

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 34, 2018

Bildungszugänge und Bildungsaufstiege

Mechanismen und Rahmenbedingungen

Thema

Auf den Spuren der Teilnahmeforschung

Historische Entwicklungen und
inhaltliche Schwerpunkte

Ingolf Eler



Auf den Spuren der Teilnahmeforschung

Historische Entwicklungen und inhaltliche Schwerpunkte

Ingolf Erler

Erler, Ingolf (2018): Auf den Spuren der Teilnahmeforschung. Historische Entwicklungen und inhaltliche Schwerpunkte.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 34, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18-34.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Bildungszugang, Bildungsteilnahme, Teilnahmeforschung, doppelte Selektivität, Bildungsexpansion, Hildesheim-Studie, Göttinger Studie, Milieumodell, Bildungswiderstand

Kurzzusammenfassung

Seit fast 120 Jahren existiert eine Teilnahmeforschung, deren Entwicklung oft analog zu den sich wandelnden Konzepten der Erwachsenenbildung verlief. Der folgende Beitrag möchte diese Entwicklungsstränge in ihrem historischen Verlauf und ihren inhaltlichen Schwerpunktsetzungen für den Diskurs in Österreich und Deutschland aufzeigen, verzahnen und gewichten. Anschließend werden Herausforderungen diskutiert, die sich der Teilnahmeforschung gegenwärtig stellen: die hinterfragbare Validität der empirischen Verfahren, die heterogenen Logiken der Teilnahme bzw. Nichtteilnahme sowie die Expansion an digitalen Lernformen und -möglichkeiten. Denn nicht zuletzt nehmen Personen mit höheren Schulabschlüssen ihr informelles Lernen viel stärker als Lernen wahr als Personen mit geringeren schulischen Abschlüssen, die entgegen ihrer realen Praxis sich damit unbewusst selbst als „Nichtlernende“ positionieren. Und angesichts der Explosion an digitalen Lernmöglichkeiten stellt sich, wie der Autor ausführt, die gleiche Ausgangsfrage wie schon vor 120 Jahren: Was kann getan werden, damit diese Lernmöglichkeiten für möglichst alle offenstehen und auch eine entsprechende Qualität gewährleistet wird? (Red.)

Auf den Spuren der Teilnahmeforschung

Historische Entwicklungen und inhaltliche Schwerpunkte

Ingolf Erler

Die ungleichen Teilnahmestrukturen haben sich grundlegend kaum verändert. Vieles, was schon vor Jahrzehnten herausgearbeitet wurde, erscheint heute auch unter anderen sozialen Voraussetzungen immer noch aktuell.

Ein Blick in die Erwachsenenbildungsstatistiken zeigt recht deutlich, dass sich die Teilnahmen am formalen, non-formalen und sogar informellen Lernen nach Alter, Geschlecht, Bildungsstatus, StaatsbürgerInnenschaft, beruflicher Lage und sozialer Herkunft deutlich unterscheiden und wechselseitig überdeterminieren. Ein zentraler Hebel liegt dabei in der vorausgegangenen schulischen Bildung, weshalb auch von einer „doppelten Selektivität“ (vgl. Faulstich 1981, S. 61ff.) gesprochen wird: Einmal selektiert die Schule und anschließend nochmals die Erwachsenenbildung. Diese Erkenntnis ist alles andere als neu, sie begleitet die Erwachsenenbildung, seit sie begonnen hat, die Teilnahme an ihr systematisch zu erforschen.

Ausgangspunkt der Teilnahmeforschung war der erste große Umbruch während des 19. Jahrhunderts gewesen: Mit der Entwicklung der „Volksbildung“ setzten sich zunehmend emanzipatorische Ziele in der Erwachsenenbildung durch. Damit ergab sich ein Bedarf, sich auch mit der Frage der Teilnahme an Weiterbildung auseinanderzusetzen. Im Laufe der Zeit entstanden auf diese Weise zahlreiche Studien

zur Weiterbildungsteilnahme, die über quantitative Ergebnisse hinaus Rückschlüsse darauf zulassen, wie sich die entsprechenden Bildungskonzepte und -vorstellungen entwickelt haben, bzw. die diese spiegeln und mit ihnen korrelieren. Dabei zeigt sich, dass trotz Zunahme der Beteiligung an Erwachsenenbildung als auch des Wissens darüber sich die grundlegenden ungleichen Teilnahmestrukturen kaum verändert haben. Vieles, was schon vor Jahrzehnten herausgearbeitet wurde, erscheint heute auch unter anderen sozialen Voraussetzungen immer noch aktuell. Gleichzeitig unterliegt die Teilnahmeforschung analog der Erwachsenenbildung einem steten Wandel.

In diesem Beitrag wird die historische Entwicklung der Teilnahmeforschung im deutschsprachigen Raum (ohne Schweiz) nachgezeichnet und in Beziehung zu den sich wandelnden Konzepten und Vorstellungen der Erwachsenenbildung gesetzt. Abschließend soll auf die Validität der empirischen Verfahren, die heterogenen Logiken der Teilnahme bzw. Nichtteilnahme und die Expansion an neuen Lernformen und -möglichkeiten durch die Digitalisierung eingegangen werden.

Volksbildung als Beginn der Teilnahmeforschung

Um die Wende vom 19. ins 20. Jahrhundert herrschte in der Volksbildung die Meinung, dass „*die Wissenschaften und die Kultur in verbindlicher Weise einen Kanon von Bildungsgütern vorgaben, in die das gewöhnliche Volk einzuführen sei*“ (Born 2010, S. 232f.). Einer der Wegbereiter der Teilnahmeforschung, Walter Hofmann, stellte dementsprechend seine Forschungsfragen: „*1. Wie sieht das Menschenmaterial aus, an das wir uns wenden wollen? 2. Wohin wollen wir diese Menschen führen?*“ (zit.n. ebd.).

Der Wiener Volksbildner Ludo Hartmann wollte dagegen die Meinung der Lernenden erfahren. Schon ab 1895 erhob er systematisch Daten der HörerInnen der Wiener Universitätskurse (vgl. ebd., S. 232). Diese Kurse waren, dem Vorbild der englischen University Extension folgend, Angebote, die einem breiteren Publikum wissenschaftliches Wissen vermitteln sollten. Im Jahr 1903/04 befragte Hartmann knapp 500 TeilnehmerInnen nach ihren Teilnahmemotiven, um dadurch die Angebote entsprechend verbessern zu können, und wertete die Ergebnisse nach Geschlecht, Alter, Wohnbezirk und Beruf aus (vgl. Gruber 2009, S. 4). Die befragten HörerInnen an den Universitätskursen nannten als Motive vor allem die Bereicherung durch Wissen und Bildung sowie den praktischen Nutzen für Beruf und Alltag (vgl. Bremer 2007, S. 38).

Die Sichtweise der Lernenden zu ermitteln, war damals ausgesprochen innovativ. Nach einer Reihe kleinerer Studien (siehe dazu den sehr guten Überblick bei Bremer 2007) brach das Interesse an den Lernenden jedoch mit den aufkommenden Faschismen in Europa ab. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg kam es zu einem wiederkehrenden Interesse an der Weiterbildungsteilnahme. Vor allem drei Studien, die zwischen den 1950er und 1970er Jahren durchgeführt wurden, gelten als Meilensteine: die „Hildesheim-Studie“ 1954 (siehe Schulenberg 1957), die „Göttinger Studie“ 1958 bis 1960 (siehe Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1973) sowie die „Oldenburg-Studie“ 1971 bis 1973 (siehe Schulenberg/Loeber/Loeber-Pautsch 1979).

Bildung versus Nicht-Bildung; Unterschicht versus Mittelschicht?

Der Hildesheim-Studie ging es um die „*Anschauungen, Einstellungen, Meinungen, Vorurteile und Urteile erwachsener Menschen zur Erwachsenenbildung*“ (Schulenberg 1957, S. 1). Mit Hilfe eines fingierten Leserbriefs, der den Zugang einer breiten Bevölkerung zur höheren Bildung kritisierte, wurde das Thema in Gruppendiskussionen erarbeitet. Durch den gewählten Stimulus-Text vorstrukturiert, lag ein großer Teil der Diskussion auf der Frage, was Bildung und Kultur sei und was dementsprechend „einen Gebildeten“ gegenüber dem „kleinen Mann“ (ebd., S. 70ff.) auszeichnet. Damit war die initiierte Debatte noch geprägt von der bildungsbürgerlichen Dichotomie zwischen Bildung und Nicht-Bildung, Populär- und Hochkultur, dem praktischen Können vs. der abstrakten Bildung. Auch wenn sich die Erwachsenenbildung dieser Zeit um einen möglichst offenen Zugang bemühte, blieb damit eine symbolische Distanz beobachtbar zwischen dem, was sich die breite Bevölkerung unter Bildung vorstellte, und welche Lerninteressen der/die Einzelne besaß. Eine Distanz, die sich auch aus der damaligen gesellschaftlichen Verteilung der Bildungszugänge insgesamt erklärt: Höhere Bildung war individuell, sozial, aber auch regional für die breite Bevölkerung ein nur schwer zu erreichendes Ziel.

Die Hildesheim-Studie gilt als eine der Wegbereiterinnen der sogenannten „realistischen Wende“ in der Pädagogik und stand am Übergang zur Bildungsexpansion der 1960er Jahre. Sowohl die „realistische Wende“ als auch die Bildungsexpansion rückten die Frage nach der Bildungsteilnahme unterschiedlicher sozialer Gruppen sowie nach dem Zusammenhang von sozialer Herkunft und Teilnahmemotiven ins Zentrum.

So fragte sich Hans Tietgens, wie Helmut Bremer (2007) ausführt, in einer Erhebung aus dem Jahr 1964 programmatisch: „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?“. Um die Frage zu beantworten, erarbeitete er eine erste wegweisende Analyse der unterschiedlichen Konzepte von „Arbeit“, „Bildung“, „Sprache“ und „Lernen“, wie sie aus seiner Sicht zwischen „Arbeiter/Unterschicht“ und „Angestellte/Mittelschicht“ vorherrschen. So würden „Arbeiter“ Tietgens zufolge bei Bildung nach

dem Nutzen fragen, denn Lernen ist für sie nicht zweckfrei, während Angestellte vor allem Bildung als „Mittel persönlicher Selbstentfaltung“ verstehen. Dementsprechend erlebten „Arbeiter“ das Angebot der Volkshochschulen als zu wenig konkret und „handfest“ (vgl. Bremer 2007, S. 64f.).

Meines Erachtens liegt in dieser Zuordnung – Arbeiter/Unterschicht sehen/wollen in/von Bildung das; Angestellte/Mittelschicht sehen/wollen anderes – ein oftmals zu wenig mitbedachtes Schlüsselmoment in der Frage der Bildungsteilnahme insgesamt. Zwar wird später, wie weiter unten ausgeführt, von Rudolf Tippelt und Heiner Barz versucht, mit milieuspezifischen Marketingstrategien an diese „Unterscheidungen“ anzukoppeln. Die zentrale Kernfrage nach der Wurzel der unterschiedlichen sozialen Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsstrategien wird dabei jedoch nur ansatzweise gestreift.

Bildungstypen mit sozialen Merkmalen

Die Autoren der „Göttinger Studie“ von 1966 (siehe Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1973) wollten sich vom „deutschen Bildungsidealismus“ (vgl. ebd., S. 8ff.) emanzipieren und Bildungstypen mit sozialen Merkmalen herausarbeiten. Aber auch bei ihnen erscheinen die *„Unterschiede in den Bildungsvorstellungen [...] schwerlich denkbar ohne adäquate Vorstellungen von Rolle und Funktion von Gebildeten und der Bildung in der Gesellschaft“* (ebd., S. 64f.). Trotzdem gelang den Autoren eine umfassende Erkundung von Bildungsverständnissen, Einstellungen zur Erwachsenenbildung und Bildungswiderständen. So leitete Willy Strzelewicz aus den Daten zwei Typen von Bildungsvorstellungen ab: das sozial-differenzierende sowie das charakterlich-differenzierende Syndrom. Im ersteren wird betont, dass mehr Bildung auch zu mehr sozialer Sicherheit und höheren sozialen Positionen führt. Ein Ansatz, der noch heute in weiten Bereichen der sozialwissenschaftlichen Diskussion vorherrscht. Die zweite, weitaus häufiger genannte Bildungsvorstellung betont, dass Bildung im Zusammenhang mit besonderen „Charaktereigenschaften“ stehe und damit zu besseren sozialen Verhaltensweisen führe (vgl. ebd., S. 116ff., dazu auch Bremer 2007, S. 74f.). Für Helmut Bremer wird der Bildungsdiskurs noch heute von diesen beiden

Leitbildern getragen: auf der einen Seite das Ideal eines sich frei entwickelnden und entfaltenden Intellektuellen („homo academicus“), auf der anderen Seite der rational und nach Nutzenkalkül berechnende „Bildungsinvestor“ („homo oeconomicus“) (vgl. Bremer 2004, S. 192).

Wenn in Bildung investiert wird, bedarf es auch der gesellschaftlichen Anerkennung der Abschlüsse. Gerade in diesem Zusammenhang stellt die Göttinger Studie eine bemerkenswerte Schlussfolgerung an: *„Die Erwachsenenbildung, deren Grundprinzip jedem ständischen Privileg strikt zuwider ist, leistet dennoch dem altersständischen Bildungsprivileg entscheidend Vorschub durch ihre betonte Abstinenz in der Erteilung von Zeugnissen und Abhaltung von Prüfungen“* (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1973, S. 206). Dadurch komme es zu einer *„Fortwirkung der alten ständischen Tradition [...] nach der man sich Bildungsgrade eben ordnungsgemäß nur in der Jugend erwirbt oder nie“* (ebd.). Eine Problematik, die seither in der Erwachsenenbildung nichts an Relevanz verloren hat.

Mit der dritten großen AdressatInnenstudie der 1950er bis 1970er Jahre, der „Oldenburger“ Studie (siehe Schulenberg/Loeber/Loeber-Pautsch 1979), wurden schließlich die sozialdemographischen Merkmale der Teilnehmenden an Weiterbildungen noch differenzierter ausgearbeitet. Stärker als zuvor wurden dabei ihre *„grundlegenden sozialen Lebensbedingungen“* (ebd., S. 13) mit den Praktiken ihrer Weiterbildungsteilnahme und Nichtteilnahme in Zusammenhang gebracht (vgl. ebd., S. 247ff.). Gleichzeitig entwickelte sich im politischen Diskurs der LLL-Ansatz, der von da an die Frage der Weiterbildung, aber auch der sozialwissenschaftlichen Perspektive darauf grundlegend ändern wird.

Lebenslanges Lernen – lebenslang teilnehmen?

Mit den 1970er Jahren eroberte das neue Konzept des „Lebenslangen Lernens“ (LLL) die Erwachsenenbildung. Ursprünglich im Kontext eines humanistisch-aufklärerischen Bildungsbegriffs angesiedelt, wandelte sich das Lebenslange Lernen zunehmend zu einem wirtschafts- und wettbewerbsorientierten

Qualifizierungsbegriff. Maßgeblich war dabei die Übernahme und Bedeutungsverschiebung durch die OECD sowie die Europäische Union (siehe Pongratz 2006). Bis heute übt der LLL-Begriff einen wesentlichen externen Impuls auf das Feld der Erwachsenenbildung aus. Das Entkoppeln der Bildungsbiographien vom Lebensalter wird als Chance betrachtet, die eigene Position gegenüber dem schulischen Feld stärken zu können. Gleichzeitig muss konstatiert werden, dass noch heute die im ersten Bildungsweg erworbenen Bildungstitel größere gesellschaftliche Anerkennung erfahren als später erworbene.

Das Konzept des lebenslangen Lernens veränderte auch maßgeblich die öffentliche Sichtweise von Lernen. Die Frage, ob Bildung nur für bereits Gebildete sinnvoll sei, stellte sich nicht mehr. Lernen galt für jede/n nicht mehr nur als wertvoll; sondern war über das ganze Lebensalter notwendig geworden. Die ursprüngliche Chance zur Weiterbildung wich einem „kategorischen Imperativ“.

Es ist kein Zufall, dass diese Diskussion, wie Uwe Bittlingmayer (2005) hervorragend ausarbeitet, eng mit dem ebenfalls in den 1970er Jahren beginnenden Konzept der Wissensgesellschaft (siehe Bell 1975) zusammenhängt. In der Vorstellung einer zunehmend wissensbasierten Gesellschaft müssen sich Personen stets weiterbilden, um nicht den gesellschaftlichen Anschluss zu verlieren. Welchen Einfluss dies auf die einzelnen Personen ausüben kann, erforscht seit den 1980er Jahren die Biographieforschung in den Bildungswissenschaften.

Lernen als Notwendigkeit?

In der bildungswissenschaftlichen Kritik wird der Diskurs zum lebenslangen Lernen häufig mit dem postulierten Übergang von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft (siehe Deleuze 1993) und dem Konzept der Pädagogisierung geführt (siehe Ribolits/Zuber 2005). Sozial bedingte Krisen werden dabei auf individuelle Defizite zurückgeführt, denen auch individuell – durch Lern- und Bildungsprozesse – begegnet werden soll. Das neue Idealbild ist

ein/e „ArbeitskraftunternehmerIn“ (Voß/Pongratz), der/die sich regelmäßig weiterbildet und sich dadurch fit, erfolgreich und „flexibel“ (Sennett) neuen „Herausforderungen“ stellt. Ein Beispiel findet sich im Umgang mit Arbeitssuchenden und dem Übergang von einer aktiven zu einer aktivierenden Arbeitsmarktpolitik. Ganz dem hegemonialen Kurs entsprechend, sollen Arbeitssuchende vor allem durch Schulungen und Kurse fit gemacht und „aktiviert“ werden.

Auch in der Andragogik spiegelte sich dieser gesellschaftliche Wandel wider. So nahm ein theoretischer Zugang mit dem Namen „pädagogischer Konstruktivismus“ oder „Ermöglichungsdidaktik“ für einige Zeit großen Raum ein. Mit den Worten der beiden wichtigsten Vertreter dieses Zugangs lautet dessen Ausgangsposition folgendermaßen: *„Die Menschen müssen heute mit sich, ihren Identitätskrisen und ihren Zukunftsängsten alleine zurechtkommen. [...] Wenn es Dir schlecht geht, liegt es an Deiner Wirklichkeitskonstruktion“* (Arnold/Siebert 1995, S. 23). Dabei wird, wie Helmut Bremer mehrfach zeigt, von *„starken, selbstbewussten, souveränen, nach Selbstentfaltung oder Erfolg strebenden Akteuren und Lernern“* ausgegangen, *„für die soziale Begrenzungen eine untergeordnete Rolle spielen. [...] In der sozialen Praxis der oberen Klassen ist dies nicht selten verbunden mit einem Blick auf die unteren Klassen, der dort vor allem Defizite ausmacht. [...] Dabei wird leicht übersehen, dass die eigene Haltung auf einer privilegierten Position beruht“* (Bremer 2004, S. 195f.).

Die Arbeiten von Dirk Axmacher (1990), später Axel Bolder und Wolfgang Hendrich (2000) bis hin zu Daniela Holzer (2017) zeigen, dass die Menschen gegenüber diesem Druck auch Widerstand setzten. NichtteilnehmerInnen werden aus dieser Perspektive nicht mehr als passive DefizitträgerInnen wahrgenommen, sondern setzen sich durch ihre Verweigerung aktiv gegen wahrgenommene Zumutungen zur Wehr. Eine Nichtteilnahme kann einer Vielzahl an Gründen unterliegen. So unterscheidet beispielsweise Peter Faulstich (2006, S. 20) institutionelle Schranken, biographische Gründe und soziale Hemmnisse. Jeder dieser Aspekte für sich, vielmehr jedoch ihre wechselseitige Verstärkung, führt dazu, dass ein/e AdressatIn letztlich nicht an Weiterbildung teilnimmt.

Dauerbrenner: Soziale Milieus und Weiterbildungsteilnahme

In den letzten Jahrzehnten zeigten die Bildungsstatistiken zwar eine gestiegene Beteiligung an Erwachsenenbildung, die sozialen Grundmuster blieben jedoch aufrecht. Es waren vor allem die Arbeiten von Pierre Bourdieu und anderen, die ab den 1970er Jahren dabei halfen, diese Starrheit in den Handlungsmustern zu erklären, was eine neue Form der Auseinandersetzung mit dem Zugang und der Teilnahme an Erwachsenenbildung ausbildete: die sozialen Milieustudien. Ganz einfach gesagt, handelt es sich bei einem „sozialen Milieu“ um Großgruppen, die aufgrund ihrer sozialen Lage ähnliche Lebensstile und Weltansichten einnehmen. Orientiert an dem Modell des sozialen Raums und der Lebensstile von Bourdieu für die französische Gesellschaft der 1960er und 1970er Jahre (siehe Bourdieu 1984) erarbeiteten in Deutschland Jörg Ueltzhöffer sowie Berthold Bodo Flaig zwei eigenständige Milieumodelle. Heute werden diese von den konkurrierenden Instituten SIGMA (Ueltzhöffer) bzw. Sinus (Flaig) vor allem für die Marktforschung kontinuierlich weiterentwickelt und aktualisiert. In der Erwachsenenbildung finden sich vor allem zwei Ansätze: die an den Sinus-Milieus orientierten Marketingkonzepte von Barz und Tippelt (2004/2008) und die an den Sigma-Milieus ansetzenden Arbeiten von Bremer (2007). Beide analysieren die spezifischen Zugänge, Bedürfnisse und Erwartungen der sozialen Milieus zur Erwachsenenbildung. Dementsprechend geht es bei der Planung und Durchführung eines Bildungsangebots darum, diese bestimmten Bedarfe zu berücksichtigen, um, wie es in der Strategie zum Lebenslangen Lernen so schön heißt, „den Lernenden in den Mittelpunkt“ zu stellen.

Ausblick: Herausforderungen der Teilnahmeforschung

Heute haben wir die vergleichsweise komfortable Situation, auf detaillierte empirische Daten zum Weiterbildungsverhalten der österreichischen Bevölkerung zugreifen zu können. Gleichzeitig stehen der Teilnahmeforschung noch eine Reihe an Herausforderungen bevor. Drei Aspekte sind dabei m.E. besonders hervorzuheben: die Validität der

empirischen Verfahren, die heterogenen Logiken der Teilnahme bzw. Nichtteilnahme sowie die Expansion an Lernformen und -möglichkeiten.

Validität der empirischen Verfahren

Misst die Teilnahmeforschung tatsächlich die reale Teilnahme? Bei formalen Lernprozessen dürfte dies zutreffen, beim non-formalen Lernen schon weniger und beim informellen Lernen gibt es eindeutig noch einiges zu tun. Ein Beispiel: Nach dem Adult Education Survey (AES) von 2011/12 nehmen 41,8% der 25- bis 64-Jährigen an keinen „Bildungs- oder Lernaktivitäten“ teil (vgl. Statistik Austria 2013, S. 18), also weder am formalen, non-formalen wie auch informellen Lernen. Bedenkt man, dass letzteres u.a. *„Lernen von Familienangehörigen, vom Freundeskreis, von Kolleginnen bzw. Kollegen, Lesen von Büchern oder Fachzeitschriften, Lernen über Fernsehen, Radio oder Videofilme, Lernen mit Hilfe des Computers“* (ebd., S. 59) umfasst, erscheint dieser Prozentsatz ausgesprochen unrealistisch. Die Ergebnisse scheinen hier stark von der Fragestellung abzuhängen, denn 2007 war bei den 25- bis 64-Jährigen noch ein Anteil von 75,7% für informelles Lernen erhoben worden, indessen es 2011/12 bei einer geänderten Fragestellung nur noch 28% (vgl. ebd., S. 21) waren. Im Mikrozensus 2003 waren es alleine 59%, die angegeben hatten, sich in den letzten 12 Monaten mittels Bildungssendungen im TV informell weitergebildet zu haben (vgl. Statistik Austria 2004, S. 71).

Damit sagen diese Zahlen weniger etwas über die realen Praktiken des informellen Lernens aus als über die Unterschiede in der Wahrnehmung von Lernen. In einer Sekundärdatenanalyse des Adult Education Survey von 2007 konnten Michael Fischer und ich zeigen, dass Personen mit höheren Schulabschlüssen informelles Lernen viel stärker als Lernen wahrnehmen als andere (siehe Erler/Fischer 2012). Damit positionieren sich Personen mit geringeren schulischen Abschlüssen, entgegen ihrer realen Praxis, unbewusst selbst als „Nichtlernende“.

Wer tagtäglich mit den Begriffen und Definitionen des Lebenslangen Lernens arbeitet, blendet oft aus, dass viele Menschen keinerlei Begriff vom „informellen Lernen“ haben und selbst „non-formales

Lernen“ nicht von jeder/m als Bildungsaktivität gesehen wird. Lernen ist noch immer für einen nicht unerheblichen Teil der Bevölkerung gleichgesetzt mit schulischem Frontalvortrag und abschließender Prüfung. Wenn nun von den Befragten „Lernen“ so unterschiedlich wahrgenommen wird, kann eigentlich aus den vorhandenen Zahlen nicht abgeleitet werden, wie die Lernteilnahme außerhalb des formalen und zum Teil des non-formalen Bereichs tatsächlich stattfindet.

Heterogene Logiken der Teilnahme bzw. Nichtteilnahme

So breit und heterogen das Feld der Erwachsenenbildung ist, so umfangreich sind auch die Intentionen, daran teilzunehmen. Ganz allgemein können wir mit Klaus Holzcamp (1995) zwei große Zugänge unterscheiden. Wenn ein Subjekt auf eine Diskrepanzerfahrung zwischen dem eigenen Willen, der Absicht und der Fähigkeit stößt, kurz gesagt, wenn das individuelle Können nicht ausreicht, um ein Problem zu lösen, kann das Subjekt eine Lernschleife einlegen, die schließlich dazu führt, die ursprüngliche Handlungsproblematik zu lösen (vgl. Holzcamp 1995, S. 445ff.). Dieses expansive Lernen entspricht sicherlich dem Idealbild des Lernenden. Holzcamp beschreibt jedoch auch noch das defensive Lernen, bei dem es in erster Linie darum geht, einer Beeinträchtigung der Lebensqualität entgegenzuwirken. Beispielsweise besucht ein Arbeitssuchender einen vorgeschriebenen AMS-Kurs, um den Fortbezug des Arbeitslosengeldes sicherzustellen.

In der Realität finden sich Lernpraktiken, die beide Aspekte umfassen. Das kann von der Erlangung eines Tauch- oder Segelscheins bis hin zum Nachweis des Besuchs einer verpflichtenden Weiterbildung in einer Reihe an Berufen liegen. Neben diesen allgemeinen Zugängen unterscheidet sich die Teilnahme auch dahingehend, ob für den

beruflichen oder privaten Bereich gelernt werden soll. Wesentlich ist auch, in welchem Umfang die potentielle Weiterbildungsteilnahme erfolgt: So lässt sich der Besuch eines Abendvortrags kaum mit einem mehrsemestrigen Lehrgang vergleichen. Dementsprechend heterogen stellt sich die Anbieter- und Angebotsstruktur dar.

Expansion an Lernformen und -möglichkeiten

Die Möglichkeiten zu lernen, sind heute wohl so groß wie nie zuvor und nehmen vor allem durch die Digitalisierung in hohem Tempo zu. Noch vor einigen Jahren war es kaum vorstellbar, welche Möglichkeiten Angebote wie Internetdiskussionsforen, Internetlexika, Podcasts und Online-Videos, wie youtube, bieten werden. Wir wissen eigentlich noch sehr wenig über die Lernpraktiken durch diese neuen Angebote. Gleichzeitig ist zu vermuten, dass sie bereits eine der wichtigsten Lernquellen darstellen. In jedem Fall können wir davon ausgehen, dass sie dies für die zukünftigen Generationen sein werden. Erste Forschungsansätze finden sich dazu in den Kommunikationswissenschaften, die stärker in die Erwachsenenbildungsdebatte einbezogen werden sollten.

Ausgangsfrage bleibt die gleiche

Wie können wir diese unterschiedlichen Zugänge, Logiken und Angebote überhaupt erfassen und entsprechend analysieren? Schließlich stellt sich die Ausgangsfrage von vor 120 Jahren noch immer: Was kann getan werden, damit diese zahlreichen neuen Lernmöglichkeiten für möglichst alle offenstehen und auch eine entsprechende Qualität gewährleistet wird. Zweifelsohne, die Erwachsenenbildung, aber auch die Teilnahmeforschung stehen vor spannenden, neuen Herausforderungen.

Literatur

- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1995):** Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Axmacher, Dirk (1990):** Widerstand gegen Bildung. Wiesbaden: Deutscher Studienverlag.
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2004/2008):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 3 Bände. Bielefeld: wbv.
- Bell, Daniel (1975):** Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt am Main: Campus.
- Bittingmayer, Uwe (2005):** „Wissensgesellschaft“ als Wille und Vorstellung. Konstanz: UVK.
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000):** Fremde Bildungswelten. Opladen: Leske + Budrich.
- Born, Armin (2010):** Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 231-242.
- Bourdieu, Pierre (1984):** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut (2004):** Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim: Juventa, S. 189-213.
- Bremer, Helmut (2007):** Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Juventa: Weinheim.
- Deleuze, Gilles (1993):** „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften“ (1990). In: Ders.: Unterhandlungen 1972–1990. Frankfurt: Suhrkamp.
- Erler, Ingolf/Fischer, Michael (2012):** Teilnahme und Nichtteilnahme an der Erwachsenenbildung. Wien: oieb.
- Faulstich, Peter (1981):** Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Faulstich, Peter (2006):** Lernen und Widerstände. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hrsg.): Lernwiderstände. Hamburg: VSA.
- Gruber, Elke (2009):** Auf der Spur... Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien. Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf> [Stand: 2018-04-29].
- Holzer, Daniela (2017):** Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript.
- Holzkamp, Klaus (1995):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.
- Pongratz, Ludwig (2006):** Lebenslanges Lernen. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker, S. 162-171.
- Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hrsg.) (2005):** Pädagogisierung. Schulheft 116. Studienverlag.
- Schulenberg, Wolfgang (1957):** Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Enke.
- Schulenberg, Wolfgang/Loeber, Heinz-Dieter/Loeber-Pautsch, Uta (1979):** Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig: Westermann.
- Statistik Austria (2004):** Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus 2003. Wien.
- Statistik Austria (2013):** Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien.
- Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (1973):** Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart: Enke.



Foto: F. Pay

Mag. Ingolf Erler

mail@ingolferler.net
http://ingolferler.net

Ingolf Erler ist Bildungssoziologe in Wien. Er studierte Sozialwissenschaften an den Universitäten Wien und Nijmegen (NL). Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen sozialer Zugang und Teilhabe an Bildung sowie soziale Ungleichheit.

On the Trail of Participation Research

Historical developments and main content

Abstract

For almost 120 years, participation research has existed and its development has often been analogous to the changing concepts of adult education. The following article aims to show, link and evaluate these strands of development in their historical sequence and their areas of emphasis in the discourse in Austria and Germany. Next, challenges currently facing participation research are discussed: the questionable validity of empirical methods, the heterogeneous logic of participation or non-participation as well as the expansion of digital forms of and opportunities for learning. People with more schooling are much more aware of informal learning as learning than people with less schooling, who unconsciously identify themselves as “non-learners” despite their actual experience. In light of the explosion in digital learning opportunities, the author explains, the same basic question arises that did 120 years ago: What can be done so that these learning opportunities are open to as many people as possible while a certain level of quality is guaranteed? (Ed.)

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMBWF
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783752803280

Projektträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeber der Ausgabe 34, 2018

Dr. Philipp Schnell (Arbeiterkammer Wien)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesmin. für Bildung, Wissenschaft und Forschung)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.^a Julia Schindler (Verein Frauen aus allen Ländern)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Online-Redaktion

Mag.^a Christine Bärnthaler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Mag.^a Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at - Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von AutorInnen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von AutorInnen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter www.erwachsenenbildung.at/magazin kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at