickness* als gesellschaftlich zugeschriebene sozial abweichende bzw. deviante [...] bzw. stigmatisierte [...] (Kranken-)Rolle.“¹²²

Ein deutliches Profil von Ottawa ist die Rückeroberung des Begriffs Gesundheit aus der (fast) ausschließlichen Definitionsmacht der Biomedizin. Die Tendenz zur Medizinalisierung stellt eine Überforderung des Gesundheitssektors dar, eine Überforderung der Einzelnen, die für ihr gesundheitliches Schicksal angeblich allein verantwortlich sind und eine Unterschätzung, also Unterforderung des gesellschaftlichen Gestaltungspotenzials. Schließlich gehört das Erkennen von Potenzialen, ihre Förderung und damit Weiterentwicklung zu den wichtigsten gesellschaftlichen Aufgaben.

¹²¹ Ottawa-Charta 1986.

¹²² Pelikan/Wolff (1999), S. 14.

Potenziale erkennen

Der Ottawa-Charta geht es um Exploration und Ressourcenorientierung. Wissenschaftlich und gesellschaftlich mutig und bahnbrechend ist an ihr, dass sie ein heikles Thema aufgreift, sich darin eindeutig positioniert und doch offen bleibt für Auffassungsunterschiede. Sie koppelt das Verhalten von Personen an Begriffe wie Situation und Umwelt und gleichzeitig Umfeldler an Personen und Handeln. In wissenschaftlicher Hinsicht bedeutet das ein Festhalten daran, dass Gesundheit gesellschaftlich hergestellt und aufrecht erhalten wird. So werden Handeln und Verhalten des/der Einzelnen als Teil dieser Herstellungsweisen verstanden, aber nicht als deren Ursache. Das ist Ausdruck eines Interaktionsverständnisses von Koproduktionen und Koaktionen mehrerer gleichzeitig vorhandener Gegebenheiten. Isolierte Interventionen, die sich auf bloß eine Ebene beschränken, die also z.B. nur auf Personen oder nur auf die Umwelt abzielen, können – so hält Ottawa ausdrücklich fest – nur sehr eingeschränkt Wirkung zeigen.

Damit ist diese Erklärung, obwohl sie so viele Jahre zurückliegt, immer noch hochaktuell und in vollem Umfang gültig. Zur Bestätigung hier die Ansicht eines ausgewiesenen Experten:

„Die Entstehung von Gesundheit/Krankheit ist zunächst als unintendiertes Nebenprodukt von alltäglichen, an unterschiedlichen anderen Zielen orientierten Verhaltensweisen bzw. Handlungen zu verstehen. In zweiter Linie kann Gesundheit/Krankheit das Ergebnis spezialisierter Handlungen/Rollen/Organisationen/Funktionssysteme sein, die Gesundheit/Krankheit explizit als Ziel oder Aufgabe verfolgen (z.B. Heilen/Arztrolle/Krankenhaus/Krankenbehandlungssystem). Weiters kann aber auch das Kriterium salutogen/pathogen in die Abläufe anderer sozialer Handlungen/Rollen/Organisationen/Funktionssysteme eingeführt werden (z.B. als Gesundheitsschutz in Betrieben), und dies kann in weiterer Folge auch für auf Gesundheit/Krankheit spezialisierte Einrichtungen oder Organisationen (z.B. das Krankenhaus) geschehen. Interventionen zur Vergrößerung von Gesundheit können deshalb auf unterschiedlichen Ebenen, d.h. an Handlungen/Rollen/Organisationen/Funktionssystemen ansetzen, die auf unterschiedliche Weise direkt oder indirekt Gesundheit/Krankheit produzieren.“¹²³

Die Ottawa-Charta positioniert sich auch erkenntnistheoretisch klar. Festgehalten wird, dass weder ein einzelnes isoliertes ExpertInnensystem, noch ein einzelnes Laiensystem, ein einzelner Heilansatz oder eine einzelne therapeutische Disziplin, auch nicht eine sozialtheoretisch begründbare Interventionsweise die Krankheits- bzw. Gesundheits-Thematiken zu erfassen vermag. Vielmehr sind große Anstrengungen und vielfältige Zusammenarbeit nötig, um die Transmissionen zu verstehen. Die WHO schlägt für diese Herausforderung fünf Aktionsbereiche vor:

- Gesundheitsfördernde Gesamtpolitik – „*health in all policies*“;
- Gesundheitsförderliche Lebenswelten – Gesetzesinitiativen, steuerliche Maßnahmen, Einkommens- und Sozialpolitik;

¹²³ Ebd., S. 19.

- Gesundheitsförderliche Gemeinschaftsaktionen – bürgernahe Aktivitäten in Nachbarschaften und Gemeinden;
- Entwicklung persönlicher Kompetenzen – unterstützt durch Information, Bildung, Lebenslanges Lernen in allen Bereichen;
- Neuorientierung der Gesundheitsdienste – *„die Verantwortung für die Gesundheitsförderung wird in den Gesundheitsdiensten von Einzelpersonen, Gruppen, den Ärzten und anderen Mitarbeitern des Gesundheitswesens, den Gesundheitseinrichtungen und dem Staat geteilt“.*

Als Voraussetzung und gleichzeitig Folgen von Gesundheit werden in der Erklärung Determinanten genannt. Zu ihnen gehören Bildung, Wohnung, Ernährung, Einkommen, Gerechtigkeit und Chancengleichheit. Gesundheitsförderung muss sich – will sie erfolgreich sein – mit allen diesen Determinanten beschäftigen, so wie jede Arbeit mit den Determinanten Gesundheit mitzudenken hat.

Dementsprechend breit wird auch das Verständnis davon formuliert, was Handeln im Bereich Gesundheit ausmacht und wer unter diesen Umständen zu handeln hat. Gesundheit wird hier also als etwas verstanden, das aktiv ist und mit Handeln zu tun hat. Nicht nur Einzelne werden als Akteure von Handlungen gesehen, sondern ebenso Gruppen, Gesellschaften und Regierungen, die alle für ihre Handlungen zur Verantwortung gezogen werden können.

Als zentral werden folgende Handlungsstrategien vorgeschlagen:

- Interessen vertreten, d.h. gebraucht wird Anwaltschaft für Gesundheit;
- Befähigen und Ermöglichen, d.h. Empowerment auf allen Ebenen;
- Vermitteln und Vernetzen, d.h. ein Aufruf zur Kooperation aller Berufsgruppen, aller Disziplinen und Bereiche.

Seit der Ottawa-Charta von 1986 wurden in vielen internationalen Konferenzen zur Gesundheitsförderung die Erfahrungen und Ergebnisse reflektiert und dazu genutzt, einzelne Aspekte zu vertiefen und zu präzisieren. Zwei Aspekte, die uns wesentlich erscheinen, seien hier hervorgehoben: zum einen die Bedeutung, die hinter dem Begriff und der Arbeitsweise von Setting steht, zum anderen der Stellenwert der Forschung.

Gesundheitsförderliche Lebenswelten

Die Ausarbeitung des Settings-Ansatzes erfolgt in der dritten internationalen Konferenz zur Gesundheitsförderung, die 1991 in Schweden stattfand. Thematische Schwerpunkte waren damals gesundheitsförderliche Lebenswelten:

“In a health context the term supportive environments refers to both the physical and the social aspects of our surroundings. It encompasses where people live, their local community, their home, where they work and play. It also embraces the framework which determines access to resources for living, and opportunities for empowerment. Thus action to create supportive environments has many dimensions: physical, social, spiritual, economic and political.

Each of these dimensions is inextricably linked to the others in a dynamic interaction. Action must be coordinated at local, regional, national and global levels to achieve solutions that are truly sustainable.”¹²⁴

Richtungsweisend ist hier die Charakterisierung von gesundheitsförderlichen Lebenswelten als zugleich physisch und sozial, sie sind also immer sowohl materiell fassbar als auch virtuell, d.h. im menschlichen Denken angesiedelt. Jedes Handeln in diesem Kontext darf daher die physischen, sozialen, spirituellen, wirtschaftlichen und politischen Bedingungen nicht außer Acht lassen, wenn es nachhaltig wirken soll.

Um diese Verzahnung in der Handlungsorientierung auf internationaler Ebene sicherzustellen, wird der Gedanke im Dokument präzisiert:

“The Conference highlighted four aspects of supportive environments:

- The social dimension, which includes the ways in which norms, customs and social processes affect health. In many societies traditional social relationships are changing in ways that threaten health, for example, by increasing social isolation, by depriving life of a meaningful coherence and purpose, or by challenging traditional values and cultural heritage.
- The political dimension, which requires governments to guarantee democratic participation in decision-making and the decentralization of responsibilities and resources. It also requires a commitment to human rights, peace, and a shifting of resources from the arms race.
- The economic dimension, which requires a rechanneling of resources for the achievement of Health for All and sustainable development, including the transfer of safe and reliable technology.
- The need to recognize and use women’s skills and knowledge in all sectors – including policymaking, and the economy – in order to develop a more positive infrastructure for supportive environments. The burden of the workload of women should be recognized and shared between men and women. Women’s community based organizations must have a stronger voice in the development of health promotion policies and structures.”¹²⁵

Erstmals offiziell formuliert werden hier so wichtige Überlegungen wie

- equity / fairness,
- die Orientierung an den Ärmsten der Armen,
- die Bringschuld der „reichen“ Welt gegenüber der „armen“,
- die Einsicht, dass alle Lebewesen aufeinander angewiesen sind.

Wenige Jahre später, 1997, wird bei der internationalen Konferenz in Jakarta, Indonesien, die sich vor allem mit den Determinanten von Gesundheit auseinandersetzt, das Entwickeln

¹²⁴ Sundsvall Conference on Supportive Environment, 1991, S. 14; siehe http://www.who.int/healthpromotion/Milestones_Health_Promotion_05022010.pdf.

¹²⁵ Ebd., S. 14.

von weltweiten Netzwerken und Allianzen als strategische Orientierung hervorgehoben. Diese Netzwerke sollen in erster Linie dem Sammeln von Wissen und dem Forschen dienen:

“In order to speed progress towards global health promotion, the participants endorse the formation of a global health promotion alliance. The goal of this alliance is to advance the priorities for action in health promotion set out in this Declaration.

Priorities for the alliance include:

- raising awareness of the changing determinants of health
- supporting the development of collaboration and networks for health development
- mobilizing resources for health promotion
- accumulating knowledge on best practice
- enabling shared learning
- promoting solidarity in action
- fostering transparency and public accountability in health promotion

National governments are called on to take the initiative in fostering and sponsoring networks for health promotion both within and among their countries. The participants call on WHO to take the lead in building such a global health promotion alliance and enabling its Member States to implement the outcomes of the Conference. A key part of this role is for WHO to engage governments, nongovernmental organizations, development banks, organizations of the United Nations system, interregional bodies, bilateral agencies, the labor movement and cooperatives, as well as the private sector, in advancing the priorities for action in health promotion.”¹²⁶

Das europäische Pilot-Projekt Migrantenfreundliche Spitäler

Um Gesundheit und Gesundheitsliterarität an europäischen Krankenhäusern zu fördern, schlossen sich 12 Krankenhäuser zu einem Netzwerk zusammen. Entstanden aus einer Initiative eines italienischen Netzwerkes gesundheitsfördernder Krankenhäuser wandte man sich an das österreichische Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research (LBI HPR) mit der Bitte um wissenschaftliche Koordination und Begleitung. Das von der EU geförderte Projekt umfasste einen Zeitraum von zweieinhalb Jahren, vom Oktober 2002 bis März 2005.

Das Projekt stellte sich drei große Ziele: erstens, der Gesundheitsförderung, vor allem der von MigrantInnen und Minderheiten, höhere Priorität einzuräumen; zweitens, Krankenhäuser mit ähnlichen Anliegen durch das Sammeln praktischer Erfahrungen und das Entwickeln von praktischen Instrumenten in ihrer Arbeit zu unterstützen; und schließlich drittens, die Organisation der am Projekt beteiligten Krankenhäuser durch wissenschaftlich gestützte Instrumente und Methoden zu unterstützen, wenn sie herauszufinden versuchen, ob und wie ein migrantInnenfreundliches und kulturell kompetentes Krankenhaus machbar ist.

¹²⁶ Jakarta Declaration on Leading Health Promotion into the 21st Century 1997, S. 5f.

a) Der Forschungs- und Projektansatz

Das Projekt *Migrantenfreundliche Spitäler* (MFH) ist in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert:

- Es arbeitet mit einem umfassenden Projektansatz, der gesundheitswissenschaftliche und organisationswissenschaftliche Aspekte sowie solche der Qualitätsentwicklung kombiniert.
- Es investierte sehr viel Aufwand in die Transparenz des Erarbeiteten, indem es der interessierten Öffentlichkeit Instrumente, Methoden und Erkenntnisse über einen langen Zeitraum und in großer Ausführlichkeit zu Verfügung stellt – seit Ende des Projekts im Frühjahr 2005 existiert nach wie vor eine aktive Website auf <http://www.mfh-eu.net> und leistet damit ein Beitrag zur Nachhaltigkeit.
- Es dient als Stimulus und innovativer Impuls, um das Krankenhaus als konkreten Kontext, d.h. als Setting aller, die dort arbeiten und „leben“, unter neuen Gesichtspunkten zu untersuchen – sichtbar werden dadurch organisatorische Abläufe, die immer wieder eine bestimmte Praxis hervorbringen, sowie eine Diversität von Bedarfsstrukturen, Bedürfnissen und Kapazitäten.
- Es hat einen konsequent partizipativen Ansatz – alle im Krankenhaus Beteiligten, unabhängig von ihrer Stellung, seien es PatientInnen, Personal oder Management, sind in die Projektgestaltung und -entwicklung einbezogen.
- Es baut auf und wirkt zurück auf wenigstens zwei angrenzende Bereiche, nämlich auf die Literaritätsforschung und die Übersetzungswissenschaften – es untersucht Literarität und Sprache unter dem Gesichtspunkt der Diversität.

Im Gespräch mit uns stellt Karl Krajic, der im Projekt als Projektkoordinator tätig war, den Zusammenhang des spezifischen Projekts mit allgemeinen Fragen der Gesundheitsförderung folgendermaßen her:

„Das MFH radikalisiert eine grundsätzliche Fragestellung des Krankenhauses. Ein migrantenfreundliches Krankenhaus = ein patientenfreundliches Krankenhaus. Es radikalisiert eine weitere Frage der Gesundheitsförderung, nämlich die, wie Kommunikationsförderung und strukturelle Förderung zusammenhängen. Das MFH ist wie ein Symptom, man kann es daher als Symptomträger betrachten. Bei Migranten zeigen sich die Probleme der Kommunikation und der Interaktion besonders deutlich. Und es zeigt sich auch besonders deutlich, dass das Auswirkungen auf alle Ebenen des Krankenhaus-Betriebes hat.“

Ein paradigmatisches Projekt

Diese Publikation will, wie schon an anderer Stelle ausgeführt, vor allem die Zusammenhänge zwischen Lehren, Lernen und Forschung an verschiedenen Praxisbereichen herausarbeiten. Ein Projekt wie das MFH ist dafür geradezu paradigmatisch:

Es fokussiert erstens auf eine bestimmte Thematik und untersucht die vorhandene Praxis auf Potenziale der Veränderung. Es untersucht die Zusammenhänge von Migration, Gesundheit und Krankenhaus generell und auch in ihrer spezifischen Anwendung. Dadurch entsteht ein Horizont, wie vorhandene Probleme mit mobilisierbaren Kapazitäten angegangen werden können, was wiederum den Blick dafür öffnet, wie Praktiken zur Praxis und unterschiedliche Aspekte des Wissens explizit werden.

Es zeigt zweitens, wie Grundlagenarbeit und Anwendung einander ergänzen. An einer spezifischen Zielgruppe werden die diversen Anliegen von Gesundheit und Gesundheitsförderung offenbar. Verständigungs- und Verständnisprobleme machen deutlich, welchen Stellenwert sie *für alle* beim Verbessern und Erhalten von Gesundheit, beim Behandeln und beim Vorbeugen von Krankheiten haben. Es offenbart sich, wie sehr das Krankenhaus ein geeigneter Ort für Sprach- und Literaritätsförderung sein könnte – Sprache und Literarität sind ein essentieller Teil von Behandlung, Genesung, Verhütung und Vorbeugung.

Es beschäftigt sich drittens mit dem höchstens sensiblen Thema von Migration und Diversität und greift damit wichtige Fragen aus der Sicht der „Außenseiter“ auf. Da aber im Krankenhaus letztlich alle – gemessen am Bedürfnis des je anderen – Außenseiter sind, weist diese Sicht den Weg zur generalisierbaren Frage nach guter Qualität. Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung sind besonders dann unerlässlich, wenn Menschen sich nur unzureichend verständigen können und Professionisten sich nur unzureichend verständlich machen können:

“To put it simply, the quality of health care is not adequate if it is not provided to all patients.”¹²⁷

Bischoff, der im Rahmen des vorgestellten Projekts die Aufgabe hatte, einen systematischen Überblick darüber zu erarbeiten, wie diese Thematik auf Krankenhaus-Ebene im internationalen Maßstab angegangen wird und welche der Maßnahmen gute Wirksamkeit zeigen, schlägt vor, sich beim Fokus auf Qualitätsverbesserung auf sechs Ziele zu orientieren: auf Sicherheit, Effektivität, PatientInnenorientierung, Rechtzeitigkeit, Leistungsfähigkeit und Gerechtigkeit (equity). Nachdem er viele internationale Maßnahmen im Bereich des Übersetzens, der Förderung von kultureller Kompetenz und der Verbesserung von klinischer Kommunikation studiert hatte, empfahl er für das Projekt die Konzentration auf zwei Schwerpunkte und Perspektiven. Er schlug vor, die Gesundheitsversorgung von MigrantInnen und Minderheiten als eine Qualitätsfrage zu behandeln und sie daher auch in das Qualitätsmonitoring einzu beziehen.

Mit dem Literaturüberblick von Bischoff schuf sich das Projekt einen Referenzrahmen für das Lernen aus gelungenen Interventionen. Die mitgelieferten Hintergrundinformationen erlaubten den am Projekt beteiligten Krankenhäusern, das für ihren Kontext Passende abzuwägen und heranzuziehen. Vier generalisierbare Problemfelder für alle Krankenhäuser des Referenzrahmens schälten sich bei der Recherche heraus: Die Kommunikation als das größte und am häufigsten angesprochene Problemfeld; die Bereitschaft, sich auf den soziokulturellen Hintergrund der MigrantInnen einzulassen; das Empowerment, also das proaktive Handeln, das es auch MigrantInnen-PatientInnen ermöglicht, an gesundheitlichen Entscheidungen teilzunehmen; und schließlich das Monitoring, das dem Krankenhaus erlaubt, sich einen Überblick über die gesundheitliche Lage der Zielgruppe samt daraus folgender Reaktion des Krankenhauses zu verschaffen.

Um diese Problembereiche zu systematisieren, sollten sie durch drei gleichlautende Forschungsfragen genauer betrachtet werden. Gefragt wurde danach, welche Probleme jeweils

¹²⁷ Alexander Bischoff: *Caring for migrant and minority patients in European hospitals*. Neuchâtel 2003, S. 6.

genannt werden, was dagegen getan werden sollte oder könnte und welche Maßnahmen sich bisher als wirksam erwiesen hatten.

Eine kursorische Auflistung der Ergebnisse der Literaturlauswertung entlang der genannten Fragen im Bereich Kommunikation macht evident, wie sehr Sprache und Sprachbarrieren jede Etappe und alle Elemente von Gesundheitsleistungen tangieren.

Probleme gibt es unter anderem bei

- diagnostischen Tests – sie werden entweder zu viel oder zu wenig in Anspruch genommen;
- der Medikation – Unklarheiten über wann, wie, womit, wie viel, wie lange, wozu;
- medizinischen Vorbeuge- und Nachuntersuchungen;
- Spitalsbesuchen und -aufenthalten – meist zu viel, oft zu spät, häufig länger als nötig;
- der PatientInnenadherence – mangelnde Bereitschaft/Fähigkeit der PatientInnen, an der Behandlung mitzuwirken;
- der PatientInneninformation durch die ExpertInnen;
- dem Verstehen von Seiten der PatientInnen.

Bischoff hebt hervor, dass alle diese genannten Probleme durch geeignete Übersetzungsdienste und gute Kommunikation wesentlich verringert werden können:

“Good patient-provider communication has shown to have lasting positive effects over time and directly to improve adherence and health outcomes. The quality of patient-provider communication is therefore a strong indicator of the quality of health care provided.”¹²⁸

Als Strategien zum Abbau von Sprachbarrieren wurden folgende Vorschläge gemacht oder bereits praktisch umzusetzen versucht:

- Der Einsatz von ÄrztInnen und Pflegepersonal, die die Sprache der PatientInnen beherrschen – die Wirksamkeit hängt davon ab, wie gut diese Sprache beherrscht wird, wie sensitiv die Kommunikation geführt wird und ob sie der Diversität der Probleme gerecht wird; dieser bilinguale Einsatz erwies sich häufig als nur bedingt erfolgreich, weil das Personal dafür nicht ausreichend geschult war und auch nicht über ausreichend Zeit verfügte.
- Der/die migrantische PatientIn spricht die Sprache des Landes – der Erfolg hängt davon ab, wie gut er/sie die Sprache beherrscht, ob sie in schwierigen Situationen so zur Verfügung steht, wie sie gebraucht wird und natürlich auch von der Kommunikationsbereitschaft des Gegenübers.
- Der Einsatz von professionellen ÜbersetzerInnen – hier handelt es sich um eine „Bringschuld“ des Krankenhauses, also um ein Signal an die MigrantInnen, mit ihnen ernsthaft kommunizieren zu wollen; Voraussetzung ist die spezielle Schulung der ÜbersetzerInnen für diese besondere Situation und für das besondere Arbeitsfeld der Gesundheitssettings, wobei nicht nur Sprachfertigkeiten, sondern vor allem auch kommunikative Fähigkeiten wichtig sind; in Österreich hat sich dafür der Begriff des Kommunaldolmetschens etabliert.

¹²⁸ Ebd., S. 35.

Als besonders erfolgreich und effektiv erwiesen sich folgende Maßnahmen:

- systematische Schulung von ÄrztInnen und ÜbersetzerInnen für diese Aufgaben sowie Schulungen und Diskussionen mit und zwischen beiden Gruppen, nicht zuletzt um das Kommunizieren und Kooperieren in emotional schwierigen Situationen zu üben;
- das Fern-Simultan-Übersetzen – via telefonische Kommunikation wird ein/e einschlägige/r ÜbersetzerIn kontaktiert, über Kopfhörer sprechen Arzt/Ärztin und PatientIn gemeinsam mit dem/der ÜbersetzerIn;
- der Aufbau eines integrierten Übersetzungsservices im Rahmen einer Gesundheitseinrichtung, d.h. es wurde Wert darauf gelegt, bilinguales Personal einzustellen, für das besondere Arbeitsfeld auszubilden und zu zertifizieren bzw. nach einschlägigen Weiterbildungen Zertifikationen auszustellen.

Eine Frage der Kommunikation

Immer wieder betont der Projektkoordinator Karl Krajic im Gespräch den Lern- und Forschungsinput der erarbeiteten einschlägigen Literatursammlung:

„Das Migrationsthema macht sichtbar, wie alles das, was mit Befunden, Untersuchen und Verschreiben zu tun hat, eine Frage der Kommunikation ist. Gerade Migranten als ‚Sondergruppe‘ verweisen uns auf die Bedeutung von Kommunikation und Vertrauensbildung, eben deshalb, weil ihnen das Vertrauen in das Gesundheitssystem oft fehlt. Ihre Schwierigkeiten führen uns zu der Frage, was dafür verantwortlich ist.

Übersetzen und Dolmetschen ist so etwas wie ein Paradebeispiel für die weit verbreiteten Schwierigkeiten mit Sprache und Kommunikation im Gesundheitsbereich. Ein nicht zu unterschätzender Lerneffekt ist auch, dass Zuhören, Verstehen und Verstehenskontrolle zur Kommunikation dazu gehören. Die Effekte dieser Kommunikationsfähigkeiten zeigen sich sowohl beim ‚Erteilen von Information‘ als auch bei der Gegenseite, in der Compliance, der Adherence und beim Lebensstil. Bei manchen glaubt man, einfach kommunizieren zu können, aber einfach gibt es nicht. Bei diesen Gruppen wird offensichtlich, wie schwer man kommunizieren kann.“

Zu diesem Projektverständnis gehörte auch, eine Gruppe von ExpertInnen einzubeziehen, die sich seit Jahrzehnten mit Fragen der Gesundheitsförderung beschäftigt hatten – vor allem mit Empowerment und Ermächtigen, insbesondere mit dem Entwickeln von Kompetenzen im Bereich von Sprache, Kommunikation und Literarität im Kontext der Versorgung von MigrantInnen und Minderheiten.

Gestützt auf die Expertise, auf die systematische Wissenssammlung und ihre Vorerfahrungen als wissenschaftliche Begleiter des dargestellten Projekts entwickelte das Boltzmann Institut einen *Migrant Friendly Quality Questionnaire*. Mit diesem Fragenkatalog sollte der Status quo der „Migrantenfremdlichkeit“ von Dienstleistungen und Qualitätsmanagement-Strukturen in den Projektspitälern erfasst werden. Zwei Mal wurden Befragungen in den Projektspitälern und darüber hinaus in fünf weiteren Spitälern, die nicht am Projekt beteiligt waren, durchgeführt.

Zur Bedeutung dieser Grundlagenarbeit stellte Krajic fest:

„Wir müssen und wir können von anderen Formen des Diskurses über Sprache und Kultur lernen. Von einem Diskurs, der die Bedeutung der Kommunikationsschiene einbezieht. Wir erfinden hier in Europa nicht alles neu. Wir lernen von und über die zunehmende Diversität in einer Einwanderergesellschaft. Und wir lernen, wie divers divers ist. Es gibt große Unterschiede in den Diversitätsstrukturen der beteiligten Spitäler und auch große Unterschiede in den Perspektiven der verschiedenen Migrantpopulationen auf die Diversität.“

b) Die Projektpraxis

Bei der Mehrheit der zwölf Krankenhäuser, die an dem Pilotprojekt beteiligt waren, handelt es sich um Allgemein-Spitäler. Einige von ihnen sind Universitätsspitäler, d.h. sie sind auch auf Forschung ausgerichtet und kooperieren mit verschiedenen Fakultäten (u.a. Sprache und Ethnologie), andere sind Lehrspitäler, Lehr- und Weiterbildung sind Teil ihres Arbeitsfeldes. Zwei von ihnen sind Spezialkliniken, eine für Rheuma und eine für Psychiatrie. Ein Großteil von ihnen liegt in großen Städten, zumeist sind es alteingesessene Institutionen in Österreich, Deutschland, Dänemark, Finnland, Irland, Griechenland, Spanien, Frankreich, Italien, Niederlande, Schweden und England.

Um die große Vielfalt der Diversität zu illustrieren, hier einige wenige Beispiele aus den Selbstportraits der Partner-Krankenhäuser.

- Der spanische Partner in Algeciras, Cadix, ist aufgrund seiner geographischen Lage eine Eintrittspforte für MigrantInnen aus Afrika. Die für das Spital wichtigsten MigrantInnengruppen kommen aus dem Maghreb, aus Nigeria und Ghana, aber auch aus EU-Ländern. Die schwierige, ungesicherte Rechtslage und der oft fragile, den extremen Fluchtbedingungen geschuldete Gesundheitszustand vieler afrikanischer MigrantInnen sind ein zentraler Bestandteil des Krankenhaus-Alltags. Und es trägt ihm seit längerem Rechnung: Bereits zu Beginn des Projektes verfügt es über Strukturen wie Übersetzungsdienste, kontinuierliche Kooperationen mit Sozialeinrichtungen und NGOs sowie Trainings für das Personal, bezogen auf Sprache und kulturelle Unterschiede.
- Auch unter den MigrantInnengruppen des Hospitals in Turku, Finnland, die vor allem aus Somalia, Albanien, Russland, dem Nahen Osten und Nordafrika kommen, gibt es viele Flüchtlinge. Aber das Krankenhaus fokussiert auf eine andere gesundheitliche Problemstellung als der spanische Partner: Im Vordergrund seiner Tätigkeit stehen hartnäckige infektiöse Krankheiten wie z.B. Tuberkulose und Syphilis, die für Menschen, deren Allgemeinzustand sowieso labil ist, lebensbedrohlich sein können. Von diesem Krankheitspektrum ist die autochthone Bevölkerung vor allem deshalb weniger bedroht und betroffen, weil ihr Gesundheitszustand wesentlich besser ist und sie vom Säuglingsalter an in den Genuss einer hochwertigen Gesundheitsversorgung gekommen ist. Auch dieses Krankenhaus hat sich strukturell auf die speziellen Problemstellungen eingestellt: Das Personal ist ähnlich durchmischt wie die Ankommenden, es gibt einen ÜbersetzerInnen-Pool für das Spital und eine ÜbersetzerInnen-Kooperation mit der Stadtverwaltung, in der Native Speaker vieler MigrantInnensprachen zum Einsatz kommen.
- Das italienische Partnerspital entspricht einem ganz anderen Typus. Es ist eigentlich ein regionales Netzwerk aus Gesundheitsdiensten und fünf Spitälern. Die wichtigsten

MigrantInnengruppen kommen aus Pakistan und Indien, aus Marokko und Albanien. Hier stehen nicht so sehr spezifische Krankheiten im Vordergrund, sondern der Zusammenhang zwischen kulturell ausgeprägtem Verhalten und Krankheitsbild. Das Netzwerk hat sich eine eigene Charta gegeben, die es zu konsequenter Antidiskriminierung verpflichtet, zu Respekt vor der Würde jedes/r Patienten/Patientin. Bereits vor Projektbeginn existierten hier nicht nur Kooperationen mit NGOs, die in niederschweligen Gesundheitszentren aktiv sind, sondern auch Forschung über den Gesundheitszustand der MigrantInnen vor Ort – seit 2000 geschah dies im Rahmen des Projekts *Interkulturelles Spital*, das sich mit der gesundheitlichen Lage legaler und illegaler MigrantInnen beschäftigte.

Ein heikles Thema

Die großen Unterschiede im Umgang mit diesen Fragen entspringen natürlich – so Krajic – auch unterschiedlichen kulturellen Traditionen:

„Auch innerhalb des Konzepts Migration gibt es jede Menge Unterschiede und unterschiedliche Einstellungen zum Thema. Im englischen Partner-Spital in Bradford, das bereits seit 20 Jahren eine Politik der Gleichheit und Diversität verfolgt, will die selbstbewusste Community von pakistanisch-britischen Bürgern keineswegs als Migranten bezeichnet werden. Der Berliner Krankenhaus-Betreiber spricht lieber von Diversität als von Migration. Ganz anders ist die Lage beim österreichischen Partner, dem Kaiser-Franz-Josef-Spital. Hier stand man vor einem noch zu behandelnden Problem, daher fand die Direktion den Migrationsansatz wichtig. Nicht ganz so zufrieden waren damit die Primar-Ärzte, sie fragten sich, wie wohl Privatpatienten darauf reagieren würden. Hier gibt es heilsame Lerneffekte für uns und die Partner. Das Thema Migration ist heikel und sensitiv.“

Krajic verweist darauf, dass es immer wieder Unsicherheiten von Seiten der Politik gibt, wie mit diesem Problem umzugehen ist. Bleibt das Krankenhaus ohne klare politische Unterstützung und Förderung, so Krajic, fühlt es sich überschwemmt von Problemen mit Sprachen, Ansprüchen und kulturellen Ausprägungen – so werden etwa, um ein Beispiel zu nennen, im Krankenhaus immer wieder Fragen wie das unterschiedliche Verständnis von der Stellung von Frauen und Männern wirksam, und zwar nicht nur in der Frauenabteilung und bei der Geburtsvorbereitung.

„Angehörige belagern die Intensiv- und sonstigen Stationen, die Ambulanzen sind ständig überlaufen. Das Krankenhaus ist diesen Problemen ausgeliefert, es hat nicht die Ressourcen, diese Zusatzansprüche zu bewältigen. Aber das ist zugleich ein Motiv, sich an dem Projekt zu beteiligen.“

Dieser Mangel an Unterstützung durch die Politik und die daraus resultierende Überforderung wird auch von Karoline Kandel, Projektverantwortliche für das MFH-Projekt am Wiener Kaiser-Franz-Josef-Spital, im Gespräch hervorgehoben. Sie war und ist nach wie vor von der Dringlichkeit dieser Problematik überzeugt und übernahm daher bereitwillig die Aufgabe der Projektkoordination vor Ort. Sie sieht allerdings – aus heutiger Sicht – eine überaus große Diskrepanz zwischen dem Aufwand, der in die Projektarbeit floss, und dem eher geringen Effekt an tatsächlich materialisierten Projektzielen an „ihrem“ Krankenhaus:

„Es gibt viele Beispiele aus der Literatur, und es gibt jede Menge positiver Erfahrungen von den High-End-Spitälern am Projekt, wie Italien oder Spanien. Der intensive Austausch im Rahmen eines internationalen Projekts mit anderen Partnern, der Ansporn, der sich durch positive Maßnahmen und Modelle der Umsetzung ergibt, sind anregend und zeigen, dass es möglich ist, hier grundlegende Verbesserungen im Rahmen des Krankenhauses zu erreichen. Aber für all das, was ansteht, gibt es zu wenig und nur kurzfristig Geld. Es fehlen die Ressourcen vor Ort, es fehlt an Zeit, an Personal, an fachlicher Kompetenz, um zusätzliche Strukturen aufzubauen.

Selbst das, was im Laufe des Projekts gelingt, bleibt ohne anhaltende Konsequenz. Die Projektarbeit ist zu kurz, der Aufwand und Einsatz aber groß. Das ist frustrierend. Vor allem dann, wenn die Beteiligung an einem Projekt mit diesem Anspruch wenig Spuren am eigenen Spital hinterlässt. Sogar das, was man zu Beginn des Projektes bereits wusste und wovon man sicher war, dass es weiter auszubauen wäre, blieb nahezu unverändert. So fehlt es z.B. nach wie vor an Übersetzern und Übersetzerdiensten. Selbst wenn sich aus der Projektarbeit viel lernen lässt, ist für mich schon der Projektansatz Teil der Problematik. Kurzfristig werden so viele wertvolle Kraftanstrengungen am Spital gebündelt, um etwas Neues entstehen zu lassen. Wenn dann alles beim Alten bleibt, fördert das die Resignation.“

In ihrer schriftlichen Zusammenfassung der Projekt-Erfahrungen am KFJ-Spital berichtet Kandel von zahlreichen Kooperationsangeboten. EthnologInnen und Ethnologie-StudentInnen besuchten das Spital und erklärten sich bereit, als kulturelle Vermittler tätig zu werden. Ein einschlägig forschender Translationswissenschaftler an der Universität Wien stellte sich zur Verfügung, um bilinguales Personal zu ÜbersetzerInnen für das Spital auszubilden. Aber nichts davon wurde tatsächlich umgesetzt.

Die Gründe dafür sind für Kandel schwer festzumachen. Es sei nicht einfach, zu entscheiden, ob hier mehr der mangelnde politische Wille oder der Mangel an Geld hauptverantwortlich sei, sagt sie. Ganz sicher sei sie sich jedoch, dass ein grundlegender Mangel darin bestehe, dass das Krankenhaus in diesen Fragen ziemlich allein gelassen wurde. Und besonders krass habe sich das nach Abschluss des Projekts bemerkbar gemacht.

„Ein Grundproblem ist sicher, dass es einfach zu viele Töpfe und zu viele Zuständigkeiten gibt, aber keine zentrale Stelle, die ein solches Thema zu ihrem macht, an die sich das Krankenhaus wenden kann und in seinen Aktivitäten nicht nur unterstützt wird, sondern weiter ermutigt, diese auszubauen. Dazu braucht man einfach mehr Mittel. Wenn ein Thema dann noch, wie das der Migration, nicht schick ist, bleibt das Krankenhaus und der Ansatz schnell auf der Strecke.“

Wenn sie sich etwas wünschen könnte, dann wäre das zuerst einmal mehr Selbstständigkeit für das Krankenhaus beim Verfügen und Verwalten von Mitteln. Vor allem aber könne ein Projekt dieser Art, ist sie überzeugt, nicht sinnvoll neben den Anstrengungen des klinischen Alltags funktionieren:

„Was ich ganz praktisch aus der Fülle allein der Koordinationsaufgaben, die ich übernommen habe, gelernt habe, ist, wie zentral Organisationsstrukturen und die Rolle von Organisationsverantwortlichkeit ist. Man muss investieren können, damit

man etwas aufbauen kann. Übernimmt ein Arzt die Rolle des Organisationsverantwortlichen, dann rivalisiert das mit seiner ärztlichen Tätigkeit.

Ich kann mir gut vorstellen, dass ein Arzt, der schon viele Jahre am Krankenhaus gearbeitet hat, diese Tätigkeit aber – z.B. nach einer Auszeit – nur mehr teilweise ausüben will, eine geeignete Person für diese Aufgabe wäre. Diese Person müsste berufliche Erfahrung und eine fixe Funktion im Krankenhaus haben, denn es handelt sich zweifellos um ein sehr wichtiges und großes Aufgabenfeld. Auf dieses sollte sie sich konzentrieren können, und sie sollte auch die Zeit und die Möglichkeiten haben, sich die einschlägigen Fähigkeiten anzueignen und ein Netzwerk an Kooperationen aufzubauen.

Aber selbst wenn dies alles der Fall wäre, habe ich Zweifel, ob die Projektform überhaupt das richtige ist. Hier ein Projekt, dort ein Projekt – große Anläufe mit viel Einsatz, und dann bleibt alles im Großen und Ganzen wie gehabt. Notwendig scheint mir vielmehr ein klares Bekenntnis von ganz oben, von der Gemeinde für alle Spitäler, eine einheitliche Strategie der Realisierung und die entsprechende Ausstattung mit Geld, Personal, fachlichen Kapazitäten und Know-how.“

Ein Tropfen auf dem heißen Stein

Was Kandel hier bemängelt, liegt an der Ausgangssituation im Krankenhaus, dass es nämlich bei der Aufbauarbeit eines Projekts nicht möglich ist, auf bestehende Strukturen zurückzugreifen. Was als die Qualität der Projektorganisation gilt – die Schaffung eines Mehrwerts zu den bestehenden Strukturen –, wird so zum Teil des Problems. Diese Erfahrung ist nicht neu, auch die Wissenschaftler des Boltzmann Instituts weisen darauf hin:

„Da Projekte in der Regel über Entscheidungs- und Ablaufroutinen der Linienorganisation hinausgehen, wird für eine gewisse Zeit ein spezifisches soziales System (Projektorganisation) in einem bereits bestehenden sozialen System (Organisation) definiert.“¹²⁹

Aus Kandels Sicht hat ein Krankenhaus wie das ihre bei aller Unterstützung durch die zentrale Projektorganisation neben seinen Routineaufgaben nicht den Raum für die zusätzliche Etablierung dieses sozialen Systems:

„Natürlich war ein Teil des Mehraufwandes kalkuliert und bezahlt. Aber damit sich etwas bewegt und umsetzbar wird, musste wesentlich mehr getan werden, als bezahlt werden konnte. Und das kann nicht funktionieren. Man kann von grundsätzlich Überbelasteten nicht ein Mehr an Leistung erwarten. Hier schließt ein klares Bekenntnis auch die Bereitschaft ein, dauerhaft zu investieren, vor allem in Personalaufstockung und in Fort- und Weiterbildung.“

Die von Kandel als High-End der Projektpartner bezeichneten Krankenhäuser sind nicht zuletzt auch deshalb High-End, weil es an ihnen die von ihr gewünschten Positionen und Arbeitsplatz-Funktionen gibt. Unter den Projektverantwortlichen dieser Krankenhäuser finden

¹²⁹ Pelikan/Wolff (1999), S. 54.

sich neben ÄrztInnen auch PflegerInnen und PflegedirektorInnen, Health-Management-Officers, KrankenhaussoziologInnen und ForscherInnen. Das sind alles Zeichen dafür, dass man in diesen Krankenhäusern und von Seiten ihrer Erhalter erkannt hat, wie wichtig zusätzliche und dauerhafte Personalressourcen und Fachkapazitäten für Aufgaben der Gesundheitsförderung, der Organisationsentwicklung im Allgemeinen und für eine migrantInnenfreundliche Orientierung im Besonderen sind.

Die Bedarfsanalyse, die Kandel vor Ort im Rahmen des Projekts zu erstellen hatte, bezeichnet sie in ihrem Bericht zum einen als gute Gelegenheit, sich über die am Krankenhaus vorhandenen Probleme einen Überblick zu verschaffen und das Projekt beim Personal bekannt zu machen. Zum anderen aber war die Erstellung der Analyse eine für alle Beteiligten und Betroffenen herausfordernde und zeitintensive Tätigkeit:

„Bei den Interviews mit den Kontaktpersonen musste die Zeit von meinen Interviewpartnern nicht nur in ihre eigene Zeitplanung eingebaut werden, sondern auch in die ihrer Kollegen. Die Interviewzeit der einen musste durch die Mehrarbeit der anderen kompensiert werden.“

Hier wird deutlich, dass die Qualität des Projektansatzes, nämlich unter Beteiligung des Personals eine ganz konkrete Analyse des Status quo vorzunehmen, auch zu einer Schwachstelle der Projektarbeit werden kann. Kandel formuliert das nüchtern:

„Ein zusätzlicher Aufwand von Arbeit und Zeit ist in einer angespannten Situation nicht willkommen. Darunter leidet auch die Einsatzbereitschaft jener, die die Anliegen des Projekts für wichtig halten und unterstützen wollen.“

Positiv sieht sie dennoch einige Lerneffekte:

„Bereichernd und herausfordernd war es für mich als Ärztin mit einer auf das Berufsbild ärztliche Tätigkeit zugeschnittenen Ausbildung, andere Fähigkeiten zu entwickeln, neue Erkenntnisse und Erfahrungen zu sammeln.“

In ihrem Bericht erwähnt sie die verschiedenen Facetten des für sie damals neuen Aufgabebereichs – sie leitete die Steering-Gruppe am Krankenhaus, sie führte Interviews durch, wertete sie aus, koordinierte die Projektstätigkeiten vor Ort und übernahm auch forschungsrelevante Aufgaben, etwa die Darstellung praktischer Erfahrungen am Spital aus der Sicht unterschiedlicher Berufsgruppen, schrieb Berichte über das Spital und das Projekt.

Im Rückblick – und mit der Distanz der Jahre – bezeichnet Kandel das Projekt als „einen Tropfen auf dem heißen Stein“. Besonders ärgerlich sei, dass alle Empfehlungen, die am Ende der Projektarbeit standen und die sie nach wie vor für gültig und passend hält, von den Verantwortlichen der Gesundheitspolitik nicht aufgegriffen wurden. An der Wichtigkeit des Themas MigrantInnenfreundlichkeit auf allen Ebenen der Verwaltungs- und Organisationsstruktur habe sich nichts geändert. Dazu brauche man aber politische Unterstützung, ein eigenes Budget für diese Agenden, einen kontinuierlichen Austausch mit RepräsentantInnen der verschiedenen MigrantInnengruppen und die selbstverständliche Kooperation mit Einrichtungen auf Gemeindeebene. Und man müsse Daten zum Thema sammeln und Maßnahmen evaluieren.

Im Zentrum dieser eher bitteren Bilanz steht der Wunsch nach Nachhaltigkeit. Unerlässlich und wichtig sei diese Nachhaltigkeit, heben auch die WissenschaftlerInnen des Boltzmann Instituts hervor. In einer Präsentation des Projekts weisen sie darauf hin, dass es unumgänglich ist, weiter an diesem Anliegen zu arbeiten:

“[...] to safeguard the continuity of work on that issue after the end of the EU project [...].”¹³⁰

Projekterfahrungen: Lern- und Praxisverständnis

Das europäische Pilotprojekt definierte für sich zwei Seiten seines Arbeitsauftrages. Zum einen stellte es die *europäische Dimension* der Thematik ins Zentrum, dafür sollten innovative Anstöße und strategische Grundlinien formuliert werden, die es ermöglichen, am Krankenhaus initiativ zu werden. Die Partnerkrankenhäuser deckten mehr oder weniger das gesamte Spektrum der Krankenhäuser in Europa ab. Es zeigte sich, dass sie trotz unterschiedlich ausgeprägter Strukturbedingungen in der Organisation und unterschiedlicher nationaler Gesundheitssysteme vor ähnlichen Problemen und Anforderungen standen. So war der gemeinsame Ausgangspunkt leicht herzustellen, nämlich Antworten auf die Frage zu finden, welche Maßnahmen nötig sind, um – dem Projektziel entsprechend – im Krankenhaus gut mit MigrantInnen umzugehen.

Aber das Projekt wollte mehr, es wollte auch von der Praxis anderer Organisationen im europäischen Kontext lernen. Daher bat man VertreterInnen internationaler Zusammenschlüsse für Anliegen von Spitälern, gesundheitsfördernder Netzwerke, von MigrantInnen- und PatientInnenorganisationen sowie von ArbeitnehmerInnenorganisationen, sich am Projekt zu beteiligen. Der kontinuierliche Austausch mit den Partnern, mit ihren Einschätzungen der Dimensionen und Wirkungen der zu behandelnden Problemstellungen in Europa und in ihrem engeren Umfeld sollte ein umfassendes Bild unter Berücksichtigung aller Beteiligten gewährleisten und auch Kenntnisse darüber sammeln, welche Schlussfolgerungen die Partner aus ihrer Praxis ziehen. Die Konsulenz wurde von einer Gruppe von ExpertInnen übernommen, die sich in Europa und den USA bereits seit langem mit Grundlagenarbeit und Anwendungspraxis der Thematik befasst hatten.

Die andere Seite des Arbeitsauftrags galt der *lokalen institutionellen Ebene* der Krankenhäuser. Für deren spezielle Problemlage sollten spezifische Formen der Intervention erarbeitet werden, und zwar möglichst praxisorientiert. Die Krankenhäuser sollten sich also auf ihre bereits vorhandene Wissens- und Erfahrungsbasis beziehen und auf unterstützende Anleitung für die Umsetzung im bestehenden Setting zählen können. Alle Partner hatten Interesse, so viel wie möglich über die Unterschiede ihrer Settings und die unterschiedlichen historischen und soziodemographischen Entwicklungen zu erfahren und voneinander zu lernen. Daher bemühten sich alle, ihre eigenen Bedingungen möglichst klar und deutlich zu beschreiben. In der gemeinsamen Arbeit ging es auch darum, durch die Präzisierung der Spezifika das Vergleichbare der Verhältnisse zu ermitteln und beim Vergleichen das eigene Profil zu schärfen.

Dieser Annäherung von zwei Enden entsprach auch die von der wissenschaftlichen Leitung und Koordination, dem Ludwig Boltzmann Institut, vorgeschlagene Arbeitsweisen innerhalb des Projekts. Es gab ein gemeinsames Gesamtprojekt aller Partner, das das Ziel hatte,

¹³⁰ Jürgen M. Pelikan/Karl Krajic: The European Migrant Friendly Hospitals Program and his link to the Health Promoting Hospitals, 2008.

migrantInnenfreundliche Strukturen herzustellen. Mit einer Zusammenschau erfolgreicher Interventionen schuf man einen Bezugsrahmen für Interventionsfelder und Kriterien ihrer Qualität und diskutierte deren Ergebnisse vor dem Hintergrund der eigenen Praxis und Problemlage. Parallel dazu entwickelte das LBI Instrumente für eine Bedarfsanalyse an den einzelnen Krankenhäusern, die an zwei Eckpunkten ansetzten: Wie weit entwickelt ist die MigrantInnenfreundlichkeit der Organisationsstrukturen, und welche Probleme, die im Arbeitsalltag mit MigrantInnen auftreten, will man damit lösen?

Mit diesen Eckpunkten gelang es dem LBI, die Bedarfsanalyse vor Ort auf machbare und angemessene Interventionen zu fokussieren und zugleich den Überblick über den Status quo auf europäischer Ebene zu verdichten. Damit wurde ein Maximum an Partizipation auf Management-, Personal- und PatientInnenebene erreicht und für die verschiedenen Dienste im Krankenhaus spezifiziert. Das erleichterte den einzelnen Krankenhäusern die Entwicklung einer Beobachter- und Forschungsperspektive für das eigene Umfeld. Allmählich entstand so etwas wie eine europäische Zustandsanalyse auf Basis prototypischer Einrichtungen und ihrer Methoden der Verarbeitung.

Aus der konkreten Analyse der zwölf Krankenhäuser und ihrer Systematisierung kristallisieren sich ähnlich gelagerte Problemfelder heraus. Probleme gab es – wie aus den bisherigen Erfahrungen im Projekt nicht anders zu erwarten – in erster Linie mit Sprache und Kommunikation, mit Informations- und Wissensvermittlung und mit fehlender kultureller Kompetenz. Diese Mängel entstehen, so die einhellige Meinung der Partner, durch das Fehlen einschlägiger Kapazitäten. Daher wurden drei Subprojekte eingerichtet, die dem Erwerb und Ausbau von Kompetenzen dienen sollten. Modelle boten sich aus internationalen Erfahrungen an, zu finden waren sie vor allem in den Einwanderungsländern mit langer Migrationsgeschichte. So wird z.B. in den USA viel in kulturelle Kompetenztrainings investiert, wenn dort auch manchmal mit klischeehaften Vereinfachungen gearbeitet wird. Dennoch fand das Projekt genügend ausgewählte Modelle, auf deren bereits geleisteten Recherche- und Aufbauarbeiten es sich stützen konnte.

Die Bedarfsanalyse vor Ort, die allgemeine ebenso wie die für die Subprojekte, war bemüht, so viel Repräsentatives wie möglich herauszufinden, wollte aber gleichzeitig auch ein sehr konkretes Bild der einzelnen Institutionen entwickeln. Um das zu erreichen, wurden verschiedene Professionalitäten und Expertenschaften am Krankenhaus in den Forschungsprozess einbezogen und Personen bestimmt, die für diese Arbeit am Gesamtprojekt oder an den Spezialprojekten verantwortlich zeichneten. Unterstützt wurden diese Verantwortlichen von eigens an jedem Ort eingerichteten Steuerungsgruppen, die sowohl aktive Partizipation als auch Repräsentativität möglichst breiter Bedürfnisse garantieren sollten.

Die Bedeutung des kollektiven Lernprozesses im Projekt wurde in der „Amsterdamer Erklärung“ explizit hervorgehoben:

„[...] MigrantInnenfreundlichkeit bzw. ein kompetenter Umgang mit Vielfalt – ein prinzipiell machbares, keineswegs aber triviales Vorhaben, das der Unterstützung durch viele unterschiedliche Partner in und außerhalb der Krankenhäuser bedarf.“¹³¹

¹³¹ Amsterdamer Erklärung für migrantInnenfreundliche Krankenhäuser in einem ethnisch und kulturell vielfältigen Europa, S. 2.

Projekterfahrungen: Wissensaktivierung und Wissensgenerierung

Modellhaft und exemplarisch führt das dargestellte Projekt vor, was es bedeuten kann, gestützt auf Partnerschaften in- und außerhalb des Krankenhauses Verständnis für die wesentlichen Themen zu entwickeln und daraus Strategien des Handelns und zur Veränderung der Organisation abzuleiten. Aus der Analyse der Krankenhauspraxis entwickelt es eigenständige und zugleich übertragbare Einsichten zu Grundfragen sozialer Organisationsprozesse.

Der Projektbeitrag zur Wissensentwicklung zeigt sich u.a. auf folgenden Gebieten:

- Zur Anwendung kommt ein forschendes Beschreibungsverfahren des beruflichen Alltags und berufsspezifischer Praktiken. Damit wird am Krankenhaus eine Kultur des Befragens etabliert, die die Heterogenität von Zugängen, Methoden und Instrumenten der Beteiligten als Basis der gemeinsamen Praxis- und Organisationskultur zum Ausdruck bringt. Diese investigativ-kommunikative Untersuchungsmethode stellt die kommunikativen Ebenen und ihre Änderungspotenziale ins Zentrum. Praktisch angewandt wird damit eine wichtige kulturelle Kompetenz, nämlich die des Befragens und Hinterfragens, ein Verfahren, das intendiert, Wissensinhalte aus Unterschieden der Einstellung und der Erwartung an die gemeinsame Praxis herauszulösen. Diese Methode zielt auf die Auseinandersetzung mit einem hartnäckigen, wissenschaftlich schwer fassbaren Phänomen – sie untersucht, wie sich im Alltagsvollzug durch eingespielte Routinen zwischen Persönlichem, Beruflichem und Organisatorischen eine bestimmte Praxis etabliert.
- Für die Bedarfsanalyse hat das LBI ein sogenanntes *Pfadmodell* entwickelt. Die Befragung der Interviewten vollzieht die Stationen vom Einstieg in das Krankenhaus bis zur Entlassung nach und gewinnt damit ein Bild, wie unterschiedlich ausgeprägte Mental- und Verhaltenskulturen sowie Organisationsangebote aufeinander treffen, was dabei Irritationen auslöst, wie diese einander überlagern und den Krankenhausalltag aus unterschiedlicher Sicht belasten. Einen weiteren Beitrag zur alltagspraktischen Forschung – allerdings stärker unter dem Gesichtspunkt des berufsbegleitenden Lernens am Arbeitsplatz, der vorhandenen Motivationen, Interessen und Lerngewohnheiten – leistet das Projekt mit einer entsprechend adaptierten Bedarfsanalyse für die Schulungs- und Trainingsprototypen der drei Subprojekte sowie ihrer retrospektiven Auswertung. Die Rolle des Alltags als Sicherheitssystem, auf das man vertrauen kann und das man daher nicht aufzugeben bereit ist, spiegelt sich in einer breiten Facette von Verhaltensweisen – sie zeigte sich beim kulturellen Kompetenztraining in zögerlichen Haltungen ebenso wie im Widerstand des Personals, sich explizit und selbstreflexiv mit der eigenen kulturellen Herkunftsgeschichte und mit den eigenen Annahmen und Vorstellungen über Kulturen und Kompetenzen zu beschäftigen.
- Die Subprojekte mit ihrem Fokus auf Sprach- und Wissensbarrieren im Krankenhausalltag lieferten eine Auseinandersetzung über die Rolle von unterschiedlichen Voraussetzungen der Sprache und des Wissens für das Gelingen von (klinischer) Kommunikation. Das Projekt definierte klinische Kommunikation als das Ausverhandeln unterschiedlicher Erklärungsmodelle zwischen den PatientInnen und ihren Ansprechpartnern am Krankenhaus. Wissensinhalte, also Erklärungsmodelle, und die dazu gehörigen Kompetenzen, also Methoden und Techniken, diese zu bearbeiten und zu begreifen, wurden somit zu zentralen Fragen des Lernens und Forschens. Da das Gelingen der Annäherung, so eine wichtige Erkenntnis der Projektarbeit, für jeden Schritt des Behandlungsziels essentiell ist,

erwies sich die Verbesserung der Versorgung mit Dolmetsch- und Übersetzungsdiensten als eine direkte Investition in die höhere Wirksamkeit von Gesundheitsdiensten.

- Die besten Ergebnisse erzielten Übersetzungsdienste überall dort, wo von zwei Seiten an der Professionalisierung und Qualitätsentwicklung gearbeitet wurde: Das bedeutet, dass die ÜbersetzerInnen neben den Kompetenzen der Sprache auch über solche der Kommunikation für die sensible klinische Gesprächssituation und über entsprechendes Wissen im medizinischen Bereich verfügen; ÜbersetzerInnen und ÄrztInnen trainieren gemeinsam und ergänzen aus der Sicht ihrer unterschiedlichen professionellen Expertise Wissen und Kompetenzen. Auf diese Weise entwickeln sie gemeinsame Strategien, um emotional belastende Situationen durch professionelles Zusammenwirken zu entschärfen.
- Die Nachhaltigkeit der praktischen Implementierung, auch das ein Ergebnis der Projektarbeit, kann nur durch Qualitätsentwicklung, also Investition in Forschung und Bildung im Bereich kommunikativer Interventionen erreicht werden. Dazu muss die Organisations- und Gesundheitspolitik allerdings eindeutig und ausdrücklich festlegen, dass sie diese Orientierung als Ziel anerkennt und ebenso wie sie diese zu operationalisieren gedenkt. Parallel zur Kompetenzerweiterung als kontinuierliche und begleitende Aufgabenstellung bedarf es hierfür der systematischen Weiterentwicklung von Wissensinhalten, also unterschiedlicher Erklärungsmodelle in allen Fachbereichen des klinischen Aufgabenspektrums. Dieses forschende Konzept der Wissenserweiterung hat Bestandteil der klinischen Aus- und Weiterbildung zu werden, als zusätzliche Aufgabe benötigt sie auch die Ausstattung mit entsprechenden Ressourcen für Forschung und Bildung.
- Das Projekt beschäftigte sich mit dem disziplinübergreifenden Aspekt von Übersetzen und Dolmetschen als eigenständiger Gesundheitsleistung. Übersetzen wurde im Projekt zum Vorstellungsmodell für den Verständigungsaufwand zwischen Partnern mit notwendig unterschiedlichen kontext- und wissensspezifischen Ausprägungen von Sprach- und Sprechgewohnheiten. Übersetzen ist dabei die für PraxisexpertInnen notwendige Kompetenz, mit Sprache nach Wegen des Ausdrucks zu suchen, um das Gegenüber zu erreichen.
- Wichtige Impulse zur Kompetenzerweiterung bot der interprofessionelle Austausch in Alltagsarbeit und Trainings an den Partnerkrankenhäusern, die verschiedene Spielarten dieser sich in Europa erst seit kurzem etablierten Professionen entwickelt hatten: so etwa die KommunaldolmetscherInnen, die eigens für den Einsatz in medizinischen, therapeutischen und sozialen Kontexten ausgebildet und eingesetzt werden, oder die inter/kulturellen VermittlerInnen, die neben der Sprachkenntnis aufgrund ihrer Mehrfachzugehörigkeit auch über das entsprechende kulturelle Hintergrundwissen verfügen und dieses – auf ausdrücklichen Wunsch des Krankenhauses – mit vermitteln und berücksichtigen. Diese professionelle Vorgangsweise, zusätzliche Kapazitäten für die spezifische Situation am Krankenhaus so einzusetzen, dass sie direkt und unmittelbar an den Schwierigkeiten der Aufgabenbewältigung ansetzen, wurde allseits als bereichernde Unterstützung hervorgehoben: Behandlungen waren erfolgreicher, PatientInnen zufriedener, die Übersetzungsdienste wurden vom Personal verstärkt in Anspruch genommen und als deutliche Erleichterung der Arbeitssituation sowie als Steigerung der Arbeitszufriedenheit erlebt. Diese Wirkung zeigte sich sogar bei aus der Not der Unterfinanzierung geborenen „handgestrickten“ Adaptierungen, bei denen von Projektpartnern bereits erarbeitete mehrsprachige schriftliche Wissensbasen als sprachlich-kommunikative Situationshilfe für das eigene

Personal eingesetzt wurden oder Übersetzungsvorlagen für Informationsmaterialien zur PatientInneninformation. Es zeigte sich, dass mündliche und schriftliche Instrumente der Verständigung zwischen Sprachen und SprecherInnen ein eigenständiges und unersetzliches Aufgaben- und Wissensgebiet des Krankenhauses sind – natürlich ausgestattet mit zusätzlichen Kapazitäten und mit kooperativer Ergänzung anderer Professionen. Für das Gesamtprojekt formulierte das der spanische Projektverantwortliche in einem Bericht folgendermaßen:

„Dolmetschen und Übersetzen muss am Krankenhaus aus einem Soll zu einem Muss werden, zu einem Teil zusätzlicher Berufsrollen für das Krankenhaus und einer komplementären Qualifikationsoption für bestehende Berufsbilder.“

- Mit dem Ludwig Boltzmann Institut übernahm eine für seine Forschungsexzellenz bekannte Einrichtung mit einem interdisziplinären und langjährig kooperierenden Team aus WissenschaftlerInnen die Projektverantwortung. Ihre Aufgabe war das Aufgreifen der Ideen zum Projekt, das Erstellen eines Konzepts, das Koordinieren der Umsetzung sowie die Ergebnis-sicherung. Die Instrumente und Methoden, die das Institut einsetzte und immer wieder für die konkrete Praxis neu adaptierte, um es mit Anleitungen zum jeweils eigenen Gebrauch den Partnern zur Verfügung zu stellen, sind das ausgereifte Ergebnis von mehr als drei Dekaden wissenschaftlicher Grundlagen- und Anwendungsforschung zu fast allen Aspekten von Gesundheit. Immer geht es um Wissensentwicklung, um das Verteilen von Wissen und das Komplementieren durch den Wechsel der Betrachtungs- und der Darstellungsweisen. Das LBI erteilt fachliche Konsulenz, berät, übernimmt das Monitoring von Daten und Entwicklungen sowie Aufträge zur Gesundheitsberichterstattung, beteiligt sich an der Qualitätsentwicklung und beschäftigt sich mit Empowerment.

1989 hat das LBI in einer siebenjährigen Projektkooperation mit einem Wiener Pilotkrankenhaus das weltweit erste Projekt zur Gesundheitsförderung am Krankenhaus initiiert. In dieser Zusammenarbeit nutzte es erstmals umfassend sein charakteristisches Markenzeichen als Wissenschaftsinstitut: Es mobilisierte vorhandenes Grundlagenwissen, bereitete es auf, modifizierte es für den jeweiligen Anwendungsbedarf im Krankenhaussetting – von der Diabetiker-schulung über das Rückentraining für das Personal bis zum Moderationstraining für Fokus-gruppen –, erweiterte es laufend und stellte es aufbereitet für unterschiedliche Anliegen der Anwendung zur Verfügung. Es publizierte als Spezialist für Settinganalyse Arbeiten über die Lehren und über den Wissenszuwachs aus dieser Anwendung und sorgte für Kontinuität und Nachhaltigkeit, indem es offene Fragen zum Ausgangspunkt neuer, zumeist beauftragter Projektvorhaben und zum Gegenstand vertiefenden Grundlagenstudiums machte.

Die Zusammenfassung dieses ersten Modellprojekts, das von der WHO und von den Gesundheitsverantwortlichen der Stadt Wien gefördert, von der Leitung und den MitarbeiterInnen des Krankenhauses getragen und umgesetzt wurde, mündete in eine *Wiener Empfehlung 1997*. Die darin formulierte Strategie kooperativer Vernetzung trug zum Aufbau nationaler und regionaler Netzwerke Gesundheitsfördernder Krankenhäuser bei, die derzeit in Europa, den USA und in Asien aktiv sind.

Das Institut, seit 2008 Teil der Boltzmann-Gesellschaft, präsentiert sein Organisations- und Arbeitsverständnis auf der Website als stilisiertes Mandala. Einander umgreifende konzen-

trische Kreise machen sichtbar, dass das Öffnen von Forschungs- und Praxisräumen an diesem Institut auf zwei Wegen erfolgt: vom Zentrum zur Peripherie und von der Peripherie zum Zentrum. Der mittlere Kreis steht für die verbindende Auswertung und für die gemeinsamen Arbeits- und Publikationsgruppen.

Karl Krajic, Koordinator des Projekts *Migrantenfreundliche Spitäler* ist voll des Lobes:

„Wir haben mit der Ludwig Boltzmann Gesellschaft einen Auftraggeber gefunden, der nicht nur an unserem Arbeitsfeld interessiert ist, sondern auch eine Kernaktivität unserer wissenschaftlichen Tätigkeit unterstützt, nämlich das Schreiben!“

4 Zugang zu Spezialbereichen des Wissens

Dieser Abschnitt behandelt eine Wissenschaftsdisziplin, die sich mit dem Einsatz und den Folgen von Technologien und technologischen Entwicklungen auf unsere Lebensweise befasst. Technology Assessment (TA) ist so etwas wie eine transdisziplinäre Generaldisziplin, sie untersucht technologische Wirkungen generell und für alle Lebensbereiche, während Health Technology Assessment (HTA) einen speziellen Fokus auf den Gesundheitsbereich hat. Als eigenständiges Wissenschaftsfeld etablierte sich Technology Assessment im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts, motiviert durch die Einsicht, dass es angesichts der umfassenden Prägung so gut wie aller Lebenswelten durch Technologisierung beträchtlichen Untersuchungs- und Erklärungsbedarf gibt.

Jede Technologie, umso mehr die zunehmende Technologisierung aller Lebensvollzüge, wirft neben Fragen zur technologischen Brauchbarkeit auch solche zu ethischen, sozialen, ökonomischen und philosophischen Implikationen und Nutzen auf. So grundlegend wie die Wirkungsmacht des Technologischen für die Umgestaltung aller Lebens- und Arbeitswelten sind daher auch Fragen wie die folgenden: Wem nützt dies? Wem schadet dies? Was wird damit an Neuem gestaltet? Was wird dadurch ersetzt? Wohin führt der eingeschlagene Weg? Welcher Preis ist dafür zu zahlen? Wer bezahlt ihn?

Diese Fragen aufzuwerfen, ihnen nachzugehen, sie zur Darstellung zu bringen und damit diskursfähig zu machen, folgt dem Wissenschaftsgebot der gesellschaftlich notwendigen Reflexion und Vergewisserung von umfassender Nutzen- und Folgenabwägung, sie haben das rationale und verantwortliche Abwägen, das Ein- und Abschätzen von Entwicklungen möglich zu machen. Die gesellschaftliche Verortung der Wissenschaftsdisziplin ist dabei primär eine als professionelle mediale Vermittlerin, sie versteht sich als eine Instanz, die Spezialwissen von ExpertInnen für das Allgemeinverständnis und den Allgemeingebrauch von Nutzenabwägung und -beurteilung offen legt. Darlegungen, Begründungen, Erklärungen, Belegungsverfahren und Nachweise, kontroverse Interpretationen und Schlüsse werden so aufbereitet und in Wort und Schrift dargelegt, dass ihre zahlreichen Folgen nachvollziehbar und ihre Verhältnismäßigkeit sichtbar wird. Die Disziplin erfüllt damit auch eine aufdeckende Funktion, sie öffnet einen in sich abgeschlossenen Wissensbereich, in dem es nicht zuletzt um Macht- und Verteilungsinteressen geht. Auf diese Weise bereichert sie nicht nur das Spektrum der Literarität, sondern stärkt und belebt auch den Bereich des Öffentlichen als Arena des kritischen Abwägens und Aushandelns.

Unsere Interviewpartnerin, Frau Dr. **Claudia Wild**, ist Leiterin des von ihr konzipierten und aufgebauten Ludwig Boltzmann-Instituts für Health Technology Assessment, ein innovatives Forschungsinstitut im Rahmen der Ludwig Boltzmann Gesellschaft. Ihre Beschäftigung mit Technology Assessment begann Ende der 1980er Jahre als wissenschaftliche Mitarbeiterin am einschlägigen Institut der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Sie publizierte zu den Grundlagen von HTA, zu ihrem Öffentlichkeitsauftrag und zur Methodologie. Im Rahmen von Auftragsforschungen untersuchte und publizierte sie gemeinsam mit anderen

zu Nutzungsaspekten von zu implementierenden Technologien in Institutionen des Gesundheitswesens und war an der Entwicklung standardisierter Methoden der Evaluation der HTA im Rahmen von internationalen EU-Projekten beteiligt. Als forschende und an zahlreichen Institutionen lehrende Autorin und Direktorin des HTA-Institutes äußerte sie sich in mehreren Medien klar und verständlich zu Kontroversen im Gesundheitsbereich.

Health Technology Assessment – Eine Disziplin mit kritischem Blick

Ihre Forschungsdisziplin ist relativ jung. Erzählen Sie uns bitte etwas über die Geschichte dieser Disziplin und Ihre persönlich-professionelle Sicht auf den Bereich.

C. W.: Das Gebiet von Health Technology Assessment (HTA) wurde in den USA und in Skandinavien in den 70er Jahren erfunden, als man begriffen hat, dass es Industriezweige gibt, die sich recht lukrativ einen Markt erarbeiten und dass es dafür eine Art öffentliches Gegengewicht geben muss. Das heißt, die österreichische Perspektive, dass das ein junges, innovatives Gebiet ist, ist eine verblendete Perspektive. HTA ist einfach so spät zu uns gekommen, weil wir in einem hochautoritären System leben, wo Ärzte weiterhin als Götter in Weiß gelten. Nur deshalb hat man diese Art der Entscheidungsfindung sehr lang hintangehalten, weil mit HTA ein kritischer Blick darauf fällt, was man in einem Gesundheitssystem wirklich braucht. Inzwischen – und das gefällt mir gar nicht – werden in den skandinavischen Ländern die ersten HTA-Institutionen wieder zugesperrt. Während wir gerade erst begonnen haben, mit diesem Instrument zu arbeiten. Dass wir so spät dran sind, hat natürlich etwas mit der ökonomischen Entwicklung zu tun, damit, dass die Ressourcen ausgehen – das ist der einzige Grund, warum es uns gibt, nicht der, dass das System gerne ein bisschen mehr Rationalität hätte. Der Treiber, warum HTA jetzt gerade gekommen ist, ist ausschließlich der ökonomische Faktor.

Und wie sind Sie zu diesem Bereich gekommen?

C. W.: Ich arbeite seit 22 Jahren damit. Das hat sehr viel mit meiner Herkunft zu tun. Ich bin Kommunikationswissenschaftlerin und habe Psychologie studiert. Ich bin ein sehr kritisches Wesen. In meiner Jugend, d.h. als ich im Alter zwischen 18 und 25 war, habe ich mich sehr viel mit Anti-Apartheid beschäftigt, das hatte für mich etwas mit sozialer Gerechtigkeit zu tun. Eigentlich wollte ich eine investigative Journalistin werden. Das, was ich jetzt tue, ist nicht so weit davon entfernt: nämlich Leuten auf die Finger zu schauen, aufgrund welcher Impulse – das kann auch Korruption sein – manche Technologien im Solidarsystem ihren Unterschlupf finden. D.h., ich habe mein Hobby, ein bisschen industriegritisch zu sein, zu meinem Beruf gemacht. Und dafür hat mir die Akademie der Wissenschaften damals, das war 1989, Raum gegeben. Ich hatte keinen Chef, kein äußeres Umfeld, das mir gesagt hat: „Claudia, das machst du jetzt, an diesem Projekt arbeitest du!“ Nein, ich habe mir selbst meine Projekte kreiert. Und ich habe damals einen feinen Sensor dafür gehabt, dass das ein Gebiet ist, mit dem ich in Österreich alleine bin, mit dem ich mich veräußern kann, ohne dass mir jemand allzu viel dreinredet. Es hat also viel mit meiner Persönlichkeit zu tun, dass ich dieses Gebiet gefunden habe. Und das Gebiet hat sich zudem gut entwickelt, es ist mehr und auch systemrelevant geworden.

Auch in anderen Ländern?

C. W.: Als 1974 in den USA das *Office of Technology Assessment* mit diesem Arbeitsgebiet begonnen hat, wurde es sehr rasch wieder geschlossen, weil die Industrie in Amerika besonders stark ist. Und die wollten ja überhaupt nicht, dass ihnen jemand dabei auf die Finger schaut, wie Marktbearbeitung eigentlich stattfindet. Dann, in den frühen 80er Jahren bis hin zur Mitte, wurde das *Swedish Council on Health Technology Assessment* (SBU), also das schwedische HTA-Institut gegründet, auch das dänische und das finnische. Die Dänen sind vor kurzem geschlossen worden und die Finnen werden gerade verkleinert.

Aber damals war das ein Zug der Zeit... Und außerdem gab es damals noch etwas, es gab EU-Projekte. Und die hatten in der Folge zum Inhalt, Methoden zu harmonisieren. Jedes Land hatte so eine „Insel“, eine Insel Methodenentwicklung, aber letztendlich leben wir in *einem* kulturellen Raum, in *einem* technologisch-kulturellen Raum, in dem dieselben medizinischen Technologien zeitgleich auf den Markt drängen. D.h. es macht überhaupt keinen Sinn, dass unterschiedliche Länder an denselben Technologien arbeiten, nur in unterschiedlichen Sprachen und mit unterschiedlichen Methoden. Deswegen gab es die Bestrebung der EU, das stärker zu harmonisieren und dafür, also für diese Harmonisierung, auch Geld in die Hand zu nehmen.

Im Unterschied zu anderen Ländern, die, vor allem in der skandinavischen Kultur, immer schon HTA betrieben haben, wollten wir nicht nur wissen, welche Leistungen Wirksamkeit haben und in einem Solidarsystem angeboten werden sollen, sondern – und das hat wieder mit mir als Person zu tun – wir betreiben auch wissenschaftliche Öffentlichkeitsarbeit im größeren Stil. In diese wissenschaftliche Öffentlichkeitsarbeit fließt auch Geld hinein, weil wir der Meinung sind, dass die Nachfrage der Patienten ein wesentlicher Kostendruck ist. Und wenn man nun den Patienten ein bisschen den Sand aus den Augen wischt, ihnen aufzeigt, dass gar nicht wirklich so viel an Innovation in der Medizin stattfindet, dann könnte man auch ein wenig den Nachfragedruck herausnehmen und die Patienten auch tatsächlich mündiger machen. Also die meisten Menschen sind ja eher ganz durchschnittlich gesund, so wie wir, die wir gerade um diesen Tisch herum sitzen, die dann irgendwann zu denken beginnen, ich könnte doch irgendeine Krankheit haben. Ab einem bestimmten Alter müssen wir Osteoporose-Screening machen, müssen wir an die Hormonersatztherapie denken. Allen Krankheiten, die in uns schlummern, könnten wir natürlich jetzt nachgehen oder auch nicht nachgehen.

Ich bin zutiefst davon überzeugt, dass HTA ein Wissenschaftsinstrument ist, dass Demokratie fördert, indem es Mitsprachemöglichkeit über den eigenen Körper und dessen Behandlung im Krankheitsfall gibt, aber auch im Gesundheitsfall. Dies sollte nicht unbedingt nur den Autoritäten, in Weiß gemantelt, obliegen, sondern auch uns selbst.

Es ist nicht ganz einfach, diese Idee umzusetzen. Aber wir versuchen das mit unserer wissenschaftlichen Öffentlichkeitsarbeit. Soweit zur Geschichte von HTA in Österreich...

In Ihren Publikationen bezeichnen Sie HTA als die große Schwester der Evidence Based Medicine (EBM). Sie erläutern den Unterschied so, dass die EBM nach Belegen für die Wirksamkeit im klinischen Bereich sucht, während die HTA dies für den größeren Kontext der sozialen Wirkung und der gesellschaftlichen Angemessenheit tut. Auch andere Definitionen der HTA betonen immer wieder, dass es der HTA um

das Zusammenstellen von Information und Wissen über medizinische, soziale, ökonomische und ethische Fragen und Folgen des Technologieeinsatzes geht. Was heißt das im Konkreten?

C. W.: Das ist wieder das Problem von Theorie und Praxis! Die Praxis ist die: Die evidenzbasierte Medizin schaut sich einfach an, welche klinischen Vergleichsstudien liegen zu welchen Interventionen vor, helfen sie oder helfen sie nicht. Sie berät in Wahrheit eher die Kliniker oder beschafft Informationen für medizinische Guidelines. Die HTA dagegen berät die Politik. Und der Politik ist es nur untergeordnet wichtig, ob etwas wirkt oder nicht wirkt. Der Politik ist vielmehr wichtig, was etwas kostet und wo ich es ansiedle, ob ich es im Spital ansiedle oder im niedergelassenen Bereich. Die evidenzbasierte Medizin ist meiner Meinung nach so etwas wie das Herzstück von HTA, denn ohne dass etwas hilft oder wirkt, brauche ich mir gar nicht den Kopf darüber zu zerbrechen, was es kostet. Wenn es nicht wirkt, dann wird es nicht zum Thema, dann kann es viel oder wenig kosten. Ich habe also hier eine unterschiedliche Klientel, die beraten wird.

Nun ist es so, dass wir gerne noch viel breiter denken würden. Und in einzelnen Gebieten geht das auch. Zum Beispiel arbeiten wir seit zwei Jahren an einem Projekt zur Überarbeitung des Mutter-Kind-Passes. Der Mutter-Kind-Pass wurde in den 70er Jahren in Österreich aufgesetzt und war damals eine gescheite Geschichte, um eine ganze Population „einzufangen“ und gleichzeitig zu betreuen. Er hat die Mütter- und die Säuglingssterblichkeit gesenkt, wobei – das muss man dazusagen – auch die veränderten Lebensumstände diese Sterblichkeit gesenkt haben, nicht unbedingt nur der Mutter-Kind-Pass. Seitdem ist die Sache explodiert: Es gibt nun dreimal so viele Leistungen im Mutter-Kind-Pass, und das sind alles medizinische Leistungen. Der Arbeitsauftrag des Ministeriums an uns war: „Schaut doch einmal genauer hin, ob die Risiken der 70er Jahre für Mütter und Kinder, sprich die Infektionen, ob das die Risiken unseres Jahrhunderts sind.“ Das sind sie natürlich nicht! Die Risiken unseres Jahrhunderts sind soziale: das Auseinanderklaffen zwischen wohlhabend und nicht-wohlhabend, zwischen muttersprachlich und nicht-muttersprachlich und die ganzen Lebensstilfragen, wie Adipositas u.ä. Das sind die echten Risiken.

Wenn man jetzt die medizinische Methode der evidenzbasierten Medizin nimmt, dann muss man von dem Dogma ausgehen, dass nur etwas wirkt, das ich randomisiert kontrolliert überprüft habe. Blödsinn natürlich! Wie mache ich das z.B. bei mit Folsäure angereicherter Ernährung? Wir wissen, dass die Underdogs der Gesellschaft – sprich: die Nicht-Muttersprachlichen, die unter schlechteren Bedingungen leben, die bei Hofer und bei Lidl einkaufen gehen – Teiglinge kaufen, die noch niemals eine Folsäure-Anreicherung gesehen haben. Und wir wissen, dass unsereins, die wir ab und zu ein Stück Schwarzbrot und Obst essen, uns über Folsäure nicht den Kopf zu zerbrechen brauchen. Das kann ich im Rahmen einer randomisierten Studie nicht nachweisen, wie ich den Underdogs zur Folsäure ver helfe!

Oder, ein anderes Beispiel: Ein Kollege arbeitet über sogenannte aufsuchende Dienste, die dazu beitragen sollen, dass diejenigen, die bestimmte Dinge brauchen, das Benötigte etwa mittels Familienhilfen oder Erziehungshilfen, was auch sonst immer, bekommen. Das sind dann ganz andere Methoden, mit denen ich hinschauen muss, ob das nun wirkt oder nicht wirkt. Damit sind wir natürlich von der eigentlichen Methode der evidenzbasierten Medizin weg, bleiben aber an der Idee dran, dass es Evidenz braucht, sprich, dass ich auch für schön klingende soziale Interventionen irgendwelche Wirksamkeitsnachweise brauche, bevor ich

viel Geld in die Hand nehme, das ja solidarisch erarbeitetes Geld ist. Ein Modell klingt ja zunächst einmal gut, dass allen minderjährigen Müttern oder allen nicht-muttersprachlichen Müttern, die bereits fünf Kinder zu Hause haben, eine Familienhilfe nach Hause schickt, aber es muss trotzdem einen Nachweis dafür geben, dass es irgendeinen Unterschied macht in der Kindergesundheit.

Sie sehen, in manchen Projekten können wir breit denken und uns natürlich auch Studien mit qualitativen Aspekten anschauen, die untersucht haben, welcher Art von Sprachlichkeit es bei aufsuchenden Diensten wie bei den Stadtteilmüttern bedarf. Ist es am besten, wenn die aus derselben sozialen Schicht kommen, oder welche Art von Ausbildung brauchen sie? Das ist qualitative sozialwissenschaftliche Arbeit, die bei den meisten hier sehr geliebt wird. Aber das hat auch mit dem Typus von Personal zu tun, den wir hier haben, viele sind Sozialwissenschaftler, die gerne breit oder auch gerne sozial denken. Bei den Medizinerinnen ist das nicht so, die haben gerne eine Fragestellung und drei randomisierte Studien dazu. Und dann gibt es ein Ja oder Nein. Aber bei den aufsuchenden Diensten oder bei anderen sozialen Interventionen, da gibt es kein Ja oder Nein. Da gibt es Nebenklauseln, ob es wirkt oder nicht wirkt.

Es ist also nicht immer eindeutig, wie etwas wirkt?

C. W.: Ja, genau, bei manchen Interventionen ist das so. Wenn ich jetzt zurückkehre zu der Frage, was die Politik eigentlich wissen will. Im Fall des Mutter-Kind-Passes will sie wissen, wie die sozialmedizinischen Risiken dieses Jahrhunderts zu reduzieren sind – da dürfen wir qualitativ arbeiten.

Wenn es aber, daran arbeite ich zum Beispiel gerade, darum geht, ob es bei einer Strahlentherapie bei Brustkrebs besser ist, wenn ich das einmalig als Boost gebe, also in das Tumorbett hinein oder in die offene Wunde hinein bestrahle, oder ob es besser ist, die Frauen alle acht Wochen einzubestellen und eine sogenannte Homogenbestrahlung mache, bei der die Brust von außen bestrahlt wird, dann sind wir sehr knapp bei der evidenz-basierten Medizin. In diesem Fall brauche ich eine kontrollierte Studie, die sich beide Kontrollarme anschaut. So in der Art, was wirkt nach fünf Jahren besser in Bezug auf Rezidive. Da brauchen wir gar nicht erst anzufangen, uns den Kopf darüber zu zerbrechen, ob möglicherweise Bäuerinnen, die im Zillertal wohnen, einen Bock drauf haben, alle acht Wochen nach Innsbruck oder nach Salzburg zu fahren. Das wären ja Aspekte in Bezug auf Mobilität und nicht solche der medizinischen Wirksamkeit. Wir brauchen auch nicht darüber nachzudenken, ob ein Prozentpunkt an Rezidiven nach fünf Jahren für die Frau, die hinterm Berg wohnt, einen Unterschied macht. Das interessiert niemanden bei medizinischen Entscheidungen, bei denen es darum geht, Strahlentherapie zu planen. Es ist also sehr stark davon abhängig, wie eng oder wie breit wir denken können oder wollen – auch dürfen!

Sie haben sich ja lange systematisch mit dem Abschätzen von technologischen Entwicklungen beschäftigt, Health Technology Assessment ist wohl so etwas wie ein Abkömmling von Technology Assessment. Welche Art von Interventionen spielt in diesem Bereich eine besonders wichtige Rolle?

C. W.: Auch die HTA ist eine Disziplin, die einen Impact hat. Sie gestaltet den Markt. Nehmen wir wieder das Beispiel von der Radiotherapie. Da hat die Firma Zeiss ein Gerät entwickelt,

das in die offene operierte Brust hinein bestrahlen kann. Wenn wir – und natürlich auch einige andere in den westlichen Ländern – jetzt sagen, ja, das ist jetzt schon ausgereift, es sollte so bestrahlt werden, dann gestaltet sich der ganze Markt um. Da gibt es dann eine Firma, die den Rebbach hat. Am besten man kauft bei denen sofort Aktien! Und bei anderen Firmen, wie etwa bei Siemens mit den Großgeräten, da reduziert sich der Wert. Alles, was wir tun, hat einen Impact. Deswegen müssen wir wirklich aufpassen, was wir da von uns geben, weil wir da sehr stark von außen beobachtet werden.

Das gilt auch für das Beispiel mit den aufsuchenden Diensten. Da beobachten uns jetzt im Augenblick die Familienhebammen genau, das ist die Klientel, um die es dabei geht, die es betrifft. Sie sehen, es kommen noch einige Einflussfaktoren dazu, die man mit bedenken muss, das sind die Folgewirkungen, die all das hat, was wir von uns geben.

Aber eigentlich wollte ich sagen, dass es in unserer Arbeit oft um einen bestimmten Typ von Interventionen geht, wir nennen sie komplexe Interventionen. Der Hauptverband der Sozialversicherungen beginnt dieser Tage, den gesamten Leistungskatalog durchzuarbeiten und uns Aufträge zu geben. Dabei geht es nicht nur darum, ob irgendeine knallharte gerätemedizinische Intervention hilft, sondern sehr wohl auch darum, zu schauen, wie die Physiotherapie und die Ergotherapie wirken. Bei komplexen Interventionen geht es um ein Bündel von Leistungen. Wenn z.B. ein Gespräch mit dem Patienten und eine mechanische Manipulation eines Körperteils zusammenkommen, wissen wir nicht, ob das Gespräch zur Heilung verholfen hat oder die mechanische Manipulation. Das gilt auch dann, wenn unterschiedliche Disziplinen, z.B. Psychologen und Ergotherapeuten, zusammenarbeiten und an der Patientin, dem Patienten arbeiten.

D.h., dass man mit unserer Methodik auch viel kaputt machen kann. Da ist z.B. die Ergotherapie... Disziplinen, bei denen die Industrie mithilft, dass der Markt wächst, haben eine wesentlich stärkere Studienkultur. Dagegen haben Disziplinen, die einfach nur am Menschen arbeiten – das, was man gemeinhin, also ich, unter Medizin verstehe, Arbeit mit Menschen und am Menschen, also manuelle Medizin – keine Kultur von Studien. Wenn sie sich heute den Kopf darüber zerbrechen, wie Ergotherapie und Physiotherapie, hauptsächlich alten Leuten, bei Schlaganfall, Demenz oder Depression hilft, dann finden sie dazu keine Studien! Aber die Konsequenz kann doch nicht sein, dass der Hauptverband der Sozialversicherungen das aus dem Leistungskatalog hinaus streicht, während auf der anderen Seite irgendein Kastel-Produzent, der eine Studie gemacht hat, die eine minimale Wirksamkeit von ich weiß-nicht-was erwiesen hat, im Leistungskatalog jetzt drinnen bleibt.

So gerne wir also qualitativ arbeiten, die Methode stößt an ihre Grenzen. Denn wenn es keine Evidenz gibt, dann muss man die Evidenz schaffen. Man kann nicht sagen, der Mangel an Evidenz heißt, dass etwas nicht wirkt! Und das ist ein bisschen das Dilemma bei all den Disziplinen wie Psychotherapie, Ergotherapie, Physiotherapie, überall dort, wo irgendwie etwas mit Menschen gemacht wird, was ohne Geräte passiert.

Und was machen Sie da in so einem Fall?

C. W.: Was wir tun? Wir nehmen uns einen, in dem Fall den Fachverband der Physiotherapeuten und der Ergotherapeuten, zur Brust und sagen ihnen: „Ihr müsst Evidenz schaffen!“

Wir helfen ihnen, Studien zu schaffen, indem wir ihnen erklären, wie es funktionieren könnte, wo es langgehen könnte! Auf der anderen Seite sagen wir zum Hauptverband: „Wenn Sie wirklich so skeptisch sind, dass etwas wirkt, dann...“

Ein Beispiel: Die Ergotherapie explodiert im Augenblick im Bereich von ADHD-Kindern. Nun wissen wir alle, dass ADHD so eine Symptomatik ist, dass in Kulturen, die nicht gern sehen, dass die Kinder herum hüpfen, die Ergotherapie ein Mittel der Wahl ist, diese Kinder einzudämmen. Das ist jetzt einmal meine Perspektive auf das Ganze! Und wenn das Ganze explodiert, also jedes dritte Kind in Ergotherapie geschickt wird, dann ist es eine berechnete Frage, ob die solidarischen Mittel richtig eingesetzt sind.

Was wir dann empfehlen, ist, den Vertrag nicht auszusetzen, aber ihn darauf zu konditionieren, dass der Verband der Ergotherapeuten eine Studie zum Thema Ergotherapie bei ADHD-Kindern machen muss, und wir begleiten das wissenschaftlich, indem wir schauen, was die Endpunkte sind. Ist der Endpunkt, dass das Kind besser in der Schule ist? Ist der Endpunkt, dass es weniger Konflikte zu Hause gibt? Das begleiten wir, und dafür stellen wir die Instrumente zur Verfügung. Das ist unsere Vorstellung davon, wie wir nicht unbedingt systemschädigend, aber irgendwie trotzdem doch evidenz-bereichernd arbeiten können. Aber das ist alles noch in einem relativ frühen Stadium.

Wir sind hier in Österreich damit auch relativ einzigartig. Vielleicht ist einzigartig ein bisschen übertrieben, aber es gibt nicht viele Länder, die so bedingte Erstattung machen bei Soft-Technologies-Gebieten, dass sie sogar die Begleitforschung übernehmen. Das Gebiet HTA verändert sich zunehmend in Richtung Begleitforschung, also hin zur Evaluation von Soft Technologies, aber gleichzeitig auch zu Early Warning vor High Technologies. Das bedeutet, wir warten nicht, bis irgendjemand einen Antrag stellt, dass er ein neues Medikament refundiert haben möchte, sondern wir beobachten quasi die Pipelines von diesen Studien vorweg und sagen den Refundierern ungefähr zeitgleich mit der Zulassung: „Passt auf! Da kommt ein riesig teures Medikament. Das hat einen Nutzen von zwei Wochen Lebensverlängerung. Ihr müsst wissen, ob das das Solidarsystem zahlen soll.“ Wir sind früher dran, wir sind später dran. Dieser mittlere Bereich wird schmaler. Und das ist möglicherweise unsere Überlebenschance.

Sie haben in einer ihrer Veröffentlichungen davon gesprochen, dass es immer weniger nur um Technologiefolgenabschätzung geht – also die Sichtung einer vorhandenen Evidenz-Lage in Evidenz-Datenbanken –, sondern mehr um prospektive Forschung, um Technologieentwicklungsforschung. Und dazu gehört ja auch der breite Technologiebegriff, der ein Medikament ebenso einschließt wie eine Behandlungsform und ein Gerät.

C. W.: Ja, genau! Wir nennen es Early Warning, also Frühwarnsystem. Euphemistisch wird es Horizon Scanning genannt, wie auch immer, bei Early Warning ist auch eine negative Konnotation dabei. Das sind Programme, die ausschließlich mit High Technology zu tun haben. Diese Programme tauchen zuerst in *Nature* auf, dann zwei Jahre später im *New England Journal of Medicine*. Wir haben eine Datenbank, wo wir gut beobachten können, in welchem Stadium eine Technologie ist und wann sie kommt.

Das zeigt sich auch daran, wann und in welchem Wissenschaftsjournal es vorkommt?

C. W.: Ja, das machen nicht nur wir so, das machen alle. Wir konzentrieren uns ausschließlich auf die neuen onkologischen Technologien. Die Briten dagegen haben ein riesiges Horizon-Scanning-Programm, mit dem sie die gesamte Medizin erfassen, von der Radiologie bis zur Kardiologie. Das muss man sich so vorstellen, dass sie alle naturwissenschaftlichen Journale ununterbrochen unter Beobachtung haben. Was da auf uns zukommt! Wir machen das bei den neuen Onkologika, die riesige Datenbanken haben, wo man die Technologien durch die Zyklen Richtung Zulassung mit beobachten kann. Das geht bei Soft Technologies nicht so. Wenn in der Psychotherapie eine neue Schule entwickelt wird, findet sich das nicht in den Journalen wieder. In der Sozialmedizin ist es nicht so leicht zu beobachten, wenn etwas Neues kommt.

Da geht es nicht um so viel Geld, da gibt es nicht so viel Geld.

C. W.: Da geht es nicht um so viel Geld. Vor allem gibt es keine Lobbys, die den Markt bereits vor-aufbereiten. Dort machen wir Begleitforschung, oder dort ist Begleitforschung angesagt. Aber wie gesagt, HTA ist ein Gebiet, das sich permanent neu definiert, weil es in manchen Ländern nicht beweisen kann, dass es einen Impact hat. Und deswegen werden viele dieser Institute auch wieder geschlossen. Da wir so nahe an der Politikberatung dran sind, fragt die Politik sehr wohl: „Wir geben Euch so und so viele Hunderttausend Euro pro Jahr, was kriegen wir dafür? Ab welchem Zeitpunkt amortisiert sich das Geld, das wir Euch geben?“ Also wir werden direkt daran gemessen. Während das bei naturwissenschaftlicher Forschung anders läuft. Da fließen 50% ins Nirwana hinein, und keiner fragt: Was ist das Ergebnis?

Und warum ist das so anders hier?

C. W.: Weil wir eben so knapp an der Anwendung dran sind. Und wie gesagt, die HTA-Institutionen, die weniger knapp an der Anwendung sind, haben eine unglaubliche Rechtfertigungsnotwendigkeit, weil sie glauben, sie sind eine Art wissenschaftlicher Politikberatung, haben aber auf der anderen Seite keinen Impact auf die Politik. Das ist mehr oder weniger der Schlüssel. Deshalb machen wir relativ viel Impact-Forschung, und wir schauen genau, was mit den Dingen, die wir so tun, passiert. Damit wir dann, wenn uns jemand fragt, sagen können: „Ja, aber wir haben Euch im Jahre 2008 so und so viel Millionen Euro erspart.“

Wie haben sie das geschafft mit der Institutionalisierung der HTA als Boltzmann-Institut?

C. W.: Ich habe 1989 in der Akademie [*Österreichische Akademie der Wissenschaften, Anm. d. Aut.*] begonnen, dieses Gebiet aufzubauen. Dann habe ich an einzelnen kleineren Projekten für Kostenträger zeigen können, dass das eine sinnvolle Geschichte ist, die auch etwas mit Controlling zu tun hat. Dadurch ist dieses Arbeitsgebiet bekannt geworden – aber damals habe ich zwei Kinder auf die Welt gebracht und war nur halbtags berufstätig... Das heißt, man muss sich die Größenordnung vorstellen: eine halbe Person. Dann durfte ich jemanden zweiten dazu nehmen, das war dann eine ganze Person. Also waren wir zwischen 1989 und 2005 eineinhalb Personen, die dieses Arbeitsgebiet aufgebaut haben – und sind damit offensichtlich auch irgendwie aufgefallen.

2004 hat sich die Ludwig Boltzmann Gesellschaft die Frage gestellt: Was wollen wir eigentlich? Und festgestellt, sie will wissenschaftlichen Output haben. Also hat sie 75 Institutionen geschlossen, weitere geclustert, sprich: medizinische Gebiete, die nahe beieinander liegen, zusammengezogen. Das hat nicht so gut funktioniert. Weil wenn fünf hehre männliche Mediziner ein Institut haben, dann lassen sie sich nicht clustern, jeder will ja der Oberhirsch sein oder das Alpha-Männchen. Das war also hoch konfliktreich. Da hat dann die Politik der Boltzmann-Gesellschaft Geld in die Hand gegeben und gesagt: „Also, Ihr macht’s jetzt Ausschreibungen: mit Mindestgröße 15 Personen, Mindestanforderung hauptberuflich tätige Führungskraft, auf sieben Jahre, konkurrenzfähig, mit Output-Messung! Alle vier Jahre wird evaluiert, ob da was rauskommt.“ Im Hintergrund gab es einen Head-Hunter, das war ein Mann, der nichts Anderes macht, als die Unis zu evaluieren, als Beruf, und dementsprechend die Wissenschaftsszene gekannt hat. Dessen Aufgabe war es, innovative oder junge Wissenschaftsgebiete ausfindig zu machen, die es wert wären, Institutionen zu gründen. Der hat mich angerufen, ich habe erst nicht gewusst, was er von mir will, und hat gesagt, ich sollte für ein Institut einreichen.

Ich war damals eine Wissenschaftlerin und eine zweifache Mutter. Das ist eine nette Zeit im Leben, wenn man Kinder hat. Ich habe also überhaupt nicht daran gedacht, jemals ein Institut zu gründen. Ich bin nicht wahnsinnig ehrgeizig oder vom Ehrgeiz getrieben, habe aber dann doch einen fünfseitigen Wisch geschrieben, gemeinsam mit 72 anderen. Wobei die 72 anderen vornehmlich die ehemaligen LBI-Institutsvorstände, sprich Männer, waren, die kein Konzept geschrieben haben, sondern nur ihre Publikationsliste abgegeben haben. Das habe ich natürlich nicht getan. Ich habe auch keine Publikationsliste gehabt. Ich habe einfach nachgedacht, was man mit so einem Institut alles machen könnte. Und bin damit in die zweite Runde gekommen. Für die zweite Runde musste obendrein ein Langantrag von 120 Seiten geschrieben werden. Und das, wohlgemerkt, im Juli und August! Das ist natürlich die glücklichste Zeit für alle berufstätigen Mütter, gerade im Juli und August ein Papier hinlegen zu müssen! Danach habe ich schön langsam begriffen, was das für mich bedeutet, wenn das durchgeht, dass das für mich eine echte Veränderung wird, dass ich das nicht so hemdsärmelig nebenbei betreiben kann.

Für das Konzept musste man einige Dinge belegen. Erstens, dass man ein Arbeitsgebiet hat, das zukunftssträftig ist, das Nutzen stiftet. Zweitens kommt das Ludwig-Boltzmann-Institut ja nur für 60% auf, d.h. man muss 40% der Mittel selbst auftreiben. Das habe ich irgendwie geschafft. Drittens, bin ich eine Frau, vielleicht war das in diesem Fall ein Vorteil. Und ich bin aus der zweiten Ebene gewesen. Ich war zu diesem Zeitpunkt nicht habilitiert. Ich glaube, alles das hat eine Rolle gespielt. Dazu kam, dass ich international extrem gut vernetzt war. Die Reviewer waren alle Nicht-Österreicher, die haben mich alle gekannt, obwohl ich sie zwar dem Namen nach gekannt habe, aber nicht persönlich. Das hat alles offensichtlich geholfen. Aber ich glaube der Hauptfaktor war, dass ich es geschafft habe, das Geld aufzutreiben. Und dass die Mit-Konkurrenten schwach waren. Das waren genau dieselben Männer, die gerade erst gegangen wurden. Die haben sich wieder beworben und wurden, glaube ich, von vornherein gleich ausgeschieden, weil sie eben nur Publikationslisten geschickt haben und kein Konzept.

Es war ein total fairer Prozess, ein zweistufiger. Es waren jeweils vier Reviewer, die diese Papiere und Konzepte evaluiert haben. Es ging wirklich nur um die Inhalte.

Sie haben vorhin gesagt, dass sich Ihr Arbeitsbereich stark verändert hat, also das, was Sie untersuchen. Was bedeutet das für die Rahmenbedingungen Ihrer Institution, müssen die sich auch ändern, um diesen starken Veränderungen gerecht zu werden? Wie funktioniert das?

C. W.: An unseren Rahmenbedingungen hat sich nichts verändert. Ich versuche, nach innen so etwas wie eine PC-Kalkulation zu machen. Ein Horizon-Scanning-Programm kostet uns 150.000 bis 200.000 Euro im Jahr, sprich eineinhalb bis zwei Personen mit allen Overheads. Wir können also mit eineinhalb bis zwei Personen 15 Technologien im Jahr bewerten. Das bedeutet, wir müssen genau die richtigen Technologien erwischen. Wir müssen diejenigen auswählen, die für die Politikberatung relevant sind. Wenn wir irrelevante Technologien auswählen, geht es daneben. Die Zukunft wird weisen, ob die Politik das noch weiter unterstützen wird, ob es für sie ausreichend rentabel ist, hier Geld hineinzustecken.

Gleichzeitig haben wir einen ständigen Rechtfertigungsbedarf, weil die Begleitforschungsprojekte sehr personalaufwendig sind und viel länger dauern. Die Begleitforschung dauert manchmal drei Jahre, d.h. ich habe den Nutzen des Wissens nicht auf der Stelle verfügbar. Damit ist das Argument für HTA, nämlich dass ich rasch einen Nutzen für die Politik beweisen kann, dahin. Das sind die argumentativen Rahmenbedingungen, die sich verändert haben.

Dazu kommt, dass die Politik extrem kurzlebig ist. [...] Es wäre höchst ignorant, das nicht mit zu bedenken: Das sind lauter Leute, die gewählt werden und in ihrem Job bleiben wollen, indem sie etwas Gutes tun. Und man muss ihnen auch mit Argumenten zuarbeiten, damit sie top bleiben oder irgendetwas weiter bringen. Weil ohne Politiker sind wir nichts, ohne sie können wir diese Arbeit nicht tun.

Ihre Institutsarbeit scheint ja extrem stark abhängig zu sein vom Politikbereich; stärker abhängig als etwa eine Universität oder eine Akademie der Wissenschaften. Sie sind ja ganz unmittelbar abhängig.

C. W.: Ja natürlich, das ist auch das Dilemma. Weil diejenigen, die uns Geld geben, natürlich auch eine bestimmte Art von Ergebnissen haben wollen. Zum Beispiel: Gewaltprävention bei Kindern. Dazu gibt es ein paar gute Studien aus England und aus Kanada. Da haben sich die NHS-Systeme [*National Health Service Systeme, Anm. d. Aut.*] angeschaut, inwiefern Familiendienste irgendeinen Unterschied machen für die Häufigkeit, mit der Kinder halb zerschlagen ins Spital eingeliefert werden oder ähnliche Dinge. Diese Studien sind gut, man kann also nicht sagen, es gebe keine Evidenz. Aber die Evidenz geht eher in die Richtung, dass es keinen Unterschied macht. Und das ist natürlich kein politisch beliebtes Ergebnis. Was tatsächlich einen Unterschied macht, das ist die Aufmerksamkeit, nicht die Intervention selbst. Sie sehen, das sind heikle Botschaften.

Wir versuchen, Distanz zu halten. Wir holen uns Jahresthemen ab, pflegen aber dann keinen Kontakt oder ganz wenig Kontakt zwischendurch. Das machen wir, damit wir nicht von vornherein, quasi antizipativ, die Schere im Kopf haben, weil wir wissen, die Auftraggeber wollen dieses oder jenes Ergebnis haben. Und dann stellen wir gleich am Anfang der Untersuchung die Fragen – das nennt sich Studienprotokoll – ins Netz. Auch das quasi als Selbstkontrolle, damit wir nicht am Ende des Projekts plötzlich zu anderen Fragen kommen. Und

schließlich haben wir noch Verträge mit unseren Auftraggebern, dass alles, was wir produzieren, publiziert werden muss, auch, wenn es möglicherweise ungeliebte Ergebnisse sind.

Damit versuchen wir unsere Unabhängigkeit zu wahren. Es geht weniger darum, dass die Auftraggeber uns zu nahe kommen oder dreinreden. Es geht mehr um die Schere im Kopf, die wir selber sehr wohl natürlich auch haben. Gerade bei sozialen Projekten muss man unglaublich aufpassen, dass man nicht sein Weltbild oder seine Ideologie mit verpackt – wie man gerne hätte, dass die Welt funktioniert. Viel eher noch als bei den Industrieprojekten, bei denen gibt es recht viele gute Studien, die kann man gut zerlegen, da ist es mit der Objektivität viel einfacher.

Sie thematisieren in Ihren Publikationen immer wieder auch die Zweischneidigkeit der relativen Nähe zur Politik. Im Verhältnis zur amerikanischen HTA, die direkt beim Parlament angesiedelt ist, ist Ihre Institution ja geradezu fern von der Politik. Sie bezeichnen diese politische Nähe einmal als Vor- und Nachteil – ebenso, dass Sie eine akademische Institution ohne gesetzliche Anbindung sind. Und Sie bedauern auch, dass sich Politiker Ihres Wissens nur bei sehr kritischen Dingen bedienen, oder wenn sie etwas ablehnen wollen.

C. W.: Das sind jetzt zwei verschiedene Dinge. Das eine ist die gesetzliche Anbindung. In Deutschland gibt es ein Sozialgesetz, das besagt, überall dort, wo öffentliche Gelder in die Hand genommen werden, muss geschaut werden, ob einigermaßen Evidenz vorliegt. Eine derartige gesetzliche Verankerung haben wir noch am ehesten im ASVG, wo drinnen steht, dass alle Leistungen wirksam, aber das Maß des Notwendigen nicht überschreitend zu sein haben – so ähnlich heißt der Spruch. Dass man also dort, wo es irgendeine Verankerung gibt, darüber nachdenken muss, bevor man eine neue Leistung oder Leistungsstruktur auflegt. Davon bräuchten wir mehr, insbesondere bei den Krankenanstalten. Im Krankenanstaltengesetz steht das nicht drinnen! Die Krankenanstalten fressen unser System auf, sie explodieren. Dort müsste wirklich bei jeder einzelnen Investition über einer gewissen Summe – über 50.000 oder 100.000 Euro – derjenige, der eine Entscheidung fällt, sich rechtfertigen, kraft welchen Wissens er diese Entscheidung fällt. Heute ist das im nebulösen Bereich.

Was die direkte Ansiedelung an eine Institution betrifft: Das Parlament hat ja in unserem Land relativ wenig zu sagen, über finanzielle Investitionen schon überhaupt nicht, auch nicht über Steuerung. Für eine Ansiedelung bräuchte man also einen anderen Entscheidungsträger. Wenn man sich jetzt z.B. die *Gesundheit Österreich* anschaut, die ist ja eine Tochter des Bundes oder des Bundesministeriums, und das Ministerium veröffentlicht nicht alle Ergebnisse. Diese Nähe würde ich nicht wollen.

Wir haben in Österreich den riesigen Vorteil, dass wir so klein sind. Wenn wir etwas machen und ein oder zwei Major Players davon überzeugen, dass sie quasi die Weiterträger des Wissens sind, dann hat das Gewicht. Das funktioniert in Deutschland völlig anders. Da macht man ein Assessment, das steht halt dann im Netz oder was auch immer. Wenn man hier ein Assessment macht und dazu ein oder zwei Veranstaltungen und dann noch die Key Players ins Boot bekommt, dann kann man echt etwas bewegen. Das sehe ich für eine Impact-Messung als einen gigantischen Vorteil an, das HTA so einen Impact auf das System hat. Es ist ein riesiger Vorteil, in einem kleinen Land zu sein.

Was würden Sie denn als die größten Erfolge Ihrer Tätigkeit ansehen? Gibt es so etwas, wo Sie sagen können: „Das haben wir wirklich gut gemacht! Das war besonders wichtig!“?

C. W.: Na ja, das eine ist die wissenschaftliche Arbeit. Das andere ist, wenn eine wissenschaftliche Arbeit oft zitiert wird. Den größten Impact hat die Arbeit, wenn sie nah an einer politischen Entscheidung dran ist und viel Öffentlichkeit kriegt. Ich sehe den Erfolg dann, wenn wir – und das liegt jetzt nicht nur an meiner Person – das medial so rüberbringen, dass man niemanden etwas wegnimmt, sondern damit Ressourcen frei werden für sinnvolle Dinge. Wenn unsere Arbeit rhetorisch so umgesetzt werden kann, dass auch das Volk versteht, was wir da eigentlich tun. Dass wir keine Einsparer sind, die irgendjemandem eine tolle Innovation vorenthalten. Die mediale Verarbeitung ist wesentlich. Wir machen hier alle Rhetorik-Seminare, weil es sehr rasch imageschädigend sein kann, wenn man dazu beiträgt, dass etwas nicht gezahlt wird.

Das ist sicher ein heikles Thema. Sie werden ja da von mehreren Seiten und Interessensgruppen kritisch beäugt. Da die Patienten, die fürchten, es könnte etwas aus dem Leistungskatalog entfernt werden. Dort vielleicht eher die Wissenschaftler und Ärzte, die sich gegen das Wegnehmen verwehren, indem sie in Frage stellen, dass Sie „ihr“ Gebiet beurteilen können.

C. W.: Der Einwand wird vor allem von der Medizin vorgebracht. Wie kommt eine Kommunikationswissenschaftlerin dazu...?

Wie gehen Sie mit dieser Situation um, die sich ja aus Ihrer Rolle als unabhängige Kontrollinstanz ergibt? Ist es Ihnen auch deshalb wichtig, für die HTA die Unterscheidung zwischen Rationierung und Rationalisierung immer wieder deutlich zu machen, z.B. an der wahllosen Durchführung von Meniskusoperationen?

C. W.: Ja, dort kommt eben eine Unterscheidung zwischen Rationieren und Rationalisieren zum Tragen. Rationieren findet nur und ausschließlich dann statt, wenn ich etwas nachgewiesenermaßen Wirksames nicht tue. Und Rationalisieren bedeutet, dass ich unnötige Dinge unterlasse. Beides hat etwas mit unterlassen zu tun: Wenn ich etwas Sinnloses nicht tue, dann nehme ich niemandem etwas weg, ich mache vielmehr Ressourcen frei. Deswegen versuchen wir – auch für unser eigenes Image – herauszustreichen, dass Geld, das an sinnlosen Stellen nicht ausgegeben wird, dann zur Verfügung steht, um es sinnvoll einzusetzen.

Der andere Aspekt ist der Demokratisierungseffekt – wissenschaftliches Wissen so aufzubereiten, dass es von jedermann und jederfrau gelesen und verstanden werden kann. Das ist ein Beitrag zur Literalität im Gesundheitswesen.

Und zu dem Argument mit der Kommunikationswissenschaftlerin: Ich arbeite nun schon seit 22 Jahren auf diesem Gebiet. Ein normaler Mediziner studiert sieben Jahre. Ich würde natürlich an niemandem herumschnipseln, aber wissen, wie der Mensch funktioniert, das kann jeder. Die Medizin hält sich das Hehre als Tempel, das gehört zur Imagebildung der Medizin, dass das nur ganz Bestimmte können. Aber das ist nichts Anderes wie in der Soziologie, jeder, der denken kann, der kann es verstehen.

Um auf den Demokratisierungseffekt zurückzukommen. Sie sagen, es ist für Sie ein sehr wichtiger Gesichtspunkt, Veröffentlichungen so zu gestalten, dass sie auch für Laien oder gerade auch für Laien verständlich sind. Wie gehen Sie an das heran?

C. W.: Indem wir versuchen bei den Dokumenten wenige oder gar keine lateinischen Begriffe zu verwenden. Wir verwenden eher umgangssprachliche Begriffe für Körperteile. Und wir beschäftigen uns umso mehr mit den Zahlen, die sehr suggestiv eingesetzt werden. Wir stellen dar, welchen Stellenwert sie in welchem Kontext haben. Zahlen haben nur einen Sinn, wenn sie in einem Kontext genannt werden. Und das versuchen wir in der Medienarbeit zu machen. Sehr offensichtlich war das bei der Schweinegrippe, da haben wir diese Zahlen in Relation gestellt. Wenn man Zahlen z.B. kumulativ darstellt – so und so viele Tote – muss man dazu sagen, über wie viele Monate oder wie viele Jahre sind das so und so viele Tote und wie viele Leute sterben zeitgleich an etwas Anderem oder an etwas Ähnlichem. So können solche Zahlen besser begriffen werden.

Wir widmen der wissenschaftlichen Öffentlichkeit ein bis zwei Arbeitskräfte. Das heißt, wir sind ein Wissenschaftsbetrieb, der versucht, sich Öffentlichkeitsarbeit zu leisten. Das ist eine Frage der Ressourcen, mir ist diese Umsetzung sehr, sehr wichtig.

Was machen diese Arbeitskräfte genau?

C. W.: Sie übersetzen unsere Arbeiten in Allgemeindeutsch und machen einen HTA-Newsletter, den wir einmal im Monat rausschicken. Und sie machen Presseausendungen und Veranstaltungen. Eines unserer Zielpublika sind Journalisten, weil die natürlich die eigentlichen Übersetzer sind. Die aber leider unglaublich viel Unfug betreiben, weil sie genau das tun, was sie nicht tun sollten. Sie gehen zu den Pressekonferenzen und übernehmen die Presseunterlagen eins zu eins. Sie schreiben die Unterlagen ab und das geht dann in die Medien. Pressekonferenzen werden ja gehalten, um etwas unters Volk zu bringen, etwa Innovationen vorzustellen. Und es ist natürlich völlig sinnlos, das Zahlenmaterial in der Form, in der man es dort präsentiert bekommt, einfach so weiterzugeben. Es gibt in Österreich keinen Wissenschaftsjournalismus, keinen qualitätsvollen Wissenschaftsjournalismus. Sie schreiben einfach das ab, was sie vorfinden.

Der Journalismus lebt halt von irgendwelchen supertollen Meldungen. Das sind entweder negative oder außergewöhnliche Meldungen. Wenn man das Außergewöhnliche zum Gewöhnlichen macht, was wir ja tun, dann ist das keine journalistischen Meldungen mehr wert. Es ist schwierig.

War das einer der Gründe, warum Sie 2010 gemeinsam mit anderen das Buch Zahlen-spiele in der Medizin herausgegeben haben, um damit zu versuchen, einem breiteren Publikum verständlich zu machen, woran Sie arbeiten und was dabei herauskommt?

C. W.: Das war andersrum. Eine Lektorin ist nach einer Veranstaltung zu mir gekommen und hat mich gefragt, ob wir nicht ein Buch schreiben wollen. Und meine erste Reaktion war: „Nein, eigentlich nicht, diese Zeit haben wir nicht.“ Und dann hat sie gesagt: „Na, Ihr kriegt sogar Geld dafür!“ Das war entscheidend...

Also, wir haben pro Verkauf, pro Buch einen Euro und zwanzig Cent bekommen. Das ist eh nicht viel, aber in der Wissenschaft kauft man sich normalerweise ein, um ein Buch zu

veröffentlichen. Erstaunlich war daher, dass man dafür Geld bekommt! Und dann haben wir uns, eine Kollegin und ich, überlegt, was ist, wenn wir das machen und in dreizehn Kapitel zerlegen. Jeder Mitarbeiter muss ein Projekt, an dem er gerade arbeitet, populärwissenschaftlich übersetzen. Das Ergebnis war dabei gar nicht mehr so wahnsinnig wichtig, sondern das war ein Gruppenprozess. Es hat uns als Gruppe sehr viel weitergebracht, vor allem die Diskussionen darüber, wie wir uns verständlich ausdrücken und die Zahlen, mit denen wir ständig konfrontiert sind, noch einmal neu zu betrachten. Das war ganz spannend! Also Bestseller haben wir keinen gelandet, aber ...

Aber der Respon, den wir bekommen haben, war interessant: die Journalisten und die Leute aus der Szene, die sich das Buch gekauft haben, haben alle nur ein einziges Kapitel gelesen, das zur Onkologie, weil da, sehr verdeckt, ein österreichischer Krebspezialist und sein Werben für teure Krebsmedikamente Thema war.

Ich war letzte Woche in Mallorca auf einem Ärztekongress zu einem Vortrag eingeladen. Und ich bin hingefahren, weil ich wissen wollte, wie das so ist, wenn sich hundert Ärzte, von wem auch immer nach Mallorca eingeladen, treffen. Das waren Chirurgen, Krebschirurgen, und sie haben einen Dauerkonflikt mit den internistischen Onkologen, also mit jenen, die mit der Chemie arbeiten – die einen schnipseln heraus und die anderen arbeiten mit der Chemie. Die Skepsis der Chemieindustrie gegenüber kann man in Mallorca, wenn man unter sich ist, offensichtlich viel eher zum Ausdruck bringen, als in Österreich, wo man fürchten muss, dass ein internistischer Onkologe bei einer Tagung während eines Vortrags herein-schneit. Es war eine interessante Stimmung, an einem solchen Ort wird so etwas wie hartnäckige Abwehr spürbar. Die Chirurgen sind ja nicht nichts in dieser Welt. Sie sind wesentlich an dem beteiligt, was in der Onkologie passiert. Sie sind die ersten, die an einen Tumor herankommen. Und wenn sie gescheit schneiden, den Tumor oder jede einzelne Zelle gescheit herausschälen, dann ist das erledigt. Sie haben berechtigter Weise natürlich einen Mordszorn, wenn die Chemieindustrie so tut, als ob ausschließlich sie für die Onkologie zuständig wäre. Da war eine interessante Stimmung dort, die wir auch brauchen können. Denn es reicht nicht, wenn nur wir ununterbrochen sagen, halt, in der Medizin läuft etwas schief. Wenn sich einmal in der Medizin selbst Subgruppen bilden, die sagen, in der Medizin läuft etwas schief, warum geben wir etwas als neues Präparat aus, das in Wahrheit nur minimalistische Effekte hat, dann beginnt etwas! Das fand ich super dort.

Ich weiß ja, dass es schon seit zwei oder drei Jahren in der Chirurgenszene brodelt. Ich nehme an, dass auch bei ihnen Arbeitskräfte und Personal eingespart werden und dass sie das natürlich spüren, wenn die Chemieindustrie für ihre Präparate so viel Geld bekommt. Also im AKH wird eindeutig Personal eingespart.

Das heißt, es geht direkt oder indirekt auch um die Umverteilung von Mitteln innerhalb des Gesundheitsbereiches. Als HTA-Institution prüfen Sie doch, was an Innovationen bei Medikamenten und Medizinprodukten einen wirklichen Vorteil und wirksamen Nutzen für Patienten bringt und ob die dafür angegebenen Belege und Studien diesen Patientennutzen belegen können. Ist es nicht so, dass diese Kontrollfunktion einflussreiche Gruppen in diesem Bereich provoziert, die sich nicht gerne kontrollieren oder ihre Produkte nach klaren Kriterien abschätzen lassen?

C. W.: Also, wir haben einige Systemfehler. Und ein wesentlicher Systemfehler ist, dass sich die MedUnis in Wien, Graz und Innsbruck stark durch Industrieforschung finanzieren müssen. Das Personal kann daher dazu angehalten werden, sich an der Industrieforschung zu beteiligen, und das zeigt sich auch an den Benchmarks von Wissenschaftsbilanzen. Immer geht es darum, wie viel an Drittmittelgeldern akquiriert werden kann. Das ist ein echter Systemfehler, weil sich so eben keine systemrelevante Forschung betreiben lässt. Eine systemrelevante Forschung müsste Vergleichsstudien machen zwischen dem Neuen und der Golden-Standard-Therapie, die schon da ist. So etwas gibt es kaum in der Drittmittelforschung.

Es gibt jüngere Onkologen, die gern mit uns zusammenarbeiten, weil sie immer systemkritischer werden und nicht mehr daran glauben, dass sich das alles wieder einrenkt. Wir sind, glaube ich, schon in einem nächsten Stadium des Weitertragens. Dazu bedarf es aber eben geeigneter Methoden, um denjenigen, die mit diesen Studien konfrontiert sind, zu ermöglichen, diese Studien auch lesen zu können. Weil es ist nicht so einfach, eine medizinische Studie in Englisch zu lesen und zu verstehen, was die Zahlen alle bedeuten. Die alten Herren haben eine Nähe zur Industrie, aber so offensiv, wie Einzelne das betreiben, ist das selten. Die Distanz zur Industrie wächst zunehmend, auch in den öffentlichen Aussagen zur Forschung in der Medizin.

Ich finde, Kontrolle ist ein scharfes Wort! Ich nenne es Öffentlichkeit, aber Öffentlichkeit ist auch eine Kontrolle. Dass wir zum Beispiel ein Frühwarn-System mit den neuen Onkologika entworfen haben, ist eine Art von Öffentlichkeit, die für die Zulassungsbehörde als Kontrolle erlebt werden kann. Wir geben ja zeitgleich ein Dokument heraus, das in etwa dasselbe tut, was auch die Zulassungsbehörde tut. Und zum anderen, zeitgleich bzw. eine Spur vor den Wissenschaftskongressen, veröffentlichen wir unsere Dokumente. Insofern schaffen wir wieder Öffentlichkeit als Kontrolle, ja.

Es gibt zwei bis drei große onkologische Wissenschaftsforen auf dieser Welt. Dort findet dieses Selbst-Marketing in Wahrheit statt, dort finden sich die Vorträge über wahnsinnig wichtige wissenschaftliche Studien. Diese Leistungsschau ist auch gleichzeitig der erste Impetus für die Vermarktung der Produkte. Und dann gibt es inzwischen schon eine ganze Reihe von Onkologen, die bereit sind, mit uns zusammenzuarbeiten.

Auf der anderen Seite passieren hässliche Dinge, so wie jetzt gerade. Wir haben vor etwa zwei Jahren ein Assessment zur Hyperthermie gemacht. Die Hyperthermie ist ein Verfahren, bei dem der Tumor von außen erhitzt wird und dadurch schrumpfen soll. Wir haben uns diese Studien angeschaut. Und es hat sich gezeigt, dass bei sieben oder acht diesbezüglichen Tumor-Entitäten der Tumor zwar schrumpft, sich aber am Gesamtüberleben des Patienten und der Lebensqualität gar nichts ändert. Wir haben daraus geschlossen, dass das kein wertvolles Verfahren ist, weil der Patient vom Schrumpfen des Tumors leider nichts hat. Darauf sind die Aktien dieser Firma, die das Gerät vertreibt, gefallen. Und das wiederum hat den Ärzten, die mit dieser Firma zusammenarbeiten, nicht gefallen. Das sind allerdings nicht irgendwelche Ärzte, sondern Ärzte mit Interessenskonflikten, sprich: sie sind Betreiber von Institutionen, die Geld mit dem Verfahren machen. Diese Institute sprechen Privatversicherte an, sie werben ja bekanntlich damit, dass die private Medizin die bessere Medizin ist, die innovativere Medizin, und dass daher die Dinge dort auch teurer sind. Denen tut das natürlich weh, wenn so etwas herauskommt, weil dann weniger Patienten kommen. Sie

haben sich nicht auf einen Wissenschaftsdiskurs mit uns eingelassen, sie haben nicht einfach gesagt, die Studie XY, die habt Ihr falsch bewertet, oder wir sehen das anders, sondern sie haben in einem renommierten onkologischen Journal ein Editorial geschrieben über das Boltzmann-Institut für HTA und was die für einen Mist bauen.

Das ist natürlich offene Rufschädigung. Ich habe nun versucht, für das Institut eine Versicherung zu finden, die uns in solchen Fällen helfen könnte, damit wir uns einen Anwalt leisten können, denn das kann sehr teuer werden, wenn man sich in solche Geschichten hinein begibt. Aber wir haben keine Versicherung gefunden, die bereit gewesen wäre, uns zu versichern, Das Einzige, was wir tun können, ist auf derselben Ebene zurückzuschießen. Also in irgendeinem öffentlichen Medium, das alle Onkologen lesen, ebenfalls ein Editorial zu schreiben. Das ist Schmutzwäsche. Wir kennen die nicht, die kennen uns nicht. Wir haben nie miteinander geredet. Sich über Medien irgendetwas ausrichten zu lassen, das ist für meine Begriffe nicht der feine Stil. Aber das werden wir wohl oder übel tun müssen, weil so, wie es jetzt dasteht, können wir es nicht stehen lassen.

Gibt es dafür einen Platz, ein Forum, eine Publikation?

C. W.: Ich werde an dasselbe Journal schreiben, in der Hoffnung, dass sie das genauso abdrucken, wie die das dort abgedruckt haben.

Aber das heißt, dass Sie in bestimmten Fragen sehr potente Gegner haben. Die Pharmaindustrie ist ja eine der größten Industrien der Welt.

C. W.: Ich habe mich schon vor einiger Zeit weitgehend aus der Öffentlichkeit zurückgezogen. Eine Zeitlang war ich sehr viel in der Öffentlichkeit, habe auch viele Vorträge gehalten, vor allem zur Schweinegrippe und zum Buch über das Zahlenspiel. Dieses Viel in der Öffentlichkeit-Sein hat nichts Gutes mit mir getan, es hat mich schlaflos gemacht. In dieser Zeit gab es zwei Personen, die bei jedem meiner Vorträge in der letzten Reihe gesessen sind. Die kannte ich schon, das waren Pharma-Leute. Das ist ein bewährtes Spiel, das nicht nur bei mir gespielt wurde. In Deutschland gibt es einen Protagonisten, der sich am besten mit HPV, den Humanen Papillomaviren, auskennt und einen kritischen Blick darauf hat. Bei dem sitzen die entsprechenden Vertreter auch immer drinnen. Das ist ein psychologisches Spielchen. Entweder sitzen sie vorne oder hinten mit einem Mikrofon in der Hand – natürlich ist man dann wesentlich weniger forsch. Wenn einem jemand das Mikrofon unter die Nase hält, muss man doch ständig Angst haben, geklagt zu werden. Das ist eine Form des Psychoterrors, wenn man zu zweit kommt und sich während der Vorlesungen vorne oder hinten hinsetzt. Auf der anderen Seite zeigt es, dass die sehr wohl Angst um ihre Machtanteile haben. Die Hyperthermie-Geschichte zeigt auch, dass „man“, die HTA, auch ein Machtinstrument ist, gegen das sie sich zu wehren versuchen. Wenn sie einen nicht einmal ignorieren, dann wäre es wahrscheinlich schlechter.

Sie beschreiben HTA als kritisches Instrument, aber auch als ein ganz spezifisches Verfahren. Das Verfahren selbst unterliegt einer gewissen Standardisierung, die dem Gebot der Offenlegung, der Nachvollziehbarkeit folgt.

C. W.: Das ist die Idee dahinter. Aber eine zweite Idee dahinter ist schon auch die: Wenn ich alles nachvollziehbar mache, wenn ich nachvollziehbar mache, was für eine Frage ich

überhaupt beantworten will, mit welchem Material ich sie beantworte und wie ich zu einem Ergebnis komme, wenn ich all das mache, dann mache ich meine Ergebnisse wasserdicht. Denn es steht ja immer im Raum, dass man geklagt werden kann, wenn man irgendetwas von sich gibt, das möglicherweise nicht belegt ist. Wenn ich aber alles belege, dann ist diese Gefahr ein bisschen eingedämmt.

Sind Sie schon geklagt worden?

C. W.: Ja, und es gibt Klagsandrohungen von den lustigsten Seiten. Vor einiger Zeit habe ich an einer Fernsehdiskussion teilgenommen. Und da habe ich gesagt – was eh jeder weiß –, dass Leute, die eine Privatversicherung haben, deutlich häufiger diagnostiziert und deutlich häufiger Operationen unterzogen werden. Natürlich weil das einfach ein Geschäft ist, Privatversicherungen! Logischerweise wird an diesen Menschen mehr getan! Ich habe das so gesagt. Nun gibt es dafür viele Zitate, aber keine Belege. Wer hat mir eine Klagsdrohung geschickt? Der Verband der Privatversicherungen! Die wollen natürlich weiterhin ihre Versicherungen als Innovationen verkaufen. Gleichzeitig, und das war wunderbar, fand ich in der *ZEIT* einen kleinen Artikel darüber, dass der Verband der Privatversicherungen, also der idente „Bruder“ aus Deutschland, eine Studie gemacht hat, weil ihm die Kosten über den Kopf wachsen, und zwar weil die Privatversicherten eben dreimal so häufig Zehenoperationen und dies oder das bekommen.

Damit hatte ich endlich irgendetwas in der Hand. Ich habe mir natürlich auch einen Anwalt genommen, zwar habe ich nicht geglaubt, dass sie mich echt geklagt hätten, aber ich wollte auf derselben Ebene zurückargumentieren. Ich habe halt ein paar Zitate zusammengestellt, womit das einigermaßen belegbar schien. Eigentlich sollten sie doch froh sein, wenn jemand in der Öffentlichkeit schreit, dass die Privatversicherten zu viele Leistungen bekommen. Stattdessen greifen sie denjenigen an – den Schreier!

Im Augenblick gibt es einigen Aufruhr rund um die Tamiflu-Geschichte. Das Cochrane Zentrum bzw. ein britischer HTA-Wissenschaftler geht sehr offensiv in die Öffentlichkeit und sagt, dass Tamiflu nicht wirkt, dass es keine Evidenz dafür gibt, dass es wirkt, dass es auch nur eine Stunde Krankheit weniger bringt, der lehnt sich also weit hinaus. Er wurde aber bislang nicht geklagt, weil er recht bekommen würde und die Firma sich selbst schaden würde.

Ihre Institution besteht aus einem multidisziplinären Team. Wie gelingt die Zusammenarbeit im Team, das Überwinden von Barrieren zwischen den Disziplinen? Das ist zweifellos sehr interessant, aber doch sicher auch schwierig?

C. W.: Ja, aber es geht. Worauf ich im Lebenslauf schaue, wenn ich Leute anheue, ist, ob sie im Leben auch etwas Anderes machen als arbeiten. Und wenn das der Fall ist, ob da irgendetwas dabei ist, das etwas Soziales an sich hat, auch wenn das Soziale nur ein Master in Public Health in der Dritten Welt oder über die Dritte Welt ist. Also irgendetwas, womit die Leute über den eigenen Tellerrand der westlichen Welt hinausblicken. Abgesehen davon, melden sich hier sowieso nur solche Leute. Das ist nun einmal der Typus Mensch, der sich hier einfindet.

Der eigentliche Unterschied zwischen Sozialwissenschaftlern und Medizinern – Mediziner sind ja keine Naturwissenschaftler, sondern Erfahrungswissenschaftler – liegt darin, die Welt

entweder vogelperspektivisch oder detailverliebt zu sehen. Mediziner haben Angst, Details zu verlieren, sehen aber oft nicht mehr, was eigentlich die Frage gewesen ist und wie man sich der Frage annähern kann. Die Sozialwissenschaftler haben die Vogelperspektive, ihnen fehlt aber die Liebe zum Detail. Das ist zuerst einmal grob gesagt der eigentliche Unterschied, nicht so sehr das Wissen oder das Herangehen und die Art, das Wissen zu verarbeiten.

Wir investieren viel in Teambildung. Wir arbeiten immer nach dem Vier-Augen-Prinzip, d. h. wir suchen das Material, das wir verarbeiten, nach dem Vier-Augen-Prinzip aus. Da kommt zum ersten eine Datenbankrecherche, dann 2000 Hits und dann der erste Autor. Der schaut sich dann an, welche von diesen 2000 Hits gelesen werden sollen. Der zweite Autor kontrolliert den ersten sozusagen. Dann gibt es die Extraktionstabellen, wo man die ganzen Daten extrahiert. Da sie sich auch hier bei den verschiedenen Durchgängen wieder gegenseitig überprüfen und austauschen, kommen die beiden Disziplinen zusammen, sie kommen auch in der Methodik näher aneinander. Wir haben einmal in der Woche Teamsitzung, da tauschen wir Projektinformationen aus. Jeder präsentiert, was er gerade tut und wie er es tut, also wie er methodisch an das Ganze herangeht. Und die anderen dürfen freundlich kritisieren und sich einbringen, was auch immer. Auch auf diese Weise kommen die Disziplinen näher zueinander. Aber das Einzige, wo ich Konflikt sehe, ist in der Detailtreue, in der Liebe zum Detail oder dem Loslassen-Können von Details.

Das geht gut, weil wir schon relativ lang existieren und ein gut funktionierendes Herz-Team sind. Wir haben viele Praktikanten, fünf bis sechs Praktikanten im Jahr. Da arbeiten wir nach dem Coach-Prinzip. Der Praktikant kriegt eine „Seniorin“ quasi angedient, zu der kann er jederzeit kommen. Er muss keine Termine ausmachen, um begleitet zu werden. Ihm wird eine Person zur Seite gestellt, möglichst eine aus einer ähnlichen Disziplin, in der die Sprache noch dieselbe ist. Und so funktioniert Integration in das Team ganz gut. Das ist eigentlich auch unser Rekrutierungsprinzip, dass wir uns aus dem Kreis der Praktikanten den Nachwuchs holen.

Wie machen Sie das, dass Sie Leute, die noch nicht in der Arbeitsweise ausgebildet sind, durch ein On-the-Job-Training in diese Arbeitsweise einführen?

C. W.: Das ist eine fixe Methode, diese Auswahl der Literatur, dann die Extraktionen. Das ist nicht so schwer. Schwer ist in meinen Augen etwas Anderes, nämlich Leute dazu zu bringen, frei eigenverantwortlich zu arbeiten, ergebnisorientiert und nicht zeitorientiert. Wie mache ich das so, ohne dass das mit einem Laissez-faire-Betrieb verwechselt wird. Ich finde es schwierig, den Jungen beizubringen, dass – auch wenn man kommt und geht – das nicht bedeutet, dass da am bitteren Ende nicht etwas herausgekommen sein muss. Das bittere Ende ist in drei Monaten oder in zwei Wochen, da hat ein Ergebnis vorzuliegen. Das finde ich in der Mitarbeiterführung viel schwieriger als das Inhaltliche.

Wie sieht das mit dem Schreiben aus? Ist das so, dass jeder, der sich mit einem Thema beschäftigt, das dann auch selber schreibt oder gibt er es zum Schreiben an jemanden anderen weiter?

C. W.: Nein, der muss schon selber schreiben. Schreiben ist ein Thema, sicher. Ich habe zwei legasthenische Kinder, ich weiß, was Legasthenie für eine Mühsal ist. Ich habe hier

zwei legasthenische Mitarbeiter. Aber eine wirkliche Problematik ist das Schreiben meiner Meinung nach nur für Techniker und beim Technikstudium. Wir haben hier keine Techniker, also auf jeden Fall keine, die wissenschaftlich arbeiten. Mediziner und Sozialwissenschaftler arbeiten beide mit Menschen oder wollen etwas mit Menschen. Aber bei der Verständigung zwischen Technikern und Sozialwissenschaftlern und Medizinern, da liegen nicht nur riesige Sprachwelten, da liegen Gedankenwelten darüber dazwischen, wie die Welt funktioniert. Techniker können auch nicht schreiben, die können keine drei Sätze in einen Kontext bringen.

Die Literaturarbeit, die wir machen, ist eigentlich eine reine Hacklertätigkeit. Ich frage mich ja, wieso nicht mehr denkende, kreative Menschen nach ein, zwei Jahren den Beruf aufgeben. Es ist immer dasselbe Verfahren, derselbe Ablauf, man weiß, in welcher Art von Paragraphen welche Art von Informationen stehen darf. Und am bitteren Ende darf im Ergebnisteil keine Art von Interpretation drinnen sein. Jeder Satz, der auch nur annähernd eine eigene Meinung enthält, wird hinausgeschmissen. Also ich finde das zuweilen einfach ausgesprochen langweilig!

Aber das heißt, auch daraus ergibt sich eine bestimmte Auswahl bei den Mitarbeitern, weil es offensichtlich Leute gibt, die dranbleiben.

C. W.: Ich glaube, die Leute, die hier sind, sind motiviert, weil sie sehen, dass das, was sie tun, von der Welt da draußen verwendet wird. Dieses Ziel ist die Motivation, nicht die Tätigkeit selbst.

Ist die systematische Analyse aufwendig?

C. W.: Nein, denn es gibt ganz klare Standards. Wenn man eine klare Fragestellung hat, kann man eine klare Analyse machen. Früher, als ich Wissenschaftlerin geworden bin, gab es alle diese Standards überhaupt nicht. Man hat ungefähr gewusst, was man tun will, und hat dann die Frage so lange gebogen, bis das Material irgendwelche Antworten ergeben hat. So etwas gibt es immer noch, aber nicht in dieser Disziplin. Deswegen ist es hier viel einfacher. Wir haben eine klare Frage: Wirkt dieses Verfahren bei dieser Patientengruppe? Punkt. Da kann man auch klare Antworten geben!

Und das gilt immer? Auch bei den unterschiedlichen Formen der Recherche zwischen elektronischen Datenbanken, Printquellen, grauer Literatur und Expertenbefragung? Da ist das auch so klar und einfach?

C. W.: Sie müssen sich das so vorstellen, dass ich die Leute hier motivieren muss, allein zu recherchieren. Unsereins hat sich früher alles selbst recherchiert, hat links und rechts geschaut und ist auf eine Quelle gestoßen. Heute gehen Sie mit einer Frage zum Literaturrechercheur, das ist ein Informationsspezialist, und drücken sie dem in die Hand. Ich habe inzwischen die Auflage gemacht, keiner darf einfach eine Frage nehmen und dann dazu recherchieren lassen. Jeder muss zu dieser Frage zuerst selbst mindestens drei relevante Zitate gefunden haben, damit er überhaupt weiß, um welche Frage es sich handelt. Oft ist nämlich gar nicht so klar, was man eigentlich herausfinden soll! Dieses links und rechts schauen, das ist das, was ich gerne weitergeben würde. Das klare Fragen Stellen können mittlerweile alle! Aber dabei kommen oft die qualitativen Aspekte zu kurz, die Wenn-Dann-Fragen, die Umfeld-Fragen, die Kontext-Fragen.

Wie kommen Sie zu Ihren Themen, ist das alles nur Auftragsforschung? Oder haben Sie auch Themen, von denen Sie sagen, das würde ich gerne machen und das auch? Und in welchem Verhältnis stehen die zueinander?

C. W.: Als wir begonnen haben, war das Verhältnis 30:70, also 30% Eigeninitiative, 70% Auftragsforschung. Da wir aber seit 2006 ein Budget ohne Inflationsanpassung haben, bedeutet das, dass wir – um den Personalstand zu halten – bei den eigeninitiierten Projekten einsparen müssen. Das heißt, wir haben bei gleichem Personalstand einen geringeren Output. Da kommt natürlich einiges zu kurz. Allerdings würde ich so ein wichtiges Projekt wie die Schweinegrippe, das war ein eigeninitiiertes Projekt, auch heute wieder machen. Wenn ich spüre, dass da etwas heraufzieht, bei dem die Welt und die Politik zu langsam sind, eine Frage zu stellen und es eine Art von Wissen bräuchte, das wir beisteuern könnten.

Müssten Sie da jemanden suchen, der Ihnen das finanziert, oder haben Sie dafür doch so einen Polster, dass Sie das selbst finanzieren könnten?

C. W.: Ich habe einen Polster für viele Werkverträge von ungefähr einer Personalstelle für ein ganzes Jahr. Das ist mehr oder weniger der flexible Rahmen, den wir haben. So können wir sagen, mit drei oder vier Werkvertrag-Monaten steigen wir jetzt in ein Gutachten ein, in ein 20-seitiges, zu einem bestimmten Thema.

Es gehört ja auch zu Ihrem Konzept, den Überblick über internationale Entwicklungen in der HTA zu haben und Informationen darüber aufzubereiten. Wie schaffen Sie das, machen Sie das selbst?

C. W.: Ja, das mache ich selbst. Ich bin auf 50 Verteilern drauf, *British Medical Journal*, *New England Journal* – an den großen Fachjournalen –, aber auch an den Outputs, also jedes Mal, wenn eine HTA-Institution irgendetwas publiziert. Das scanne ich alles durch und bemerke, was gerade im Kommen ist, was diskutiert und thematisiert wird.

Das heißt, das ist ein wesentlicher Teil Ihrer regelmäßigen Tätigkeit.

C. W.: Ja, und hier schließt sich auch der Kreis zu der Frage: Was macht eine Kommunikationswissenschaftlerin in der Medizin? Das mache ich! Damit bin ich wieder bei meiner eigentlichen Disziplin.

Wenn Sie den Eindruck haben, das aufgeworfene Thema wäre weiterzuverfolgen, können Sie das dann einfach tun?

C. W.: Ja, das tun wir einfach. Ein Beispiel: Die Arzneimittelindustrie ist super gut reglementiert, es gibt einen Zulassungsprozess, es muss ein bestimmter Typus von Studien gemacht werden, damit ein Präparat überhaupt auf dem Markt platziert werden kann. Aber das gilt alles nicht für die Medizinprodukte-Industrie. Das Thema wird dann ab und zu einmal ein bisschen diskutiert, wenn z. B. diese Brustimplantate aus Frankreich auftauchen, die irgendwie im Körper verschimmeln oder sonst irgendetwas tun. Erst dann wird die Frage gestellt, wie ein Produkt überhaupt auf den Markt kommt.

Das ist ein Riesenthema, weil man für alles, was im Körper implementiert wird, eine CE-Markierung braucht, also eine Art TÜV, ein Sicherheitszertifikat, damit es den Menschen

nicht umbringt. Ob die Dinge wirken oder nicht wirken, dieser Frage müssen sich Medizinprodukte nicht stellen. Das ist ein Thema, das wir noch stärker zu lancieren versuchen. Es wird zwar eine EU-Direktive geben, die auch eine Zulassungsbehörde für Medizinprodukte vorschreibt. Das werde ich aber in meiner beruflichen Lebenszeit nicht mehr erleben!

Sie werden vermutlich nicht die Einzige sein, die dieses Thema zu lancieren versucht?

C. W.: Nein, in allen Ländern gibt es das gleiche Problem. Nur, die EU-Direktiven sind ja alle dem Industrie-Lobbyismus extrem arg ausgesetzt. Firmen wie Johnson & Johnson und Medtronic haben ihre Lobbyisten in Brüssel sitzen. Deshalb bedarf es eben einer wissenschaftlichen Gegenöffentlichkeit, die sagt: „Schaut Euch doch einmal die Fälle A, B und C an!“ Die systematische Aufarbeitung, welche nicht geprüften Produkte quasi wieder vom Markt genommen wurden, das ist eine wichtige wissenschaftliche Tätigkeit. Ein derartiges Projekt würde ich gerne aufsetzen. Finanziert durch den Polster.

Sie sehen sich als Teil einer wissenschaftlichen Gegenöffentlichkeit?

C. W.: Ja, absolut! Mein Hobby ist es ja, mir anzuschauen, wie viel Geld Industrien für Ärztekongresse ausgeben, für jede andere Art von werbenden Veranstaltungen, oder wie Märkte aufbereitet werden, wie viel Vorlaufzeit ein Präparat hat, bevor es auf den Markt kommt.

Es ist zum Beispiel wunderbar nachzuvollziehen, dass eine Firma, die in fünf oder zehn Jahren etwas auf den Markt bringen will, zunächst einmal der Sache, der Krankheit, einen Namen gibt, Zahlen darüber veröffentlicht, wie verbreitet die Krankheit ist. Diese Vorlaufzeit kann man wunderbar nachvollziehen, diese Dynamik, dass ich zuerst den Markt aufbereiten muss, bevor ich etwas auf dem Markt platziere. Das ist genau dasselbe wie mit Schokoladekekschen oder, ich weiß nicht, mit Autos! Ich muss zuerst den Markt so aufbereiten, damit jeder weiß, das Benzin wird knapp – damit schaffe ich die Nachfrage. Dann bringe ich ein Auto auf den Markt, das nur mehr zwei Liter verbraucht, aber dafür zehnmal so teuer ist. Und dasselbe funktioniert in der Medizin wunderbar.

Wenn wir dieses Phänomen zuerst einmal benennen, aufzeigen, was das Problem ist, und das systematisch machen, diese Benennung der Marktaufbereitung, dann sehe ich dahinter keine besondere antiindustrielle Ideologie, sondern einfach nur eine Benennung der Dinge, nämlich dass der Medizinmarkt auch nicht anders funktioniert als andere Märkte.

Ein anderes wichtiges Thema ist, dass wir z.B. diese methodisch schwierigen Geschichten wie die Untersuchung der Ergotherapie oder der Physiotherapie nicht nur für die Kostenträger machen, sondern dahinter ein Methodenprojekt aufsetzen. Ein Projekt, bei dem wir uns fragen, wie wir methodisch so vorgehen könnten, dass auch wir uns wohlfühlen, ohne dabei den Ergo- oder Physiotherapeuten zu nahe zu treten – oder auch den Hebammen. Denn wenn wir beginnen, sie zu evaluieren, treten wir ihnen zu nahe. In Wahrheit sind die ja mental auf unserer Seite, sie wollen eine Art von Medizin, die wir auch wollen. Trotzdem müssen wir sie genauso kritisch betrachten. Der Auftrag an uns ist ja, die Ergotherapie zu bewerten. Der Auftrag an uns ist nicht, eine Methode zur Bewertung der Ergotherapie zu entwickeln. Das ist dann das Hintergrundprojekt, damit wir uns wohler fühlen mit der Art von Tätigkeit, die wir zu tun haben.

Würden Sie sagen, dass Sie mit Ihrem Methodenprojekt diesen betroffenen Berufsgruppen auch ein Hilfsmittel in die Hand geben?

C. W.: Ja, es ist auch ein Beitrag zu ihrer Professionalisierung. Wenn man sich diesen Wildwuchs der Fachhochschulen anschaut. Die Pflegeberufe oder die Medizin-Technik-Berufe, die haben ja eine Ausbildung gehabt, aber es gab keine wissenschaftliche Betrachtung ihrer Tätigkeit, keine Reflexionsebene. Aber in dem Augenblick, in dem es in Richtung Akademisierung der Berufe geht, brauchen sie natürlich auch Tools, um sich selbst beim Handeln zuzuschauen und auch eine Feed-Back-Schleife einzubauen. Ja, ich sehe das auch so, dass wir denen ein bisschen helfen.

Und da verschränken sich auch wieder die Themen professionelles Handeln und Reflektieren und Forschen!

C. W.: Ich verstehe das als einen Beitrag zur Demokratisierung, dass ich Berufsgruppen, die sprachlos sind oder sich in der Weißen Kittel-Welt sprachlos fühlen, Selbstbewusstsein und Wissen gebe und dadurch auch wieder mehr Sprachlichkeit.

Apropos Professionalisierung. Sie haben für die TU Berlin an der Erstellung eines Curriculums für ein Pilotprojekt Blended Learning HTA Online mitgearbeitet.

C. W.: Ich habe mich davon wieder zurückgezogen, weil das eine rein deutsche Angelegenheit ist. Die bilden hauptsächlich Menschen aus, die in deutschen Sozialversicherungen arbeiten. Und mit diesem sozialrechtlichen Kontext kann ich nicht mit, der interessiert mich so auch nicht. Ich habe bei der Modulentwicklung mitgeholfen, aber in der Lehre habe ich nichts mehr damit zu tun.

Ich finde, wir ersticken in Lehre! Persönliches Lernen und Blended Learning. Wir könnten ununterbrochen lehren. Das hat wiederum mit dem Wildwuchs der Fachhochschulen zu tun, die arbeiten ja nur mit externen Lektoren. Ich unterrichte an fünf Stätten in Österreich.

Ich muss zugeben, ich lehre nicht sehr gerne. Ich sehe es aber als eine Notwendigkeit an, etwas weiterzugeben. Meine Mitarbeiter wollen in Wahrheit auch nichts damit zu tun haben, also mache ich es dann doch wieder selbst. Es wird viel zu früh mit HTA begonnen: Ich gehe an eine FH Joanneum und habe dort dann E-Health-Studenten im dritten Semester. Das sind 19-Jährige, die sind so alt wie meine Kinder. Ich weiß, was ich von meinen Kindern erwarten kann und was nicht, auch intellektuell.

Erklären Sie einem 19-Jährigen, wo Solidarausgaben in Österreich ausgegeben werden. Das interessiert vielleicht einen sozial engagierten 19-Jährigen. Aber ansonsten ist der so weit von Gesundheitsausgaben entfernt, dass ihn Ressourcenallokation überhaupt nicht interessiert. Es ist am falschen Ort eingesetzt. Das hat damit zu tun, dass die Fachhochschulen mit Lektoren zuhauf auffüllen müssen. HTA an den Unis und an den Fachhochschulen ist inflationär ...

Sie unterrichten ja auch an der Philosophie?

C. W.: Das ist ein anderes Thema. Ich habe versucht, mich zu habilitieren, und zwar dort, wo ich herkomme, in der Philosophie. *Ethik der Ressourcenallokation* ist das Thema. Ressourcen-

allokation ist für mich ein ethisches Thema, aber die Philosophen haben das anders gesehen. Die haben mich durch das ganze Verfahren geschickt, ich habe alles abgeliefert und eine Probelehre absolviert. Dann haben sie gesagt: „Das ist kein ethisches Thema!“ – allerdings erst nach drei Jahren.

Ich fand das natürlich unmöglich. Der Hintergrund war – um wieder auf das Thema Abgrenzung zu kommen –, dass sie nicht wollten, dass irgendeine dahergelaufene Kommunikationswissenschaftlerin sich in Philosophie habilitiert. Ich bin dann zur Sozialmedizin gegangen und die haben mich das machen lassen. Im Nachhinein bin ich froh, dass ich das in der Sozialmedizin gemacht habe und nicht in der Philosophie. Und trotzdem: Verteilungsgerechtigkeit ist für mich ein philosophisches Thema.

5 Literatur

Die in der Folge genannte Auswahl nennt vor allem die Grundlagenliteratur, auf die sich die Autorinnen bei der Konzeption und Erarbeitung der Studie gestützt haben. In den einzelnen Abschnitten mit ihren Detailanalysen wird in Fußnoten auf die jeweils verwendete einschlägige Literatur verwiesen.

- Backhouse, Roger E./Fontaine, Philippe (Hrsg.):** The History of the Social Sciences since 1945. Cambridge 2010.
- Bergmann, Matthias:** Methoden transdisziplinärer Forschung: ein Überblick mit Anwendungsbeispielen. Frankfurt 2010.
- Bischoff, Alexander:** Caring for migrant and minority patients in European hospitals. Neuchâtel und Basel 2006.
- Briggs, Charles L.:** Learning how to ask. A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research. Cambridge 1986.
- Boudon, Raymond (Hrsg.):** Paul F. Lazarsfeld. Chicago 2002.
- Cattacin, Sandro/Chimienti, Milena/Cuadra, Carin Björngren:** Difference Sensitivity in the Field of Migration and Health, Working Paper. Genf 2007.
- Camhy, Daniela G. (Hrsg.):** Philosophical Foundations of Innovative Learning. Sankt Augustin 2007.
- Cross, Jay:** Informal Learning. Rediscovering the Natural Pathway that Inspire Innovation and Performance. San Francisco 2007.
- Davis, Mike/Forrest, Kirsty:** How to Teach Continuing Medical Education. Oxford 2009.
- Delanty, Gerard:** Social Science: Beyond Constructivism and Realism. Buckingham 1997.
- Dietscher, Christine:** Gesundheitsfördernde Krankenhäuser und Gesundheitseinrichtungen. Konzept und Praxis in Österreich. Wien 2008.
- Dotzler, Bernhard/Schmidgen, Henning (Hrsg.):** Parasiten und Sirenen. Zwischenräume als Orte materieller Wissensproduktion. Bielefeld 2008.
- Dür, Wolfgang/Krajic, Karl/Pelikan, Jürgen M.:** Gesundheitssoziologische Aspekte medizinischen Handelns. Wien 1994.
- Dür, Wolfgang/Pelikan, Jürgen M.:** Gesundheit beobachten, Wien 2000.
- Dür, Wolfgang/Pelikan, Jürgen M./Waldherr Karin:** Dealing with complexity in health and health promotion in settings: the Vienna organizational health impact and health promotion intervention model. Wien 2010.
- Felderer, Bernhard (Hrsg.):** Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zwischen Theorie und Praxis: 30 Jahre Institut für Höhere Studien in Wien. Heidelberg 1993.
- Fleck, Christian:** History of the Social Sciences. Robber Barons, the Third Reich and the Invention of Empirical Social Research. London 2011.
- Grossmann, Ralph/Scala, Klaus:** Intelligentes Krankenhaus. Innovative Beispiele der Organisationsentwicklung in Krankenhäusern und Pflegeheimen. Wien 2002.
- Harris, Roy:** Rationality and the Literate Mind. New York 2009.
- Hesse-Biber, Sharlene Nagy/Leavy, Patricia (Hrsg.):** Handbook of Emergent Methods. New York 2008.
- Kamberelis, George/Dimitriadis, Greg:** Qualitative Inquiry. Approaches to Language and Literacy Research. New York 2005.
- Kainz, Claudia/Prunč, Erich/Schögler, Rafael:** Modelling the Field of Community Interpreting. Questions of Methodology in Research and Training. Wien 2011.
- Kern, Horst:** Empirische Sozialforschung. Ursprünge, Ansätze, Entwicklungslinien. München 1982.
- Krajic, Karl/Forster, Rudolf/Pelikan, Jürgen M.:** Die „Gesundheitsgesellschaft“ – eine Herausforderung für eine theoretisch orientierte Gesundheits- und Medizinsoziologie. Eine Einleitung. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Themenheft 2. Wien 2009.

- Krajic, Karl (Hrsg.):** Lernen für Gesundheit. Tagungsband der 13. Wissenschaftlichen Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Public Health. Linz 2011.
- Kromrey, Helmut:** Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. Stuttgart 2009.
- Langenbucher Wolfgang R.:** Paul F. Lazarsfeld. Die Wiener Tradition der empirischen Sozial- und Kommunikationsforschung. München 1990.
- Langenbucher, Wolfgang R. (Hrsg.):** Paul Felix Lazarsfeld. Leben und Werk. Wien 2008.
- Lobnig, Hubert/Pelikan Jürgen M. (Hrsg.):** Gesundheitsförderung in Settings: Gemeinde, Betrieb, Schule und Krankenhaus. Wien 1996.
- Maldonato, Mauro/Pietrobon, Ricardo (Hrsg.):** Research Scientific Research. A Transdisciplinary Study. Portland 2010.
- McQueen, David V./Kickbusch, Ilona (Hrsg.):** Health & Modernity. The Role of Theory in Health Promotion. Berlin 2007.
- Müller, Reinhard:** Marienthal. Das Dorf – Die Arbeitslosen – Die Studie. Innsbruck 2008.
- Neurath, Paul M.:** Paul Lazarsfeld 1901-1976 und die Entwicklung der empirischen Sozialforschung. Wien 1979.
- Nowak, Peter:** Das gesundheitsfördernde Krankenhaus: Ergebnisse, Umsetzungserfahrungen am Beispiel eines österreichischen Modellprojektes. Wien 1997.
- Olson, David R./Torrance, Nancy (Hrsg.):** The Cambridge Handbook of Literacy. Cambridge 2009.
- Paul-Lazarsfeld-Gesellschaft für Sozialforschung:** Was wird zählen? Ein Rechenschaftsbericht über die 2. Republik. Wien 1988.
- Pelikan, Jürgen M./Garcia-Barbero, Mila/Lobnig, Hubert/Krajic, Karl:** Pathways to a Health Promoting Hospital. Wien 1998.
- Pöchhacker, Franz:** Introducing Interpreting Studies. London 2004.
- Recki, Birgit:** Kultur als Praxis. Eine Einführung in Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen. Berlin 2004.
- Reckwitz, Andreas:** Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie. Bielefeld 2003.
- Schatzki, Theodore R.:** Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge 1996.
- Wild, Claudia:** Ethik im Journalismus. Individualethische Überlegungen zu einer journalistischen Berufsethik. Wien 1990.
- Wild, Claudia:** Medical Technology Assessment. Die sozialen Folgen der Technisierung in der Medizin. In: Tichy, Gunther (Hrsg.): Technikfolgen-Abschätzung in Österreich/ ITA, Institut für Technikfolgenabschätzung. Wien 1996.
- Wild, Claudia:** Health Technology Assessment. In: Fischer, Robert (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Medizin. Wien 2000.
- Wild, Claudia:** Bedarfsassessment in der Krankenhausversorgung. In: Nentwich, Michael (Hrsg.): Technikfolgenabschätzung in der österreichischen Praxis. Wien 2005.
- Wild, Claudia/Piso, Brigitte (Hrsg.):** Zahlenspiele in der Medizin. Wien 2010.
- Wilkesmann, Maximiliane:** Wissenstransfer im Krankenhaus. Wiesbaden 2009.

Materialien zur Erwachsenenbildung

- Nr. 1/2000 Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung. Bericht zur Tagung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 11. bis 12. Jänner 2000
- Nr. 1/2001 Memorandum über Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Österreichischer Konsultationsprozess
- Nr. 2/2001 Konzepte der Qualität in der Erwachsenenbildung. Aufsätze und Protokoll im Rahmen der Werkstatt am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 2. bis 3. Oktober 2000
- Nr. 3/2001 Dokumentation und Forschung für die Erwachsenenbildung – wo stehen wir heute? Bericht zum Workshop des bm:bwk und des Österreichischen Volkshochschularchivs an der Volkshochschule Meidling am 4. Oktober 2000
- Nr. 4/2001 Pädagogische Qualität in der Erwachsenenbildung. Bericht zur Tagung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 5. bis 6. April 2001
- Nr. 5/2001 Österreichischer Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission
- Nr. 6/2001 Hintergrundbericht zum österreichischen Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission
- Nr. 7/2001 Konsultationsprozess zum Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Dokumentation der Expertentagung am 20. Juni 2001
- Nr. 8/2001 Marktplatz der Sprachen. Dokumentation einer Initiative des bm:bwk zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001 vom 17. bis 22. September 2001
- Nr. 9/2001 Bildungsberatung Burgenland. Ein Modell für regionale Vernetzung und Professionalisierung von Bildungsberatung
- Nr. 1/2002 Wie viel BILDUNG braucht der Markt? Wie viel MARKT verträgt die Bildung? Beiträge zum Symposium der Akademie Graz, der Urania/Graz, der Förderungsstelle für EB und des LSR für Steiermark an der Universität Graz am 19. September 2001
- Nr. 1/2003 Weiterbildung in Österreich im europäischen Vergleich I. Ergebnisse und Analysen der 2. Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS II)
- Nr. 1/2004 OECD-Länderprüfung über Erwachsenenbildung I. Hintergrundbericht Österreich
- Nr. 2/2004 OECD-Länderprüfung über Erwachsenenbildung II. Prüfbericht der OECD
- Nr. 1/2005 Altern – Bildung – Lernen. Bericht über eine Entwicklungswerkstatt am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang im November 2004
- Nr. 2/2005 Beteiligungsstruktur und Ressourcen der Erwachsenenbildung. Empirische Grundlagen zu einer Strategie des lebensbegleitenden Lernens
- Nr. 1/2006 BiKoo – Bildungskoooperative Oberes Waldviertel. Evaluation des Ziel 3 Projektes „BildungseinsteigerInnen“
- Nr. 2/2006 Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss. Studie im Auftrag des bm:bwk
- Nr. 3/2006 Die Berufsreifepfung – Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Eine Status quo-Erhebung
- Nr. 1/2007 Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – Wohin geht der Weg? Darstellung der Ergebnisse des Projektes „INSI-QUEB“
- Nr. 2/2007 Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte
- Nr. 1/2008 Entwicklung und Stand der Erwachsenenbildung in Österreich. Länderbericht für die UNESCO 6th International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI)
- Nr. 1/2009 Die österreichische Erwachsenenbildung auf dem Weg zu einer Profession. Eine analytische Betrachtung des Veranstaltungsprogramms des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung St. Wolfgang im Zeitraum 1974–2007
- Nr. 2/2009 Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB). Innovative europäische IBOBB-Ansätze zu ausgewählten Themenkreisen im Bereich der Erwachsenenbildung
- Nr. 3/2009 ESF – Ziel 3 | Programmperiode 2000 – 2006. Schwerpunkt „Lebensbegleitendes Lernen, Bereich Erwachsenenbildung“ | Projektberichte
- Nr. 1/2010 Literarität – eine zentrale Frage der Wissensvermittlung
- Nr. 2/2010 LLL-Strategie in Österreich. Praktische Überlegungen zu Entwicklung und Umsetzung
- Nr. 1/2011 Gelingensbedingungen für gemeinsame Alphabetisierungskurse (Deutsch und andere Erstsprachen). Herausforderungen – Erfahrungen – Methoden
- Nr. 1/2012 LiteraritätsforschungsPraxis

Die Materialien zur Erwachsenenbildung sind elektronisch verfügbar unter

http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb.php

Printausgaben ab Jahrgang 2006 können im Online-Publikationen-Shop des BMUKK unter

http://wwwapp.bmbwk.gv.at/publikationen_shop.asp oder beim **AMEDIA Servicebüro** bestellt werden: 1141 Wien, Sturzgasse 1a | T. (0)1 982 13 22 | F. (0)1 982 13 22-311 | office@amedia.co.at

Im Bedarfsfall sind einzelne Exemplare auch früherer Ausgaben erhältlich beim

BMUKK, Abt. II/5, Freyung 1, 1010 Wien | T. (0)1 53120/4603 | erwachsenenbildung@bmu.kk.gv.at