

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Ausgabe 50, 2023

Teilnehmendenorientierung in der Erwachsenenbildung

Adressat*innen – Zielgruppen – Lernende



Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Ausgabe 50, 2023

Teilnehmendenorientierung in der Erwachsenenbildung

Adressat*innen – Zielgruppen – Lernende

Herausgeber*innen der Ausgabe:

Elke Gruber und Anita Brünner

Wien

Online verfügbar unter:

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Herstellung und Verlag der Druck-Version:

Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

- 01 **Editorial** 3
Elke Gruber und Anita Brünner

Thema

- 02 **Teilnehmer*innenorientierte Kontextualisierung.
Die Herstellung pädagogisch fündiger Situationen als Ausdruck
von Professionalität** 9
Peter Schlögl
- 03 **Beredtes Schweigen – kritisch-theoretische Perspektiven auf
Weiterbildungswiderstand.** 20
Daniela Holzer
- 04 **Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung im Lichte
subjektiver Begründungen.
Ambivalente Befunde einer Hamburger Regionalstudie** 30
Christine Zeuner, Antje Pabst und Lisanne Heilmann
- 05 **Teilnehmer*innenorientierung durch metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen.
Individualisierung und Autonomie durch metakognitive Methoden** 41
Arnim Kaiser
- 06 **Lesen, hören, teilnehmen.
Kleine Geschichte zur Entdeckung der Nichtteilnahme in der Erwachsenenbildung** 52
Malte Ebner von Eschenbach
- 07 **Bildungszugang ohne Grenzen?
Zusammenhänge zwischen kommunalen Teilhabefaktoren und der
steirischen Weiterbildungslandschaft** 64
Christoph Bauer

Standpunkt

- 08 **Nehmen und Geben in Bildungsprozessen: Was war, was bleibt und was kommt** 76
Werner Lenz



Praxis

- 09** Lesen- und Schreibenlernen und -lehren in der Erwachsenenbildung.
Passgenaue Unterstützung in heterogenen Lerngruppen 81
Peter Hubertus
- 10** Lebensweltorientierte Bildungsarbeit mit älteren Teilnehmenden
in prekären Lebenslagen. 90
Erfahrungen aus dem partizipativen Projekt „Caring Living Labs Graz:
Gut leben im Alter“
Anna-Christina Kainradl, Brigitte Kukovetz und Annette Sprung
- 11** Teilnehmer*innenorientierung in der musikalischen Erwachsenenbildung.
Gemeinsam musizieren – gemeinsam improvisieren 100
Eva Maria Stöckler
- 12** Bildungsnahversorgung durch aufsuchende Bildungsarbeit.
Die aufsuchenden Angebote des Vereins „Die Kärntner Volkshochschulen“ 109
Sonja Landfried und Beate Gfrerer
- 13** Alternde Babyboomer – eine neue Zielgruppe im Senior*innenstudium.
Teilnehmer*innenorientierte Seminar-Beispiele der Universität des
3. Lebensalters (U3L) an der Universität Frankfurt 117
Hans Prömper

Kurz vorgestellt

- 14** Community Education an Österreichs Bibliotheken.
Vier Projekte und ihre Partizipationsprozesse 128
Manuela Gsell

Rezension

- 15** weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 04/2022:
Lebensweltorientierung. 134
Josef Schrader und Peter Brandt (Hrsg.)
Ivanka Cujic

Englischsprachige bzw. bei englischsprachigen Artikeln deutschsprachige Abstracts finden sich im Anschluss an die Artikel (ausgenommen Rezensionen).

Editorial

Elke Gruber und Anita Brünner

Zitation Gruber, Elke/Brünner, Anita (2023): Editorial. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 50, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-50>.
Schlagworte: Teilnehmer*innenorientierung, Zielgruppenorientierung, Adressat*innen, Erwachsenenbildungsangebote, Erwachsenenbildungswissenschaft



Abstract

Die Teilnehmer*innenorientierung rückt das lernende Subjekt in den Mittelpunkt. Sie setzt den lernenden Menschen als autonomes, erfahrungsbasiertes und sich selbstbestimmendes Individuum ins Zentrum der Bildungsarbeit und drückt damit das Kernverständnis bzw. das „Herzstück“ von Erwachsenenbildung aus. Grund genug, um sich in der Jubiläumsausgabe 50 des „Magazin erwachsenenbildung.at“ diesem Thema zu widmen. Der Diskurs zur Teilnehmer*innenorientierung geht auf die 1920er Jahre zurück und wurde in den 1960ern forciert (etwa von Paulo Freire) und schließlich 1980 erstmals von Gerhard Breloer, Heinrich Dauber und Hans Tietgens im Buch „Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung“ so benannt. Sie ist in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung tief verankert. Einerseits ist sie ein didaktisches Prinzip in der erwachsenenbildnerischen Lehre, andererseits geht sie aber weit darüber hinaus und fließt in die übergeordneten Strukturprinzipien der Programmplanung und Angebotsentwicklung ebenso ein wie in die Forschung. Die Beiträge der vorliegenden Ausgabe gehen historischen Entwicklungen nach, weiten den Blick auf spezifische Zielgruppen der Erwachsenenbildung, für Weiterbildungswiderstand und für die Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen und stellen konkrete Anwendungsfelder von Teilnehmer*innenorientierung vor. (Red.)

01

Aus der Redaktion

Editorial

Elke Gruber und Anita Brünner

Im Grunde gibt es zur Teilnehmerin bzw. zum Teilnehmer keine „realen“ Wahrnehmungen. Die Orientierung an den Teilnehmer*innen beinhaltet – so Horst Siebert (2003) – „Erwartungen und Unterstellungen über das, was ein/e Teilnehmer/in will und kann. ‚Der/die‘ Teilnehmer/in aber ist eine fiktive Person, die es ‚in Wirklichkeit‘ nicht gibt, ein ‚Konstrukt‘“ (Siebert 2003, S. 98). Das teilnehmende Wesen wird also immer entsprechend „entworfen“.

Das lernende Subjekt wird entweder hypothetisch im Vorfeld eines Lern- und Bildungsprozesses, zumeist aber währenddessen (manchmal aber auch erst nach dem eigentlichen Lern- und Bildungsgeschehen) konstruiert, wodurch letztlich eine Pluralität an Teilnehmenden existiert. Diese Pluralität spiegelt auch die Vielzahl an Anbieter*innen, einhergehend mit der Vielfalt an Angeboten sowie Lern- und Bildungsorten in der Erwachsenen- und Weiterbildung wider – allen gemeinsam ist die Ausrichtung am und die Hinwendung zum lernenden Individuum. So werden oft „[d]ie Begriffe Adressat*innen-, Zielgruppen- und Teilnehmendenorientierungen [...] undifferenziert auch synonym gebraucht, da ihnen die Orientierung am (potenziell) lernenden Subjekt gemeinsam ist“ (Hippel/Kulmus/Stimm 2019, S. 88, Fn. 17).

Einrichtungen der Erwachsenenbildung, wie zum Beispiel die Volkshochschulen, haben die Teilnehmer*innen immer schon partizipativ in den Mittelpunkt gestellt (vgl. Keser-Aschenberger/Vater 2022, S. 6). Mit der Orientierung am Subjektbegriff geht das Prinzip der Teilnehmer*innenorientierung aber weit über eine didaktisch-methodische Handreichung hinaus, sodass sie nicht ausschließlich (wenn dies doch aber oft primär der Fall ist) auf einer mikrodidaktischen Ebene Beachtung findet. Sie

fließt in die übergeordneten Strukturprinzipien der Programmplanung bzw. der Angebotsentwicklung ebenso ein (vgl. Gieseke 2018, S. 25ff.), wie sie auch große Bedeutung als Forschungs- und Lehrthema hat.

Die Thematik rund um Teilnehmer*innen, Zielgruppen und Adressat*innen hat daher im Erwachsenen- und Weiterbildungsfeld viele Facetten: Zum einen geht es um das Wissen über Teilnehmer*innen im jeweils aktuellen gesellschaftlichen Kontext, um die Motive der Weiterbildungsteilnahme, aber auch um den Weiterbildungswiderstand. Zum anderen rücken didaktisch-methodische Fragen, Möglichkeiten und Grenzen in den Blick. Hier reicht das Spannungsfeld vom autonomen, selbstgesteuerten Lernen in individualisierten Settings bis hin zur Programm- und Angebotsplanung umfangreicher beruflich orientierter Lehrgänge und Ausbildungen oder allgemeinbildender Angebote. Gleichzeitig ist kritisch zu hinterfragen, wie sich das Prinzip der Teilnehmer*innenorientierung im Kontext zunehmender Individualisierung, Flexibilisierung und Pluralisierung von Arbeits- und Lebenswelten darstellt – vor allem mit Blick auf eine mögliche Auflösung professioneller Lehr- und Lernarrangements zu Gunsten einer beliebigen Konsumation „leicht verdaulicher Kompetenzhäppchen“. Grundsätzlich erfolgt mit der Teilnehmer*innenorientierung eine

Selbstvergewisserung professionellen Handelns in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Die Fülle an Einreichungen für die vorliegende Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at hat gezeigt, dass das Thema aktueller denn je ist: Eingereicht wurden historisch-rekonstruktive Beiträge, Beiträge zum tieferen theoretischen und empirischen Verständnis des Konzeptes der Teilnehmer*innenorientierung bis hin zu Beiträgen aus dem Praxisfeld, die einmal mehr illustrieren, wie breit die Erwachsenen- und Weiterbildung in Bezug auf Teilnehmer*innen und Zielgruppen aufgestellt ist. Abgebildet werden von ihnen die gesamte Lebensspanne von jungen Erwachsenen bis hin zur Hochbetagtheit, aber auch unterschiedliche soziale Gruppen. Wobei die Teilnahme an Erwachsenenbildung sowohl über die Lebensspanne als auch hinsichtlich der sozialen Schichten und Milieus durchaus unterschiedlich ist. Und auch die thematische Ausrichtung der Beiträge dieser Ausgabe ist vielfältig und spezifisch zugleich: Sie reicht von klassischen Themen der Erwachsenen- und Weiterbildung bis hin zu Fragestellungen, die möglicherweise für „Außenstehende“ nicht auf den ersten Blick auf das erwachsenenpädagogische Wissenschafts- und Praxisfeld verweisen.

Die einzelnen Beiträge im Überblick

Peter Schlögl geht in seinem Beitrag der Relevanz der Teilnehmer*innenorientierung nach und hinterfragt, ob diese ein ausreichend theoretisches Konzept darstellt. Ein leitendes Element seiner Diskussion ist, dass die Teilnehmer*innenorientierung nicht nur auf bestimmte Situationen, sondern immer kontextgebunden zu betrachten ist und auch breiter in Richtung emanzipativer Potentiale gedacht werden muss.

Daniela Holzer erörtert, welche Formen Weiterbildungswiderstände annehmen können und welche Verhaltensweisen als Widerstand verstanden werden. Insgesamt thematisiert sie denkbare Aspekte und Möglichkeiten mit einem gleichzeitig immer kritischen Blick auf die (eigenen) Forschungsperspektiven.

Der Beitrag von **Christine Zeuner, Antje Pabst** und **Lisanne Heilmann** stellt eine von den Autor*innen durchgeführte Studie zum Thema subjektiver Bildungsnarrative vor. Die Forscher*innen haben

im Speziellen untersucht, welche individuellen Begründungen es für eine Teilnahme versus Nicht-Teilnahme an Erwachsenenbildungsangeboten gibt. Sie erörtern, welche (manifestierten) Faktoren zu berücksichtigen und/oder kritisch zu hinterfragen sind.

Arnim Kaiser fokussiert in seinem Beitrag das Denken über das Denken. Er veranschaulicht und erklärt das Konzept der Metakognition anhand des TAP, einem „Thinking Aloud Protocol“ bzw. „Lautes-Denken-Protokoll“. Auf Basis dieses „Denk-Prozesses“ erfolgt eine (induktiv abgeleitete) Analysearbeit, die schlussendlich in kognitive Strategien und/oder Kompetenzniveaus einzelner Teilnehmer*innen münden soll.

Malte Ebner von Eschenbach beschäftigt sich mit dem Phänomen der Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung aus einer epistemologischen Sicht. Über seinen persönlichen wissenschaftsgeschichtlichen Zugang zum Feld verknüpft er das Thema der Nichtteilnahme mit Erkenntnissen aus der Hildesheim-Studie sowie mit Wissenschaftsperspektiven aus gegenwärtigen Forschungsarbeiten.

Christoph Bauer stellt Ergebnisse seiner quantitativen Untersuchung in 286 steirischen Gemeinden vor, in der er Mobilität und Breitbandverfügbarkeit mit verschiedenen kommunalen Teilhabefaktoren sowie Bildungsangeboten verglich. Sein leitendes Forschungsinteresse ist, wie sich diese verschiedenen Faktoren auf die (Nicht-)Möglichkeit einer Bildungsteilnahme auswirken.

Werner Lenz setzt sich in seinen Überlegungen mit der Frage auseinander, inwiefern die Teilnehmer*innenorientierung ein zentrales didaktisches Ziel darstellt, und geht dabei auf die Bedeutung von „teil-nehmen“ versus „teil-geben“ im Kontext (gemeinsamer) Bildungsprozesse ein.

Wie sich die Praxisarbeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung gestaltet und von welchen Herausforderungen sie begleitet wird, beschreibt und reflektiert **Peter Hubertus**. Das „Dilemma“ der Teilnehmer*innenorientierung in der Erwachsenenbildung verlangt im Besonderen in Alphabetisierungs-, Grund- und Basisbildungskursen ein erwachsenenpädagogisches „Lehrgefühl“.

Anna-Christina Kainradl, Brigitte Kukovetz und Annette Sprung führen aus, wie im Forschungs- und Bildungsprojekt „Caring Living Labs Graz“ mit benachteiligten älteren Personen in Form von sogenannten „Caring Communities“ gearbeitet wird. Neben der „Lebensweltorientierung im Sozialraum“ und der „Ethik der Kommunalen Sorge“ als theoretische Rahmungen steht in der didaktisch-methodischen Umsetzung das Prinzip der Teilnehmer*innenorientierung im Vordergrund.

Eva Maria Stöckler beschreibt in ihrem Beitrag einen Zugang zur improvisatorischen Musikvermittlung. Mithilfe von „Action Research“ schafft Stöckler in ihren Kursen eine Atmosphäre, in der Teilnehmer*innen partizipativ und gemeinsam Musik erfinden und erleben können – es geht ihr dabei um die Förderung der erlebten musikalischen Wirkmächtigkeit der Teilnehmenden.

Der Beitrag von **Sonja Landfried und Beate Gfrerer** illustriert die Praxisarbeit der Kärntner Volkshochschulen. Die VHS Kärnten setzt auf ein in der Erwachsenenbildung altbekanntes Konzept, nämlich das der aufsuchenden Bildungsarbeit. Mithilfe eines sogenannten „VHS-Mobils“, eines vollausgestatteten fahrenden „Kursraumes“, wird der Bildungsort bzw. Kursraum zu den (potenziellen) Teilnehmenden gebracht.

Hans Prömper reflektiert seine langjährigen (Lehr- und Lern-)Erfahrungen mit Senior*innen an der Universität Frankfurt (Universität des 3. Lebensalters). Besonderes Augenmerk legt er bei seiner Arbeit mit älteren Personen auf deren Bildungsbedürfnisse und -wünsche, die sich von jüngeren Generationen deutlich unterscheiden bzw. sich im Laufe der Zeit gewandelt haben. Am Beispiel zweier langjähriger Lehr-Lern-Projekte erörtert er seine didaktisch-teilnehmer*innenorientierte Bildungsarbeit.

Manuela Gsell stellt kurz vier konkrete Bibliotheksangebote aus dem Bereich Community Education verschiedener Bundesländer vor, die mittels Outgoing- und Incoming-Prozessen informelle und formale Lernprozesse ermöglichen.

Ivanka Cujic setzt sich in ihrer Rezension mit Heft 4 der DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung „weiterbilden“ aus dem Jahr 2022 zum Thema Lebensweltorientierung auseinander.

Aus der Redaktion

Die Ausgabe 51 (Februar 2024), die von Philipp Schnell und Kurt Schmid herausgegeben wird, thematisiert die berufliche Weiterbildung. Sie fragt nach der Rolle betrieblicher Weiterbildungsprozesse und der Relevanz außerbetrieblicher Strukturen für die berufliche Weiterbildung vor dem Hintergrund des Strukturwandels und dessen Effekte auf den österreichischen Arbeitsmarkt.

Mit dem Thema „Wissenschaft und Kommunikation“ setzt sich die Ausgabe 52 (Juni 2024) auseinander. Die Herausgeber Lukas Wieselberg und Stefan Vater fragen nach der Geschichte der Wissenschaftskommunikation sowie der Vermittlung und Demokratisierung von Wissenschaft in der Erwachsenenbildung ebenso wie nach Wissenschaftsskepsis und Praxisbeispielen oder Reflexionen zu Konzepten öffentlicher demokratischer Wissenschaft. Beiträge dazu können noch bis 2. Februar 2024 eingereicht werden.

Mit der Ausgabe 53 widmet sich das Magazin erwachsenenbildung.at unter der Herausgeberschaft von Daniela Ingruber und Julia Schindler dem Thema „Krieg und Frieden“. Gesucht werden Beiträge, die Erfahrungen, Ansätze und bewährte Praktiken zur Förderung von Frieden und Gewaltfreiheit sowie zur offenen Thematisierung von Krieg und Konflikt(en) in der Erwachsenenbildung beschreiben und reflektieren und die Rolle der Erwachsenenbildung in Hinblick auf Krieg und Frieden aktuell, in der Vergangenheit und in Bezug auf die Zukunft kritisch betrachten, formen und weiterdenken. Der Call findet sich unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin/calls.php>.

Informationen zum Manuskript, zur Einreichung und den redaktionellen Abläufen sind nachzulesen unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/hinweise_fuer_autorinnen.

Literatur

Breloer, Gerhard/Dauber, Heinrich/Tietgens, Hans (1980): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.

Gieseke, Wiltrud/Käpplinger, Bernd (Hrsg.) (2023): Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung. Gespräche über frühe wegweisende Texte. Bielefeld: wbv Publikation.

Gieseke, Wiltrud (2018): Programm und Angebot. In: Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi (Hrsg.): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv Publikation, S. 18-27.

Hippel, Aiga von/Kulmus, Claudia/Stimm, Maria (2019): Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Keser-Aschenberger, Filiz/Vater, Stefan (2022): Partizipative und emanzipatorische Bildungspraxis an österreichischen Volkshochschulen. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung. 73(277), 5-7.

Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 4., aktual. u. erw. Aufl. München/Unterschleißheim: Luchterhand.



Foto: Joachim Gruber

Univ.-Prof. in Mag. a Dr. in Elke Gruber

elke.gruber@uni-graz.at

<https://erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at>

Elke Gruber ist Inhaberin des Lehrstuhles für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Graz. Sie absolvierte eine Ausbildung zur Diplomkrankenschwester, legte ihre Matura im 2. Bildungsweg ab und studierte Medizin-Pädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Sie lehrt und forscht zu den Bereichen Erwachsenen- und Weiterbildung, Lebenslanges Lernen und hier insbesondere zu den Themen Organisation und Steuerung, Professionalisierung, Lehren und Lernen von Erwachsenen, Anerkennung und Validierung. Elke Gruber ist Trägerin des Österreichischen Staatspreises für Erwachsenenbildung und des Bruno-Kreisky-Preises für Bildungspublikationen.



Foto: Sissi Furgler Fotografie

Mag. a Dr. in Anita Brünner

bildung@anita-bruenner.at

<https://www.anita-bruenner.at>

+43 (0)676 5379033

Anita Brünner ist freiberufliche Erziehungs- und Bildungswissenschaftlerin. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen vorwiegend im Handlungsfeld der Andragogik und Geragogik wie z.B. Lernen und Bildung Erwachsener/Älterer, Bildung und Lernen über die Lebensspanne, Didaktik und Methodik.

Editorial

Abstract

Participant orientation focuses on the learning subject. It sees a learning person as an autonomous, experience-based and self-determining individual at the heart of education, thereby expressing the core understanding of adult education. That is reason enough to devote anniversary issue 50 of The Austrian Open Access Journal on Adult Education (MeB) to this topic. The discourse on participant orientation reaches back to the 1920s. Promoted in the 1960s (for instance by Paulo Freire), it was finally labelled as such in 1980 by Gerhard Breloer, Heinrich Dauber and Hans Tietgens in their book *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung* (Participant Orientation and Self-monitoring in Adult Education). It is firmly established in adult education theory and practice. On the one hand, participant orientation is a didactic principle of adult education instruction. On the other hand, it is much more than just a principle and flows into the overarching structural principles of programme planning and course development as well as into research. The articles in this issue look into historical developments, widening their gaze to specific target groups in adult education, resistance to continuing education and the professionalization of adult educators and presenting specific fields of application for participant orientation. (Ed.)

Teilnehmer*innenorientierte Kontextualisierung

Die Herstellung pädagogisch fündiger Situationen als Ausdruck von Professionalität

Peter Schlögl

Zitation Schlögl, Peter (2023): Teilnehmer*innenorientierte Kontextualisierung. Die Herstellung pädagogisch fündiger Situationen als Ausdruck von Professionalität. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 50, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-50>.

Schlagworte: Teilnehmer*innenorientierung, Erwachsenenbildung, pädagogischer Takt, Herbart, Waldenfels, Professionalisierung



Abstract

Obwohl zumindest das arbeitsplatz- und berufsbezogene Lernen Erwachsener der institutionalisierten schulischen Bildung vorausging, war systematisches Lernen im Erwachsenenalter nie selbstverständlich. Daher steht die Erwachsenenbildung seit jeher unter Legitimationsdruck. Mit dem Konzept der Teilnehmer*innenorientierung wurde 1980 schließlich eine didaktische Autonomie der Erwachsenenbildung und damit ihre pädagogische Legitimation proklamiert. Es besagt zusammengefasst: Solange die Lernenden als Expert*innen ihrer jeweiligen Lebenswelt und ihrer eigenen Ziele an inhaltlichen und didaktischen Entscheidungen beteiligt werden, wird Bildung demokratischer und mündiger. Doch welche Kompetenzen erfordert dies von den Lehrenden und was bedeutet dies für die Professionalisierung? Aus Sicht des Autors ist diese Rückbindung der Teilnehmer*innenorientierung an den Professionalisierungsdiskurs bisher vernachlässigt worden. Professionalität bezieht sich jedenfalls nicht nur auf eine situationsadäquate Reaktion der Lehrenden, sondern auch auf die Reflexion, Mitgestaltung und Fortschreibung des Kontexts, der die Situation mitbestimmt. (Red.)

02

Thema

Teilnehmer*innenorientierte Kontextualisierung

Die Herstellung pädagogisch fündiger Situationen als Ausdruck von Professionalität

Peter Schlögl

Reagiert erwachsenenpädagogische Professionalität alleine auf einen vorgefundenen Kontext und empirisch beschreibbare Situationen oder ist die situierte Konstitution eines Kontextes, der lern- und bildungsförderlich ist, nicht vielmehr deren Ausdruck? Und sollte für die Teilnehmer*innenorientierung, ein „Kind“ der späten 1970er und frühen 1980er Jahre, das zwar an der Wiege der Erwachsenenbildungswissenschaft stand, im Nachgang der empirischen Wendung aber eine Verkürzung erfahren hat, nun eventuell eine Renaissance umfassender Reflexion angestoßen werden?

Teilnehmer*innenorientierung – das Rettende in der Gefahr?

Durch die allgegenwärtigen Debatten rund um lebenslanges Lernen mag in den Hintergrund gerückt sein, dass die Erwachsenenbildung seit der gesellschaftlich breiten Verankerung der Institution Schule unter Legitimationsdruck stand und das bis heute tut. „[S]ystematisiertes Lernen und institutionalisierte Bildung im Erwachsenenalter [haben] nie zu den Selbstverständlichkeiten gehört“ (Wolterhoff 2003, S. 95). Wolfgang Schulenberg führte 1980 aus, dass die öffentliche Wahrnehmung des Erwachsenenalters nicht vom Lernen geprägt ist (vgl. Schulenberg 1980, S. 18). Dieser Umstand ist paradox, denn zumindest das arbeitsplatzbezogene und das berufliche Lernen im Erwachsenenalter

existierten vor der historisch institutionalisierten Schulbildung; individuell-biografisch wird das Erwachsenenlernen allerdings immer erst nach der Schulzeit erfahren (siehe Dräger 2017).

Unter Legitimationsdruck geriet die Erwachsenenbildung aber auch schon früh durch die pädagogische Reflexion. Ende des 18. Jahrhunderts hatte Friedrich Schleiermacher das Erwachsenenlernen als Phänomen des „geselligen Betragens“ theoretisiert (siehe Schleiermacher 1984[1799]). Johann Herbart (1776-1841) rügte in seinen Aphorismen die „Übertreibung der Pädagogik zur Andragogik“, weil dadurch „allgemeine Unmündigkeit entstehen“ würde (vgl. Herbart 1851, S. 437). Damit war weniger die Infantilisierung von Erwachsenen im Kontext eines Lehrer*in-Schüler*in-Verhältnisses angesprochen,

als die Gefahr, einem Identitätskonzept von Erwachsensein zuzuarbeiten, das davon ausgeht, über alles „unterrichtet“ werden zu wollen, zumindest über alles, was relevant sein könnte. Implizit wurde angenommen, dass alles eigentlich „erlernt“ werden müsste, zugleich auch erlernt werden könnte, d.h., „*der Erwachsene als Dauer-schüler seines Lebens!*“ (Ballauff 1978, S. 11) zu verstehen wäre. Und bis heute verklingen die Stimmen nicht, welche die Eingemeindung der Erwachsenenbildungswissenschaft in die Erziehungswissenschaft problematisieren (siehe Seiverth 2019).

Mit der „Klassik“¹ der Teilnehmer*innenorientierung (siehe Breloer 1980; Siebert 1980; Tietgens 1980) wurde spät, aber letztlich doch eine didaktische Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung proklamiert, die dieses Dilemma zugunsten einer pädagogisch akzeptablen Legitimation der Erwachsenenbildung gelöst haben wollte. Obwohl, und dies wird gegenwärtig überzeugend kritisiert, eine klare Definition oder eine substantielle Weiterentwicklung der Teilnehmer*innenorientierung seither nicht stattgefunden hat (siehe Walter 2022).

Pointiert und vereinfachend ließe sich schreiben, dass, werden die Lernenden im Sinne der Teilnehmer*innenorientierung als Expert*innen ihrer jeweiligen Lebenswelt und Intentionalität an inhaltlichen und didaktischen Entscheidungen beteiligt, das paternalistische und sozial rekapitulierende Element erziehender Belehrung bedeutend abgeschwächt wird. Auch sind das partizipatorische Element der Teilnehmer*innenorientierung sowie der darin aufgehobene explorative, forschende Anspruch an pädagogische Handlungsformen (vgl. Hof/Egloff 2022, S. 27ff.) wünschens- und begrüßenswert. Zugleich weist die erwachsenenpädagogische Reflexion zwei damit in Verbindung stehende substantielle Auslassungen auf: eine schwächliche Rückbindung der Teilnehmer*innenorientierung an die erziehungswissenschaftliche Debatte pädagogischer Professionalisierung und folglich die unzureichende Bestimmung bzw. unzureichende systematische Bestimmbarkeit von pädagogischer Kompetenz unter konsequent situativen Bedingungen des Lernens Erwachsener.

In diesem Beitrag wird exemplarisch zu zeigen versucht, wie das didaktische Grundverständnis der Teilnehmer*innenorientierung Gestalt annahm und wie dies zeitgenössisch mit dem pädagogischen Professionalisierungsdiskurs in Verbindung gebracht wurde.

Pädagogischer Takt: getreu oder ungetreu den Gesetzen?

„Die große Frage nun, an der es hängt, ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde, ist einzig diese: wie sich jener Takt bei ihm ausbilde, ob getreu oder ungetreu den Gesetzen, welche die Wissenschaft in ihrer Allgemeinheit ausspricht.“

Herbart 1964/65a [1802], S. 126

Obiges Zitat von Johann Herbart verweist auf das seit zwei Jahrhunderten anhaltend debattierte Verhältnis von Theorie und Praxis in professionellen Zusammenhängen pädagogischen Handelns. Wird die Teilnehmer*innenorientierung als Konstituens, d.h. als grundlegender Bestandteil der didaktischen Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung gegenüber der Schulpädagogik argumentiert, so scheint dies zu dem Reflex geführt zu haben, die differenzierte Debatte pädagogischer Professionalisierung nicht ausreichend oder gar systematisch für die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte der Erwachsenenbildung nutzbar zu machen. Grund hierfür mag gewesen sein, dass das schematische Verwenden von Prinzipien oder Regeln auch in der Pädagogik früh problematisiert worden war.

In „Allgemeine Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet“ beschrieb Herbart das „*höchste Kleinod für die pädagogische Kunst*“ (Herbart 1964/65c [1806], S. 52), das er schon zuvor als „pädagogischen Takt“ gefasst hat (siehe Müssener 1977). Mit dieser emblematisch gewordenen Bezeichnung als „pädagogischer Takt“ versucht Herbart zu benennen, wie „*Reflexion und Unmittelbarkeit*“ (Blass 1972, S. 269) im pädagogischen Handeln relationiert und fortan

¹ Ich werde den Begriff der „Klassik“ analog der Begründung von Philipp Gonon verwenden, der dies für die geisteswissenschaftliche Berufsbildungstheorie für die rezente Berufspädagogik gemacht hat und damit auf eine gewisse disziplinengeschichtlich relevant gewordene Kanonisierung verwiesen hat (siehe Gonon 1997).

perfektioniert werden können. Denn es bedarf „für jedes menschliche Wesen einer eigenen Pflege und Sorge, auf welche zwar allgemeine Regeln aufmerksam machen, welche allgemeinen Mittel vorarbeiten können, aber wobei die genaue Bestimmung dessen, was in den einzelnen Fällen zu tun sei, immer dem feinen, tief besonnenen Urteil des nahen Beobachters hingegeben bleibt“ (Herbart 1964/65b [1802], S. 74).

Nun ist zugleich wohl wenig strittig, dass dies im pädagogischen (Schul-)Alltag vielleicht die Norm sein mag, aber zu selten die Regel vorgefundener Praxis. Konzepte wie „reading and flexing“ (siehe Hunt 1976), Schüler*innenzentrierung, Individualisierung und andere verweisen aber auf vielfältige Anläufe, wie um diesen „pädagogischen Takt“ gerungen wird.

Hans Aebli wies 1961 darauf hin, dass Menschen aus der Alltagserfahrung zwischenmenschlichen Umgangs bereits Fähigkeiten und Fertigkeiten mitbringen, die Voraussetzung für das Lehren sind und in der Folge nur erweitert und vertieft werden müssen. Insofern sei beim Lehren weder von einer speziellen Begabung oder Naturanlage auszugehen, noch bei den Lehrenden davon, dass ein Wissens- und Handlungsrepertoire von Grund auf gelernt werden müsse (siehe Aebli 1961). Als spezialisierte soziale Tätigkeit differenziere sich Lehren vielmehr funktional heraus und kollektive und individuelle Professionalisierung wird in der pädagogischen Reflexion zum wissenschaftlichen Gegenstand.

Welche Erfahrungen oder Wissens- und Theoriebestände eine konkrete Praxis oder Entscheidungen, die derselben zugrunde liegen, begründen und ob oder inwiefern diese in einem anhaltenden Lehr-Lernprozess aktualisiert werden, scheint demnach eine der Praxis nachgeordnete Frage zu sein. Zumindest dann, wenn neben der Bestimmung von pädagogischer Professionalität anhand von Wissen, Überzeugungen, Einstellungen, Handlungs-routinen und korrespondierendem Lernerfolg, also kompetenztheoretisch, auch strukturtheoretische und berufsbiografische Bestimmungsansätze ins Treffen geführt werden (vgl. Terhart 2011, S. 206ff.), aber dazu später etwas mehr.

Kontext professionellen Handelns: Konstellation von Fakten oder pädagogisch relevante Situationen?

In rezenten Qualifikations- bzw. Kompetenzprofilen für erwachsenenpädagogische Fachkräfte dominieren die kompetenztheoretischen Zugänge. So finden sich Angaben, wie folgend aus dem Kompetenzmodell GRETA des DIE in Bonn, die Teil des pädagogisch-psychologischen Wissens und Könnens sind und selbst evidente Lehrsätze zu sein scheinen²:

- Aktive Einbeziehung der Teilnehmenden bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Angeboten
- Angebotsausrichtung auf die Merkmale der tatsächlichen Teilnehmenden (z.B. demografische Merkmale, soziokulturelle Prägungen, Vorkenntnisse, (Lern-)Interessen, Ressourcen oder limitierende Faktoren)
- Berücksichtigung der Diversität der Teilnehmenden (Alter, Geschlecht, Bildungsstand etc.)
- Ermöglichung der Differenzierung und Individualisierung im Unterricht mithilfe (digitaler) Medien und mittels Tools/Werkzeugen
- Stärkung der Selbststeuerungs- und Selbstlernkompetenzen der Teilnehmenden durch den Einsatz lernaktivierender (digitaler) Medien und durch den Einsatz von Tools/Werkzeugen

Oder es wird in der Gestalt von intendierten Lernergebnissen benannt, als Resultat von unterschiedlich ausgestalteten Kompetenzentwicklungsprozessen ausgewiesen, was von Erwachsenenbildner*innen erwartet wird³. So heißt es in den Lernergebnisbeschreibungen des Qualifikationsprofils der österreichischen Weiterbildungsakademie (Zertifikats-ebene, NQR-Niveau 5),

- Erwachsenenbildner*innen können in erwachsenenbildnerischen Situationen souverän und eigenständig handeln. Typisch für die Erwachsenenbildung sind dabei unvorhersehbare Situationen, die ggf. auch komplex und herausfordernd sind (Arbeiten mit heterogenen, bildungsfernen Zielgruppen; Reagieren auf sich schnell verändernde Rahmenbedingungen; Koordinieren komplexer Projekte etc.).

2 Nachzulesen unter: <https://www.greta-die.de/webpages/greta-interaktiv>

3 Nachzulesen unter: <https://wba.or.at/media/pdf/qualifikationsprofil-wba-zertifikat.pdf>

- Erwachsenenbildner*innen können zudem ihr Handeln auf Basis bildungstheoretischen Wissens reflektieren und analysieren sowie ihr Handeln an diesen Theorien ausrichten, hinterfragen und weiterentwickeln.

Diese Beschreibungen benennen nicht mehr, aber auch nicht weniger Erfahrungen und auf Konventionen beruhende Anforderungsbezüge und stellen zugleich auf unsaubere Verschränkungen von theoretischen Modellen mit präskriptivem oder deskriptivem Charakter ab (vgl. Renkl 2023, S. 43f.).

Jedenfalls bleibt hierbei unbearbeitet, was zum Kontext professionellen Handelns gezählt wird, oder noch allgemeiner, wie dieser Kontext oder eine konkrete Situation überhaupt bestimmt werden – was als zugehörig, bedeutsam, randständig, ornamental oder gar irrelevant eingestuft wird. Genau diesem Umstand, der aus einer zunächst unbestimmten Konstellation von Fakten eine Situation macht, nämlich eine pädagogisch produktive, soll in der Folge nachgegangen werden, und zwar entlang der Fragestellung: Reagiert erwachsenenpädagogische Professionalität alleine auf einen vorgefundenen Kontext und empirisch beschreibbare Situationen oder ist die situierte Konstitution des Kontextes nicht vielmehr mitbestimmend für sie?

Aspekte der Konstituierung des Kontextes sollen in der Folge herausgearbeitet und dargelegt werden.

Verhältnis von Norm und Kontext: das Gesetz der Reihe

Ausgehend von einem zunächst gar nicht im pädagogischen Zusammenhang stehenden Text des deutschen Philosophen Bernhard Waldenfels, in dem dieser konstatiert, dass „*der Kontext [...] kein empirischer Zierrat zur Seriosität des Normativen*“ (Waldenfels 1977, S. 145) für jedes regel- und sinnhafte Verhalten wäre, lässt sich eine Debatte rund um die historischen Schlüsseltexte

der Teilnehmer*innenorientierung entdecken, die Resonanz in der zeitgenössischen pädagogischen Professionalisierungsdebatte fanden.

Der besagte Text mit Titel „*Verhaltensnorm und Verhaltenskontext*“ (1977) ist Bestandteil einer dreibändigen Textsammlung, in der sich der Phänomenologe Waldenfels mit dem damaligen Stand des Marxistischen Diskurses und der Kritischen Theorie auseinandersetzte. Er verhandelte darin Begründungszusammenhänge von menschlichem Verhalten, und zwar von solchem menschlichen Verhalten, das allgemein gültigen (Verhaltens-)Regeln folgt oder auch anders sinnhaft und begründbar ist, aber zugleich nur kontextsensibel verstanden werden könne. Damit gehen seine Überlegungen über eine triviale Theorie-Praxis-Dualität, etwa im Sinne der Applikation von Normen oder Regeln, hinaus und fragen danach, inwiefern ein Kontext, in dem gehandelt wird, zum Bestandteil von Regelhaftigkeit werden kann und soll oder vielmehr als ein Teil der Produktion von regelhaftem Verhalten gedacht werden kann. Kontext wird, so betrachtet, nicht auf eine Bedingung des Verstehens von Äußerungen und Handlungen reduziert. Waldenfels stellte denn auch die Frage: „*Spielt nicht der Kontext des Verhaltens eine Rolle bei dem Versuch, ein Verhalten zu begründen, und wenn ja, welches wäre diese Rolle und welcher Art wäre diese Begründung?*“ (Waldenfels 1977, S. 134; Hervorhebung im Orig.).

Verhalten wird bei Waldenfels in voller Breite menschlicher Praxis reflektiert⁴; Regelhaftigkeit, und das gilt es zu berücksichtigen, keineswegs als grundsätzlich problematisch angesehen. Vielmehr dient diese den „*reziproken Verhaltenserwartungen*“ (ebd., S. 134) der Verhaltenspartner*innen, d.h. der Rechtfertigung von Verhalten. Allerdings wies Waldenfels darauf hin, dass Verhaltensnormen in speziellen Kontexten oder gar unter Bedingungen von Singularität besondere Herausforderungen mit sich bringen, sofern nicht von einer schablonenhaften „Anwendung“ ausgegangen wird. So viel zur Binsenweisheit (vgl. ebd., S. 135), aber wie könnte das Verhältnis von Norm und Verhalten gedacht

⁴ An dieser Stelle soll dies auf professionelles Verhalten von pädagogischen Fachkräften (der Erwachsenenbildung) eingegrenzt werden, was sich als komplex genug herausstellen wird. In einer späten Bestimmung der Teilnehmer*innenorientierung spricht Horst Siebert übrigens auch von einer didaktisch vermittelten Passung von Lehrverhalten und Lernverhalten (vgl. Siebert 2006, S. 101).

werden, wenn der Verhaltenskontext und seine empirisch beschreibbaren Merkmale nicht auf bloße „Randbedingungen“ für Normanwendungen minimiert werden (vgl. ebd.)?

Waldenfels schlug hierzu eine „Umakzentuierung“ vor, nämlich universale Normen nur als Rahmen für die Produktion eines Verhaltens zu begreifen, das *„immerzu Kontexte fortbildet und ihnen spezifische Motive entnimmt“* (ebd.). Und er schlug eine neue *„Gewichtsverteilung“* (ebd., S. 136) von Faktizität und Norm vor. Dies gelang ihm mittels der Pointe, dass die grundsätzliche Vieldeutigkeit von Kontexten eine Offenheit mit sich bringt, die allein durch menschliche Aktivität, durch Entscheidungen eingegrenzt werden kann und wird, und konkrete Bestimmungen von Kontexten selten zwingend notwendigen Gesetzen folgen.

Die damit gegebene Kontingenz des Faktischen folgt demnach keinem hierarchischen Verständnis von Erkenntnis der Zustände und Bedingungen und (passender) Handlung, sondern mehr einem *„Gesetz der Reihe“* (ebd., S. 127), stellt vielmehr auf Pfadabhängigkeiten ab. Dies lässt einen Sachverhalt so und so erscheinen, der jedoch bei gleicher Faktenlage auch anders sein könnte. Dennoch ist von kontextinhärenter Regelhaftigkeit und Rationalität und nicht von Beliebigkeit oder Willkür auszugehen. Und entsprechende Interventionen und eine Rekombination der Feststellung des gewandelten Kontextes können sodann rekonstruktiv als Veränderung, Verbesserung, als Fortschritt, als Effekt, als Wirkung gedacht werden, aber auch als „trial and error“ ohne (intendierte) Veränderung. Eine Bestimmung des Kontextes allein auf theoretischer Grundlage (Norm), die sich ja in absichtlicher Distanznahme vom Einzelfall figuriert, reicht also nicht an den konkreten Fall, die konkrete Situation heran und kann nicht unmittelbar handlungsleitend sein. Soweit die allgemeine Argumentation.

Keine kontextfreie, unkritische Nutzung wissenschaftlicher Modelle

Ein *„allzu unbefangene[r] Gebrauch wissenschaftlicher Modelle“* (Bräuer 1978, S. 137) macht entsprechend blind für die erst im individuellen Umgang erfahrbare Gegenwart, in der aber unmittelbar

pädagogisch gehandelt werden muss, stellte der Pädagoge Gottfried Bräuer mit Bezug auf den Waldenfels-Text zeitnah fest. Will man aber keinem neuerlichen Aufleben der Kunstlehre-Tradition des Lehrberufs das Wort reden (man denke an die im allgemeinen menschlichen Lebensbezug grundgelegten Bestimmungen bei Aebli), bedarf es nach Bräuer eines Modells, das sich nicht zu weit zeigt, um in der konkreten Ausgestaltung von didaktischen Situationen zu versagen, aber auch nicht zu eng ist und auf sozialtechnologische Vollzugsrationalität abstellt (vgl. ebd., S. 139f.).

Nun könnte danach gefragt werden, ob die Teilnehmer*innenorientierung ein solches Modell sein könnte. Dem steht zunächst entgegen, dass es die Teilnehmer*innenorientierung als geschlossenes Konzept nicht zu geben scheint (vgl. Walter 2022, S. 36f.). So sprach Gerhard Breloer von einem „Prinzip“ Teilnehmer*innenorientierung (vgl. Breloer 1980, S. 9), worin Zielgruppen- und Adressat*innenperspektiven, Methoden- und Integrationsaspekte, Lernzielpartizipation, aber eben auch Interessen und situative Bedürfnisse von tatsächlichen Teilnehmer*innen und noch Weiteres aufgehoben sein können. Das Strukturmodell, welches er dazu vorschlug (vgl. ebd., S. 49), ist auf der Planungsebene und auch auf der Evaluations-ebene überzeugend. Das Fragezeichen entsteht oder bleibt auf der Aktualisierungsebene (vgl. ebd., S. 67), denn inwiefern es in situ handlungsleitend sein kann, ist auch nach bald 50 Jahren noch unbestimmt geblieben.

Dies mag kritisiert werden, aber es stellt sich die Frage, ob andere strukturtheoretische Bestimmungsansätze der Professionalität von pädagogischem Handeln hier mehr vorangekommen sind. So betonte etwa Ewald Terhart in seiner Klassifikation von Professionalitätsverständnissen des Lehrberufs die antinomische Struktur jener strukturtheoretischen Ansätze, die sich eine Ausbalancierung von grundsätzlich unvereinbaren Zielen zur Aufgabe machen: Distanz vs. Nähe, Individualität vs. Lerninhalte, Einheitlichkeit vs. Diversität, Organisation vs. Interaktion, Autonomie vs. Heteronomie (vgl. Terhart 2011, S. 206). Erst durch „reflektierende Rückwendung auf das eigene Handeln“ könne die Entwicklung professioneller Fähigkeiten angereizt werden, ohne ein abschließendes Bewältigen von

neuerlicher Unsicherheit in kommenden Situationen in Aussicht stellen zu können. So betonte Terhart, dass die berufsbiografische Entwicklungsperspektive auch eine „verbindende Klammer“ von strukturtheoretischen und kompetenztheoretischen Ansätzen (was müssen Lehrpersonen wissen und können) darstellen kann (vgl. ebd., S. 209).

Es ist somit gar keine neue Anforderung der Reflexivität von und Wahrnehmungsfähigkeit bei Lehrpersonen, die es unstrittig auch zu entwickeln und zu schulen gilt (siehe dazu etwa Peterlini/Cennamo/Donlic 2020). Auch wenn diesbezüglich wohl kaum Widerspruch zu erwarten ist, ist ein stimmiges Verhältnis von „teacher education“, „teacher training“, kollegialer Beratung u.a., das bewusst zu wählen sein wird und insgesamt mehr Gewicht auf Letztere legen wird, nicht zwingend konsensual.

Es bleibt die Frage, inwieweit und in welcher Weise die sinnliche Gewissheit oder die von allgemeinen oder subjektiven Konzepten bestimmte Wahrnehmung regulativ in künftige Praxis hineinwirken. Wenn es zu einem erweiterten Handlungsrepertoire oder differenzierter didaktischer Analyse führt, wäre pragmatisch betrachtet schon viel gewonnen, aber für die hier behandelte Fragestellung muss erneut darauf hingewiesen werden, dass der geistesgeschichtlich wiederkehrend bearbeitete Übergang von sinnlicher Gewissheit hin zu einer durch Allgemein- oder Verstandesbegriffe vermittelten Wahrnehmung (prominent bei Kant und Hegel) noch eine deutliche Schärfung der pädagogischen Debatte erforderlich macht, will sie nicht epistemisch blind bleiben. Denn die Waldenfels-Argumentation von kontextabhängigen Normen stellt ein unproblematisches Wechselspiel von konkreter Situation und kontextunabhängigen Begriffsapparaten (Normen) in Frage.

Die intermediäre Rolle der pädagogischen Fachkraft gewinnt in dieser Frage neue Kontur. Jedoch nicht in einer kontextfreien, unkritischen Nutzung wissenschaftlicher Modelle als „Anleitung zur beruflichen Praxis“ (Bräuer 1978, S. 137). Denn „[s]obald es um die Erfordernisse der Praxis geht, drängt sich die Temporalität der Erziehungs- und Unterrichtsprozesse in einer anderen Form auf, als dies unter einem forschungstechnischen Aspekt möglich ist“ (ebd.).

Pädagogisches Handeln in einer imperfekten Welt – die Schlüssel-Schloss-Metapher als Trugschluss

Neben dem sich unmittelbar ergebenden Handlungsdruck im pädagogischen Alltag, der selten ein Innehalten und reflektierendes Abwägen in situ zulässt, ist zu bedenken, dass auch professionell begründetes „*Verhalten höchst selten auf Situationen und Kontext, wie der Schlüssel auf ein Schloß paßt und die Buchstaben sich in die Kästchen eines Kreuzwortsels einfügen*“ (Waldenfels 1977, S. 152). Wenn vorausschauend versucht wird, das pädagogische Geschehen „*mit Datenkränzen über Determinanten einzuzäunen*“, wird vielfach vernachlässigt, dieses für „*alternative Möglichkeiten zu eröffnen*“ (Bräuer 1978, S. 140). Ein entsprechend „*präfabrizierter Zusammenhang*“ (ebd.) von vermeintlich passenden oder bewährten Modellen zweckrationalen Handelns überlagert schnell die Mehrdeutigkeit imperfekter und deshalb für pädagogische Intentionen unter Umständen „*fündige[r] Situationen*“ (ebd.). Diese werden allfällig den Modellen passend gemacht und die Möglichkeiten, die Polyvalenz der Gegenwart, gleichsam übersprungen.

Andererseits könnte „*didaktisch phantasievolle[r] Umgang*“ sich „*zuvörderst [als] Kunst fortlaufender produktiver Kontextbildung*“ (ebd., S. 140) darstellen sowie in der Identifikation von realen Gestaltungsmöglichkeiten mit jeweils unterschiedlichen Anregungs- und Bildungspotenzialen münden. Diese Gestaltungsmöglichkeiten sind aber einerseits „*stets nur relativ auf die Kapazität und Sensitivität des Könners, also des geschulten, urteilsfähigen, findigen, risikobereiten Lehrers und seine resonanzfähige Gruppe*“ (ebd., S. 141) zu erlangen. Pädagogisches Können kommt entsprechend in lern- und bildungsförderlichen Kontextbildungen zum Ausdruck, die aber andererseits in jeweils gegebenen Gegenwarten, für konkrete Menschen und mit ihnen im Lehr-Lerngeschehen, aktualisiert werden müssen. Denn jegliche „*Definition der Situation impliziert [...] bereits soziale Verständigung und Regelungen, da ihr kontingenter Charakter in einem rein zweckrational gesteuerten Adaptionsprozess nicht unterzubringen ist*“ (Waldenfels 1977, S. 150f.). Zugleich ist aber auch keine absolute situative Souveränität damit verbunden, denn auch „*wenn die Norm für sich nicht kontextbildend ist, so ist auch der Kontext allein*

nicht normbildend“ (ebd., S. 153). Innerhalb eines Rahmens von kontextneutralen Regeln (so lässt sich die Schwerkraft etwa nicht wegdiskutieren) gibt es einen mehr oder weniger großen Spielraum für kontextsensible Regeln, der verhandelbar ist und wiederum nur durch kontextsensible Regeln limitiert werden kann (vgl. ebd., S. 154). Jegliche soziale Praxis ist demnach Strukturierung, Gestaltung, Organisation und Artikulation der Wirklichkeit (vgl. ebd.), ein gemeinsames Schaffen von Kontext und konkreter Situation.

Aber welche Form pädagogischen Handelns entspräche nun einer so verstandenen „*Unfertigkeit der Welt*“ (ebd., S. 155)? Es wäre Verhalten, das nicht nur Normen anwendet, sondern auch Kontexte bildet und fortsetzt (vgl. ebd., S. 152) und eben bei Lehrenden und Lernenden ein situiertes Denken annimmt, das sich in Kontexten bewegt, ohne diese zu Randbedingungen für allgemeingültige Normen zu degradieren (vgl. ebd., S. 155). Insofern ist wohl ein Schlüsselbegriff, den Waldenfels ganz gegen Ende seines Textes einführt, jener der Emanzipation, die in der pädagogischen Arbeit möglich wird und letztlich auch als Anspruch besteht, wenn damit Kontexte neu gebildet und Situationen neu bestimmt werden. Zugleich wird diese Emanzipation aber nicht als eine Opposition gegenüber einem Ausgangskontext zu denken sein, sondern als eine „*Emanzipation im Kontext*“ (ebd., S. 155)⁵.

Resümee: eine Renaissance umfassender Reflexion?

Offenbar neigen rezente didaktische Begründungen der Erwachsenenbildung und die damit in Verbindung stehenden lehr- und lerntheoretischen Zugänge sowie Professionalisierungsüberlegungen, die zuletzt neuerlich stärker lebensweltliche Begründungen oder Milieuspezifika (siehe Schwarz 2023; Bremer 2022) hervorheben und betonen, dazu, aus der Verwobenheit von Temporalitäts- und Modalproblemen weniger Schlüsse und Gewinn zu ziehen, als dies zeitgenössischen Zugängen wichtig war, als die Teilnehmer*innenorientierung in der Erwachsenenbildungswissenschaft stark gemacht wurde.

Jedenfalls bewahrenswert erscheint die explizit pädagogisch motivierte Strukturierung von Kontext und Situation, die einem individuellen Lern- und Bildungsprozess verpflichtet ist. Strukturierungen, die so erfolgen, rücken Lernanlässe und -potenziale unter gegebenen Umständen in den Vordergrund. Normative Modelle, Zielkataloge o.Ä. wären entsprechend vorrangig als Rahmungen für die Verständigung unterschiedlicher Akteursgruppen (Lehrende, Lernende, Planende, Steuernde, ...) zu konzeptualisieren und nicht als alleinige Zielstellung für das pädagogische Geschehen selbst. Eine kritische Distanznahme, Emanzipation zu vorgefundenen Bedingungen, erscheint in Allianz von professionellen pädagogischen Fachkräften und Lernenden möglich, ohne den Kontext gänzlich verlassen zu müssen.

Es drängt sich aber die Frage auf, ob für die Teilnehmer*innenorientierung, ein „Kind“ der späten 1970er und frühen 1980er Jahre, das zwar an der Wiege der Erwachsenenbildungswissenschaft stand, im Nachgang der empirischen Wendung aber eine Verkürzung erfahren hat, eventuell eine Renaissance umfassender Reflexion angestoßen werden soll. Denn zunächst hatte der Situationsbegriff in der Erwachsenenbildung zwar einen fulminanten Aufschlag erfahren (immerhin ist Karlheinz Geißlers Publikation zu Anfangssituationen in der Erwachsenenbildung zwischenzeitlich in der 11. Auflage erschienen), jedoch blieb eine konsequente Durchdringung ähnlicher Elemente durch erwachsenenbildnerische Interventionen bisher aus.

Weiter gedacht und epistemisch bedeutsam, erscheint mir abschließend der Hinweis, dass es in unterschiedlichen Kontexten auch angezeigt sein könnte, durchaus verschiedene (Alltags-)Rationalitäten zur Kontextbestimmung anzuerkennen. Damit würde professionelles Handeln sich nicht auf eine, auf die Erwachsenenbildung beziehen lassen, die sich durch kontextabstrakte Regeln oder Prinzipien, mehr oder weniger kanonisiertes theoretisches oder praktisches Wissen oder pauschale Ziele (persönliche Entfaltung, Ermächtigung, ...) auszeichnet. Auch sich als fachdidaktisch darstellende Zugänge, und damit einem Fach oder einer Domäne verpflichtete

⁵ Diese Überlegung von Waldenfels hat große Ähnlichkeit mit dem Situationsbegriff, wie John Dewey ihn eingeführt hat (vgl. dazu etwa Dewey 2008, S. 281f.). Dem kann hier aber nicht weiter nachgegangen werden.

Einordnungs-, Vergleichs- oder Kausalschemata von pädagogischem Handeln, unterbewerten folglich systematisch die Komplexität von Lernanlässen und -bedingungen im Erwachsenenalter.

Ein erwachsenenpädagogisches Verständnis teilnehmer*innenorientierter Kontextualisierung würde sich demnach dadurch auszeichnen, dass es sich am Lernen und der Bildung von konkreten Menschen orientiert und pädagogisch motiviert den Kontext kommunikativ neu herstellt oder verändert. Damit

sollte ein Gestaltungsprimat von Lerngegenstand, Methode, standardisierten Situationen oder Zuschreibungen von Merkmalen von Teilnehmenden vermieden werden und vielmehr eine pädagogisch motivierte Emanzipation, eine Distanzierung und Überwindung von nur vermeintlich gegebenen Kontexten erfolgen. Sei dies etwa eine platte Aufforderung zur Anpassungsqualifizierung in einem Fall oder auch eine missionarische Anrufung zur Selbstüberschreitung des Individuums in einem anderen.

Literatur

- Aebli, Hans (1961):** Grundformen des Lehrens: ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode. Stuttgart: Klett.
- Ballauff, Theodor (1978):** Zur Geschichte der Entstehung einer Theorie vom Erwachsensein. In: Ruprecht, Horst/ Sitzmann, Gerhard H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. VI: Theorien des Erwachsenseins. Abensberg: Weltenburger Akademie, S. 5-18.
- Blass, Josef Leonhard (1972):** Pädagogische Theoriebildung bei Johann Friedrich Herbart. Meisenheim: A. Hain.
- Bräuer, Gottfried (1978):** Situation, Möglichkeit, Können. In: Blankertz, Herwig (Hrsg.): Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8.-10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 137-146.
- Breloer, Gerhard (1980):** Aspekte einer teilnehmerorientierten Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Breloer, Gerhard/Dauber, Heinrich/Tietgens, Hans (Hrsg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, S. 8-112.
- Bremer, Helmut (2022):** Passungsverhältnisse. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 29 (4), S. 18-21.
Online: <https://www.die-bonn.de/doks/weiterbilden/2022/bremer.pdf> [2023-09-17].
- Dewey, John (2008):** The later works, 1925 – 1953 (Vol. 16). Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- Dräger, Horst (2017):** Aufklärung über Andragogik. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 40, S. 127-152.
Online: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40955-017-0089-x> [2023-09-17].
- Geißler, Karlheinz A. (2016):** Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte. Weinheim/Basel: Beltz.
- Gonon, Philipp (1997):** Kohlberg statt Kerschensteiner, Schuhmann und Kern statt Spranger, Heydorn und Luhmann statt Fischer: Zum prekären Status der berufspädagogischen „Klassik“. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 3-24.
- Herbart, Johann Friedrich (1964/65a [1802]):** Die ersten Vorlesungen über Pädagogik (1802). In: Herbart, Johann Friedrich: Pädagogische Schriften. Hrsg. von W. Asmus. Bd. 1. Düsseldorf/München, S. 121-131.
- Herbart, Johann Friedrich (1964/65b [1802]):** Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte (1802): In: Herbart, Johann Friedrich: Pädagogische Schriften. Hrsg. von W. Asmus. Bd. 1. Düsseldorf/München, S. 64-75.
- Herbart, Johann Friedrich (1964/65c [1806]):** Allgemeine Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet (1806): In: Herbart, Johann Friedrich: Pädagogische Schriften. Hrsg. von W. Asmus. Bd. 2. Düsseldorf/München, S. 9-155.
- Herbart, Johann Friedrich (1851):** Aphorismen zur praktischen Philosophie. In: Herbart, Johann Friedrich (Hrsg.): Sämtliche Werke. Bd. 9. Leipzig: Leopold Voss, S. 389-449.
- Hof, Christiane/Egloff, Birte (2022):** Handeln und Forschen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv Publikation.
- Hunt, David E. (1976):** Teachers' Adaptation: „Reading“ and „Flexing“ to Students. In: Journal of Teacher Education, 27(3), S. 268-275.
- Müssener, Gerhard (1977):** Begriff und Funktion des Pädagogischen Takts in Herbarts System der Pädagogik. In: Hermann, Ulrich (Hrsg.): Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 259-269.

- Peterlini, Hans Karl/Cennamo, Irene/Donlic, Jasmin (Hrsg.) (2020):** Erfahrungsorientierte Bildungsforschung: Bd. 7. Wahrnehmung als pädagogische Übung: Theoretische und praxisorientierte Auslotungen der phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.
- Renkl, Alexander (2023):** Lernprozesse und deren Förderung theoretisch verstehen: Von kleinen Fortschritten, von gegenwärtig priorisierten, aber nicht ausreichenden Abhilfen und von einem Wunschzettel. In: Unterrichtswissenschaft, 51, S. 39-62. Online: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42010-023-00167-0> [2023-09-17].
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1984[1799]):** Versuch einer Theorie des geselligen Betragens (1799). Kritische Gesamtausgabe I/2: Schriften aus der Berliner Zeit 1796-1799. Hrsg. von G. Meckenstock. Berlin/New York: De Gruyter, S. 163-184.
- Schulenberg, Wolfgang (1980):** Soziologische Aspekte der Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung. In: Olbrich, Jan (Hrsg.): Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 18-34.
- Schwarz, Sabine (2023):** Stichwort Lebenswelt. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 29 (4), S. 12-13. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/weiterbilden/2022/schwarz.pdf> [2023-09-17].
- Seiverth, Andreas (2019):** Disziplinäre Unbestimmtheit – Anregungen für eine veränderte Perspektive auf das Konstitutionsdilemma der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin. In: Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 1-2019, S. 65-81. Online: <https://doi.org/10.3224/debatte.v2i1.06>
- Siebert, Horst (1980):** Teilnehmerorientierung als eine didaktische Legitimationsgrundlage. In: Olbrich, Jan (Hrsg.): Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 113-133.
- Siebert, Horst (2006):** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 5., überarb. Aufl. Augsburg: ZIEL Verlag.
- Terhart, Ewald (2011):** Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 202-224.
- Tietgens, Hans (1980):** Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, Gerhard/Dauber, Heinrich/Tietgens, Hans (Hrsg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, S. 177-235.
- Waldenfels, Bernhard (1977):** Verhaltensnorm und Verhaltenskontext. In: Praktische Philosophie. Phänomenologie und Marxismus 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 134-157.
- Walter, Dennis (2022):** Das didaktische Prinzip der Teilnehmendenorientierung: aktuelle Begründungen und didaktische Implikationen für E-Learning-Settings in der Erwachsenenbildung (= unveröff. Dissertation, Universität Klagenfurt).
- Wolterhoff, Bernt (2003):** Legitimationsprobleme der Weiterbildung. In: Meder, Norbert (Hrsg.): Zwischen Gleichgültigkeit und Gewissheit: Herkunft und Wege pädagogischer Skepsis. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 95-109.



Foto: Mediendienst.com

Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Schlögl

peter.schloegl@aau.at
<http://www.aau.at>
 +43 (0)463 2700-1242

Peter Schlögl studierte Biologie und Philosophie, ist Professor für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und wissenschaftlicher Leiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Kompetenz- und Lernergebnisorientierung, Bildungstheorie und -philosophie, Erwachsenen- und Berufsbildungspolitik und Bildungsberatung.

Participant-oriented Contextualization

The creation of situations that tap educational potential as an expression of professionalism

Abstract

Although at least workplace and career-related learning for adults has preceded institutionalized schooling, systematic learning in adulthood was never a given. Adult education has always been under pressure to legitimize its existence. In 1980, the concept of participant orientation ultimately resulted in the proclamation of didactic autonomy for adult education and thus its educational legitimacy. To sum it up: As long as learners participate in making decisions with regard to content and didactics as experts in their respective lives and their own goals, education will become more democratic and come of age. Yet what skills does this require of adult educators and what does this mean for professionalization? From the author's point of view, this linking of participant orientation to the discourse on professionalization has been neglected. Professionalism refers not only to adult educators reacting appropriately to a situation but also to their reflecting, helping in shaping and continuing the context that has an influence on the situation. (Ed.)



Beredtes Schweigen – kritisch-theoretische Perspektiven auf Weiterbildungswiderstand

Daniela Holzer

Zitation Holzer, Daniela (2023): Beredtes Schweigen – kritisch-theoretische Perspektiven auf Weiterbildungswiderstand. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 50, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-50>.

Schlagworte: Weiterbildungswiderstand, Weiterbildungsteilnahme, Nicht-Teilnahme, Kritische Theorie, negative Dialektik, Widerstandsforschung



Abstract

Nicht für alle ist Weiterbildung ständig sinnvoll und erstrebenswert. Nicht-Teilnahme lässt sich daher auch als Widerstand gegen Weiterbildung fassen, als sinnvolle und begründete Handlung, jenseits von Hindernissen, Barrieren oder monierten Motivationsdefiziten. Solcher Widerstand ist aber kaum direkt sichtbar, da er in erster Linie als stille Abwendung oder schweigende Unterlassung realisiert wird. Erst aus dem jeweiligen Kontext und mit aufmerksamem Blick auf mögliche subjektive oder strukturelle Begründungen lässt sich Nicht-Teilnahme als Widerstand sichtbar machen. Es geht dabei aber nicht nur um Nicht-Teilnahme, sondern auch um das Abwehren von Lernerwartungen oder Weiterbildungszwängen sowie bestimmten Inhalten, Lernformaten, denen andere Interessen und andere Bewältigungsperspektiven entgegengesetzt werden. Die Autorin gibt in diesem Beitrag einen komprimierten Einblick in einige Ansätze ihrer 2017 publizierten negativ-dialektischen, kritischen Theorie von Weiterbildungswiderstand und ergänzt diese um seither entstandene neuere Forschungen, mit denen die Perspektive noch erweitert und vertieft werden kann. Denn, so ihr Fazit, Nicht-Teilnahme ist kein lästiges Ärgernis, sondern hilft Forschung und Praxis sich selbstkritisch auf ihre impliziten Erwartungen, auf ihre gesellschaftliche Funktion und nicht zuletzt auf die ihr innewohnenden Zumutungen hin zu befragen.

Beredtes Schweigen – kritisch-theoretische Perspektiven auf Weiterbildungswiderstand

Daniela Holzer

Stille Abwendung, unmerkliches Wegbleiben, geräuschloser Rückzug. Weiterbildungswiderstand zeigt sich zumeist in Form einer unauffälligen und unartikulierten Nicht-Teilnahme. Nur selten tritt er offen und laut auf. Weiterbildungswiderstand äußert sich demnach vor allem, indem er sich *nicht* äußert, sondern schweigt. Mein Anliegen ist, ihn beredt werden zu lassen.

Schweigen ist eine diffizile Erscheinung. Erst in sinngebender Zusammenhang, also ein potenziell zuhörendes Gegenüber oder ein Ereignis, das beschwiegen wird, verleiht dem Nicht-Sprechen die Bedeutung des Schweigens. In rechtlichen Belangen gilt Schweigen nicht per se als Willenserklärung, kann aber unter bestimmten Umständen in Form von „beredtem Schweigen“ als unausgesprochene Billigung schlagend werden (siehe z.B. OGH 2023). Im Alltag wird Schweigen häufig durch das Nicht-Einspruch-Erheben als Zustimmung verstanden, eine Problematik, die Dirk Axmacher auch bei unartikuliertem Weiterbildungswiderstand ausmacht, der allzu leicht als „*stillschweigende Affirmation*“ (Axmacher 1990, S. 40) aufgefasst wird, als Bejahung von Bildungsappellen. Das „beredte Schweigen“ ist aber umgangssprachlich auch eine Metapher dafür, dass das Nichts-Sagen von Menschen in manchen Situationen zuweilen „Bände spricht“.

Weitbildungswiderstand entfaltet sich meist schweigend, lässt sich aber durchaus als „Willenserklärung“ – wenn auch in ablehnender Form – lesbar machen, mit forschender Aufmerksamkeit

wird er zudem „gesprächig“ und wir können ihm erkenntnisreiche Aussagen entlocken.

In meinem Entwurf einer kritischen, negativ-dialektischen Theorie des Weiterbildungswiderstands (siehe Holzer 2017) verfolge ich das Anliegen, sowohl bisherige Forschungen und Erkenntnisse zu diesem kaum beleuchteten Themenfeld zusammenzutragen als auch daraus eine neue Perspektive zu entwickeln, in der Weiterbildungswiderstand theoretisch fundiert als beachtenswerte, sinnvolle, begründete und aussagekräftige Handlung verstehbar gemacht werden kann. Es lässt sich herauschälen: Nicht für alle ist Weiterbildung ständig sinnvoll und erstrebenswert. Nicht-Teilnahme und diverse „renitente“ Handlungsweisen in Lehr-Lern-Situationen lassen sich – so mein Ansatz – daher auch als Widerstand gegen Weiterbildung fassen, als negierende Stellungnahme zu Bildungs- und Lernaufforderungen.

Eine solche widerstandstheoretisch aufgeladene Betrachtungsweise ist in der Erwachsenenbildungswissenschaft und in Praxisfeldern gleichermaßen relevant, sind doch in beiden Sphären

Grundannahmen über die Bedeutung von Erwachsenen- und Weiterbildung und Sichtweisen auf Teilnahme und Nicht-Teilnahme vorrangig, in denen die Sinnhaftigkeit von Lernaktivitäten und ein entsprechender Weiterbildungs„wille“ weitgehend als gegeben angenommen werden.

Nicht-Teilnahme: ignoriert, simplifiziert, skandalisiert

Meine Überlegungen zu Weiterbildungswiderstand setzen an einigen Leerstellen in der Betrachtung von (Nicht-)Teilnahme an organisierter Erwachsenen- und Weiterbildung¹ an. Nicht-Teilnahme wird häufig ignoriert, wenn sie beachtet wird, meist simplifiziert und zugleich skandalisiert.

Dass die Erwachsenen- und Weiterbildung ihren Fokus in hohem Ausmaß auf Teilnehmende richtet, ist nachvollziehbar. Nicht-Teilnehmende erhalten weniger Beachtung. Wenn überhaupt, dann geraten sie vor allem als potenziell zu gewinnende „Kund*innen“ oder als – zuweilen mit dem Stigma der „Bildungsbedürftigkeit“ versehene – Adressat*innen in den Blick. Die Betrachtung von Nicht-Teilnahme reicht kaum über den Horizont hinaus, Hindernisse und Barrieren zu benennen oder über mangelnde Motivation zu „klagen“. Zweifelsohne gilt es, strukturelle Schranken und lebensweltliche Hürden zu beseitigen, um Teilnahmegerechtigkeit herzustellen. Die Forschungen dazu sind inzwischen auch so weit differenziert, dass sie neben soziodemografischen Merkmalen (siehe z.B. Statistik Austria 2018) weitere Aspekte wie beispielsweise räumliche, betriebliche, familiäre oder habituelle Faktoren einbeziehen (siehe z.B. Wittpoth 2018; Bremer/Pape 2019), aber: Nicht-Teilnahme kann auch jenseits von Verhinderungen aus guten Gründen erfolgen.

Ich finde es höchst bedauerlich, dass ich erst vor kurzem auf die bereits 2009 formulierte, bestechende Argumentation von Jürgen Wittpoth aufmerksam geworden bin, dass die in der Erwachsenen- und Weiterbildung übliche Perspektive auf Nicht-Teilnahme

spezifisch verengt sei (vgl. Wittpoth 2018, S. 1165), weil sie einer bezeichnenden „*Aufmerksamkeitsausrichtung*“ (ebd., S. 1167) entspringt: Erwachsenen- und Weiterbildung wird als „ausgezeichnetes“, also von anderen Handlungsformen verschiedenes, spezielles Handlungsfeld angesehen, weshalb unhinterfragt angenommen wird, dass mehr Weiterbildung, mehr Teilnahme besser seien. Besonders deutlich wird Wittpoths Argumentation, wenn er einen Wechsel der Aufmerksamkeitsausrichtung ins Spiel bringt: Aus soziologischer oder ethnographischer Perspektive wäre Erwachsenen- und Weiterbildung lediglich ein Handlungsfeld unter vielen und Entscheidungen könnten für Weiterbildung, aber genauso gut für eine andere Aktivität ausfallen. Damit wären sowohl Teilnahme als auch Nicht-Teilnahme gleichermaßen erklärungsbedürftig. „*Der grundlegende Unterschied in den Perspektiven besteht also darin, dass Weiterbildungsteilnahme nicht a priori positiv konnotiert ist*“ (ebd., S. 1167; Hervorhebung im Original). Es wäre dann – so Wittpoth – auch „*nicht länger plausibel, Nichtteilnahme zu skandalisieren*“ (ebd., S. 1168).

Wittpoths Ausführung ist erhellend, aus meiner Sicht allerdings allein nicht ausreichend, um die positive Aufladung von Erwachsenen- und Weiterbildung begründen zu können. Diese ist als Normvorstellung tief in unserem Denken verankert und würde vermutlich auch in soziologischen und ethnographischen Perspektiven durchschlagen. Die Hintergründe einer fast ausschließlich positiven Besetzung von (Weiter-)Bildung reichen bis in die Anfänge der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft zurück. Für deren Etablierung spielte Bildung eine zentrale Rolle und wurde sowohl philosophisch untermauert als auch von politischen und ökonomischen Interessen vorangetrieben (siehe z.B. Pongratz 2010). (Weiter-)Bildung erhielt so den bis heute nachklingenden emanzipatorischen Anstrich, auch wenn die befreiende gesellschaftliche Bedeutung bald schon auf individuelle Entwicklungsbestrebungen zu rechtgestutzt wurde. Zumindest diese letzten Freiheitsmomente sind allerdings untilgbar, weil für die gesellschaftlichen und staatspolitischen Interessen

¹ Die beiden Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung werden im Fachdiskurs uneinheitlich und unterschiedlich konnotiert eingesetzt, weswegen ich die Doppelform „Erwachsenen- und Weiterbildung“ verwende. In Bezug auf Widerstand spreche ich hingegen nur von „Weiterbildung“, um die vorrangige Berufsbezogenheit zu betonen, Anschlussfähigkeit an vorausgegangene Forschungen herzustellen, aber auch zur Vereinfachung (Näheres dazu vgl. Holzer 2017, S. 365ff.).

ein Mindestmaß an Mündigkeit und Selbstbestimmung unhintergebar ist (siehe z.B. Koneffke 2009). Die ökonomischen Interessen an (Weiter-)Bildung liegen in der kapitalistischen Produktionsweise begründet, die auf nützliche Arbeitskraft angewiesen ist. Im Neoliberalismus ab den 1990er Jahren mündete dies in Appelle zum lebenslangen Lernen, das seither zu einer angeblich unumgänglichen Notwendigkeit stilisiert wird (vgl. z.B. Bolder/Hendrich 2000, S. 263ff.; Holzer 2017, S. 414ff.; siehe auch von Felden 2020).

Forschungsgeschichte(n)

Um dem Weiterbildungswiderstand auf die Spur zu kommen, ist eine rasante Rückschau auf bisherige Forschungen hilfreich.

Vor uns liegen vereinzelte theoretische Überlegungen und empirische Forschungen, die bei den ersten viel beachteten Untersuchungen in Großbritannien und den USA zu Widerständen gegen bürgerliche Normen und Erwartungen in Schulen beginnen (siehe Willis 2013[1977]; Giroux 2001[1983]). Diese werden in Forschungen zu Weiterbildung aufgegriffen und fortgeführt, die Widerstand als Abwehr von Weiterbildungszumutungen und als vor allem stillschweigende Unterlassung sichtbar machen (siehe Axmacher 1990; Bolder/Hendrich 2000). Eine andere Richtung schlagen Forschungen zu Lernwiderständen ein, in denen anknüpfend an Klaus Holzkamps Lerntheorie Widerstände in Lehr-Lern-Situationen in der Erwachsenen- und Weiterbildung thematisiert werden (siehe z.B. Faulstich/Grell 2005; Ludwig/Grell 2017). In anderen – aus meiner Sicht problematischen – Ansätzen werden Widerstände gegen Weiterbildung oder gegen organisationale Veränderungsprozesse produktiv zu Lernanlässen oder zu profitablen Managementstrategien gewendet, sollen letztlich also beseitigt oder nutzbar gemacht werden (siehe z.B. Franz 2014; Schäffter 2000; Landes/Steiner 2013; weitere Beispiele siehe Holzer 2017, S. 303ff.).

Wir können aber auch aus zahlreichen Widerstandsforschungen in historischen, politikwissenschaftlichen, soziologischen und philosophischen Disziplinen schöpfen, die das Verständnis von Widerstand als Handlung erweitern und vertiefen (siehe z.B. Marcuse 1967; Ebeling 1986; Foucault 1997[1976];

Scott 1990; Butler 2001; Hardt/Negri 2003; Bröckling 2007; Žižek 2009; Pabst 2012; ein Überblick und eine Diskussion finden sich in Holzer 2017, S. 318ff.).

Aus diesen und weiteren Widerstandsforschungen lässt sich eine Erzählung zu Weiterbildungswiderstand formen, die ein breiteres Verständnis von Widerstand vermittelt, das deutlich über häufig erste Assoziationen von offener und lauter Gegenwehr hinausreicht.

Stiller, subversiver Widerstand

Interessanterweise verschiebt sich in allen Wissenschaftsfeldern die Aufmerksamkeit zunehmend weg von aktiven Protesten hin zu unauffälligen, stillen Widerständen und diversen subversiven Praktiken, sei es in betrieblichen Arbeitskämpfen (siehe Ackroyd/Thompson 1999), in der Abwehr von despotischer Herrschaft (siehe Scott 1990) oder im Versuch der Zurückweisung internalisierter gesellschaftlicher Normen und subtiler Herrschaftsstrategien (siehe z.B. Foucault 1997[1976]; Butler 2001; Hardt/Negri 2003; Bröckling 2007).

In den benannten (weiter-)bildungsrelevanten Studien wird das Widerstandsverständnis ebenfalls erweitert. Paul Willis (2013[1977]) nimmt noch lediglich das offen rebellische Aufbegehren von (männlichen) Arbeiter*innenjugendlichen in den Blick, während Henry Giroux (2001[1983]) zwar schon stillere Formen von Opposition gegen die Schule einbezieht, aber nur kritisch und revolutionär intendierte Rebellionen als Widerstand gelten lässt. Dirk Axmacher (1990) thematisiert – historisch im 19. Jahrhundert verortet – erstmals Bildungswiderstand von Erwachsenen und fokussiert auf Unterlassung als widerständige Handlung, ein Ansatz, den Axel Bolder und Wolfgang Hendrich (2000) in ihrer Untersuchung von Weiterbildungsabstinenz fortsetzen.

Aus etwas anderer Richtung ergänzen die Arbeiten zu Lernwiderständen die Perspektive, in denen sowohl offene als auch verdeckte, stille Formen von Widerständen in Lehr-Lern-Situationen sichtbar gemacht werden (siehe Faulstich/Grell 2005).

Die Tatsache, dass Weiterbildungswiderstand – von wenigen Ausnahmen abgesehen – in erster Linie in

Form des bereits genannten stillen Abwendens, des Nichterscheinens, des schweigenden Unterlassens auftritt, macht es allerdings schwierig, ihn in den Blick zu bekommen. Axel Bolder und Wolfgang Hendrich stoßen gar auf eine „*nichtintendierte Bestätigung der Widerstandshypothese*“ (Bolder/Hendrich 2000, S. 220), indem sich freiwillig Weiterbildungsabstinenten auch der Erforschung beharrlich verweigern.

Weiterbildungswiderstand erschließen

Der Begriff Weiterbildungswiderstand ist – so mein Ansatz – von bisherigen Überlegungen und Studien ausgehend zu erweitern, auszudifferenzieren und theoretisch anzureichern, um die „Sprache des Schweigens“ zu entschlüsseln, denn: Die meiste Zeit unseres Lebens nehmen wir *nicht* an Erwachsenen- und Weiterbildung teil, befinden wir uns *nicht* in organisierten Lehr-Lern-Situationen oder in einem aktiven Lernprozess. Es ist also näher zu bestimmen, unter welchen Umständen dieses „Nicht“ widerständig sein kann.

Weiterbildungswiderstand ist nur aus dem Kontext erschließbar, zu unsichtbar, diffus, situationsbedingt, unzuordenbar und vielfältig tritt er auf. Weder lassen sich spezifische Handlungen als widerständig isolieren noch sind es lediglich Handlungen, die als widerständig gelten können. Auch Haltungen und Standpunkte oder sogar emotionales Missempfinden, die sich weder in aktivem noch unterlassendem Handeln manifestieren müssen (vgl. Holzer 2017, S. 453ff.), können widerständige Momente enthalten, wie zuletzt auch Heide von Felden in einer Untersuchung bestätigt (vgl. z.B. von Felden 2020, S. 319ff.). Ein „Wegschlafen“ in einer Kurssituation kann ebenso einer privaten Stresssituation geschuldet sein wie einer inneren Abwehr gegen eine Teilnahmepflicht oder gegen Inhalte, Vermittlungsform etc. Ein Kaffeehausbesuch kann ebenso einfach ein Freizeitvergnügen sein wie ein widerständiges „Schwänzen“ einer Weiterbildung (vgl. Holzer 2017, S. 471f.).

Weiterbildungswiderstand kann auch nicht trennscharf von verhindernden oder ermöglichenden Bedingungen abgegrenzt werden, denn: Mehrere Hindernisse führen zwar eher zu Nicht-Teilnahme, ein einzelner Grund kann aber ausreichen, um alles daran zu setzen, diese Hindernisse zu überwinden.

Umgekehrt können viele Möglichkeiten vorliegen und zahlreiche Anlässe für eine Weiterbildungsteilnahme sprechen, aber ein einzelner Grund überwiegen, sie zu unterlassen (vgl. Holzer 2017, S. 432ff.; siehe auch Gigerenzer 2007; Wittpoth 2018). „Objektive Chancenstrukturen“ treffen auf „subjektive Relevanzsetzungen“, die ausschlaggebend dafür sind, die Möglichkeiten – im doppelten Wortsinn – *wahrzunehmen* oder eben nicht (siehe Bolder/Hendrich 2000; Bremer/Pape 2019). Hinzu kommt: Selbst wer durch Barrieren ferngehalten wird, kann nichtsdestotrotz eine widerständige Haltung zu Weiterbildung einnehmen und beispielsweise Weiterbildungsappelle kritisch ablehnen (siehe z.B. von Felden 2020; vgl. auch Holzer 2017, S. 453ff.).

Derzeit tritt Weiterbildungswiderstand zwar in erster Linie individuell und passiv auf, er könnte aber durchaus auch kollektive und aktive Formen annehmen (siehe Holzer 2014; vgl. auch Holzer 2017, S. 460ff.). Weiterbildungswiderstand muss auch nicht notwendigerweise auf bestimmte Personengruppen eingeschränkt oder notwendigerweise stabil und langfristig sein. Ich vertrete vielmehr, dass jede*r „*temporär, in einem bestimmten Moment, zukünftig oder vergangen, irgendwann einmal, stetig stabil, realisiert oder nur geplant oder gewünscht gegen (Weiter-)Bildung oder Lernen Widerstand leisten*“ (Holzer 2017, S. 363) kann.

Ich mache mich also für einen überaus breiten Widerstandsbegriff stark, der auf den ersten Blick diffus wirken mag. Ich erweitere den Widerstandsbegriff sogar so weit, dass er nicht notwendigerweise bewusst und widerständig intendiert sein muss, unter anderem deshalb, weil unser Denken, Fühlen und Handeln in so hohem Ausmaß von gesellschaftlichen Normen, von hegemonialen Interessen, von habituell geprägten, internalisierten Wahrnehmungen geformt sind, dass wir uns selbst nicht vollständig reflexiv zugänglich sind (vgl. Holzer 2017, S. 423ff.). Diffus bleibt er aber nur, solange wir in vorgefertigten Erwartungsschablonen Widerstand streng abgrenzbar und an bestimmte Handlungen, Personen oder Beweggründe gekoppelt sehen wollen. Halten wir in Erwachsenenbildungsforschung und -praxis die Aufmerksamkeit hingegen offen für Uneindeutigkeit und zugleich für vielfältige Möglichkeiten von Beweggründen, Bedingungen, Ausdrucksformen, ablehnbaren Situationen, sinnlosen Verpflichtungen etc., so gewinnen wir eine Sensibilität für Weiterbildungswiderstand.

Stillen Weiterbildungswiderstand zum Sprechen bringen

Die Erschließung des jeweiligen Kontextes, der das offene und breite Verständnis von Weiterbildungswiderstand einzufangen vermag, erfordert einen entsprechend genauen Blick, sowohl von forschenden als auch praktisch handelnden Erwachsenen- und Weiterbildner*innen. Exakte Eingrenzungen werden nie ganz gelingen, Annäherungen und begründete Vermutungen aber durchaus. Jedenfalls kann es gelingen, der Verengung auf fehlende Motivation, renitente Uneinsichtigkeit oder Verhinderung zu entkommen.

Zudem gilt es, die Blickrichtung zu ändern: Statt widerständige Teilnahme und Nicht-Teilnahme als defizitäres Handeln der Einzelnen zu verurteilen, lassen sich defizitäre Aspekte von Weiterbildung betrachten, angefangen von inadäquaten Vermittlungsweisen über sinnlose Teilnahmeverpflichtungen bis hin zu Selbstoptimierungszwängen. Weiterbildungswiderstand kann so als Gegen-Interesse verstanden werden (vgl. Holzer 2017, S. 424ff.).

Der Blick *kann* sich derart auf die Erkundung subjektiver Begründungen richten, kann aber ebenso aus strukturellen Bedingungen rekonstruiert werden. Sondieren wir zunächst Erkenntnisse zu subjektiven Gründen, so zeigt sich, dass diese – wie die bereits erwähnten bisherigen empirischen Studien zeigen (siehe z.B. Bolder/Hendrich 2000; Faulstich/Grell 2005) – zwar selten direkt und explizit zugänglich und daher „abfragbar“ sind, aber zumindest teilweise indirekt erschlossen werden können. Wird Weiterbildung als sinnlos, nicht nützlich, nicht in die Lebensplanung passend, nicht adäquat vermittelt eingeschätzt, wird sie gegebenenfalls abgelehnt oder vermieden (siehe ebd.).

Die empirische Erkenntnislage hierzu hat sich seit meiner intensiven Bearbeitung des Themas (siehe Holzer 2017) nicht wesentlich verändert – auch ich habe trotz einiger Erwägungen eine empirische Vertiefung bislang noch nicht in Angriff genommen. Vier neuere Studien sind aber erwähnenswert:

Heide von Felden arbeitet Kritik am Appell des Lebenslangen Lernens als Widerstand heraus. Interessant ist u.a., „*dass die Wahrnehmung der Appelle*

als Verpflichtung bei bestimmten Personengruppen Widerstand erst evoziert“ (von Felden 2020, S. 339) und zugleich eine Diskrepanz zwischen dem kritischen Urteil und der Handlungspraxis besteht. Ich entdecke darin eine Bestätigung von Aspekten meines Widerstandsverständnisses, auch wenn von Felden ihre Ergebnisse ausdrücklich davon abgrenzt.

Hanna Gundlach greift hingegen explizit meinen Widerstandsbegriff auf, mit dem sie die Nicht-Nutzung von Familienbildung untersucht und diese „*als ein subjektiv sinnvolles Handeln*“ (Gundlach 2021, S. 463) fasst. André Kukuk (2022) beleuchtet zwar nicht Weiterbildung, sondern Digitalisierungswiderstand in Betrieben, entlehnt dafür aber mein breites, nicht an fixen Handlungen festzumachendes und erst im Kontext lesbares Widerstandsverständnis und erweitert dieses empirisch um einige Facetten zu Ängsten, Sorgen, sogar mulmigen Gefühlen, die Hinweise auf Widerstände geben können (vgl. Kukuk 2022, S. 10). Bei Gundlach und Kukuk finde ich besonders bemerkenswert, dass ihre Perspektive eben kein larmoyantes Klagen über Nicht-Nutzung und Widerstand ist, sondern sich ein anerkennender und wertschätzender Unterton durchzieht.

In der Studie von Helmut Bremer und Natalie Pape tritt hingegen die Suche nach subjektiven Gründen zugunsten einer Einordnung in strukturelle, gesellschaftliche Rahmenbedingungen in den Hintergrund. Sie nehmen zwar nicht Widerstand in den Blick, sondern erkunden von Pierre Bourdieu ausgehend Habitus als Ressource für (Nicht-)Teilnahme, erhellen dabei aber insbesondere den Aspekt unbewusster, vorreflexiver Einflüsse und deren Wirkung auf Einschätzungen von Weiterbildungsteilnahme als sinnvoll oder nicht (siehe Bremer/Pape 2019). Nicht-Teilnahme beurteilen sie dabei nicht als defizitär, sondern „*als aktive Strategie zur Verteidigung einer Lebensführung gegenüber der Zumutung Weiterbildung*“ (ebd., S. 374). Bremer und Pape berühren damit eine deutliche Leerstelle meines theoretischen Entwurfs, in dem ich Bourdieu und seine Theorie sträflich vernachlässigt habe.

In meiner Theorie verfolge ich den Ansatz, Weiterbildungsverweigerung stärker über strukturelle Bezüge zu begründen und so Widerstände aus einer abstrakteren Perspektive gesellschaftlich zu rekonstruieren. Widerstand könnte darüber charakterisiert

werden, wie er vom Gegenüber gedeutet wird, beispielsweise ob und inwiefern Handlungen und Haltungen Normen und Herrschaftsinteressen entgegenlaufen und entsprechend als *störend* wahrgenommen werden. Noch erhellender finde ich die Denkfigur, dass Handlungen und Haltungen über ihre reale oder potenzielle widerständige *Wirkung* als widerständig wahrnehmbar sein können (vgl. Holzer 2017, S. 466ff.). Angelehnt an Carl Sandburg biete ich folgendes Gedankenexperiment dazu an: „*Stell dir vor, es ist Weiterbildung und keiner geht hin*“ (Holzer 2017, S. 504). Die Wirkung wäre – unabhängig von jeder Intention – exorbitant.

Unausgesprochen wird gesagt: „Nein, danke!“

Weiterbildungswiderstand ist Negation, ist eine Ablehnung, eine negative Stellungnahme, ob direkt ausgesprochen oder indirekt zum Ausdruck gebracht. Die Betrachtung über das Mittel der Negation reicht dabei über Verweigerung und Zurückweisung hinaus und lässt sich auch als theoretische Analyseperspektive fruchtbar machen, als dialektischer Gegenpart.

Das hinter dieser Diagnose liegende Konvolut an kritisch-theoretischen und negativ-dialektischen Argumentationen sei hier lediglich als Verweis erwähnt (vgl. Holzer 2017, S. 56-186). Verkürzt zusammengefasst möchte ich allerdings den Fokus deutlich machen: Unter den Bedingungen, dass Lebenslanges Lernen zu einer dringlichen Anforderung wird, sogar als Zwang erscheint, erhält Nicht-Teilnahme, Nicht-Lernen den Klang der Abweichung, des Nicht-Normalen. Dies mache ich mit der Bindestrich-Schreibweise sprachlich sichtbar. Dialektisch ist die Möglichkeit des „Nicht-“ in jeder gesellschaftlichen Facette unausweichlich enthalten und in negativ-dialektischer Perspektive richtet sich die Aufmerksamkeit sogar primär auf die Negation, da sich daran – so Adorno – gesellschaftliche Problemlagen besonders deutlich herausarbeiten lassen (siehe Adorno 2003[1966]; vgl. näher Holzer 2017, S. 112ff.). Die Negation ist dabei ein kritisches Urteil über gesellschaftliche Dysfunktionalitäten und zugleich die dialektische Kehrseite, das inverse Gegenüber zum Vordergründigen. Zentraler Ansatz der *negativen* Dialektik ist zudem, dass der

Widerspruch unauflösbar ist, die dialektische Kehrseite nicht einfach beseitigt werden kann, sondern in jedem Moment in jeder gesellschaftlichen Sache enthalten ist. Nicht-Weiterbildung und damit Widerstand sind also nicht einfach „behebbar“, sondern bleiben beharrlich möglich, solange Weiterbildung möglich bleibt. Beispielsweise kann, weil Weiterbildung auf Selbstaktivität angewiesen ist, diese auch jederzeit *gegen* Weiterbildung aktiv werden.

Weiterbildungswiderstand als *bestimmte* Negation (vgl. Holzer 2017, S. 400ff.) negiert nicht pauschal, sondern konkrete – bestimmte – Problematiken: Negiert werden Inhalte, Lernformen, Erwartungen, Zwänge. Negiert werden Infantilisierungen und Angriffe auf das eigene Selbstverständnis. Negiert werden Brauchbarkeitsimperative und Nützlichkeits- und Leistungsprinzipien.

Die Antagonist*innen, bei denen Widerständige Einspruch erheben könnten, sind jedoch kaum dingfest zu machen. Weiterbildungserwartungen, Lebenslanges Lernen, Versprechen von Teilhabe durch Weiterbildung oder Ausschluss durch Inaktivität sind abstrakte gesellschaftliche Normen und daher schwer direkt zu adressieren, sehr wohl aber jene Personen und Institutionen, die diese Interessen vertreten und vorantreiben (vgl. Holzer 2017, S. 414ff.). Weiterbildungseinrichtungen sind daran massiv mitbeteiligt, wie Helmut Bremer herausstreicht: Sie verändern erheblich „*Gesellschaftsbilder in Richtung Anerkennung und Verinnerlichung des meritokratischen Prinzips*“, was als „*gesellschaftlich und politisch ‚erwünschte‘ Sozialisationsleistung*“ verstanden werden kann, „*und die durch organisierte Weiterbildung offenbar auch mit hergestellt wird*“ (Bremer 2018, S. 138). Weitere „Verkörperungen“ der abgelehnten Aufforderungen, gegen die Weiterbildungswiderstand konkret wird, sind beispielsweise Vorgesetzte, die eine Schulung einfordern, Lehrende, die Weiterbildungen durchführen (müssen), oder staatliche Instanzen wie das Arbeitsmarktservice oder der Österreichische Integrationsfonds, die Kurse verordnen und Nicht-Teilnahme sogar mit Sanktionen belegen.

Aus guten Gründen und theoretisch analysierbar artikuliert Weiterbildungswiderstand demnach indirekt oder konkret: „Weiterbildung? Nein, danke!“

Ambivalenzen und Potenziale

Weiterbildungswiderstand bleibt bei aller Sympathie ambivalent. Romantisierungen und naive Hoffnungen auf rasche Breitenwirksamkeit sind unangebracht, nicht zuletzt, weil Weiterbildung ein winziges Stückchen einer gesellschaftlichen Herrschaftsmaschinerie ist. Ein gesellschafts- und bildungspolitisches Potenzial ist dennoch nicht zu übersehen.

Ambivalent bleibt Weiterbildungswiderstand, weil er kaum dasjenige oder diejenigen trifft, die es zu treffen gälte. Ambivalent bleiben zudem einige beobachtete widerständige Handlungsformen mit deutlich menschenabwertenden, rassistischen, frauenfeindlichen Zügen (siehe Willis 2013[1977]; Ackroyd/Thompson 1999). Ambivalent bleibt auch so manches Resultat widerständiger Gegenhandlung, beispielsweise wenn die Verweigerung darin mündet, in der sozialen Position zementiert zu werden und dies sogar als selbstgewählt erscheint (siehe Willis 2013[1977]; Bolder/Hendrich 2000). Wenngleich anzumerken ist: Auch (Weiter-)Bildungsaktivität ergibt entgegen so mancher Versprechen keinerlei Aufstiegsgarantie.

Heroisierungen von Widerständen, ob gegen Weiterbildung oder gegen andere Missstände, übersehen hingegen meist die Komplexität von gesellschaftlichen Verhältnissen, wo einzelne Kämpfe bedeutsam, aber zugleich begrenzt sind. Grundlegende Herrschaftsstrukturen und etablierte Normen sind äußerst resistent gegenüber Angriffen, es gelingt sogar, Widerstände zu instrumentalisieren und produktiv nutzbar zu machen (siehe z.B. Hardt/Negri 2003). Jeder Widerstand ist daher immer wieder reflexiv auf Lücken und Leerstellen, Ausrichtung und Ziel zu prüfen und an jeweils neue Wendungen anzupassen (vgl. Holzer 2017, S. 388ff.). Widerstand, auch Weiterbildungswiderstand, muss sich sogar gegen uns selbst richten, denn unser aller Denk- und Wahrnehmungsweisen sind von internalisierten gesellschaftlichen Normen und machtvollen Interessen durchzogen, sind „kontaminiert“ (Adorno 2003[1966], S. 52).

Weiterbildungswiderstand birgt aber auch Potenziale: Ihn als sinnvolle, begründete Handlung und Haltung sichtbar zu machen und anzuerkennen, ihn aber auch über die Bedeutung als subjektive Stellungnahme hinaus als gesellschaftlich relevantes Interesse gegen Weiterbildung und die in ihr geronnenen Leistungsimperative und meritokratischen Ungleichheitsregime wahrzunehmen, verändert Perspektiven: auf Teilnehmende, auf Nicht-Teilnehmende und auf Erwachsenen- und Weiterbildung.

In Forschungs- und Handlungsfeldern der Erwachsenen- und Weiterbildung kann dann Teilnahme nicht mehr als selbstverständliche Praxis angenommen werden, vielmehr sind Vorannahmen und unterstellte Bedürfnisse oder Bedarfe reflexiv auf deren realen Gehalt hin abzuklopfen. Dies kann beispielsweise in konkreten Lehr-Lern-Situationen bedeuten, Widerstände statt als Störungen des Geschehens als sinnvolle, begründete und legitime Handlung mit komplexen Hintergründen zu verstehen. Nicht-Teilnehmende hingegen können nicht mehr ausschließlich unter der Prämisse veränderter Möglichkeiten und herzustellenem Zugang betrachtet werden, sondern – eigentlich einem Imperativ der Erwachsenenbildung folgend – als mit selbstbestimmter Urteilsfähigkeit ausgestattete Subjekte, deren Stellungnahme auch gegen Erwachsenen- und Weiterbildung ausfallen kann. Die prinzipielle Möglichkeit von Nicht-Weiterbildungs-Interessen oder von unterlassender Ablehnungshaltung hätte vermutlich beispielsweise Einfluss auf Programm- und Kursplanungen oder Zielgruppenadressierungen. Erwachsenen- und Weiterbildung insgesamt kann mit der Perspektive möglicher und zulässiger Widerstände nicht mehr an der unhinterfragten Annahme der eigenen Sinnhaftigkeit und unabdingbaren Nützlichkeit festhalten, sondern Forschung und Praxis müssten sich vielmehr selbstkritisch auf ihre impliziten Erwartungen, auf ihre gesellschaftliche Funktion und nicht zuletzt auf die ihr innewohnenden Zumutungen hin befragen. Weiterbildungswiderstand kann so, statt ihn als lästiges und zu beseitigendes Ärgernis abzutun, als dringend notwendige Erweiterung von Perspektiven hinzutreten.

Literatur

- Ackroyd, Stephen/Thompson, Paul (1999):** Organizational Misbehaviour. London, Thousand Oaks/New Delhi: SAGE Publications.
- Adorno, Theodor W. (2003[1966]):** Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit. Gesammelte Schriften, Band 6. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Axmacher, Dirk (1990):** Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim: Studienverlag.
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000):** Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen: Leske + Budrich.
- Bremer, Helmut (2018):** Sozialisierungstheorie und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6., aktual. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 127-144.
- Bremer, Helmut/Pape, Natalie (2019):** Habitus als Ressource der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung. Überlegungen am Beispiel der Alphabetisierungsforschung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4, 2019, S. 365-376.
- Bröckling, Ulrich (2007):** Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2001):** Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ebeling, Hans (1986):** Vernunft und Widerstand. Die beiden Grundlagen der Moral. Freiburg im Breisgau/München: Alber.
- Faulstich, Peter/Grell, Petra (2005):** Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, Peter/Forneck, Hermann J./Grell, Petra/Knoll, Jörg/Springer, Angela (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 18-92.
- Foucault, Michel (1997[1976]):** Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Franz, Melanie (2014):** Widerstand in kooperativen Bildungsarrangements. Wiesbaden: Springer.
- Gigerenzer, Gerd (2007):** Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München: W. Bertelsmann.
- Giroux, Henry A. (2001[1983]):** Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition. Revised and Expanded Edition. Westport/London: Bergin & Garvey.
- Gundlach, Hanna (2021):** Jugendliche Eltern und Familienbildung. Eine qualitative Untersuchung zur Nutzung sowie Nicht-Nutzung sozialer Dienstleistungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Hardt, Michael/Negri, Antonio (2003):** Empire. Die neue Weltordnung. Durchgesehene Studienausgabe. Frankfurt am Main/ New York: Campus.
- Holzer, Daniela (2014):** Widerstand gegen (Weiter-)Bildung als solidarische Praxis? Zwischen Heroisierungen, begrifflichen Missverständnissen und gesellschaftspolitischen Möglichkeiten. In: Bauer, Ullrich/Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden: Springer VS, S. 357-375.
- Holzer, Daniela (2017):** Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript.
- Koneffke, Gernot (2009):** Die verzwickte Domestikation der Autonomie. Heydorn weitergedacht. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Wien: Schöningh, S. 215-227.
- Kukuk, André (2022):** „Es hat ja kaum einer ‘ne Wahl“ – oder doch? Widerstand im Kontext digitaler Transformation. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 43, S. 1-21. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe43/kukuk_bwpat43.pdf [2023-08-24].
- Landes, Miriam/Steiner, Eberhard (2013):** Psychologische Auswirkungen von Change Prozessen: Widerstände, Emotionen, Veränderungsbereitschaft und Implikationen für Führungskräfte. In: Dies. (Hrsg.): Psychologie der Wirtschaft. Wiesbaden: Springer, S. 723-749.
- Ludwig, Joachim/Grell, Petra (2017):** Lerngründe und Lernwiderstände. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2, 2017, S. 126-135.
- Marcuse, Herbert (1967):** Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Gesellschaft. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- OGH (2023):** Rechtssatznummer RS0013991, Entscheidungsdatum 06.03.2023. Online: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Justiz/JJR_19981215_OGH0002_01100500137_9800000_001/JJR_19981215_OGH0002_01100500137_9800000_001.pdf [2023-08-24].
- Pabst, Andrea (2012):** Ziviler Ungehorsam: Annäherung an einen umkämpften Begriff. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 25-26, S. 21-29.
- Pongratz, Ludwig A. (2010):** Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäffter, Ortfried (2000):** Lernzumutungen. Die didaktische Konstruktion von Lernstörungen. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 2, S. 20-22.
- Scott, James C. (1990):** Domination and the Arts of Resistance. Hidden Transcripts. New Haven/London: Yale University Press.
- Statistik Austria (2018):** Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien. Online: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Erwachsenenbildung_2016-2017__Ergebnisse_der_AES.pdf [2023-08-24].

von Felden, Heide (2020): Identifikation, Anpassung, Widerstand. Rezeptionen von Appellen des lebenslangen Lernens. Wiesbaden: Springer VS.

Willis, Paul (2013[1977]): Spaß am Widerstand. Learning to Labour. Dt. Neuübersetzung. Hamburg: Argument Verlag.

Wittpoth, Jürgen (2018): Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6., aktual. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1149-1172.

Žižek, Slavoj (2009): Auf verlorenem Posten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.



Foto: K.K.

Assoz. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Daniela Holzer

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

Daniela Holzer ist Assoziierte Professorin im Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz. Sie habilitierte sich 2016 mit ihrer Schrift „Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung“. Ihre Forschungen richten einen kritischen Blick auf Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung in aktuellen Gesellschafts- und Herrschaftsverhältnissen. Sie ist Mitglied der Initiative „Kritische Erwachsenenbildung“, Leiterin der Workshopreihe „The dark side of LLL“ und Vorsitzende der ÖFEB-Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung.

Eloquent Silence – Critical and Theoretical Perspectives on Resistance to Continuing Education

Abstract

Not all people find that continuing education makes sense and is worth striving for all the time. Thus nonparticipation can also be understood as resistance to continuing education, as an appropriate and valid action, beyond obstacles, barriers or criticized motivational deficits. Yet such resistance is hardly directly visible since it is primarily enacted as a quiet turning away or silent omission. Only in the current context and with an attentive look at possible subjective or structural reasons can nonparticipation be envisioned as a form of resistance. The point is not just nonparticipation but also the refusal of learning expectations or continuing education constraints such as specific content, learning formats, to which other interests and other coping perspectives are opposed. In this article, the author provides a condensed overview of several approaches presented in her negative dialectic critical theory of resistance to continuing education published in 2017. She complements this with newer research that can expand and consolidate this perspective. Her conclusion: nonparticipation is not an annoying nuisance but helps research and practice self-critically question their implicit expectations, their social function and not least their inherent unreasonable demands.

Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung im Lichte subjektiver Begründungen

Ambivalente Befunde einer Hamburger Regionalstudie

Christine Zeuner, Antje Pabst und Lisanne Heilmann

Zitation Zeuner, Christine/Pabst, Antje/Heilmann, Lisanne (2023): Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung im Lichte subjektiver Begründungen. Ambivalente Befunde einer Hamburger Regionalstudie. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 50, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-50>.

Schlagworte: Teilnahme, Nichtteilnahme, Weiterbildungsentscheidungen, Zielgruppen, Bildungsbenachteiligung, Lernnarrative



Abstract

Welche Bedeutung haben subjektive Lerngeschichten für die Teilnahme oder Nichtteilnahme an einer Weiterbildung? Und wie können bildungsbenachteiligte Personen zur Teilnahme motiviert werden? Diese Fragen stehen im Zentrum der von Mai 2021 bis Dezember 2023 durchgeführten qualitativ-explorativen Regionalstudie „Bildungsaspirationen verstehen“. Ziel der Studie ist es, die Erkenntnisse aus den subjektiven Lernnarrativen zu nutzen, um für die Metropolregion Hamburg Strategien zu entwickeln, mit denen in der Weiterbildung bislang unterrepräsentierte Zielgruppen besser erreicht werden können. Durch Interviews mit Betroffenen konnten bereits konkrete subjektive Begründungen einer Nichtteilnahme rekonstruiert werden, etwa negative Lernerfahrungen und negative Selbstbilder in Bezug auf Lernen, schwierige Lebenssituationen und beschränkte persönliche Ressourcen, Rollenzuschreibungen von außen oder negative Migrations- und Fluchterfahrungen. Was braucht es, um diese Menschen zur Teilnahme an Weiterbildung zu motivieren? Die Autorinnen plädieren für eine situative und kontextspezifische Weiterbildungsberatung, die die individuellen Lebensumstände genau berücksichtigt. Rahmenbedingungen wie Vermittlungsquoten usw. sollten jedenfalls kritisch hinterfragt werden, bevor eine Weiterbildung „verordnet“ wird. (Red.)

Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung im Lichte subjektiver Begründungen

Ambivalente Befunde einer Hamburger Regionalstudie

Christine Zeuner, Antje Pabst und Lisanne Heilmann

Der vorliegende Beitrag setzt sich mit Fragen der Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung aus einer subjektorientierten Perspektive auseinander. Grundlage und Ausgangspunkt unserer Ausführungen ist das Projekt „Bildungsaspirationen verstehen: Subjektive Lernnarrative als Ausgangspunkt für Weiterbildungsentscheidungen. Eine Regionalstudie am Beispiel der Freien und Hansestadt Hamburg“, das wir seit Mai 2021 und noch bis Dezember 2023 als qualitativ-explorative Studie durchführen. Es wird von der Hamburger Behörde für Berufliche Bildung gefördert und wurde u.a. mit Blick auf die Nationale Weiterbildungsstrategie der Bundesregierung entwickelt (siehe BMAS/ BMBF 2019, 2021 u. 2022).

Aufbauend auf unserem erkenntnisleitenden Interesse an der Bedeutung subjektiver Lerngeschichten für individuelle Weiterbildungsentscheidungen ist es Ziel des Projekts, die aus den subjektiven Lernnarrativen gewonnenen Erkenntnisse zu nutzen, um – bezogen auf die Metropolregion Hamburg – Strategien für die Erreichung von in der Weiterbildung bisher unterrepräsentierten Zielgruppen abzuleiten und umzusetzen. Im Vordergrund steht dabei die Frage, inwiefern individuelle Bedingungsfaktoren und damit biographische und lebensweltliche Konstellationen subjektive Entscheidungen für oder gegen eine Weiterbildungsteilnahme beeinflussen.

Um unser Projekt und erste Ergebnisse in einen größeren Forschungskontext einzuordnen, wird in Abschnitt 2 ein kurzer Überblick über die Teilnahme- und Nichtteilnahmeforschung gegeben. In Abschnitt 3 wird die Fragestellung des Projekts in Bezug auf seine subjekttheoretische Verortung genauer erläutert, Abschnitt 4 begründet das methodische Vorgehen. Im Mittelpunkt von Abschnitt 5 stehen Analyse und Interpretation ausgewählter Aspekte der Leitfadeninterviews mit Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden an Weiterbildung. Das Resümee diskutiert erste Erkenntnisse des Projekts in Bezug auf die Frage zur Entwicklung einer Strategie zur besseren Ansprache und Erreichbarkeit von Nichtteilnehmenden in der Weiterbildung.

Teilnahme- und Nichtteilnahmeforschung in der Erwachsenenbildung

Das Projekt „Bildungsaspirationen verstehen“ ist in der Adressat*innen-, Zielgruppen- und Teilnahmeforschung der Erwachsenenbildung verortet, die außer von der Erwachsenenbildungswissenschaft insbesondere von der Bildungssoziologie bearbeitet wird – mit jeweils wechselnder Intensität (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, Kap. 4; siehe auch Kuper 2019; Tippelt 2020; Kohl 2022). Erste Ansätze einer Adressat*innen- und Zielgruppenforschung entstanden in den 1920er Jahren, als nach Voraussetzungen für die Teilnahme an Erwachsenenbildungsangeboten gefragt wurde.

Die Teilnahmeforschung richtet ihren Fokus insbesondere auf soziodemographische Daten von Teilnehmenden und gibt Aufschluss über ihre subjektiven Bildungseinstellungen, -bedürfnisse, -motive und -prozesse (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 37). Dem Thema Nichtteilnahme wurde in Deutschland seit den 1990er Jahren – mit Zusammenschluss der beiden deutschen Staaten und einer Neuausrichtung des Weiterbildungswesens vor allem in den neuen Bundesländern – mehr Aufmerksamkeit geschenkt (siehe Bolder/Hendrich 2000). Nach der Jahrtausendwende folgten weitere empirische und auch theoretische Studien zur Nichtteilnahme oder auch zum Widerstand gegen Weiterbildung (siehe Holzer 2004; Schiersmann 2006; Reich-Classen 2010; Holzer 2017; Mania 2018).

Methodisch können in der Adressat*innen-, Zielgruppen- und Teilnahmeforschung der Erwachsenenbildung quantitative und qualitative Ansätze unterschieden werden, hinzu kommen umfangreiche Langzeitstudien, die aufeinander aufbauende, sich in ihren Aussagen ergänzende quantitative wie qualitative Anteile enthalten (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 113). Wesentliche Themen sind die Teilnahme (v.a. quantitative Erhebungen); die Interessen, Gründe und Motive für die Teilnahme (individuelle Perspektive); die Gewinnung von Teilnehmenden (Perspektive der Anbieter) und auch die Probleme der Nichtteilnahme an Bildungsveranstaltungen.

Als Gründe für eine Nichtteilnahme gelten gemeinhin strukturelle sowie personenbezogene Faktoren. Strukturelle Faktoren sind Milieu- oder

Schichtzugehörigkeit, Erwerbsstatus und der ausgeübte Beruf. Personenbezogene Faktoren sind individuell wenig beeinflussbar wie die soziale Herkunft, Bildungshintergrund, Sozialisation und Erziehung, familiäre Strukturen, ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht, Alter, kultureller Hintergrund. Deren Zusammenspiel führt zu einer „doppelten Selektivität“ der Weiterbildung (vgl. Faulstich 1981, S. 69) bzw. zu einer multidimensionalen Selektivität. Das heißt, je mehr Faktoren zusammentreffen, die die Weiterbildungspartizipation einer Person eher unwahrscheinlich werden lassen, desto seltener wird diese an Weiterbildung teilnehmen (siehe Brüning/Kuwan 2002; Tippelt 2020; BMBF 2021). Hierzu gehören z.B. Zeitmangel, fehlendes Interesse, Angst vor Versagen oder vor Prüfungen und der damit verbundenen möglichen Blamage, Erinnerungen an die Schule gekoppelt mit negativen Lernerfahrungen, Zweifel an der Relevanz des angeeigneten Wissens, zu hohe Kosten, mangelnde Informationen und Beratung (siehe Schiersmann 2006; vgl. Zeuner/Pabst 2022, S. 348f.).

Für die Teilnahme an Erwachsenenbildung werden sowohl subjektbezogene als auch gesellschafts- und systembezogene Gründe angeführt, beginnend bei der (Selbst-)Aufklärung über die personale Entwicklung und Entfaltung bis hin zu politischen und ökonomischen Gründen. Die Argumentation oszilliert dabei emphatisch zwischen Prinzipien wie Freiwilligkeit, persönlicher Bereicherung und personaler Entwicklung, gesellschaftlicher Teilhabe und politischen Partizipationsmöglichkeiten auf der einen Seite und ökonomischer Notwendigkeit und Selbstverantwortung bis hin zu Zumutung und Zwang auf der anderen Seite (siehe Schreiber-Barsch/Zeuner 2018).

Internationale Diskussionen über lebenslanges Lernen, die bis in die 1970er Jahre zurückverfolgt werden können, begründeten dessen Notwendigkeit einerseits bildungstheoretisch mit subjekt- und gesellschaftsbezogenen, andererseits mit ökonomischen Argumenten, jeweils mit unterschiedlichen Gewichtungen (vgl. ebd., S. 9f.). Liegt die Betonung auf der Persönlichkeitsentwicklung der*des Einzelnen und der gesellschaftlich-politischen Perspektive im Hinblick auf die Festigung der Demokratie, wird lebenslanges Lernen theoretisch mit der kritischen Bildungswissenschaft begründet (vgl. ebd., S. 14).

Überwiegt die ökonomische Argumentation, werden Theorien zur Entwicklung des Humankapitals herangezogen und seit den 1990er Jahren mit neoliberalen Wirtschaftsinteressen untermauert (vgl. ebd., S. 12; auch Kuper 2019, S. 749).

Aus neoliberaler Perspektive wird lebenslanges Lernen als bildungspolitisches sowie ökonomisches Steuerungsinstrument und Teil eines Marktes verstanden. Für die lernenden Subjekte folgt daraus, dass Bildung und Weiterbildung der (Selbst-)Optimierung dienen und in der Verantwortung der*des Einzelnen liegen (vgl. Schäfer 2022, S. 269). Es verwundert nicht, dass in einem solchen Kontext Weiterbildung und Lernen auch als Zumutung erlebt werden oder mit Angst besetzt sind. Insbesondere Personen mit niedrigem Bildungshintergrund und geringem sozialem Kapital nehmen seltener an (beruflicher) Weiterbildung teil, womit negative Folgen für den*die Einzelne*n in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabe, Einkommen, Beschäftigungssicherheit, Wiedereinstieg nach Arbeitslosigkeit usw. wahrscheinlicher werden (vgl. Becker 2017, S. 419f.).

In unserem Projekt fragen wir aus einer bildungswissenschaftlichen und subjektorientierten Perspektive, auf welche Weise bislang bildungsbenachteiligte Personen zur Bildungsteilnahme motiviert werden können, insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung ihrer Persönlichkeit. Denn konkrete und praxisdienliche Hinweise dazu, auf welche Weise Phänomene wie Weiterbildungsabstinenz, Weiterbildungsverweigerung oder Weiterbildungswiderstand überwunden werden können, finden sich nur selten. Hinzu kommt, dass die Entscheidung einer Person, nicht an Weiterbildung teilzunehmen, subjektiv begründet durchaus folgerichtig sein kann – eine Perspektive, mit der wir uns in unserer Studie vertieft auseinandersetzen.

Fragestellung

Das zentrale Interesse unserer Studie richtet sich auf die subjektiven Narrative. Diese subjektiven Lernnarrative werden in Anlehnung an Peter Alheit und Bettina Dausien (2018) als biographisch und reflexiv hervorgebracht verstanden. Die Rekonstruktion subjektiver Narrative macht sichtbar, welche

Bedeutungen die Individuen ihren eigenen Lernbiographien zuschreiben (siehe Zeuner/Pabst 2022). Mit diesem Schwerpunkt reiht sich die hier vorgestellte Untersuchung in eine Reihe verschiedener Forschungsansätze ein, die die Auseinandersetzung mit individuellen Teilnahmebedingungen zentral stellen (siehe Holzer 2017). Sie grenzt sich ab von neoliberalen oder ökonomischen Ansätzen und leistet durch die Analyse der subjektiven Lerngeschichten und -erzählungen einen Beitrag zum besseren Verständnis von Lernmotivationen, -begründungen und -hindernissen der Zielgruppe.

Um den Zusammenhang zwischen dem Bildungs- und Lernhandeln der Subjekte und ihren situativen Entscheidungen methodisch zu fassen, wurden zwei Forschungsfragen formuliert. In Bezug auf den Zusammenhang zwischen Biographie und Weiterbildungentscheidungen wurde gefragt: Welche Bedeutung haben subjektive Lerngeschichten im Rahmen individueller Weiterbildungentscheidungen? Unter der Annahme von Wechselwirkungen zwischen subjektiven Lerngeschichten und individuellen Weiterbildungentscheidungen lautete die zweite Forschungsfrage: Welche Erkenntnisse und Strategien für die Erreichung bisher unterrepräsentierter Zielgruppen in der Weiterbildung können aus subjektiven Lernnarrativen abgeleitet und umgesetzt werden?

Methodisches Vorgehen

Die Studie folgt einem qualitativ-explorativen Forschungsansatz, der sich auf die Betrachtung von individuellen Lern- und Weiterbildungentscheidungen im Kontext von Biographizität und Identität richtet (vgl. Alheit/Dausien 2018, S. 895). Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden sowohl mit ausgewählten Expert*innen der Weiterbildungspraxis als auch mit Weiterbildungsteilnehmenden und Nichtteilnehmenden leitfadengestützte Interviews geführt.

Um einerseits einen kreativ-ästhetischen Zugang zu Erinnerungen über biographische Ereignisse zu unterstützen (siehe Umbach 2016), andererseits einen non-verbalen Zugang zu subjektiven Bedeutungszuschreibungen zu eröffnen, sie zu bündeln und zu veranschaulichen (siehe Culshaw 2019), erstellten

die Studienteilnehmenden als Vorbereitung auf die Interviews Collagen zur subjektiven Bedeutung von Bildung und Lernen. Diese dienten als Gesprächsanlass für die darauffolgenden biographieorientierten Interviews. Um für die Interviews vor allem Menschen mit unterschiedlichen Nichtteilnahme- oder Abbrucherfahrungen zu gewinnen und um gleichzeitig das Gebiet der Studie einzugrenzen, wurden die drei Hamburger Stadtteile Lurup, Jenfeld und Dulsberg als räumliche Schwerpunkte für die Erhebung ausgewählt.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über wesentliche Phasen des Projekts, die Arbeitsschritte und ihre jeweiligen Zielsetzungen in Bezug auf die erkenntnisleitenden Forschungsinteressen.

Die befragten Expert*innen kamen aus Einrichtungen mit unterschiedlichen Aufgaben und Zielsetzungen. Sie wurden in Absprache mit der das Projekt beauftragenden Behörde mit dem Ziel

ausgewählt, möglichst differenzierte Zugänge und Ansprachewege zu spiegeln. Es handelte sich um insgesamt sieben Einrichtungen mit unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten:

- 3 Bildungseinrichtungen, die teilweise Weiterbildungsberatung in Verbindung mit eigenen Kursen anbieten
- 2 Sozial- und Kultureinrichtungen mit offenem Charakter
- 1 Einrichtung der Job- und Berufsberatung
- 1 Einrichtung der Weiterbildungsberatung

Bei den elf Personen, die zu ihren subjektiven Gründen für eine Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an Weiterbildung befragt wurden, handelte es sich um acht Frauen und drei Männer, im Alter von 35 bis 66 Jahren. Sie befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung in unterschiedlichen Lebensumständen: ledig/verheiratet/geschieden, mit und ohne Kinder, in Erwerbstätigkeit oder ohne Arbeit. Acht der

Tab. 1: Überblick über die Projektphasen, Mai 2021 bis Januar 2024

Phasen	Ansprechpartner*innen/Tätigkeiten	Zielsetzung	Zeitraum
Phase 1	Auswahl Stadtteile/Einrichtungen	Zielgruppenbezogene Ansprache vorbereiten	Mai bis August 2021
Phase 2	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl und Ansprache von Expert*innen • Durchführung von 12 Interviews in 7 Hamburger Weiterbildungseinrichtungen • Entwicklung des Leitfadeninterviews 	Auf Grundlage ihres praxisbezogenen Erfahrungswissens Erkenntnisgenerierung über begünstigende und hindernde Faktoren der Weiterbildungsteilnahme	September 2021 bis Februar 2022
Phase 3	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl und Ansprache von Teilnehmenden/Nichtteilnehmenden • Durchführung von 3 Workshops zur Vorstellung des Projekts • Erstellung der Collagen und Durchführung von 11 Interviews • Entwicklung des Leitfadeninterviews 	Erkenntnisgenerierung über subjektive Einstellungen zur Weiterbildung und Begründungen für die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an Weiterbildung	Januar 2022 bis Januar 2023
Phase 4	Vorläufige Auswertung der Interviews zur Vorbereitung von Phase 5	Vorbereitung der ersten Gruppendiskussion	Oktober 2022 bis März 2023
Phase 5	Durchführung einer Gruppendiskussion mit Teilnehmenden/Nichtteilnehmenden sowie Expert*innen	Validierung und Ergänzung der bisherigen Ergebnisse	April 2023
Phase 6	Vertiefte Auswertung der Interviews und der Gruppendiskussion	Dient der Vorbereitung und dem Schreiben der Handreichung	Mai bis September 2023
Phase 7	Durchführung einer Gruppendiskussion mit Expert*innen	Vorstellung des Entwurfs der Handreichung und Diskussion	November 2023
Phase 8	Fertigstellung der Handreichung und Vorstellung der Ergebnisse	Dissemination einer gedruckten Handreichung zur Ansprache von weiterbildungsfernen Personen an Hamburger Weiterbildungseinrichtungen	Voraussichtlich Januar 2024

Quelle: eigene Darstellung

befragten Personen verfügen über Migrations- und Fluchterfahrungen oder ihre Herkunftsfamilie und ihre Kindheitserfahrungen sind durch Migration geprägt.

Erste Ergebnisse: Rekonstruktion subjektiver Erfahrungen und Begründungen

Im Folgenden werden erste Ergebnisse der Befragung von (Nicht-)Teilnehmenden bzw. von potentiellen Teilnehmenden vorgestellt. Sie beruhen auf den Collagen zu den persönlichen Lernerfahrungen sowie auf den Interviews zu Lernbiographien, bisherigen Weiterbildungsteilnahmen und subjektiven Bedeutungszuschreibungen zu Lernen und Bildung.

Die transkribierten Interviews wurden inhaltsanalytisch bearbeitet. Die vorgestellten Kategorien (siehe Tab. 2) bündeln Aspekte in Bezug auf subjektive Begründungen über biographische Lernerfahrungen, subjektive Interessen und Bedarfe in Bezug auf Lernen und konkrete Lernhandlungen sowie notwendige Rahmenbedingungen, die eine Teilnahme an Weiterbildung überhaupt erst ermöglichen.

Es zeigte sich, dass die subjektiven Perspektiven der Befragten häufig mit objektiven Bedingungsfaktoren verschränkt sind, die die Weiterbildungsteilnahme beeinflussen. Subjektives Handeln ist eingebettet in spezifische gesellschaftliche und soziale Strukturen. Die subjektiven Begründungen verweisen damit auch auf strukturelle Defizite und Hindernisse, wie Tabelle 2 zeigt.

Die Kategorie „negativ geprägte Erwartungen und Befürchtungen in Bezug auf Weiterbildungsteilnahme“ verdeutlicht den Zusammenhang zwischen bisherigen Weiterbildungserfahrungen und aktuellen und zukünftigen Entscheidungen über weitere Teilnahmen. Personen, die basierend auf ihren bisherigen Erfahrungen in konkreten Weiterbildungsmaßnahmen weder ihre selbstgesteckten Ziele erreichen noch einen individuellen Nutzen aus der Teilnahme ziehen konnten, stehen Weiterbildungsaufforderungen häufig ablehnend oder zumindest skeptisch gegenüber. Gründe für negative Erfahrungen können bspw. organisatorische oder inhaltliche Defizite, methodisch-didaktische Passungsprobleme

Tab. 2: Subjektive Gründe für geringe Weiterbildungsaktivitäten – Kategorien

Kategorie	Merkmale
1 Negativ geprägte Erwartungen und Befürchtungen in Bezug auf Weiterbildungsteilnahme	<ul style="list-style-type: none"> • Misserfolg(e) in Bezug auf bisherige hohe Bildungsanstrengungen • Negativ geprägte Weiterbildungserfahrungen • Nutzenaspekte in Verbindung mit dem eigenen Lebensalter – vor allem bei erwerbs- und/oder berufsbezogenen Weiterbildungen
2 Defizitorientiertes persönliches Selbstbild in Bezug auf Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • (Stark) negativ geprägtes individuelles Selbstbild in Bezug auf Lernen und das eigene Können • Entwicklung des negativen Selbstbildes beruht überwiegend auf (frühen) Kindheits- und Schulerfahrungen • Überforderungen und Versagensängste führen zu Lernblockaden • Mechanismen werden auf unterschiedliche Weise im Erwachsenenalter verstärkt
3 Schwierige Lebenssituationen und beschränkte persönliche Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • Gesundheitliche Probleme/ Krankheit, auch fehlende Anerkennung der persönlichen Krankheitsgeschichte • Verantwortung im Bereich Care-Arbeit • Einschränkungen in Bezug auf autonomes Handeln und Emanzipation • Fehlende finanzielle Spielräume/ Ressourcen
4 Negative Migrations- und Fluchterfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • Biographische Situation • Fehlende Passung zwischen kulturellen Erfahrungen im Heimatland und in Deutschland (z.B. Schule, Ausbildung, Arbeitsmarkt) • Differierende Lernerfahrungen in Bezug auf Lernprozesse, Lernhandeln, Lerninhalte • Barrieren: Sprache, geringe Grund- bzw. Schulbildung, spezifischer Lebensweltbezug

Quelle: eigene Darstellung

zwischen Qualifizierungsangebot und subjektiven Lerninteressen und -bedürfnissen oder auch problematische Gruppenprozesse innerhalb einer Maßnahme sein. Trotz Weiterbildungsanstrengungen konnten teilweise die damit verbundenen Zwecke und Ziele nicht erreicht werden. Subjektive Nutzen-erwartungen erfüllen sich teilweise auch deswegen nicht, weil die strukturellen Bedingungen des Arbeitsmarktes es nicht zulassen.

Einige Befragte begründen ihre Skepsis gegenüber angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen mit gesundheitlichen Einschränkungen, die ihren Spielraum für eine persönliche Weiterentwicklung ungewollt beschneiden. „... *ich war auch lange damit in Behandlung. Das hat mir diese ganze Arbeit kaputt gemacht. Diese ganzen weiteren Maßnahmen wie Fortbildung, Weiterbildung, dann trifft das nicht zu bei den meisten Sachen, weil ich da einfach nicht mehr belastbar genug bin und dann trifft das nicht zu, weil ich nicht in die Bahn einsteigen kann und nicht so weite Strecken fahren kann.*“ (C0 3, Z. 291-295)

Der Aspekt des persönlichen Nutzens und ein Abwägen von Vor- und Nachteilen bestimmter Maßnahmen spielen besonders bei Personen im mittleren bzw. fortgeschrittenen Lebensalter eine bedeutsame Rolle.

Die Kategorie „defizitorientiertes persönliches Selbstbild in Bezug auf Lernen“ setzt subjektive Erwartungen und Befürchtungen in Relation zu zukünftigen Weiterbildungsteilnahmen. Gleichwohl sind die damit verbundenen subjektiven Gründe anders gelagert, sie basieren häufig auf biographischen Lernerfahrungen in der frühen Kindheit, die Prozesse der Identitätsentwicklung mitbestimmen. Negative Lernerfahrungen in der Schule und der Ausbildung scheinen bei einigen Personen im Laufe der Jahre zu kumulieren, so dass Anforderungen, an Weiterbildung teilzunehmen, eher skeptisch bis ablehnend begegnet wird. Unsicherheit, fehlendes Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten, erlernte Vermeidungsstrategien festigen negative Einstellungen und Haltungen zum Lernen und führen zur Selbstexklusion. Werden trotz der subjektiven Widerstände und Blockaden Weiterbildungen besucht, dominieren Prüfungs- und Versagensängste und verhindern positive Lernerlebnisse. Erleben Befragte die Teilnahme an zertifizierter Weiterbildung subjektiv als enorme Belastung, werden die Sinnhaftigkeit und die Notwendigkeit des Lernangebots noch stärker hinterfragt. Eine Person fasst dies folgendermaßen zusammen: „*Das ist von Früheren her. Du kannst nichts, du bist nichts, du wirst nichts. Das lernst du sowieso nicht. Das hat man immer im Hinterkopf. Aber das ist jetzt eben so.*“ (I 02, Z. 193)

Die Kategorie „schwierige Lebenssituationen und beschränkte persönliche Ressourcen“ enthält

einerseits Hinweise auf gesundheitliche Probleme und die fehlende Anerkennung und Berücksichtigung persönlicher Krankheitsgeschichten, insbesondere im Hinblick auf die von der Arbeitsagentur angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen. Andererseits spielen in bestimmten Lebensabschnitten vor allem bei Frauen nach wie vor Care-Aufgaben eine Rolle für die Teilnahme an Weiterbildung. Aber auch Trennung, Arbeitslosigkeit oder beschränkte finanzielle Spielräume werden als Gründe für geringe Weiterbildungsaktivitäten genannt. Darüber hinaus sehen sich einige der Befragten in ihren Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt, zum einen aufgrund der ablehnenden Haltung von Familienmitgliedern. Zum anderen thematisieren sie Selbstbeschränkungen, die sie subjektiv ihrer fehlenden Emanzipation zuschreiben.

In der Kategorie „negative Migrations- und Fluchterfahrungen“ kumulieren die in der vorherigen Kategorie dargestellten Aspekte und führen zu Weiterbildungsabstinenz – teilweise auch wider besseres Wissen oder gegen die Überzeugungen der Befragten. Als wesentlich erweist sich zum einen die biographische Erfahrung der Orientierungslosigkeit, die aufgrund der neuen Lebensumstände zu tiefgreifenden Identitätskrisen führen kann. Insbesondere die daraus resultierende Sprachlosigkeit – faktisch aufgrund fehlender Deutschkenntnisse, subjektiv begründet mit emotionalen Sinnkrisen – wird als große Hürde für die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen angesehen: „*Ja, für mich war das wirklich ein Schock. Deswegen kann ich das auch komplett nachempfinden, wenn die Flüchtlinge kommen. Die brauchen hier eine Hand... Oder sie sind irgendwie stumm auf zwei Arten, also a) was sie gesehen haben oder b) warum sie hier sind. Das andere ist, weil sie die Sprache nicht können oder beherrschen. Gerade da braucht man dieses – wie nennt man das? – Feingefühlungsvermögen.*“ (I 7, Z. 88-92)

Zum anderen spielt die fehlende Passung zwischen der Lernkultur im Heimatland und in Deutschland (z.B. bezogen auf Schule, Ausbildung, Arbeitsmarkt) eine wesentliche Rolle für die Entscheidung, an Bildung teilzuhaben bzw. sich zuzutrauen, an Bildung zu partizipieren. Lernerfahrungen in Bezug auf Lernprozesse, Lerninhalte und Lernhandeln differieren häufig erheblich und erzeugen Lernwiderstände oder erschweren ein Sich-Einlassen auf die neue Lernkultur. „*Ich habe in einem anderen Land angefangen zu lernen und bin hierhergekommen. Das*

war für mich etwas, wo ich gedacht habe: ‚Das ist eine ganz andere Kultur hier und ein ganz anderes Lernen als dort.‘ (I 7, Z. 25-27)

Ein weiterer Aspekt, über den insbesondere Frauen berichten, sind die stark differierenden Lebenswelten und kontrastierende Rollenzuweisungen. Bildungsbemühungen ihrerseits treffen auf Einschränkungen und Widerstände bei der Herkunftscommunity, bei ihren Familien oder Partnern. Emanzipationsbestrebungen werden verhindert, indem sie auf ihre traditionelle Rolle als Ehefrau, Hausfrau und Mutter festgelegt werden: *„Mein Ex-Partner hat mir immer gesagt, dass ich nie Deutsch sprechen werde, nie eine Arbeit bekommen werde und immer zu Hause bleiben muss. Ich muss immer kochen, putzen und Kinder bekommen. Ich wollte ihm zeigen, dass ich nicht so eine Frau bin, die nur zu Hause sitzt. Ich kann arbeiten. Ich kann mich mit den Leuten unterhalten. Ich kann machen, was ich will. Ich wollte meiner Familie und meinem Ex-Partner zeigen, dass ich mehr bin, als eine Frau, die nur kocht, putzt und Kinder bekommt. Natürlich mache ich auch das, aber ich möchte auch etwas Lernen. Das war mein Ziel. Ein gutes Vorbild für meine Kinder zu sein, das ist sehr wichtig für mich.“ (C 06, Z. 125-130)*

Resümee

Die Interviews bestätigen in vielerlei Hinsicht unsere Vorannahme, dass Erwachsene grundsätzlich bereit sind, sich lebensbegleitend Wissen anzueignen und die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen weiterzuentwickeln. Ambivalenz bestimmt dennoch die Haltung vieler Befragter. Denn einerseits können sie die gesellschaftliche Erwartung an lebenslanges Lernen nachvollziehen und halten diese auch für richtig. Andererseits verweisen sie vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Erfahrungen auf vielfältige Hürden und Hinderungsgründe, die sie zu bestimmten Zeitpunkten im Lebenslauf davon abhielten, an Weiterbildung teilzunehmen, oder die langfristige Weiterbildungsabstinenz erzeugten.

Unsere Analyse zeigt, dass die jeweiligen Reaktionen bzw. das Verhalten nachvollziehbar begründet wurden. Sie beruhen häufig auf einer Wechselwirkung zwischen subjektiven Befindlichkeiten, Bedürfnissen und Erfahrungen sowie objektiven Faktoren, die

die Weiterbildungsbereitschaft einschränken. Dies betrifft unmittelbare Erfahrungen in Weiterbildungsveranstaltungen in Bezug auf Lernprozesse, Inhalte, Teilnehmende und Lehrende. Vorausgegangen sind diesen zumeist fehlende oder unzureichende Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten, eine inadäquate Beratung, die Nichtberücksichtigung besonderer Lebensumstände, eine geringe Anerkennung gesundheitlicher oder psychischer Einschränkungen, geringe Nutzenerwartungen und Anschlussmöglichkeiten usw.

Eine unserer vorläufigen Schlussfolgerungen lautet daher, dass es kein Schwarz-Weiß-Bild zu geben scheint, das mit einfachen Erklärungen Nichtteilnehmende und Teilnehmende unterscheidet, die dann wiederum in Planungsparameter umgedeutet werden können. Vielmehr beruhen Entscheidungen über eine (temporäre) Nichtteilnahme auf vielfältigen biographischen und lebensweltlichen Bedingungen, die im Lebenslauf jeweils unterschiedliche Gewichtungen erfahren und damit häufig zeitgebunden sind.

Dies betont die Notwendigkeit einer situativen und kontextspezifischen Weiterbildungsberatung, die die jeweiligen Lebensumstände wesentlich genauer berücksichtigt. Dafür sollten Bildungsberater*innen in ihren (finanziellen) Ressourcen gestärkt werden und es sollten ihnen Zugänge zu eigener Weiterbildung und -qualifizierung eröffnet werden. Auch Kontextbedingungen wie erwartete Vermittlungsquoten, reale Möglichkeiten einer (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsmarkt, die Relation zwischen individuellem und gesellschaftlichem Nutzen einer Weiterbildungsteilnahme, die tatsächlichen fachlichen Entwicklungsmöglichkeiten sowie die gesundheitliche Verfassung der Adressat*innen müssten stärker hinterfragt und reflektiert werden, bevor eine Weiterbildung „verordnet“ wird.

In einem Expert*inneninterview wurde die Relevanz der stärkeren Beachtung von Lebensgeschichten und Lebensumständen der Adressat*innen folgendermaßen auf den Punkt gebracht: *„Die haben wahnsinnig viele Hürden in der Regel, die erst mal überwunden werden müssen oder als solche egalisiert werden müssen, bevor sie sich überhaupt auf Weiterbildung, Ausbildung oder Arbeit konzentrieren können. Da muss erst ganz viel anderes erledigt werden.“ (Exp 08, 300-303)*

Literatur

- Alheit, Peter/Bettina Dausien (2018):** Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 877-903.
- Becker, Rolf (2017):** Berufliche Weiterbildung – theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: Ders. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 393-442.
- Culshaw, Suzanne (2019):** The unspoken power of collage? Using an innovative arts-based research method to explore the experience of struggling as a teacher. In: London Review of Education, 17(3), S. 268-283.
- BMAS/BMBF – Bundesministerium für Arbeit und Soziales/Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2019):** Nationale Weiterbildungsstrategie. Wissen Teilen. Zukunft Gestalten. Zusammen Wachsen. Berlin. Online: https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nws_strategiepapier_barrierefrei_de.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [2023-08-16].
- BMAS/BMBF – Bundesministerium für Arbeit und Soziales/Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2021):** Nationale Weiterbildungsstrategie. Umsetzungsbericht. Berlin. Online: https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nws_umsetzungsbericht_barrierefrei_06-21.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [2023-08-16].
- BMAS/BMBF – Bundesministerium für Arbeit und Soziales/Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2022):** Nationale Weiterbildungsstrategie. Gemeinsam für ein Jahrzehnt der Weiterbildung – Aufbruch in die Weiterbildungsrepublik. September 2022. Berlin. Online: https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nws_updatepapier_fortfuehrung_09-22.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [2023-08-16].
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021):** Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht. 2., überarb. Aufl. Berlin. Online: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.pdf?__blob=publicationFile&v=9 [2023-08-16].
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000):** Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen: Leske + Budrich.
- Brüning, Gerhild/Kuwan, Helmut (2002):** Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Faulstich, Peter (1981):** Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2010):** Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.
- Holzer, Daniela (2004):** Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Wien: LIT.
- Holzer, Daniela (2017):** Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript.
- Kohl, Jonathan (2022):** Teilnehmende und Teilnahme an Weiterbildung. In: Widany, Sarah/Reichart, Elisabeth/Christ, Johannes/Echarti, Nicolas (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE Trendanalyse 2021. 2., korrigierte Aufl. Bielefeld: wbv Media, S. 209-248. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/2021-Trendanalyse-01.pdf> [2023-08-14].
- Kuper, Harm (2019):** Bildungsbeteiligung Erwachsener unter besonderer Berücksichtigung individueller und sozialer Bedingungen. In: Köller, Olaf/Hasselhorn, Marcus/Hesse, Friedrich W./Maaz, Kai/Schrader, Josef/Solga, Heike/Spieß, Katharina C./Zimmer, Karin (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 731-756.
- Mania, Ewelina (2018):** Weiterbildungsbeteiligung sog. ‚bildungsferner Gruppen‘ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Reich-Classen, Jutta (2010):** Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens. Eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung. Münster: LIT.
- Schäfer, Andy (2022):** Die Alternativlosigkeit von Bildung unter den Bedingungen neoliberaler Hegemonie. In: Bremer, Helmut/Dobischat, Rolf/Molzberger, Gabriele (Hrsg.): Bildungspolitik. Spielräume für Gesellschaftsformation in der globalisierten Ökonomie? Wiesbaden: Springer VS, S. 265-280.
- Schiersmann, Christiane (2006):** Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. DIE spezial. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schreiber-Barsch, Silke/Zeuner, Christine (2018):** Lebenslanges Lernen. In: Zeuner, Christine (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung. Weinheim/München: Juventa.
- Tippelt, Rudolf (2020):** (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit und Weiterbildung: Sozialtheoretischer Abriss und ausgewählte Grundlegungen. In: Schmidt-Hertha, Bernhard/Haberzeth, Erik/Hillmert, Steffen (Hrsg.): Lebenslang lernen können. Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung. Bielefeld: wbv Media, S. 67-80.
- Umbach, Susanne (2016):** Lernbilder. Collagen als Ausdrucksform in Untersuchungen zu Lernvorstellungen Erwachsener. Bielefeld: transcript.

Zeuner, Christine/Faulstich, Peter (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim: Beltz.

Zeuner, Christine/Pabst, Antje (2022): Wie Bildungsurlaub wirkt. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu langfristigen Wirkungen von Bildungsurlaub und Bildungsfreistellung. Frankfurt am Main: Wochenschau.



Foto: Reinhard Scheiblich, HSU

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Christine Zeuner

zeuner@hsu-hh.de
<https://www.hsu-hh.de/eb/zeuner>
+49 (0)40 6541-2796

Christine Zeuner ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut Schmidt Universität/ Universität der Bundeswehr Hamburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Politische Bildung, international-vergleichende Erwachsenenbildung, historische Erwachsenenbildung, TeilnehmerInnenforschung und Lehr-Lernprozesse im Erwachsenenalter.



Foto: Diana Jastz

Dr.ⁱⁿ Antje Pabst

antje.pabst@hsu-hh.de
<http://www.hsu-hh.de/eb/pabst>
+49 (0)40 6541-3908

Antje Pabst studierte Erziehungs- und Bildungswissenschaften in Erfurt. Sie ist als wiss. Mitarbeiterin an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg in den Bereichen Berufs- und Betriebspädagogik und Erwachsenenbildung tätig. In ihrer Dissertation beschäftigte sie sich mit Fragen zur beruflichen Identität in diskontinuierlichen Beschäftigungsverhältnissen am Beispiel der Leiharbeit. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Subjektwissenschaftliche Forschung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Bildung; Beruf/Beruflichkeit; Literalität/Numeralität als soziale Praxis in der Grundbildung; Teilnahme- und Zielgruppenforschung; Qualitative Bildungsforschung und Partizipation in Bildungs- und Forschungszusammenhängen.



Foto: Christian Scholz

Dr^{*in} Lisanne Heilmann, M.A.

lisanne.heilmann@ver2gt.de
<http://ver2gt.de>

Lisanne Heilmann forscht zum Schwerpunkt „Machtprozesse in Bildungskontexten“. Dabei betrachtet sie vor allem Machtverhältnisse in der Grundbildung Erwachsener mit einem besonderen Fokus auf diversitätssensible Bildung, u.a. mit Bezug auf Gender, aber auch auf Mehrsprachigkeit und Migration. Hinsichtlich der Grundbildung Erwachsener forschte sie in Projekten zur Literalität (Mitarbeit in dem Projekt LEO – Leben mit geringer Literalität, unter der Leitung von Anke Grotlüschen) und war Projektkoordinatorin in einem Forschungsprojekt zur Numeralität von Erwachsenen (Projektkoordination des Hamburg Numeracy Project ebenfalls unter der Leitung von Anke Grotlüschen). Machtprozesse in Bildungsprozessen betrachtet Lisanne Heilmann aktuell auch verstärkt im digitalen Raum. Dabei widmet sie sich speziell sich herausbildenden informellen Bildungsstrukturen im Bereich der politischen Bildung und Gesundheitsbildung für Erwachsene in den sozialen Medien mit Blick auf die Content-Creators.

Participation and Nonparticipation in Adult Education in Light of Subjective Reasoning

Ambivalent findings of a regional study in Hamburg

Abstract

What significance do subjective learning histories have on participation or nonparticipation in continuing education? And how can educationally disadvantaged people be motivated to participate? These are the questions at the heart of the qualitative, explorative regional study *“Bildungsaspirationen verstehen”* (Understanding Educational Aspirations) running from May 2021 to December 2023. The goal of this study is to exploit the findings from subjective learning narratives in order to develop strategies for the Hamburg metropolitan area so it better reaches underrepresented target groups in continuing education. From interviews with these groups, it has been possible to reconstruct specific subjective reasons for nonparticipation, for example negative learning experiences and a negative self-image in relation to learning, difficult life circumstances and limited personal resources, roles assigned to them by others or negative migration and refugee experiences. What is required to motivate these people to participate in continuing education? The authors argue for situational and context-specific continuing education guidance that takes into account an individual's life circumstances. Contextual conditions like placement quotas should be subject to critical analysis before continuing education is “ordered”. (Ed.)

Teilnehmer*innenorientierung durch metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen

Individualisierung und Autonomie durch metakognitive Methoden

Arnim Kaiser

Zitation Kaiser, Arnim (2023): Teilnehmer*innenorientierung durch metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen. Individualisierung und Autonomie durch metakognitive Methoden. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 50, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-50>.

Schlagworte: Metakognition, Lautes-Denken-Protokoll, TAP, Thinking Aloud Protocol, Individualisierung, Autonomie, Teilnehmer*innenorientierung, Kompetenzniveau, problemhaltige Aufgabe



Abstract

Metakognition ist die Auseinandersetzung mit dem eigenen Denken. Sie wird dann nötig, wenn Lernende schwierige und fordernde Aufgaben zu bearbeiten haben. Das „Laute-Denken-Protokoll“, auch TAP (Thinking Aloud Protocol), ist eine konkrete Methode der Metakognition. Ein solches Protokoll entsteht, wenn man eine*n Lernende*n bittet, alles laut zu äußern, was ihm*ihr bei der Beschäftigung mit einer konkreten Aufgabe durch den Kopf geht. Aus diesem Protokoll können Erkenntnisse zu Metakognition, kognitive Strategien und Kompetenzniveaus induktiv abgeleitet werden. Was hat das nun mit Teilnehmer*innenorientierung zu tun? Individualisierung und Autonomie der Lernenden sind zwei wesentliche Bestandteile von Teilnehmer*innenorientierung. Individualisierung bedeutet, den Lernenden ein ihrem individuellen Leistungsvermögen entsprechendes Lernangebot (eine problemhaltige Aufgabe) zu machen. Metakognitive Techniken sind Werkzeuge bei der Bearbeitung dieser Aufgaben und führen zu Lernerfolgen, wodurch wiederum Selbstwirksamkeit entsteht bzw. gesteigert wird. Autonomie zeigt sich bei diesen Techniken dadurch, dass die Lernenden selbstverantwortlich und eigenständig diejenigen Informationen heranziehen, die sie zur Bearbeitung der Aufgabe brauchen. (Red.)

05

Thema

Teilnehmer*innenorientierung durch metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen

Individualisierung und Autonomie durch metakognitive Methoden

Arnim Kaiser

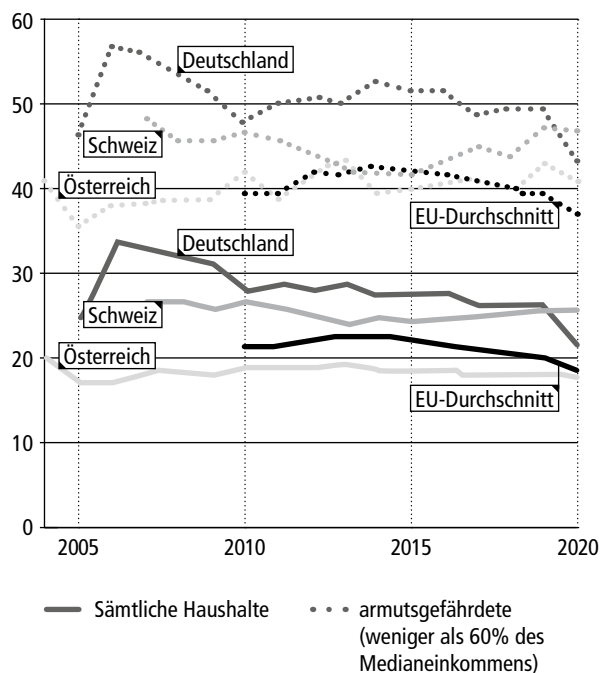
Teilnehmer*innenorientierung trägt letztlich dazu bei, das Selbstwertgefühl (self-esteem) des*der Einzelnen zu stärken.

Lautes-Denken-Protokoll als Ausgangspunkt

Im Sammelband „Atlas zur Globalisierung“ von Le Monde diplomatique ist im Artikel „Bauboom am Golf“ (siehe Belkaïd 2022) eine Grafik wiedergegeben (siehe Abb. 1). Sie hat mich angesprochen, weil sie im ersten schnellen Draufschaun einfach zu sein schien, beim zweiten Blick aber sowohl die zahlreichen Linien als auch die Doppelnennungen bei den Ländern irritierend wirkten. Ich blieb daher an ihr hängen und wollte genau wissen, wie sie aufgebaut ist und was sie aussagen soll.

Die Beschäftigung mit ihr ist im folgenden Lauten-Denken-Protokoll, auch TAP (Thinking Aloud Protocol), festgehalten. Ein solches Protokoll entsteht, indem man eine*n Teilnehmende*n bittet, alles laut zu äußern, was bei der Beschäftigung mit der Aufgabe durch den Kopf geht. Die Arbeit am besagten Diagramm und alle geäußerten Gedanken dazu, was man gerade tut, laufen also simultan ab. Die Äußerungen werden über Tonträger aufgenommen und später transkribiert. Damit erhält man ein TAP (siehe Greene/Robertson/Croker Costa 2011).

Abb. 1: Wohnkosten pro Haushalt 2004-2020, in Prozent des Haushaltseinkommens



Quelle: Eurostat, ec.europa.eu/eurostat/en/web/main/data/database (ilc_mdmed01), Adolf Buitenhuis | Le Monde diplomatique (Berlin/Belkaïd 2022, S. 23)

Man kann es übrigens auch von sich selbst auf die geschilderte Art und Weise anlegen. Das ist in Ansätzen beim folgenden lauten Denken geschehen:

„Wohnkosten pro Haushalt. Auf Anhieb ist mir nicht klar, was damit gemeint ist. Überhaupt kommt mir die Grafik auf den ersten Blick etwas verwirrend vor. Die Linien oben und unten sehen ähnlich aus, z.B. bei Deutschland. Dann kommen die Ländernamen auch doppelt vor. Und am Rand links stehen nur Zahlen, von 0 bis 60, keine Angaben, was sie bedeuten. Wie bekomme ich da Ordnung hinein? Na ja, erst mal abklären, was in der Grafik selbst steht, außer den Ländernamen natürlich...Hhm... Ach ja, oben sind die Linien erklärt. Es gibt zwei Haushaltsarten... klar, dann muss auch jedes Mal das Land dazu genannt werden. Daher die Doppelnennungen. Okay. Und unten die Zahlen an der x-Achse sind wohl Jahreszahlen. Soweit ist alles klar. Aber die Zahlen links, an der y-Achse? Wenn da nichts steht, wo dann?“

Ja, genau! Würde man selbst immer tun, was man anderen empfiehlt: ‚Habe ich alle Informationen erfasst?‘. Nur auf den fett gedruckten Teil des Titels zu schauen, reicht nicht. Genau darunter steht nämlich, was es mit den Wohnkosten auf sich hat. ‚Kosten pro Haushalt‘, also was pro Haushalt für die Wohnung ausgegeben werden muss. Aber nicht in absoluten Zahlen, etwa Mietpreisen, sondern ‚in Prozent des Haushaltseinkommens‘. Das ist mir jetzt nicht zum ersten Mal passiert. Ich muss in Zukunft einfach systematischer vorgehen, entweder streng von oben nach unten, oder wie beim Lesen ebenso streng von links nach rechts. Auf jeden Fall kann ich nicht einfach in der Grafik wild hin und her hüpfen und die Hälfte übersehen.

Mal schauen, ob ich eine ‚Probelesung‘ hinbekomme. Dafür nehme ich eine auffällige Stelle, z.B. Deutschland, ungefähr im Jahr 2006, wo die Kurve spitz nach oben ausschlägt. Armutsgefährdete Haushalte liegen da bei etwa 57, das heißt 57% des Haushaltseinkommens müssen für Wohnung ausgegeben werden. Und bei sämtlichen Haushalten sind es nur ca. 32%. Soweit okay.“

Im Folgenden möchte ich nun induktiv von diesem TAP ausgehen. Es wird gefragt, was an den ausgezeichneten Denkprozessen metakognitiv ist, um so einen ersten tragfähigen Begriff von Metakognition zu gewinnen.

Analyse TAP – Begriff Metakognition

Dazu vielleicht zunächst eine generelle Aussage, jetzt nicht induktiv aus dem TAP, sondern aus der Semantik abgeleitet. Im Terminus „Metakognition“ sind ein griechisches Präfix und ein lateinisches Lexem aneinandergelagert: „Meta“ (gr.) bedeutet „über“, und „Kognition“, abgeleitet von *cognitio* (lat.), heißt „Denken“, „Denkprozess“. Metakognition ist demnach Denken über Denken (siehe Veenman/van Hout-Wolters/Afflerbach 2006; Kaiser/Kaiser 2006; Vrugt/Oort 2008; Kaiser et al. 2018; Kaiser/Kaiser 2018).

Die Frage ans TAP lautet also: Wo zeigen sich Vorgänge, die Denken über Denken sind?

Zu Beginn des TAP versucht der Lernende, die Schwierigkeit zu erfassen, vor der er steht. Er kann auf Anhieb keine Struktur in der Grafik erkennen, folglich findet er keinen direkten Zugang zu ihr. Sie ist „verwirrend“, das heißt, sie ist schwierig und macht es ihm fürs Erste unmöglich, erklärungs-fähige kognitive Verbindungen herzustellen. Aber er belässt es nicht bei dieser allgemeinen Wahrnehmung, sondern präzisiert die Schwierigkeit, etwa in der Frage, warum Ländernamen doppelt aufgeführt sind, warum Zahlen ohne qualifizierende Kennzeichnungen vorkommen. Dieser Abklärungsprozess läuft ab im Rahmen einer ersten, sehr impliziten (metakognitiven) *Planungsüberlegung* mit dem von ihm selbst gesetzten Ziel, Ordnung herstellen zu wollen.

Für das weiter einzuschlagende Vorgehen nimmt sich der Lernende vor, d.h. er plant, gezielt zu sehen, welche Informationen mit der Grafik geliefert werden.

Er setzt diese Absicht in konkrete *Steuerungsschritte* um, indem er die Grafik daraufhin sozusagen abscaant und die identifizierten Informationen festhält: Jahreszahlen, Haushaltsarten. Offensichtlich wurde auch die Legende genauer angeschaut und gesehen, dass es zwei Arten von Haushalten gibt. Damit ist auch eine Erklärung für die doppelte Nennung von Ländernamen gefunden.

Die eingangs komplexe Schwierigkeit („verwirrend“) ist also jetzt zum Teil gelöst. Es bleibt aber nach wie vor das Problem der Zahlen an der y-Achse.

Hier findet nun ein Steuerungsschritt statt, der das Langzeitgedächtnis ausdrücklich in die Aufgabebearbeitung einschließt. Dort sind nämlich vor allem im semantischen Gedächtnis allgemeine Kenntnisse und Einsichten gespeichert. Darunter auch solche zu Aufgabenwissen, also zu Charakteristika bestimmter Aufgabentypen wie Texte, Tabellen, Grafiken, Landkarten, Bilder usw. Im Kontext von Metakognition spricht man hier von *deklarativem Aufgabenwissen*. Der Lernende durchforstet also sein metakognitiv deklaratives Wissen, d.h. den Stock an relevantem Wissen zum Aufgabentyp Grafik. Vielleicht gibt es dort kategoriale Elemente, die weiterführen. Und in der Tat sind dort Schlüsselhinweise zum Beispiel auf Überschriften und Untertitel gelagert.

Rückblickend bewertet der Lerner den etwas holprigen Ablauf bis zu dieser Stelle in einer schnell und kurz verbalisierten Selbstreflexion: Er rekurriert dabei auf *metakognitives Personwissen*, also auf Wissen über sich und Stärken sowie Schwächen seines Problemlösungsverhaltens. In diesem Fall kritisiert er, bei der Verarbeitung von Informationen häufig nicht exakt, stattdessen bisweilen unsystematisch vorzugehen. Und er ermahnt sich, gezielt auf diesen Schwachpunkt zu achten. Er tut dies aber nicht als unverbindliche allgemeine Aufforderung, sondern in Form fast einer präzisen *Strategieanweisung*, nämlich in Zukunft Grafiken geordnet zu durchlaufen, etwa von oben nach unten oder von links nach rechts.

Und schließlich wird eine ganz wichtige Aktivität in die Problemlösung einbezogen – ein *Kontrollschritt* (siehe Griffin/Wiley/Salas 2013). Der Lernende prüft explizit („Probelesung“), ob er seine bisherigen Überlegungen anwenden kann, und ob sie tatsächlich zu einem annehmbaren Ergebnis führen. Dafür wählt er eine bestimmte Strategie aus, sich nämlich auf eine besonders markante Stelle in der Grafik zu konzentrieren. Erst als dieser Kontrollschritt zufriedenstellend ausfällt, ist der Erarbeitungsprozess der Grafik für den Lerner abgeschlossen, und er gibt grünes Licht („Soweit okay“).

Kennzeichen von Metakognition

Die aufgeführten Elemente lassen sich jetzt zu einem ersten, arbeitsfähigen Begriff verdichten. Metakognition ist Denken über Denken, getragen

- von den explizit durchgeführten metakognitiven Strategien des Planens, Steuerns und Kontrollierens (von uns auch PSK genannt),
- vom wiederum ausdrücklichen Rückgriff auf metakognitiv-deklaratives Wissen und die dort gelagerten aufgabentypischen kategorialen Wissensbestandteile,
- von der aktiven Berücksichtigung intrapersonalen Wissens,
- von der Durchführung expliziter Kontrollprozesse und
- von der Auswahl geeigneter kognitiver Strategien.

Man kann sich den Lern- und Arbeitsprozess auch als Soziodrama veranschaulichen, bei dem die Hauptdarsteller*innen KOG und MEKO sind. Beide spielen verschiedene und nur ihnen zukommende Rollen: Metakognition (MEKO) macht Kognition (KOG) auf denkbare Zugriffe zur Überwindung von Schwierigkeiten aufmerksam, entscheidet aber nicht darüber, welche der möglichen Wege eingeschlagen werden. Zudem ist MEKO nicht mit der inhaltlichen Arbeit am Problem beschäftigt. Dies, wie auch die Entscheidung über Zugriffe und Strategien, fällt in den Kompetenzbereich von Kognition (KOG). KOG entschließt sich, tatsächlich im deklarativen Aufgabenwissen nach tragfähigen Hinweisen zu suchen, und sie ist es, die die Grafik nach inhaltlichen Details durchkämmt, beispielsweise nach Bezeichnungen in der Legende, sie nimmt die Zuordnung der Linien zu Ländernamen vor, sie interpretiert die Aussage der Überschrift.

Problemhaltige Aufgaben als Voraussetzung für Metakognition

Bis zu dieser Stelle ist eine für metakognitives Lehren und Lernen wichtige Voraussetzung unerwähnt geblieben und einfach mitgetragen worden. Es ist nämlich unterstellt worden, Teilnehmende würden sich bei ihren Denkprozessen immer metakognitiv orientieren. In dieser Verallgemeinerung ist die Aussage allerdings nicht richtig. Menschen schalten dann keine metakognitiven Prozesse explizit ein, wenn sie beispielsweise kurz überfliegen, ob ihnen bei einem Einkauf das Rückgeld richtig herausgegeben wurde, oder wenn sie gerade den von rechts kommenden Autofahrer vorlassen, oder wenn sie kurz noch die Spaghetti abschmecken und

feststellen, es müsse noch etwas Salz ins Wasser gegeben werden. Diese Aufgaben lösen Handelnde nämlich in aller Regel routiniert, mit gut eingefahrenen Alltagsstrategien, ohne allzu großes Nachdenken, sozusagen „mit links“. Dies aus dem einfachen Grund, weil die Bewältigung solcher Aufgaben für sie normalerweise keine Schwierigkeit darstellt. Bei diesen Aufgaben Metakognition zuzuschalten, wäre eine unnötige Verausgabung kognitiver Energie. Im Umkehrschluss heißt das: Metakognition wird nur bei Aufgaben aktiviert, die für die betreffende Person hinreichend problemhaltig sind – also bei Aufgaben, die Lernende vor ein kognitives Hindernis stellen, das sich nicht durch den Einsatz üblicher Handlungsroutrinen überwinden lässt.

Für das Erlernen und Umsetzen metakognitiver Kompetenz ist es somit für Teilnehmende an z.B. Erwachsenenbildungsangeboten unerlässlich, problemhaltige Aufgaben zu bearbeiten. Kursleitende müssen die für eine Lerneinheit vorgesehenen Aufgaben folglich hinreichend schwierig konstruieren, dürfen die Teilnehmenden also nicht unterfordern.

Das Erwartung-mal-Wert-Modell der Lernmotivation

Diese Anforderung lässt sich auf der Grundlage der Erwartung-mal-Wert-Theorie der Motivation erweitern (siehe Heckhausen 1989; Seel 2000; Rheinberg/Vollmeyer 2012). Diese Theorie setzt eine Kompetenzerwartung und eine Zielbewertung voraus. Kompetenzerwartung heißt, dass Lernende davon ausgehen, über zielführende Handlungsmöglichkeiten zur Bewältigung komplexer, problemhaltiger Anforderungen zu verfügen. Zielbewertung meint, dass Lernende das Ziel für hinreichend wertvoll ansehen, um diese Anstrengungen zu unternehmen.

Jede der im Erwartung-mal-Wert-Modell angesprochenen Größen kann für sich motivationale Kraft freisetzen oder aber auch einschränken:

- Wird der Wert des mit einer Bildungsmaßnahme angestrebten Ziels nicht hoch veranschlagt, etwa weil es keine Relevanz für die einzelnen Lernenden hat, unterbleiben vermutlich Einsatzbereitschaft und Lerneranstrengung¹.
- Wird dem Ziel zwar Wert zugesprochen, setzt sich aber bei dem*der Lernenden die Wahrnehmung fest, er*sie verfüge nicht über hinreichend entwickelte (kognitive) Voraussetzungen, bleibt die Motivation zum Lernen ebenfalls aus. Hier liegt eine der großen Leistungen metakognitiv fundierten Lernens. Teilnehmende erkennen zunehmend, wie sich ihre Selbstwirksamkeit aufbaut und über die Beherrschung geeigneter metakognitiver Lern-/Denkinstrumente festigt. Um auch Teilnehmende mit gering ausgeprägten kognitiven Zugriffen das Signal zu geben, über zwar einfache, aber ausbaubare Fähigkeiten zu verfügen, streuen die Fragen zu den problemhaltigen Aufgaben über alle Kompetenzniveaus, erfassen damit ausdrücklich auch einfache Fähigkeiten wie zum Beispiel Wiedererkennen.²
- Scheint die Aufgabe zu einfach und entsteht damit die Wahrnehmung, einer solch simplen Anforderung zu genügen, sei keine Leistung, mindert auch das die Lernbereitschaft. Dieser Gefahr lässt sich über die jeder problemhaltigen Aufgabe mitgegebenen Arbeitsmaterialien begegnen. Sie gewährleisten, dass speziell auf den höheren kognitiven Niveaus die Fragen tatsächlich herausfordernd, also hinreichend problemhaltig sind.³

Schwierigkeitsgrade der Aufgabenstellungen

Der Blick zurück auf die eingangs zu Illustrationszwecken benutzte Grafik und das dazugehörige TAP lässt erkennen, dass bei der Bearbeitung der Beispielgrafik unterschiedlich schwierige kognitive Prozesse abliefen. Mal wurde lediglich erwähnt, es würden Ländernamen doppelt aufgeführt, dann

1 Daher haben wir, der Verfasser dieses Beitrages und Kerstin Hohenstein (bis 2019 zudem Ruth Kaiser und Astrid Lambert und seit 2019 Werner Sznecana), in den Forschungsprojekten zu Metakognition problemhaltige Aufgaben mit möglichst unmittelbarem Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmenden entwickelt, etwa zu Wohnen, Taschengeld, Minijob, Reisen, Gesundheit. Drei solcher Aufgaben finden sich auf der Homepage zu Metakognition unter: <https://www.metakognition-und-lernen.de/index.php/neue-didaktik/problemhaltige-aufgabe>

2 Genaueres hierzu ist den auf der URL wiedergegebenen problemhaltigen Aufgaben zu entnehmen.

3 Beispiele zu Art und Verwendung solcher Materialien finden sich ebenfalls bei den entsprechenden Aufgaben unter der angegebenen URL.

wurde gesehen, dass mit zwei unterschiedlichen Haushaltstypen gearbeitet wurde, oder es wurde allgemeines Wissen über die Funktion von Überschriften abgerufen und angewendet, und schließlich wurde ein mit einer bestimmten Strategie verbundenes Leseverfahren bei Grafiken eingesetzt.

Kognitiv gesehen ging es im ersten Fall um die einfache Erkennung identischer Grapheme, im zweiten um die Durchführung einer – wenn auch noch einfachen – Subsumtion, bei der ein Begriff als Oberbegriff (Hyperonym) und zwei weitere als seine Unterbegriffe (Hyponyme) erkannt wurden. Im dritten Fall ist eine etwas anspruchsvollere Wenn-dann-Beziehung aktiviert worden: Wenn Überschriften eine gegenstandsbenennende, eine generalisierende und bei Grafiken häufig auch präzisierende Funktion haben, dann müsste die Überschrift der vorliegenden Grafik genau daraufhin gezielt in Augenschein genommen werden. Die letzte und vierte Leistung stellt ein komplexes Leseverfahren von Grafiken dar, bei dem ein Extremwert auf einer Linie in seinen über die beiden Achsen festgelegten Koordinaten bestimmt wurde.

Nun ist es für die Vorbereitung und Durchführung von Lerneinheiten unter dem Zeichen der Teilnehmer*innenorientierung wichtig, sich als Kursleitende*r darüber im Klaren zu sein, was eine einfache, was eine mittelschwere und erst recht was eine komplexe oder sehr schwere Anforderung und Lernleistung ist (siehe Kaiser/Kaiser/Hohmann 2012).

Eine solche Beschreibung kognitiver Leistungen haben wir in unseren Projekten anhand der Analyse zahlreicher Lerneinheiten, Lernmaterialien und vor allen Dingen zahlreicher Performanztests mit Teilnehmenden vorgenommen (vgl. ebd., S. 79-83). Anschließend haben wir die so gewonnenen Ergebnisse gruppiert und in eine Rangfolge gebracht, beginnend mit einfachen und endend mit komplexen kognitiven Leistungen. Daraus ergab sich folgend beschriebene Aufstufung kognitiver Lern-/Leistungsniveaus.

Kognitive Strategien und Kompetenzniveaus

Niveau 1: Wiedererkennen

Eine Information, die beim Lesen (zum Beispiel eines Aufgabentextes) bereits im Arbeitsgedächtnis gespeichert wurde, muss wiedererkannt werden.

Bei der Aufgabe „Eheschließungen“⁴ etwa wird gefragt, was die in einer Tabelle angegebenen Zahlen benennen. Hierzu muss der in der Abbildungsbezeichnung enthaltene Satz „die Zahlen benennen die Anzahl“ wiedererkannt und das Wort „Anzahl“ als Schlüsselwort identifiziert werden.

Niveau 2: Erschließung und Anwendung von Algorithmen

Beziehungen zwischen Informationen, die im Material (d.h. der Aufgabe) enthalten sind, müssen erkannt werden, oder es wird eine Subsumtion gegebener Informationen unter allgemeine Regeln verlangt. Das können beispielsweise sein: Erkennen der Beziehung eines Oberbegriffs zu seinen Unterbegriffen (siehe Abb. 1) oder der Einsatz von Quantoren (siehe Aufgabe „Eheschließungen“ oder Aufgabe „Knapp bei Kasse“⁵). Hierzu gehören auch einfache Wenn-dann-Algorithmen. Einfach heißt, die Wenn-dann-Beziehung erschließt sich unmittelbar, muss also nicht über weitere Zwischenschritte abgeleitet werden.

Niveau 3: (Neu-)Organisation und (Um-)Strukturierung

Niveau 3 umfasst Leistungen, die darin münden, vorhandene Informationen und Konstellationen in andere Präsentationsformen zu übertragen, ihnen also ein neues Aussehen, eine neue Struktur zu geben. Dies geschieht etwa dadurch, dass in Textform vorliegende Informationen in eine Grafik „übersetzt“ werden oder eine Tabelle komprimiert und vereinfacht wird (siehe Frage 3 der Aufgabe „Eheschließungen“).

4 Zu finden unter: <https://www.metakognition-und-lernen.de/index.php/neue-didaktik/problemhaltige-aufgabe/beispielaufgabe-eheschliessungen>

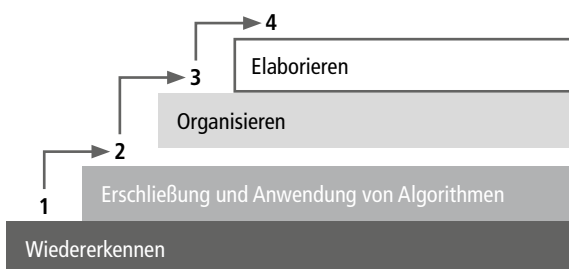
5 Zu finden unter: <https://www.metakognition-und-lernen.de/index.php/neue-didaktik/problemhaltige-aufgabe/beispielaufgabe-knapp-bei-kasse>

Niveau 4: Elaboration

Hier geht es um die Produktion neuer, der Aufgabe nicht unmittelbar zu entnehmender Erkenntnisse, etwa Analogien bilden, kontrastieren, Beispiele entwickeln, Gründe angeben, Hypothesen formulieren. Nach den anschließend erfolgten metakognitiven Kontrollschritten werden bei deren positivem Ausgang komplexe begründete Handlungsentscheidungen möglich – unter Berücksichtigung der vorhandenen Informationen und unter Anwendung gegebener Kriterien.

Beispiele hierzu ist etwa die Hypothese, dass die in Abb. 1 ersichtliche Diskrepanz zwischen Deutschland und Österreich bei der Belastung durch Wohnkosten – bei vergleichbar hohen Wohnkosten in beiden Ländern – eventuell an einem insgesamt höheren Einkommensniveau in Österreich liegen könnte.⁶

Abb. 2: Aufstufung kognitiver Kompetenzniveaus



Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 2 illustriert in diesem Kontext Folgendes:

- Jedes höhere Niveau schließt die kognitiven Leistungen des vorherigen und damit aller darunterliegenden ein.
- Von Niveau 2 zu Niveau 3 findet ein qualitativer Sprung statt. Die Niveaus 1 und 2 umfassen eher einfachere Leistungen. Erst ab Niveau 3 werden auch höher entwickelte Leistungen

erforderlich – wie sie im Alltag sehr häufig vorausgesetzt werden.

- Da sich problemhaltige Aufgaben in allen Weiterbildungskontexten, etwa in der beruflichen oder der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung oder wo sonst auch immer einsetzen lassen, variiert natürlich die konkrete Ausgestaltung der einzelnen Leistungsniveaus⁷. Bei einer Weiterbildung etwa von Ärzt*innen könnte eine Frage auf Niveau 1 „Wiedererkennen“ daher beispielsweise lauten: „Welche Schattenbildungen sind auf dem vorliegenden Röntgenbild zu erkennen?“ Dies wäre eine eher einfache (Wieder-) Erkenntnis, die aber dennoch eine spezifische Expertise voraussetzt und daher beispielsweise von einem Laien auf diesem Niveau vermutlich nicht erbracht werden würde.

Teilnehmer*innenorientierung: Individualisierung und Autonomie

Bevor ich abschließend auf Individualisierung und Autonomie, die beiden für Teilnehmer*innenorientierung konstitutiven Aspekte, didaktisch-methodisch eingehe, ist eine kurze Abklärung beider Begriffe angebracht.

Ich gehe dabei von Wittgensteins Hinweis aus, wonach die Bedeutung eines Wortes sein Gebrauch in der Sprache ist (vgl. Wittgenstein 2009, S. 43). Aufklärung über den Sprachgebrauch geben insbesondere Sprachdatenbanken, wie sie unter Cosmas II, einer Volltextdatenbank (siehe Seubert), beim IDS (Institut der Deutschen Sprache) bereitgestellt werden. Sie ermöglichen unter anderem die Erstellung von SOM (self-organizing map), Konkurrenzanalysen und die Erfassung semantischer Nachbarn (semantic proximity).

Die SOM (siehe Belica 2011) zu Individualisierung lässt zwei semantische Profile erkennen: Zum einen wird der Terminus aus einem (makro-)soziologischen

6 Weitere Beispiele für Leistungen auf diesem Kompetenzniveau sind Frage 4 bei der Aufgabe „Erschließungen“ oder die Entscheidung für Wohnung 4 bei der „Wohnungsaufgabe“ (<https://www.metakognition-und-lernen.de/index.php/neue-didaktik/problemhaltige-aufgabe/beispiel-wosuch>) oder die Entscheidung für einen Minijob bei der Aufgabe „Knapp bei Kasse“.

7 An den Beispielaufgaben auf der besagten URL ist zu sehen, dass speziell die Niveaus 1 „Wiedererkennen“ und 2 „Algorithmen“ sehr einfach gehalten sind. Das ist bei den entsprechenden Projekten durch die Zielgruppen begründet, einmal waren es Geringqualifizierte und im anderen Fall gering literalisierte Erwachsene. Für jemanden, der gerade auf Alphalevel 2 lesen und schreiben kann, stellt es durchaus eine kognitive Herausforderung dar, in einem Satz das Key Word, also den tragenden Schlüsselbegriff zu erkennen, beispielsweise „Anzahl“.

Kontext heraus verwendet und verstanden als Folge von Wertewandel, Transformation, Säkularisierung, Pluralisierung, aber auch von Entsolidarisierung. Die zweite Dimension verweist auf eine individualtheoretische. Hier ist der Terminus semantisch benachbart mit Selbstverwirklichung, Selbstorganisation, Eigenverantwortung, Selbstverantwortung.

Auch der Terminus Autonomie ist durch zwei unterschiedliche Profile gekennzeichnet. Er wird zum einen von den aufgezeigten semantischen Clustern her in einem breiten politisch-rechtlichen Kontext verwendet. Hier spricht er Freiheitsrechte an, das Recht auf Selbstbestimmung, Selbstverwaltung und staatliche Unabhängigkeit. Einige wenige Cluster zeigen seine Verwendung aber auch in individualtheoretischen Kontexten. Semantische Nachbarn sind hier Eigenständigkeit, Eigenverantwortung, (individuelle) Selbstbestimmung, Individualität, Kompetenz.

Damit haben wir die semantischen Elemente beisammen, auf die hin Teilnehmer*innenorientierung in Form metakognitiv fundierten Lehrens und Lernens ausgerichtet sein sollte. Aber die Analysen machten auch Folgendes deutlich: Im Sprachgebrauch gehen beide Termini unter individualtheoretischer Perspektive ineinander über. Und wenn der Sprachgebrauch Unterschiede macht, ordnet er die in der Erziehungswissenschaft üblichen semantischen Elemente eher dem Terminus Autonomie zu, den Terminus Individualisierung hingegen bringt der Sprachgebrauch eher mit (makro-)soziologischen Phänomenen wie gesellschaftlichem Wandel, sozialer Transformation, Entgrenzung und Fragmentation in Verbindung.⁸

Individualisierung durch metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen

Mit den bisherigen Ausführungen zum Konzept metakognitiven Lehrens und Lernens lässt sich die

Frage der Teilnehmer*innenorientierung zunächst im Blick auf Individualisierung von Lehren und Lernen beantworten.

Pauschal gesprochen lautet die Antwort: Individualisierung besteht darin, den Lernenden beim gleichen Thema (problemhaltige Aufgabe) ein ihrem Leistungsvermögen entsprechendes Lernangebot zu machen, indem sie auf ihnen entsprechende Inhalte zugreifen können. Anhand der Beispielgrafik (siehe Abb. 1) wurde angesprochen und illustriert, dass in der Bearbeitung einer problemhaltigen Aufgabe ein ganzes Spektrum von Kompetenzen zum Einsatz kommen – von sehr einfachen bis komplexeren.

Individualisierung wäre danach über die Aufstufung der Kognitionsniveaus und deren Umsetzung in korrespondierende Arbeitsfragen gewährleistet. Die Hierarchisierung der Niveaus von leicht bis schwierig ermöglicht es Teilnehmenden, sich nach Maßgabe ihrer individuellen Möglichkeiten⁹ selbstorganisiert (siehe Zimmerman 2011; van der Graaf et al. 2022) über die Niveaus zu bewegen. Sie erlaubt ihnen darüber hinaus auch, sich an schwierigere Niveaus heranzuwagen und dort probeweise zu arbeiten – immer mit bewusstem Einsatz metakognitiver Techniken. Damit entsteht allmählich bei Teilnehmenden das Gefühl, Instrumente in die Hand zu bekommen, mit denen sie sukzessive auch auf höheren Leistungsniveaus arbeiten und dort eventuell Teilerfolge erzielen können. Und dies wiederum fördert die Entstehung von Selbstwirksamkeit (siehe Bandura 2010; Pajares 2012).

Kursleitende können diese Charakteristik problemhaltiger Aufgaben gezielt nutzen, um binnendifferenziert zu arbeiten. Es lassen sich beispielsweise Lernteams bilden. Ihre eigenverantwortliche Arbeit wird durch einige metakognitive Regeln gerahmt, etwa „Überlegt ausdrücklich, welches euer erster Arbeitsschritt sein wird!“, „Sagt den Mitlernenden im Team immer laut, was ihr gerade denkt!“, „Überlegt, wie ihr kontrolliert, ob ihr mit euren Ergebnissen

⁸ Mehr dazu unter: https://www.metakognition-und-lernen.de/images/PDF/SOM_Individualisierung_Autonomie.pdf
Zur Farbskala sei Folgendes erklärt: Das ockergefärbte Cluster stellt den Schnittpunkt dar, werden die Begriffe Autonomie und Individualisierung in einer SOM gekreuzt. Tiefrot sind die in der Erziehungswissenschaft üblichen semantischen Elemente, die eher dem Terminus Autonomie, gelb jene, die dem Terminus Individualisierung zugeordnet werden.

⁹ Zur Erfassung der individuellen Lernvoraussetzungen und lernrelevanten Persönlichkeitsvariablen haben wir ein Lerndiagnose-Tool, den Frasoli (Fragebogen so lerne ich) entwickelt (siehe: https://www.mekofun.de/wp-content/uploads/2020/12/Frasoli_20201218_extern-1.pdf). Er ist kurz und mit Hilfe eines von uns erstellten Excelprogramms schnell auszuwerten.

richtig liegt!“). Um dieses regelgerahmte Vorgehen in Lerngruppen zu erleichtern, haben wir eigens metakognitive Karten (MekoKarten) entwickelt, die Lernende oder Kursleitende wie Spielkarten während des Arbeitsprozesses orientierend und unterstützend einsetzen können¹⁰.

Mit der Binnendifferenzierung geht noch ein weiterer Effekt einher: Lernende reichern ihr metakognitives Aufgaben- und Strategiewissen nicht nur direkt an. Sie tun dies auch indirekt: Sie sehen und hören, wie andere an eine Schwierigkeit herangehen. Dies können sie mit ihren eigenen Vorgehensweisen abgleichen und diese anschließend erweitern beziehungsweise modifizieren.

Individualisierung scheint damit insgesamt eher einen instrumentell-technischen Aspekt von Teilnehmer*innenorientierung zur Geltung zu bringen, der letztlich auf eine Steigerung von Selbstwirksamkeit abzielt.

Förderung von Autonomie durch metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen

Wir alle benutzen den Terminus Autonomie gerne und schnell, obwohl wir im Grunde wissen, dass es ungeheuer schwierig ist, darüber empirisch gestützte Aussagen zu machen. In unseren Forschungsprojekten versuchten wir, dem auf zwei Wegen zu begegnen: zum einen, indem die problemhaltigen Aufgaben bei uns sogenannte „well defined problems“ (siehe Uni Bochum 2023) sind. Hierbei handelt es sich um Aufgaben, die mit richtig/falsch zu beantworten und damit empirisch eindeutig zu erfassen sind. Zum zweiten haben wir mit dem Fallprinzip gearbeitet. Auf Niveau 4 mussten die zum Teil komplexen Fälle einer Entscheidung zugeführt werden. Dies haben wir als ein Zeichen für Autonomie definiert, und die Fähigkeit, dies zu tun, ließ sich ebenfalls empirisch abbilden.

Wenn nun der Begriff der Autonomie mit Blick auf die Teilnehmer*innenorientierung unter anderem impliziert, eigenverantwortete Entscheidungen

treffen zu können, dann rücken die zur Aufgabe ausgegebenen Materialien in den Blickpunkt. Sie sind eine wichtige Hilfe. Teilnehmende müssen es nämlich können bzw. erlernen, eigenständig und damit auch selbstverantwortlich aus den Materialien diejenigen Informationen herauszuziehen, die sie zur Beantwortung der Frage verwenden wollen. Mithilfe der Materialien kann Weltwissen bereitgestellt werden, das zur sachlichen Bewältigung der jeweiligen Aufgabe erforderlich ist, über das aber nicht unbedingt jede*r Lernende verfügt. Im Rückgriff auf die in den Aufgabenmaterialien enthaltenen inhaltlichen Informationen kommen somit die fachlichen Kompetenzen der Teilnehmenden ins Spiel. Diese tragen dazu bei, Sachverhalte wissenschaftlich zu durchdringen und damit Entscheidungen sachlich zu begründen. Um hierfür relevante Informationen anhand spezifischer Kriterien auswählen zu können, müssen Teilnehmende über Informationskompetenz, verstanden als eigenständigen und eigenverantworteten Umgang mit angebotenen Informationen (siehe Kaiser 2019), verfügen.

Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen reduziert somit einerseits die Hilflosigkeit angesichts der vor allem mit Digitalisierung einhergehenden Informationsflut und fördert damit andererseits Autonomie. Autonomie zielt also darauf ab, Lernenden ihre Fähigkeit bewusst zu machen, Entscheidungen eigenständig treffen zu können. Auf diese Weise trägt Teilnehmer*innenorientierung letztlich dazu bei, das Selbstwertgefühl (self-esteem) des*der Einzelnen zu stärken.

Schlussbemerkung

Man könnte jetzt einwenden, alle diese geschilderten Vorgänge des metakognitiv fundierten Lehrens und Lernens träfen eigentlich nur auf das Kompetenzniveau 4 zu, d.h. auf die Elaboration. Dort sei sozusagen die Komplexität – nicht zuletzt über die Materialien – gegeben, in die eine Entscheidung üblicherweise eingebettet ist. Dieses Argument mag zutreffen, lässt sich aber relativieren.

¹⁰ Die Karten sind unentgeltlich herunterzuladen unter: https://www.mekofun.de/wp-content/uploads/2023/02/Anhang-6a_mekoLEGALL_MekoKarten.pdf
Erläuterungen zu den Spielkarten finden sich unter: https://www.mekofun.de/wp-content/uploads/2023/02/Anhang-6b_Booklet-MekoKarten.pdf

Die tieferliegenden Niveaus bzw. Fragen sind unter dem Aspekt der Autonomie nämlich ebenfalls von Bedeutung. Denn über die Explizitheit der metakognitiven Zugriffe entstehen auf allen Kompetenzebenen Leistungszuwächse. Lernende erfahren bei metakognitiven Trainings, dass sie bei jeder der von ihnen eigenständig in Angriff genommenen Frage über effiziente Handlungsstrategien verfügen bzw. noch wichtiger: sich diese aneignen können.

Teilnehmende erhalten damit das Signal, zu selbstständigen Problemlösungen in der Lage zu sein. Autonomie wird folglich über die Arbeit auf allen Kompetenzniveaus problemhaltiger Aufgaben für Lehrende fassbar und für Teilnehmende erlebbar. Man könnte auch sagen, der Begriff der Autonomie wird auf diese Weise entmythologisiert, ihm wird seine sakrale Unnahbarkeit genommen, und er wird stattdessen didaktisch-methodisch konkret handhabbar.

Literatur

- Bandura, Albert (2010):** Self-efficacy. The exercise of control. 11. printing. New York, NY: Freeman.
Online: <https://www.gbv.de/dms/bowker/toc/9780716728504.pdf>. [2023-09-23].
- Belica, Cyril (2011):** Semantische Nähe als Ähnlichkeit von Kookkurrenzprofilen. ids Mannheim.
Online: <https://corpora.ids-mannheim.de/SemProx.pdf> [2023-09-23].
- Belkaïd, Akram (2022):** Bauboom am Golf. In: Atlas der Globalisierung. Ungleiche Welt. Hrsg. von Stefan Mahlke. Karten und Grafiken von Adolf Buitenhuis. Le Monde diplomatique, Paris, S. 23-25.
- Greene, Jeffrey Alan/Robertson, Jane/Crocker Costa, Lara-Jeane (2011):** Assessing Self-Regulated Learning Using Think-Aloud Methods. In: Zimmerman, Barry J./Schunk Dale H. (Hrsg.): Handbook of self-regulation of learning and performance. New York: Routledge, S. 313-328.
- Griffin, Thomas D./Wiley, Jennifer/Salas, Carlos R. (2013):** Supporting Effective Self-Regulated Learning: The Critical Role of Monitoring. In: Azevedo, Roger/Aleven, Vincent (Hrsg.): International Handbook of Metacognition and Learning Technologies. New York, NY: Springer, S. 19-34.
- Heckhausen, Heinz (1989):** Motivation und Handeln. 2. Aufl. Berlin: Springer.
- Kaiser, Arnim (2019):** Komplexe Informationen verarbeiten. Wie lassen sich Text, Bild und Zahl aufeinander beziehen? In: Weiterbildung 29 (6), S. 21-23.
- Kaiser, Arnim/Hohenstein, Kerstin/Werner, Snezana (2022):** Lernmaterialien mit unterschiedlichen kognitiven Leistungsniveaus: Problemhaltige Aufgaben. Online: <https://www.metakognition-und-lernen.de> [2022-10-05].
- Kaiser, Arnim/Kaiser, Ruth/Hohmann, Reinhard (Hrsg.) (2012):** Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit. Leistungsfördernde Didaktik zur Steigerung der Informationsverarbeitungscompetenz im Projekt KLASSIK. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kaiser, Arnim/Kaiser, Ruth/Lambert, Astrid/Hohenstein, Kerstin (Hrsg.) (2018):** Metakognition: Die Neue Didaktik. Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen ist Grundbildung. Kath. Erwachsenenbildung Deutschland (KEB). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kaiser, Ruth/Kaiser, Arnim (2006):** Denken trainieren – Lernen optimieren. Metakognition als Schlüsselkompetenz. 2. Aufl. Augsburg: Ziel.
- Kaiser, Ruth/Kaiser, Arnim (2018):** Die Neue Didaktik – Metakognition als Schlüsselkonzept für Lehren und Lernen. In: Grundlagen der Weiterbildung (Hrsg.): Praxishilfen. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16054/pdf/Kaiser_2018_Die_neue_Didaktik.pdf [2023-09-23].
- Pajares, Frank (2012):** Motivational Role of Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning. In: Schunk, Dale H./Zimmerman, Barry J. (Hrsg.): Motivation and self-regulated learning. Theory, research, and applications. New York: Routledge, S. 111-139.
- Rheinberg, Falko/Vollmeyer, Regina (2012):** Motivation. 8. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Seel, Norbert M. (2000):** Psychologie des Lernens. München: Reinhardt.
- Seubert, Eric (verantwortlich):** COSMAS. Corpus Search, Management and Analysis System. ids Mannheim.
Online: <https://www2.ids-mannheim.de/cosmas2/uebersicht.html> [2023-03-23].
- Uni Bochum (2023):** Klassifikation von Problemen. Online: https://homepage.ruhr-uni-bochum.de/christina.bast/klassifikation_problemen.html [2023-09-23].

- van der Graaf, Joep/Lim, Lyn/Fan, Yizhou/Kilgour, Jonathan/Moore, Johanna/Gašević, Dragan/Bannert, Maria/Molenaar, Inge (2022):** The Dynamics Between Self-Regulated Learning and Learning Outcomes. An Exploratory Approach and Implications. In: *Metacognition and Learning* 17, S. 745-771. Online: <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09308-9>
- Veenman, Marcel V. J./van Hout-Wolters, Bernadette A. H. M./Afflerbach, Peter (2006):** Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. In: *Metacognition and Learning* 1, S. 3-14.
- Vrugt, Jasper A./Oort, Frank J. (2008):** Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. In: *Metacognition and Learning* 3, S. 123-146.
- Wittgenstein, Ludwig (2009):** Philosophische Untersuchungen. 19. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zimmerman, Barry J. (2011):** Attaining Self-Regulation. A social cognitive Perspective. In: Zimmerman, Barry J./Schunk, Dale H. (Hrsg.): *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, S. 13-39.



Foto: K. K.

Prof. Dr. Arnim Kaiser

ar.kaiser@t-online.de
<https://www.metakognition-und-lernen.de>
<https://www.webfotographik.de>
 +49 (0)1 2345678-910

Arnim Kaiser ist emeritierter Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität der Bundeswehr München, Geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift *Weiterbildung* und wissenschaftlicher Leiter zahlreicher Forschungsprojekte im Bereich Lehren und Lernen der Erwachsenenbildung (Selk, VaLe, KLASSIK, mekoFUN, mekoBASIS). Schwerpunkt seiner Forschungs- und Entwicklungsarbeit ist die Analyse metakognitiv fundierten Lehrens und Lernens auf der Grundlage quantitativer und qualitativer Daten.

Participant Orientation through Metacognitive-based Instruction and Learning

Individualization and autonomy through metacognitive methods

Abstract

Metacognition is the examination of one's own thoughts. It becomes necessary when learners have to work on difficult and demanding tasks. The think-aloud or thinking aloud protocol (TAP) is a specific metacognitive method. Such a protocol is created when a learner is asked to speak aloud everything that goes through his or her head while working on a concrete task. Insight into metacognition, cognitive strategies and skill level can be inductively derived from this protocol. And what does this have to do with participant orientation? Individualization and autonomy of learners are two of the essential elements of participant orientation. Individualization means to provide the learners with a learning opportunity (a task with a problem to solve) appropriate to their individual capability. Metacognitive techniques are tools for working on these problems and lead to learning outcomes through which self-efficacy is developed or increased. With these techniques, autonomy arises when the learners responsibly and independently bring in the information they need to work on a task. (Ed.)

Lesen, hören, teilnehmen

Kleine Geschichte zur Entdeckung der Nichtteilnahme in der Erwachsenenbildung

Malte Ebner von Eschenbach

Zitation Ebner von Eschenbach, Malte (2023): Lesen, hören, teilnehmen. Kleine Geschichte zur Entdeckung der Nichtteilnahme in der Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 50, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-50>.

Schlagworte: Teilnahme, Nichtteilnahme, Forschungsgegenstand, Erwachsenenbildungsforschung



Abstract

1957 erforschte Wolfgang Schulenberg in der sog. „Hildesheim-Studie“ empirisch die Umstände und Gründe für das Ausbleiben von Weiterbildungsteilnahmen; 1964 stellte Hans Tietgens die Frage, warum „wenige Industrie-Arbeiter*innen in die Volkshochschule“ kommen. Dies zeigt, dass ein neuer Forschungsgegenstand – die Nichtteilnahme – Kontur und Gestalt annahm. Eine wichtige Voraussetzung für diese Bewegung war, dass Erwachsene als Adressat*innen im Volkswesen empirisch als „Leser“ und „Hörer“, später mehr und mehr als „Teilnehmer“ auf die Forschungsbühne geholt wurden. Darüber hinaus erhielt in den 1950er/60er Jahren die sozialwissenschaftliche Forschung gegenüber der geisteswissenschaftlichen Forschungstradition in der Erwachsenenbildung einen Aufschwung („realistic approach“), in der Themen wie Nicht-Teilnahme gut Platz finden. Nach dem 2. Weltkrieg wurde in der Volksbildung der Wiederaufbau relevant, wobei das Fernbleiben potenzieller Teilnehmer*innen von Erwachsenenbildungsveranstaltungen zum Thema wurde. Diese kleine Geschichte zur Hervorbringung des Untersuchungsgegenstands Nichtteilnahme zeigt den wissenschaftsgeschichtlichen Hintergrund gegenwärtiger Forschungsgegenstände wie „Teilnehmerschwund“, „Teilnehmerfluktuation“, „Dropout“, „Bildungsabstinenz“ oder „Widerstand gegen Bildung“, zeigt Zusammenhänge auf und lädt ein, diese Untersuchungsgegenstände weiter auszuleuchten. (Red.)

Lesen, hören, teilnehmen

Kleine Geschichte zur Entdeckung der Nichtteilnahme in der Erwachsenenbildung

Malte Ebner von Eschenbach

Als Hans Tietgens im Juni 1964 in seinem Gutachten zur 17. Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft großstädtischer Volkshochschulen in Kiel sich der Frage widmete: „Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule?“ (Tietgens 1978[1964]), formulierte er eine Problemstellung, die sich mit einem damals noch jungen Gegenstandsbereich in der Erwachsenenbildungsforschung befasste: mit der Abwesenheit von leibhaftig Teilnehmenden in organisierten Bildungsveranstaltungen der Erwachsenenbildung – kurz: er befasste sich mit deren „Nichtteilnahme“.

In seiner im Gutachten geführten Auseinandersetzung ging es Tietgens darum, das „*Fernbleiben der Arbeiter*“ (Tietgens 1978[1964], S. 154) zu analysieren und über Barrieren, die den Besuch an Veranstaltungen in der Volkshochschule unterbinden, nachzudenken¹. Zeitgeschichtlich betrachtet, reiht sich Tietgens' Gutachten in eine damals größere gesellschaftspolitische Hinwendung zur Industrie-Arbeiterschaft ein. Von den Intellektuellen und der Neuen Linken waren Mitte der 1960er Jahre Industrie-Arbeiter*innen als jene Zielgruppe erkannt worden, die zwar viel leistete, aber wenig für ihre Leistung erhielt (vgl. Verheyen 2018, S. 192ff.). Großteils geteilte Annahme war, dass sich deren Lage durch den Besuch von Bildungsveranstaltungen verbessern würde.

Die von Tietgens eingenommene Perspektive auf das „Fernbleiben der Arbeiter“ erweist sich nicht nur als aufschlussreiche Analyse, sondern seine Perspektivierung lässt sich, so möchte ich es aus wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive vorschlagen, als Moment einer erstarkenden Zuwendung zum Thema Nichtteilnahme in der Erwachsenenbildungsforschung einordnen und damit als ein Einsatz, der bei der Formierung des Untersuchungsgegenstands „Nichtteilnahme“ einen gewichtigen Beitrag leistete. Mit anderen Worten: Tietgens' Gutachten lässt sich – abseits seines inhaltlichen Ertrags – als Ausdruck einer epistemischen Dynamik einordnen, in der das Nachdenken über die Absenz von Teilnehmenden an organisierten Bildungsveranstaltungen als ein wissenschaftliches

¹ Nicht unwesentlich ist, dass, wie Horst Siebert 40 Jahre später formulierte, der Titel dieses „*klassisch gewordene[n]*“ (Siebert 2001, S. 295) Gutachtens von Tietgens immer wieder auch falsch zitiert wurde als „*warum kommen so wenig [...]*“ (Siebert 2004, S. 10) Arbeiter*innen in die Volkshochschule (mehr zum Unterton des ergänzten „so“ in Bremer 2022, S. 119).

Problem bedeutsam wurde. Gleichwohl war Tietgens nicht der erste in der Erwachsenenbildung, der sich ernsthaft der Frage der Nichtteilnahme aus einer wissenschaftlichen Perspektive zuwandte. Entscheidend in Gang setzte die Auseinandersetzung die allseits bekannte sog. „Hildesheim-Studie“ (siehe Schulenberg 1957), sie machte Nichtteilnahme intelligibel. Dieser Spur soll im Beitrag weiter gefolgt werden.

Wie es zu dieser Entwicklung kam, welche Dynamiken und Konstellationen Effekte auf die Formierung und anlaufende Konjunktur des Untersuchungsgegenstands Nichtteilnahme hatten und welche Schlussfolgerungen sich daraus für das gegenwärtige Nachdenken über Teilnehmende in der Erwachsenenbildungsforschung gewinnen lassen, werde ich in folgender Reihenfolge bearbeiten: Zunächst skizziere ich dafür meinen wissenschaftsgeschichtlichen Zugang, indem ich auf das Konzept des „epistemischen Objekts“ (siehe Rheinberger 1992) kursorisch eingehe. Anschließend werde ich der epistemischen Konstellation nachgehen, die zur Produktion des epistemischen Objekts – das Fernbleiben von Erwachsenen in Bildungsveranstaltungen der Erwachsenenbildung – führte, wobei insbesondere die „Hildesheim-Studie“ in den Fokus rückt. Im Schluss des Beitrags werde ich schlaglichtartig mögliche Perspektiven auf Forschung zur Nichtteilnahme in der Gegenwart anreißen.²

Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung in historisch-epistemologischer Perspektive

Wenn ich im Folgenden Etappen eines Entwicklungsverlaufs der Formierung des Untersuchungsgegenstands Nichtteilnahme aus historisch-epistemologischer Perspektive in der Erwachsenenbildungsforschung nachgehen werde, dann stütze ich mich einerseits auf die grundlegenden wissenschaftsphilosophischen Überlegungen Gaston Bachelards und Georges Canguilhem, andererseits auf die Fortentwicklung deren Arbeiten durch Hans-Jörg Rheinberger (1992). Damit knüpfe ich einen wissenschaftsgeschichtlichen Strang in die rezente historische Erwachsenenbildungsforschung

ein (siehe Ebner von Eschenbach 2021), der in der historischen Bildungsforschung seit den letzten Jahren zunehmend vernehmbar wird (siehe Forster/Obex 2020).

Im Zentrum einer historisch-epistemologischen Perspektive steht kurz gesagt die Beobachtung der Hervorbringung und Etablierung eines Untersuchungsgegenstands, mit dem dann wiederum Begriffe, Konzepte, Theorien und Methodologien sowie Methoden in einer bestimmten Weise verflochten werden und sich fortentwickeln (einführend siehe Rheinberger 2007). Vor allem Rheinbergers (1992) Konzept zum „epistemischen Objekt“ erweist sich m.E. als förderlich, um einzelne Etappen des Zustandekommens eines Untersuchungsgegenstands – in meinem Fall: Nichtteilnahme in der Erwachsenenbildungsforschung – in den Blick zu rücken.

Wenn ein Gegenstand zu einem Untersuchungsgegenstand oder besser: zu einem „epistemischen Objekt“ oder „Ding“ wird, geschieht dies nicht von allein, sondern der Entwicklungsprozess hat seinen Grund in einer spezifischen Konstellation. Dieser spezifische Entdeckungszusammenhang sei nach Rheinberger dadurch charakterisiert, dass bestimmte materiale Voraussetzungen (z.B. Erhebungsmittel, Auswertungsmittel, Wissensbestände usw.) für eine epistemische Praxis hinreichend „stabil“ genug vorliegen, wonach *„einzelne Wissenschaftler oder Wissenschaftlergruppen [...] epistemische[] Produkte erzeugen“* (Rheinberger 1992, S. 202) können. Häufig verhelfen neu entwickelte oder neu aufkommende Beobachtungsapparaturen, Aufschreibe- und Speichersysteme, Forschungsmethodologien und -methoden sowie spezifische Formen „handwerklich“ forschenden Könnens – in der Diktion Rheinbergers „technische Dinge“ – dazu, ganz unterschiedliche Gegenstände als epistemische Objekte intelligibel zu machen. Was nun aber zu einem epistemischen Objekt wird, ist dennoch kontingent und unterliegt einem historischen Apriori. Zwischen epistemischen und technischen Dingen besteht daher auch keine starre Differenz, sondern eine wechselseitige Offenheit, sodass hinreichend stabile epistemische Dinge zu technischen Dingen transformiert werden

² Der Beitrag versteht sich als Skizze einer noch zu vertiefenden Forschungsthematik. Angesichts des zur Verfügung gestellten Umfangs für den Beitrag blende ich eine Vielzahl an Belegstellen aus Platzgründen aus, um für den Argumentationsbogen der Skizze hinreichend Platz zu gewinnen. Dies sei mir bitte an dieser Stelle nachgesehen.

können, wodurch sie wiederum zu Bedingungen der Möglichkeit der Hervorbringung neuer, anderer epistemischer Objekte werden. Vereinfacht ausgedrückt ist dieses dynamische Zusammenspiel zwischen Bekanntem (dem technischen Ding) und Noch-nicht-Bekanntem (dem epistemischen Ding) verantwortlich, ob, wann und wie ein Gegenstand zu einem Forschungsgegenstand wird (oder eben auch nicht) (siehe Rheinberger 2019).

Ich belasse es bei diesen knappen Hinweisen, die Rheinbergers Ansatz nur anreißen und allenfalls andeuten konnten (für eine Einführung sei Rheinberger 1992 empfohlen), und widme mich nun vor dem Hintergrund der gewonnenen Einsichten dem sich entwickelnden Repräsentationsraum, der den Auftritt des epistemischen Objekts Nichtteilnahme in den 1950er Jahren in der Erwachsenenbildungsforschung ermöglichte.

Lesen, hören, teilnehmen: Ausdifferenzierung der Adressat*innen im Volksbildungswesen

Die wissenschaftliche Aufmerksamkeit und vertiefte empirische Untersuchung von Nichtteilnahme setzten in der Erwachsenenbildungsforschung in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg ein. Bevor jedoch Nichtteilnahme überhaupt in den Horizont wissenschaftlicher Forschungsaktivitäten rücken konnte, waren das „Volk“, die „Masse“, die „Gesellschaft“ oder „Gemeinschaft“ und beizeiten der „Erwachsene“ bereits empirisch als „Leser“, als „Hörer“ und auch als „Teilnehmer“³ auf die Bühne der Forschung geholt worden. Für die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert stellt Wolfgang Seitter dar, dass sich das *„Denken über Erwachsenenbildung bzw. das Verhältnis von praktischer Betätigung und theoretischer Reflexion in entscheidender Weise“* (Seitter 2007, S. 120) gewandelt hatte. Während Seitter für diesen epistemic shift die institutionelle Verdichtung im Volksbildungswesen einerseits und die arbeitsfeldbezogene Pluralisierung andererseits anführt, wodurch das *„Leitungspersonal zu einer teilweisen Freistellung von konkreten unterrichtsbezogenen Aufgaben [kam], um auch Zeit für die Reflexion und*

Analyse der bestehenden Praxis zu gewinnen“ (ebd.), lässt sich mit Helmut Bremer hinzufügen, dass auch die zunehmende Infragestellung des damals zur Verfügung gestellten Lehrstoffs ein wichtige Rolle spielte (vgl. Bremer 2007, S. 32), um das Nachdenken über Adressat*innen zu mobilisieren, und zwar über damalige Kollektivsingulare wie „Volk“ und „Masse“ hinaus.

Ein Blick in die Diskurse zu den öffentlichen Volks- und Stadtbibliotheken während des Vor- und Nachmärzes sowie zum Aufkommen der Bücherhallen zur Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert zeigt, dass die Büchereibesucher*innen überwiegend begrifflich als „Leser“ (siehe z.B. Hofmann 1910) oder „Benutzer“ (siehe z.B. Ladewig 1912) reflektiert wurden, wobei die Adressierungen als Kollektivsingular „Volk“ und „Publikum“ ebenso Relevanz hatten. Die Bezeichnung der Adressat*innen als „Leser“ oder „Benutzer“ ist insofern aufschlussreich, als dadurch die Lektüre bzw. das Benutzen von Büchern und Zeitschriften als zentrale Praxis im Büchereiwesen betont wurden, nicht aber bspw. das Ausleihen (eine Praxis, die für Walter Hofmann zentral war) oder das Diskutieren, Disputieren oder Sozialisieren (wie es in den Lesegesellschaften gepflegt wurde). In den sich fortsetzenden Diskursen im Büchereiwesen in der Weimarer Republik (siehe z.B. Waas 1927) und im Nationalsozialismus (vgl. z.B. Bläsius 1940, S. 215) blieb die Bezeichnung „Leser“ in den entsprechenden Diskursen aktiv.

Im Volksbildungswesen verlief die Entdeckung der Adressat*innen begrifflich nicht nur über die „Leser“, sondern erlangte durch die Zuschreibung als „Hörer“ Aufmerksamkeit (vgl. z.B. Reyer 1896, S. 90; Apel 1910). Insbesondere im Horizont der Universitätsausdehnungsbewegung (siehe z.B. Hartmann/Penck 1904) und der Volkshochschulbewegung (siehe z.B. Flitner 1924) gewann die Bezeichnung „Hörer“ an Profil. Die von der Universität übernommene Semantik klingt hier deutlich an, zudem nobilitiert das „Hören“ die didaktische Form des Vortrags, wobei anzumerken ist, dass die „Hörer“ bei volkstümlichen Universitätskursen nicht ausschließlich hörten, gab es doch explizite Aussprachemöglichkeiten nach den Vorträgen.

³ An dieser und späteren Stellen wird explizit, wenn nicht weiter ausgewiesen, auf die Bezeichnungen aus den herangezogenen Diskursen der damaligen Zeit zurückgegriffen.

In der Volkshochschule lässt sich Ähnliches beobachten: Auch wenn von den „Hörern“, bisweilen auch „Volkshochschülern“ (vgl. Stück 1923, S. 9; Radermacher 1932), gesprochen wurde, war die „reine“ Praxis des Hörens durchaus gebrochen. Austausch, Begegnung und Erlebnis – und hier sei auf die didaktischen Formate Arbeitsgemeinschaft, Studienfahrten oder Feste in der Volkshochschule verwiesen – waren zentrale Elemente der Volkshochschularbeit.

Im Rahmen der Volkshochschulbewegung sowie in den (bildungs-)politischen Diskursen (vgl. z.B. RMI 1920, S. 729ff.) der Weimarer Zeit gelangten die „Hörer“ der Volkshochschule überdies als „Schüler“ in den Blick, wurde die Volkshochschule doch auch dezidiert als „Erwachsenenschule“ (siehe z.B. Weitsch 1920) begriffen. Dass hin und wieder der „Teilnehmer“ oder die „Teilnehmerschaft“ (siehe z.B. Große 1932)⁴ innerhalb der Volkshochschuldiskurse während der Weimarer Republik begrifflich aufflackerte, verweist auf eine Öffnungsbewegung der Semantik und eine weitere Differenzierung des Vokabulars. In Diskursen zur Volkshochschule im Nationalsozialismus zeigt sich, dass die Adressierung als „Hörer“ (siehe z.B. Schrewe 1937) weiterhin präsent blieb, zugleich aber auch die Adressierung als „Teilnehmer“ (siehe Allwörden 1934; Rd DVB 1936) Konjunktur bekam. Unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg war die Bezeichnung „Hörer“ noch zentrale Referenz bei der Adressierung, z.B. in Fachzeitschriften der Erwachsenenbildung (siehe z.B. Lotze 1947) oder in bildungspolitischen Dokumenten wie dem „Blauen Gutachten“ oder in den „Stuttgarter Richtlinien“ des 6. Deutschen Städtetags.

Anfang der 1950er Jahre setzte jedoch eine diskursiv erkennbare Ablehnung der Bezeichnung „Hörer“ ein, der Begriff „Teilnehmer“ erhielt zunehmend Dominanz. Der für die Volks- und Erwachsenenbildung einflussreiche Theoretiker Erich Weniger schrieb hierzu: *„Drolligerweise hat sich zur Bezeichnung der Teilnahme an den Veranstaltungen der Volkshochschule noch aus älteren Zeiten der Bildungsarbeit der Ausdruck Hörer erhalten, der die Vorstellung von Vorlesungen und Vorträgen erweckt, denen man in der Volkshochschule zuzuhören habe. Diese Bezeichnung entspricht aber keineswegs der eigentlichen pädagogischen*

Situation in der Erwachsenenbildung oder trifft sie nur in gewissen, meist den äußeren Bezirken. Sie enthüllt freilich, dass die Volksbildungsarbeit noch vielfach sich überholter Methoden bedient. Der eigentlich treffende Ausdruck wäre etwa Teilnehmer oder gar Teilhaber“ (Weniger 1952, S. 515f.).

Dass Weniger den „Teilhaber“ ins Spiel brachte, ist interessant, gilt heute doch Teilhabe eher als Bedingung der Möglichkeit für eine Teilnahme und steht nicht, wie Weniger es einfordert, für die konkrete Präsenz in einer Veranstaltung. Spätestens seit den 1960er Jahren hat der „Teilnehmer“ dann den „Hörer“ weitgehend abgelöst und auch in der Erwachsenenbildungsforschung setzte sich begrifflich der „Teilnehmer“ vor allem in der aufkommenden „Teilnehmerorientierung“ Ende der 1960er Jahre durch (siehe Zeuner 1998).

Für den Fortgang der Argumentation scheint mir Folgendes wichtig: Es wird deutlich, dass die je getroffene begriffliche Reflexion, ob nun als „Leser“ oder „Benutzer“, ob als „Hörer“ oder „Schüler“ oder aber als „Teilnehmer“ nicht nur etwas über das jeweilige Verhältnis zwischen der jeweiligen Einrichtung und der von ihr wahrgenommenen Adressat*innen aussagt, bspw. eine Aktiv-Passiv-Konstruktion oder eine hierarchische Konstruktion. Dass sich die Bezeichnung „Teilnehmer“ zunehmend durchsetzte, verweist darauf, dass mit einer Teilnahme so unterschiedliche Praktiken wie hören oder sprechen, lesen und benutzen (oder auch ausleihen und diskutieren) verbunden wurden, das heißt, der Begriff Teilnahme unterschiedliche Praktiken der Bildung Erwachsener zusammenführt und inhaltlich verdichtet. Die heute wieder vermehrt vorgenommene Ausdifferenzierung in Adressat*innen-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung ist deutlicher Ausdruck für die enorme Produktivität des begrifflichen Fluchtpunktes „Teilnehmer“ (siehe auch Zeuner/Faulstich 2009, S. 45ff. u. S. 113ff.).

Zur epistemischen Konstellation in den 1950er Jahren in Westdeutschland

Mit der Entdeckung der Adressat*innen in der Volks- und Erwachsenenbildung als Lesende,

⁴ Auch wenn begrifflich von „Teilnehmerschaft“ bei Franz Große (1932) zu lesen ist, so ist die Adressierung „Hörer“ in der Untersuchung dennoch dominant.

Hörende und Teilnehmende wurden epistemische Objekte entwickelt, die sich wiederum, indem sie in die Wissensbestände der Erwachsenenbildung einrückten und sich sukzessive zu technischen Dingen transformierten, Voraussetzung waren für weitere Erkenntnisentwicklung. Im Horizont dieser Formierungsdynamik entwickelte sich Anfang der 1950er Jahre eine Konstellation in der Erwachsenenbildungsforschung, mit der Nichtteilnahme sich nun als ein neues epistemisches Objekt formieren konnte.

Die epistemische Ausgangslage der Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg charakterisierte Hans Jürgen Finckh mit Bezügen u.a. zu Eduard Weitsch, Wilhelm Flitner, Fritz Borinski und Heiner Lotze als ein „*überwiegend praktisches Ereignis*“ (Finckh 2009, S. 21). Damit redete Finckh weder einer Trennung noch einer Dichotomie zwischen „Praxis“ und „Theorie“ das Wort, sondern verwies vielmehr auf das Erfordernis der anstehenden und drängenden Wiederaufbauarbeit der Erwachsenenbildungsinstitutionen (insb. Volkshochschulen) einerseits und auf die Relevanz erwachsenbildungswissenschaftlicher Erkenntnisentwicklung, die diese Bemühung stützen sollte, andererseits. Ziel war, das verloren gegangene Vertrauen der Teilnehmer*innen in die Erwachsenenbildung nach Ende des Zweiten Weltkriegs zurückzugewinnen (siehe Knierim/Schneider 1978; Ciupke 1999).

Dabei ging es Finckh einerseits um den konkreten Wiederaufbau und die Neubelebung des Handlungsfelds der Erwachsenenbildung, andererseits um die Frage, in welche Richtung dieser Wiederaufbau gehen sollte, denn die Diskussionen in der Nachkriegszeit wurden dominiert von sog. „Praktikern“, die ihre jeweils eigene Praxiserfahrung, ihre eigenen politischen, sozialen oder religiösen Überzeugungen, die sie zumeist in der Volksbildung der Weimarer Republik gesammelt hatten, als alleinigen und allein richtigen Ausgangspunkt für den Wiederaufbau sahen – eine Kakophonie unvereinbarer Vielfalt. Zwei Grundfragen stellten sich in dieser Lage (vgl. Finckh 2009, S. 12-14): Wie können diese unterschiedlichen Praktiker-Positionen zusammenwirken und gibt es eine übergreifende

Orientierungsmöglichkeit gegenüber der verwirrenden Vielfalt der Praktiker-Überzeugungen?

In dieser Diskussionslage erlangte, neben der Möglichkeit eines kritischen Wiederanschlusses an die epistemischen Grundüberzeugungen der Volksbildung (siehe Dräger 1984), eine weitere Option Aufmerksamkeit, die als „Orientierungsmöglichkeit“ infrage zu kommen sich anbot: Die Rede ist vom (Wieder-)Aufstieg⁵ sozialwissenschaftlicher Forschung nach dem Zweiten Weltkrieg (siehe Kern 1982; auch Oberschall 1997[1965]) und der in Anschluss daran sich bahnbrechenden epistemischen Verschiebung von einer geisteswissenschaftlich fundierten pädagogischen Forschung hin zu einer sozialwissenschaftlichen Erziehungswissenschaft (vgl. Kersting 2008, S. 73-113). Zu einem der ersten wenigen Orte in Westdeutschland, die zu einem zentralen Standort der Soziologie nach 1945 avancierten, zählte Frankfurt, was daran lag, dass die Remigration der geflohenen und sich im Exil aufhaltenden Mitglieder des Instituts für Sozialforschung bereits früh nach dem Zweiten Weltkrieg nach Westdeutschland einsetzte. Wissenschaftstheoretisch beachtenswert ist vor allem der „realistic approach“, der von den Remigrant*innen nach Westdeutschland importiert wurde und der zunehmend Aufmerksamkeit auf sich zog (siehe Fleck 2007). Mit diesem Forschungsansatz stellten „armchair“ oder „library research“ keine vorrangigen Optionen mehr dar zur Erzeugung wissenschaftlichen Wissens. Das mit dem „realistic approach“ verbundene „fieldwork“ erlangte eine hervorgehobene Stellung bei der Erzeugung wissenschaftlicher Wissensbestände, weil es den unmittelbaren Kontakt mit allen Gesellschaftsmitgliedern und ihren Lebenslagen versprach, wofür bspw. Kurt Gerhard Fischer plädierte: „*Die sozialwissenschaftliche Feld-Studie [...], ist heute ein ausgezeichnetes Hilfsmittel, um die Voraussetzungen und Bedingungen der Volksbildung besser zu begreifen als dies gemeinhin intuitiv möglich ist*“ (Fischer 1957, S. 67). Der realistic approach verhiess aufgrund seiner erfahrungsbasierten Grundlage, was eine Vielzahl von „Praktikern“, die in den Nachkriegsdiskursen der Erwachsenenbildung beteiligt waren, positiv stimmte: einen Weg für den Gewinn neuer Optionen

⁵ Dass empirische Sozialforschung auch bewährtes Erkenntnismittel im Wilhelminischen Kaiserreich war, zeigen bspw. die Untersuchungen des „Vereins für Socialpolitik“ (siehe Gorges 1986).

für die zukünftige gesellschaftliche Ausgestaltung der Erwachsenenbildung auf wissenschaftlicher Grundlage (siehe Ebner von Eschenbach 2023).

Anfang der 1960er Jahre setzte in Westdeutschland überdies das „wissenschaftliche Regieren“ ein, d.h. sozialwissenschaftlich ausgerichtete Forschung wurde zunehmend von politischen und ökonomischen Akteur*innen nachgefragt, um die Modernisierung des Landes voranzubringen.

Im Zuge des Aufstiegs sozialwissenschaftlicher Forschung in den 1950er Jahren in Westdeutschland lagen also nicht nur Forschungsmittel vor, die es ermöglichten, induktiv vorgehend Forschungsfragen zu realisieren, sondern Sozialforschung avancierte mehr und mehr zu einer zentralen Regierungsvoraussetzung und verschaffte Legitimation für Planung und Gestaltung (siehe Raphael 1996). Der „realistic approach“ versprach situationsadäquate und erfahrungsangemessene Forschungsdaten zu erheben, über die dann Entwicklungsschritte bildungspolitisch geplant und umgesetzt werden sollten.

Nichtteilnahme als wissenschaftlicher Untersuchungsgegenstand

Die Bemühungen der in der Erwachsenenbildung Tätigen brachten bei aller Entwicklungsdynamik Anfang der 1950er Jahre in Westdeutschland noch nicht den gewünschten Erfolg. Die erwarteten Teilnahmen in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung blieben aus und die Frage nach dem Fernbleiben wurde zunehmend virulent. In dieser Konstellation entstand die sog. „Hildesheim-Studie“ (siehe Schulenberg 1957). Sie hat maßgeblich Anteil an der Hervorbringung des epistemischen Objekts Nichtteilnahme.

Bei der sog. „Hildesheim Studie“ handelt es sich um Wolfgang Schulenbergs Dissertation „Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung“ (1957). Sie zählt heute zum Inventar der Wissensbestände der Erwachsenenbildungswissenschaft, ist von vielen besprochen worden und zählt auch gegenwärtig noch zu den empirischen Untersuchungen, die, obgleich ihres über 60 Jahre zurückliegenden Erscheinens, weithin bekannt sind in der Scientific Community der Erwachsenenbildungswissenschaft.

Weil bereits Vieles zur Hildesheim-Studie vorgelegt und diskutiert wurde, beschränke ich mich lediglich auf einen Aspekt, der aus meiner Sicht bislang noch nicht im Fokus der Diskussion zu dieser Untersuchung stand. Es ist die Problematisierung der Nichtteilnahme und die damit verbundene Entwicklung eines neuen Forschungsgegenstands in der Erwachsenenbildungsforschung.

Im Vorwort seiner Untersuchung skizziert Schulenberg: *„Bei ihrer notwendigen Neuorientierung wurde die Erwachsenenbildung [...] vor die Aufgabe gestellt, in besonderem Maße die großen sozialen Wandlungen nach dem Kriege zu erkennen und zu berücksichtigen, da ja die Menschen, an die sie sich wendet, voll in diesem Wandel stehen“* (Schulenberg 1957, S. IX). Dass ihr das trotz aller Anstrengungen nicht gelang, führte Schulenberg zur *„[...] Frage nach den Umständen und Gründen, die den größeren Teil der Bevölkerung trotz aller Bemühungen immer noch von einer Mitarbeit in der Erwachsenenbildung abhalten“* (ebd., S. 1). Die bislang vorgelegten Erklärungen, *„warum so viele Menschen nicht in die Kurse und Veranstaltungen der Volkshochschulen und anderen Institutionen kommen“* (ebd.), reichten aufgrund mangelhafter Datenlage nicht hin. Dies habe aber nichts mit dem Willen der Forschenden zu tun, so Schulenberg fortsetzend, sondern die bislang vorliegenden Forschungsmittel selbst limitierten erfahrungsbasierte Untersuchung zur Nichtteilnahme (vgl. ebd., S. 3f.).

Für die Hildesheim-Studie lag indes eine „günstige“ Konstellation vor: Mit dem von Friedrich Pollock (1955) u.a. entwickelten Gruppendiskussionsverfahren waren kurz zuvor *„die ersten methodischen Erfahrungen“* (ebd., S. 3) vom Institut für Sozialforschung Frankfurt einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht worden. Schulenberg konnte in Auseinandersetzung mit dem sog. Frankfurter Gruppenexperiment für seine Hildesheim-Studie somit ein erfahrungswissenschaftlich ausgerichtetes Erhebungsverfahren (Gruppendiskussion) adaptieren und fortentwickeln (vgl. ebd., S. 6f.). Die Einstellungen von Personen zur Erwachsenenbildung, die gerade nicht als Teilnehmer*innen auftraten, konnten zur Sprache gebracht werden.

In seinem „64er-Gutachten“ verwies Tietgens im Literaturverzeichnis auf die „Hildesheim-Studie“,

stellte aber keinen expliziten Zusammenhang zur Entwicklung des epistemischen Objekts Nichtteilnahme her. Dass Schulenberg mit der Aufnahme des Tietgensschen Gutachtens in die von ihm herausgegebene Anthologie mit dem Titel „Erwachsenenbildung“ (siehe Schulenberg 1978) dem Gutachten eine größere Aufmerksamkeit und stärkere Verbreitung bescherte, zeigt sich nicht nur an der Rezeption in den folgenden Jahrzehnten. Es lässt sich durchaus vermuten, dass Schulenberg die Verbindung zwischen dem Gutachten von Tietgens und seiner „57er-Studie“ im Horizont einer weiteren Schärfung des epistemischen Objekts Nichtteilnahme vor Augen gehabt haben könnte.

Abseits dieser Spekulation lässt sich zumindest auf Grundlage von Archivalien belegen, dass Tietgens allerbestens vertraut war mit der „Hildesheim-Studie“: In seiner Funktion als Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle beim Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens organisierte Tietgens im September 1957, d.h. nur ein paar Monate nach der Veröffentlichung der Hildesheim-Studie, eine Mitarbeiter*innenfortbildungsveranstaltung zur – wie Tietgens im entsprechenden Bericht feststellt – „intensiveren Auseinandersetzung“ mit den Ergebnissen der Hildesheim-Studie (Bericht MFV 1957). Bei der zweitägigen Veranstaltung, die im Soziologischen Seminar Göttingen abgehalten wurde, standen Wolfgang Schulenberg und Helmut Plessner, unter dessen Ägide die „Hildesheim-Studie“ angefertigt worden war, als Gesprächspartner zur Verfügung.⁶ In dem Gespräch ging es, so stellt Tietgens weiterhin fest, zentral darum zu erörtern, „(w)ie es um den Menschen bestellt [ist], der Teilnehmer an den Kursen und Arbeitsgemeinschaften der Volkshochschule sein könnte“ (Bericht MFV 1957, S. 2). Dass die Vorgehensweise in der „Hildesheim-Studie“ sowie ihre Ergebnisse pars pro toto richtungsweisend für die Forschung und Steuerung des Handlungsfelds der Erwachsenenbildung wahrgenommen wurden, stützt die Vermutung, dass Tietgens sich hiervon für sein Gutachten hat inspirieren lassen.

In dieser Betrachtung zeigt sich, dass die „Hildesheim-Studie“ in einer Konstellation steht,

nach der die Zuwendung zur Nichtteilnahme sich aus mehreren Dynamiken speiste: 1. Mit der Entdeckung der Adressat*innen in der Volks- und Erwachsenenbildung als Lesende, Hörende und Teilnehmende und ihrer gezielten Untersuchung lagen bereits Wissensbestände vor, die Voraussetzung waren, nunmehr Nichtteilnahme als epistemisches Objekt überhaupt erkennbar werden zu lassen. 2. Dass die Anstrengungen der Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg den Wiederaufbau fokussierten und die Bemühungen nicht wie gewünscht reüssierten, erforderte es, das Fernbleiben von potentiellen Teilnehmer*innen in den organisierten Bildungsveranstaltungen zu problematisieren. 3. Mit den neu aufkommenden Forschungsmitteln nach dem Zweiten Weltkrieg und dem „realistic approach“ lagen darüber hinaus die epistemischen Voraussetzungen vor, die die Untersuchung von Nichtteilnahme mit konstituierten. Aus der Verschränkung dieser drei Dynamiken gewinnt daher eine Konstellation Gestalt, deren Aktualisierung durch die „Hildesheim-Studie“ erfolgte.

Von der Abstimmung mit den Füßen zum quiet quitting

Mit den seit den 1950er Jahren zur Verfügung stehenden epistemischen Mitteln und der epistemischen Konstellation waren für die Hildesheim-Studie und ihr Vorhaben „günstige“ Voraussetzungen geschaffen zur Entwicklung von Nichtteilnahme als wissenschaftliches Problem. Im Vergleich zur „volksbildnerischen Forschung“ in der Wilhelminischen Kaiserzeit und in der Weimarer Republik, die vorrangig durch ein positivistisches Wissenschaftsverständnis charakterisiert war (siehe Dostal 2004), machte der nach dem Zweiten Weltkrieg in der Erwachsenenbildungsforschung Aufmerksamkeit erhaltende realistic approach einen maßgeblichen Unterschied. Es konnte nun ein Untersuchungsgegenstand problematisiert werden, der sich durch Abwesenheit auszeichnete und qualitativ erforschbar wurde (vgl. Bremer 2007, S. 37ff.).

Aus historisch-epistemologischer Perspektive liegt mit der Hildesheim-Studie damit ein erstmals

⁶ Aus dem Bericht geht nicht hervor, wer seitens des Landesverbands der Volkshochschulen Niedersachsens anwesend war, wobei zu vermuten ist, dass neben Tietgens Angehörige einiger Volkshochschulen des Landes anwesend waren.

ernstzunehmender Entwurf vor, der nicht nur „Nichtteilnahme“ als Untersuchungsgegenstand aufgriff, sondern bis in die Gegenwart hinein einen festen Grund für die Fortentwicklung und Ausdifferenzierung des Phänomens gestiftet hat, z.B. als „Teilnehmerschwund“, als „Teilnehmerfluktuation“, als „Wegbleiber“, als „Dropout“, als „Bildungsabsistenz“ oder als „Widerstand gegen Bildung“ (siehe Schäffter 2023).

Aus heutiger Sicht trägt die Inblicknahme der Entwicklung von Untersuchungsgegenständen erheblich zum Wissen über die Forschungspraktiken in der Erwachsenenbildung bei, ermöglicht Einsichten in die Zusammenhänge, aus denen die Phänomene erwachsen sind und aus welchen Überlegungen sie sich speisen. Dass in der Gegenwart häufig nicht mehr erkennbar ist, wie die Zusammenhänge eines Entdeckungskontextes ausgestaltet waren, verdeckt mögliches Erkenntnispotential zu den Phänomenen, da sie als gegeben erscheinen.

Einige Aspekte ließen sich durch die bislang eingeführte wissenschaftsgeschichtliche Perspektive auf das epistemische Objekt Nichtteilnahme daher anreißen: Dass Nichtteilnahme vorrangig aus Perspektive organisierter Bildungsveranstaltungen für Erwachsene entsprungen ist und auch zur Blaupause für Bildungsveranstaltungen sog. nicht-organisierter Bildungsarbeit für Erwachsene wurde, wäre bspw. ein Aspekt, der sich nunmehr problematisieren ließe. Darüber hinaus ließe sich fragen, warum bestimmte Praktiken in organisierten Bildungsveranstaltungen der Volksbildung, z.B. bei den Volks(unterhaltungs)abenden das Mitsingen und das Zuschauen oder auch das Mitspielen im Tableaux vivant, begrifflich kaum in den Diskursen reflektiert wurden und warum es geradewegs das „Lesen“,

„Hören“ und „Teilnehmen“ war, das Aufmerksamkeit erhielt. Weiterhin ließe sich dem Verhältnis zwischen Nichtteilnahme und Teilnahme nachgehen, insofern als dass der Blick auf das leibhaftige Fernbleiben von Personen an organisierten Bildungsveranstaltungen den Blick auf das Phänomen der Nichtteilnahme bei Anwesenheit verstellt.

Mit anderen Worten: Mit der im Horizont von Nichtteilnahme gern genommenen Metaphorik der „Abstimmung mit den Füßen“, wonach Nichtteilnahme dadurch signalisiert wird, dass eine erwartete Teilnahme an einer Veranstaltung ausbleibt, ohne dass dafür eine Begründung erfolgt, wird nicht nur in eine „Raumfalle“ (siehe Ebner von Eschenbach/Mattern 2019) getappt, sondern die anwesende Teilnahmslosigkeit bzw. das quiet quitting während einer Veranstaltung verdeckt. Die leibhaftige Anwesenheit an einer Veranstaltung entscheidet somit noch nicht über die Teilnahme. Es ließe sich nun aber auch problematisieren, ob der derzeitige begriffliche Reflexionshorizont von Teilnahme/Nichtteilnahme vor diesem Hintergrund überhaupt noch angemessen dem Phänomen gerecht wird.

Der Blick auf die Entwicklung von Untersuchungsgegenständen in der Erwachsenenbildungsforschung, d.h., der Analyse des Entdeckungskontextes eine größere Aufmerksamkeit zu widmen, ermöglicht ein tieferes Verständnis für die Bedingungen der Möglichkeit von Forschung und verweist auf wechselseitige Interdependenzen und Interferenzen zwischen Forschungsgegenstand und gesellschaftlicher Entwicklungsdynamik. Die hier vorgelegten Vorüberlegungen zum epistemischen Objekt Nichtteilnahme sind erste Tast- und Suchbewegungen und sollten verstanden werden als Einladung zum gemeinsamen Weiterdenken.

Literatur

- Apel, Max (1910):** Die freie Hochschule Berlin und ihre Hörer. Berlin: Verlag der Ame'langeschen Buchhandlung.
- Adams, Kurt (1931):** Die Hamburger Volkshochschule im Urteil ihrer Hörer. Frankfurt am Main: Neuer Frankfurter Verlag.
- Allwörden, Wilhelm von (1934):** Die Volkshochschule in Hamburgs Kulturleben. In: Keim, Helmut/Urbach, Dietrich (Hrsg.) (1976): *Volksbildung in Deutschland 1933-1945. Einführung und Dokumente*. Braunschweig: Westermann, S. 263-268.
- Bericht MFV (1957):** Bericht über eine Mitarbeiterfortbildungsveranstaltung des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens vom 12. bis 14.9.1957 im Soziologischen Seminar Göttingen zur intensiveren Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Hildesheim-Studie. In: Wolfgang-Schulenberg-Archiv: Signatur: 5/2/1 Nr. 2, Mappe M3, Aufschrift: Hildesheim-Studie, Zeitraum: 1957-1977.
- Bläsius, Hermann (1940):** Die deutsche Arbeitsfront (Deutsches Volksbildungswerk in der NS-Gemeinschaft „Kraft durch Freude“). In: Keim, Helmut/Urbach, Dietrich (Hrsg.) (1976): *Volksbildung in Deutschland 1933-1945. Einführung und Dokumente*. Braunschweig: Westermann, S. 208-218.
- Bremer, Helmut (2007):** Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim: Juventa.
- Bremer, Helmut (2022):** Industriearbeiter, Volkshochschule und „kulturelle Passung“. In: Ciupke, Paul/Reichling, Norbert (Hrsg.): *Versachlichen – Deuten – Gegensteuern. Hans Tietgens und die politische Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv, S. 103-120.
- Ciupke, Paul (1999):** Zwischen Abendlandmythos und Vermassungsgefahr. Diskurse der Nachkriegsjahre, den Arbeitsplänen der Volkshochschulen abgelesen. In: Ciupke, Paul/Jelich, Franz-Josef (Hrsg.): *Ein neuer Anfang. Jugend- und Erwachsenenbildung in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft*. Essen: Klartext, S. 13-28.
- Dostal, Thomas (2004):** Die Teilnahme an der Erwachsenenbildung am Beispiel der Volkshochschulbewegung im Wien des „Fin de siècle“. In: Schlutz, Erhard/Schneider, H. (Hrsg.): *Teilnehmende in der Erwachsenenbildung. Historische Forschungen, Erfahrungen, Veränderungen*. 23. Konferenz des Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung Deutschland-Österreich-Schweiz. Bremen, S. 30-61.
- Dräger, Horst (1984):** Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, Enno/Tietgens, Hans (Hrsg.): *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Band 11. Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 76-94.
- Ebner von Eschenbach, Malte (2021):** Zur »culture continuée« Gaston Bachelards. Überlegungen zu einer Erwachsenenbildung als Instanz der Verarbeitung epistemischer Brüche. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 44 (1), S. 23-42.
- Ebner von Eschenbach, Malte (2023):** Exkurs: Zur realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung im Horizont der Erwachsenenbildung. In: Kondratjuk, Maria: *Grundlagen der Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung*. Bielefeld: wbv (UTB), S. 19-23.
- Ebner von Eschenbach, Malte/Mattern, Philipp (2019):** Eine „Raumfalle“ für die erwachsenenbildungswissenschaftliche Raumforschung? Die konkrete räumliche Wirklichkeit von Lernorten und Bildungsräumen. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 35/36. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-35-36/12834-die-konkrete-raeumliche-wirklichkeit-von-lernorten-und-bildungsraeumen.php> [2023-09-18].
- Finckh, Hans Jürgen (2009):** *Erwachsenenbildungswissenschaft. Selbstverständnis und Selbstkritik*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fischer, Kurt Gerhard (1957):** *Die Sozialwissenschaften und die Volksbildung*. Graz: Stiasny.
- Flitner, Wilhelm (1924):** *Die Abendvolkshochschule. Entwurf ihrer Theorie*. Berlin: Verlag der Arbeitsgemeinschaft.
- Fleck, Christian (2007):** *Transatlantische Bereicherungen. Zur Erfindung der empirischen Sozialforschung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Forster, Edgar/Obex, Tanja (2020):** Historische Epistemologie. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Springer VS, S. 641-651.
- Gorges, Irmela (1986):** *Sozialforschung in Deutschland 1872 – 1914: Gesellschaftliche Einflüsse auf Themen- u. Methodenwahl des Vereins für Sozialpolitik*. Frankfurt am Main: Hain.
- Große, Franz (1932):** Die Teilnehmerschaft der Volkshochschule. Eine statistische Untersuchung. In: Hermberg, Paul/Seifert, Wolfgang (Hrsg.): *Arbeiterbildung und Volkshochschule in der Industriestadt. Erfahrungen aus der Volksbildungsarbeit der Stadt Leipzig*. Breslau: Neuer Breslauer Verlag, S. 30-48.
- Hartmann, Ludo/Penck, Albrecht (1904):** Antworten auf die von dem Wiener Ausschusse für volkstümliche Universitäts-Vorträge veranstalteten Umfragen über den Nutzen der Universitäts-Kurse. In: *Zentralblatt für Volksbildungswesen*, 4 (6/7), S. 81-102.
- Hofmann, Walter (1910):** Die Organisation des Ausleihdienstes in der modernen Bildungsbibliothek. In: *Volksbildungsarchiv. Beiträge zur wissenschaftlichen Vertiefung der Volksbildungsbestrebungen*, 1 (2/3), S. 227-344.
- Kern, Horst (1982):** *Empirische Sozialforschung: Ursprünge, Ansätze, Entwicklungslinien*. München: C.H. Beck.

- Kersting, Christa (2008):** Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinenentwicklung 1945 bis 1955. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knierim, Alfred/Schneider, Johannes (1978):** Anfänge und Entwicklungstendenzen des Volkshochschulwesens nach dem 2. Weltkrieg (1945-1951). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ladewig, Paul (1912):** Politik der Bücherei. Leipzig: Ernst Wiegand Verlagsbuchhandlung.
- Lotze, Heiner (1947):** Gespräche mit unseren Hörern (I). In: Denkendes Volk, 1 (6), S. 166-167.
- Oberschall, Anthony (1997[1965]):** Empirische Sozialforschung in Deutschland 1848-1914. Freiburg: Alber.
- Pollock, Friedrich (1955):** Gruppenexperiment. Ein Studienbericht. Frankfurt am Main: Eur. Verlagsanstalt.
- Raphael, Lutz (1996):** Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. In: Geschichte und Gesellschaft, 22, S. 165-193.
- Rd DVB (1936):** Rundschreiben des Amtes Deutsches Volksbildungswerk, Gau Thüringen vom 19.11.1936. In: Keim, Helmut/Urbach, Dietrich (Hrsg.) (1976): Volksbildung in Deutschland 1933-1945. Einführung und Dokumente. Braunschweig: Westermann, S. 235-238.
- Reyer, Eduard (1896):** Handbuch des Volksbildungswesens. Stuttgart: Gotta'sche Buchhandlung.
- Rheinberger, Hans-Jörg (1992):** Experiment – Differenz – Schrift. Zur Geschichte epistemischer Dinge. Marburg an der Lahn: Basiliken-Presse.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2007):** Historische Epistemologie. Eine Einführung. Hamburg: Junius.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2019):** Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas. Göttingen: Wallstein.
- Radermacher, Lotte (1932):** Zur Sozialpsychologie des Volkshochschulhörer. (Eine Untersuchung von 21.749 Kursteilnehmern). In: Zeitschrift für angewandte Psychologie, 43 (5/6), S. 461-586.
- RMI = Reichsministerium des Innern (1921):** Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen (amtlicher Bericht). Leipzig: Quelle & Meyer.
- Schäffter, Ortfried (2023):** Teilnehmende. In: Arnold, Rolf/Nuissl, Ekkehard/Schrader, Josef (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 402.
- Schrewe, Fritz (1937):** Die Hamburger Volkshochschule. In: Keim, Helmut/Urbach, Dietrich (Hrsg.) (1976): Volksbildung in Deutschland 1933-1945. Einführung und Dokumente. Braunschweig: Westermann, S. 269-273.
- Schulenberg, Wolfgang (1957):** Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie. Stuttgart: Enke.
- Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.) (1978):** Erwachsenenbildung. Darmstadt: wbg.
- Seitter, Wolfgang (2007):** Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Bielefeld: wbv.
- Siebert, Horst (2001):** Warum kommen wenig junge Erwachsene in die Volkshochschule? In: Bildung und Erziehung, 54 (3), S. 295-305.
- Siebert, Horst (2004):** Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. In: Report, 27 (3), S. 9-14.
- Stück, Walter (1923):** Vier Grundfragen der Volkshochschularbeit. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Tietgens, Hans (1975):** Das Arbeitspapier „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?“ von 1964. In: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands (Hrsg.): Industriearbeiter und Erwachsenenbildung. Ein Literaturbericht über die gesellschaftlichen Bedingungen für eine Teilnahme von Arbeitern an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main, S. 1-12.
- Tietgens, Hans (1978[1964]):** Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Wege der Forschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 98-174.
- Verheyen, Nina (2018):** Die Erfindung der Leistung. Berlin: Hanser.
- Waas, Adolf (1927):** Volkshochschule und Volksbücherei: Ein Beitrag zur Psychologie von Hörer und Leser. In: Freie Volksbildung, 2 (1), S. 16-24.
- Weitsch, Eduard (1920):** Grundfragen der Volkshochschulmethode. Jena: Eugen Diederichs.
- Weniger, Erich (1952):** Volksbildung als Beruf. In: Weniger, Erich: Die Eigenständigkeit in Theorie und Praxis. Weinheim: Juventa, S. 511-520.
- Zeuner, Christine (1998):** Von der unbekanntenen Adressatin zum ‚Teilnehmer als Konstrukt‘: Teilnehmerforschung in der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: DVV, S. 159-167.
- Zeuner, Christine/Faulstich, Peter (2009):** Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz.



Malte Ebner von Eschenbach

malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de
<https://paedagogik.uni-halle.de/erwachsenenbildung>
+49 (0)345 55 23814

Malte Ebner von Eschenbach hat an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin Soziale Arbeit/Sozialpädagogik und an der Humboldt-Universität zu Berlin Erziehungswissenschaften von 2004 bis 2011 studiert. Aktuell ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg an der Professur Erwachsenenbildung/berufliche Weiterbildung und habilitiert zur Geschichte der empirischen Erwachsenenbildungsforschung. Zu seinen Forschungsinteressen zählen Politische Erwachsenenbildung, Wissenschaftsgeschichte, relationale Theorieentwicklung, Migrationsforschung sowie Raumtheorie in der Erwachsenenbildung.

Reading, Listening, Participating

A short history of the discovery of nonparticipation in adult education

Abstract

In the 1957 Hildesheim Study, Wolfgang Schulenberg conducted an empirical investigation of the circumstances and reasons for a failure to participate in continuing education; in 1964 Hans Tietgens asked why “few industrial workers” come “to the adult education centres”. This shows that a new research topic – nonparticipation – was taking shape. An important requirement for this movement was that as the target group for popular education, adults were introduced as a subject of research empirically as “readers” and “listeners” and then later increasingly as “participants”. Compared to the tradition of research in the humanities, social science research experienced an upswing (“realistic approach”) in the 1950s/1960s and there was enough room to accommodate topics such as nonparticipation. Following the Second World War, the reconstruction became relevant in popular education, where the absence of potential participants in adult education programmes became an issue. This short history of the emergence of nonparticipation as an object of investigation provides the scientific background of present research topics such as “declining participation”, “fluctuating participation”, “dropout”, “educational abstinence” or “resistance to education”, points out connections and invites the reader to illuminate these objects of investigation. (Ed.)

Bildungszugang ohne Grenzen?

Zusammenhänge zwischen kommunalen Teilhabefaktoren und der steirischen Weiterbildungslandschaft

Christoph Bauer

Zitation Bauer, Christoph (2023): Bildungszugang ohne Grenzen? Zusammenhänge zwischen kommunalen Teilhabefaktoren und der steirischen Weiterbildungslandschaft. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 50, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-50>.

Schlagworte: Teilnahme, Teilhabe, Bildungsraum, Bildungsangebote, Weiterbildungseinrichtungen, Weiterbildungsfachbereiche, Grenzen, Steiermark



Abstract

Bildung ermöglicht Teilhabe. Es braucht aber Ressourcen, um überhaupt an Bildung teilnehmen zu können. Wie sind diese Ressourcen, insbesondere Mobilität und Breitbandverfügbarkeit, in der Steiermark regional verteilt? Der Autor hat in seiner Dissertation „Teilhabeatlas Steiermark“ in Form einer quantitativen Erhebung die 286 Gemeinden der Steiermark anhand verschiedener kommunaler Teilhabefaktoren miteinander verglichen: die Arbeitsmarktsituation, die Bevölkerungswanderung, die sozialen Handlungsräume, die Aus- und Weiterbildung sowie die Versorgung und Infrastruktur. Ergebnis ist: Vor allem in den ruralen Gebieten der Steiermark gibt es weniger Bildungsangebote, was Bildungsinteressierte mit Mobilität ausgleichen müssten. Allerdings ist die öffentliche Verkehrsanbindung in jenen Gemeinden, die wenige Weiterbildungsangebote haben, ebenfalls schlechter und ebenfalls die Breitbandverfügbarkeit, was auch die Teilnahme an Online-Weiterbildungen in diesen Regionen erschwert. (Red.)

07

Thema

Bildungszugang ohne Grenzen?

Zusammenhänge zwischen kommunalen Teilhabefaktoren und der steirischen Weiterbildungslandschaft

Christoph Bauer

Der gleichberechtigte Zugang zu Angeboten der Erwachsenenbildung bedarf der Betrachtung und des Vergleichs von verfügbaren kommunalen Teilhaberressourcen.

Über 18.800 Bildungsveranstaltungen mit 230.333 Teilnahmen fanden laut dem Monitoring der steirischen Erwachsenenbildung im Kalenderjahr 2021 in der Steiermark statt.¹ Im selben Jahr waren in jeder der sieben steirischen Bildungsregionen (dazu zählen: Liezen, Obersteiermark Ost, Obersteiermark West, Oststeiermark, Steirischer Zentralraum, Südweststeiermark und Südoststeiermark) zwischen 35 und 42 Weiterbildungsorganisationen tätig; Ausnahme war der steirische Zentralraum mit 85 Organisationen (siehe Zechner 2022).

Im Sinne von Verwirklichungschancen stellt sich die Frage, ob der Zugang zu den Bildungsangeboten jeder Person im gleichen Ausmaß möglich ist bzw. ob ein fokussierter Blick in die einzelnen Regionen Grenzen des Bildungszugangs auf kommunaler Ebene aufzeigt. Anders ausgedrückt, wenn im Zuge von Erwachsenenbildung von Teilnehmer*innen gesprochen wird, so sollte das Augenmerk ebenso auf kommunalen Ressourcen liegen, welche die Teilhabe am Bildungsangebot beeinflussen und dadurch gewissen Teilen der Bevölkerung die Teilnahme erschweren oder verwehren.

Teilhabe ergibt sich durch verfügbare Ressourcen und deren Verwendung

In welchem Ausmaß Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und die Gestaltung desselbigen nach eigenen Vorstellungen möglich ist, hängt u.a. von den Verwirklichungschancen eines jeden Individuums ab und von dessen Fähigkeit, diese zu nutzen (vgl. Leßmann 2011, S. 54; Bartelheimer 2007, S. 9ff.; siehe auch Sen 2002 u. 2010; Nussbaum 1999 u. 2015). Die an Amartya Sens „capability approach“ angelehnten Teilhabeansätze und -konzepte folgen dem Prinzip, dass sich Teilhabe durch verfügbare Ressourcen und die Verwendung dieser ergibt.

Die Lebensbereiche, in denen Teilhabe stattfindet bzw. sich Handlungsspielräume erweitern, werden je nach Autor*in als „Dimensionen“ (vgl. Kaufmann 2002, S. 89; Brussig et al. 2019, S. 26) oder „Teilhabeformen“ (vgl. Bartelheimer 2007, S. 10; Bartelheimer et al. 2020, S. 43ff.) bezeichnet. Tilly Miller (2012), die sich statt auf den capability approach auf die Inklusion in Systemen bezieht, arbeitet mit „Ressourcentypologien“, auf die das Individuum erst durch Inklusion in einzelne Systeme Zugriff hat (vgl. Miller 2012, S. 60).

¹ Die Zahlen beziehen sich auf teilnehmende Organisationen am Monitoring.

All diesen Ansätzen ist neben der Bezugnahme auf Erwerbsarbeit, auf Rechtsansprüche, auf Anerkennung, soziale Nahbeziehungen und Kultur auch die Thematisierung von Bildung gemein. Bildungsteilhabe kann dabei aus zwei Perspektiven betrachtet werden: als Teilhabe durch Bildung und Teilhabe an Bildung.

Teilhabe durch Bildung

Wird Bildung als Ressource gesehen, durch deren Verwendung der*die Besitzer*in der Ressource wiederum Zugang zu anderen Bereichen der Teilhabe erlangt, wird von „Teilhabe durch Bildung“ gesprochen.

Volker Baethge-Kinsky (2012) folgend ermöglicht Bildung u.a. die Teilhabe am Arbeitsmarkt und den Verbleib in diesem, erfordert aber auch die Bereitschaft ständigen Lernens (vgl. Baethge-Kinsky 2012, S. 221f.). Auch konnte Baethge-Kinsky belegen, dass Kinder aus Akademikerfamilien mit größerer Wahrscheinlichkeit ein Studium aufnehmen als Kinder aus Nicht-Akademikerfamilien (vgl. ebd., S. 218). Mit steigendem Bildungsgrad verbessert sich zumeist auch der subjektive gesundheitliche Zustand. Dieser Effekt nimmt im Lauf des Lebens zu und führt zu einer größeren Wahrscheinlichkeit, im Alter nicht zu erkranken (vgl. Müllegger 2015, S. 65).

Helmut Bremer und Christel Teiwes-Kügler (2018) zeigten auf, dass Weiterbildung für Teilnehmer*innen neue Handlungsspielräume ermöglicht. Diese Handlungsspielräume führen in weiterer Folge zu einem Zuwachs an Selbstbewusstsein und einer zuversichtlichen Einstellung bezüglich des eigenen sozialen Aufstiegs, wenngleich Aufstiegschancen nicht mit Sicherheit gewährleistet werden können. In diesem Zusammenhang propagieren Bremer und Teiwes-Kügler die Verantwortung von Weiterbildungseinrichtungen, welche den Zugang zu Bildungsangeboten jeder Person im gleichen Ausmaß ermöglichen sollten und nicht nur jenen, die über „eine Disposition für individuelle Leistungskonkurrenz und Durchsetzung“ (Bremer/Teiwes-Kügler 2018, S. 29) verfügen. Dieser Standpunkt verdeutlicht meines Erachtens die Wechselwirkung von Teilhabe und Bildung. So wird auf der einen Seite Teilhabe durch Bildung als Ressource ermöglicht, andererseits bedarf es grundlegender Ressourcen, um an Bildung überhaupt erst teilhaben zu können.

Teilhabe an Bildung

Dies führt zur zweiten Perspektive von Bildungsteilhabe: Teilhabe an Bildung als Zugang zu vorhandenen Bildungsstrukturen für Individuen und/oder soziale Gruppen. Das Thema Teilhabe an Bildung wurde von zahlreichen Autor*innen aufgegriffen und in vielen Fällen in Bezug zu sozialer Ungleichheit, Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit gesetzt (siehe z.B. Stojanov 2011; Becker/Lauterbach 2016; Baader/Feytag 2017).

In der Erwachsenen- und Weiterbildung kann Steffi Robak (2017) folgend Bildungsgerechtigkeit dadurch erreicht werden, dass die Bevölkerung in Bildungsentscheidungen eingeschlossen wird und es jeder Person möglich ist, die Bildungsangebote unter Berücksichtigung der individuellen sozialen Lage sowie der unterschiedlichen Bildungsverläufe in Anspruch zu nehmen. Hierfür sei es notwendig, dass diese Teilhabefaktoren von den Weiterbildungsinstitutionen abgesichert werden (vgl. Robak 2017, S. 407).

Auf der individuellen Ebene sind die Gründe für eine Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an Weiterbildungsangeboten sehr unterschiedlich. Wie Carola Iller (2017) ausführt, nehmen Personen Bildungsangebote im Erwachsenenbildungsbereich eher in Anspruch, wenn sie im Vorfeld bereits positive Bildungserfahrungen gemacht haben. Misserfolge im Bildungssystem oder nicht erfüllte Erwartungen an investierte Bildungsanstrengungen schlagen sich in der weiteren Bildungsbiografie vielfach durch Weiterbildungswiderstände nieder (vgl. Iller 2017, S. 433).

Für Österreich wurden im letzten Adult Education Survey (AES) der Statistik Austria (2018) die verschiedenen Hindernisse bei der Erwachsenenbildungsteilnahme erhoben. Neben der Unvereinbarkeit von Ausbildung und den Arbeitszeiten oder familiären Verpflichtungen wurden Ausbildungskosten, fehlende Unterstützung durch die Arbeitgeber*innen/die öffentliche Verwaltung, unpassende Bildungsangebote oder die räumliche Distanz zur Ausbildungsstätte als Gründe für eine Nicht-Teilnahme an Weiterbildungsangeboten genannt (vgl. Statistik Austria 2018, S. 40).

Die Rolle der räumlichen Distanz zu Weiterbildungsangeboten wurde bereits von mehreren Autor*innen

als Teilnahmehindernis hervorgehoben (siehe Stöhr/Baur 2018; Vater/Zwiehler 2018). Besonders bildungsfernere Personen legen mehr Wert auf eine gute Erreichbarkeit von Weiterbildungsangeboten und eine damit zusammenhängende räumliche Nähe zum Wohnort. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass gerade dieser Personenkreis bei einer schlechten Angebotsstruktur in seinem und um seinen Wohnort Weiterbildungsveranstaltungen vermehrt fernbleibt (vgl. Stöhr/Baur 2018, S. 60).

In der Steiermark ist nicht nur ein Defizit an einer ausgewogenen Bildungsversorgung in den ruralen Gebieten gegeben. Das Verschwinden der lokalen Nahversorger mit Waren und Dienstleistungen (z.B. Fachhandel, Apotheken und Ärzt*innen), der Arbeitsplätze und Kinderbetreuungseinrichtungen vor Ort (vgl. Egger 2021, S. 335ff.) führt dazu, dass die Menschen immer mehr auf eigene Kraftfahrzeuge oder den öffentlichen Nahverkehr angewiesen sind, um am sozialen Leben teilzuhaben oder ihren Grundbedarfen nachzugehen. Fritz Bernhard (2016) konnte für die Steiermark und Niederösterreich zeigen, dass das lokale Angebot des öffentlichen Nahverkehrs als durchgehend problematisch angesehen wird. Damit sind für jene Menschen in ruralen Gebieten, die keinen Zugriff auf einen eigenen PKW haben, generell weniger Verwirklichungschancen gegeben (vgl. Bernhard 2016, S. 238f.).

Angesichts dieser schlechten oder nicht vorhandenen Mobilität wird als Alternative zur Präsenzteilnahme oftmals die digitale Teilnahme an Bildungsangeboten ins Treffen geführt. Durch die im Zuge der Corona-Pandemie gesetzten Maßnahmen und Erfordernisse erfuhr die Digitalisierung in österreichischen Bildungsorganisationen einen Aufschwung. Dies betraf nicht nur die häufigere Verwendung von digitalen Medien, sondern ebenso die größere Anzahl an angebotenen Online-Veranstaltungen. Zugleich erforderte aber auch dies einen erhöhten Ressourceneinsatz und die Implementierung notwendiger technischer Infrastruktur, nicht nur seitens der Bildungsanbieter*innen, sondern auch seitens der Teilnehmer*innen (vgl. Gugitscher/Schlögl 2022, S. 104; siehe auch Zechner 2022).

Kurzum, das zunehmende Angebot an Online-Veranstaltungen seitens der Bildungseinrichtungen kann die geringe Mobilität in ruralen Gebieten nur

dann ausgleichen, wenn seitens der potentiell Teilnehmenden ausreichend Ressourcen (z.B. ein gut ausgebautes Breitbandnetz, ausreichend viele Endgeräte etc.) und digitale Kompetenzen vorhanden sind, um diese Bildungsangebote auch nutzen zu können und somit an Bildung wieder vermehrt teilhaben zu können.

Nachfolgend sollen Teilergebnisse meiner Dissertation „Teilhabeatlas Steiermark“ präsentiert werden, die das Augenmerk auf die Teilhabefaktoren Mobilität und Breitbandverfügbarkeit in den steirischen Gemeinden legen, um so den Zusammenhang von kommunalen Teilhabefaktoren und der steirischen Erwachsenenbildungslandschaft zu beleuchten. Ziel war es, mithilfe der sehr eingängigen Form eines Atlas eine quantitative Datengrundlage für weitere regionale Entwicklungen zu liefern.

Teilhabeatlas – Forschungsdesign und Datenmaterial

Im Zuge meiner Dissertation verglich ich die 286 steirischen Gemeinden anhand verschiedener kommunaler Teilhabefaktoren (Arbeitsmarktsituation, Bevölkerungswanderung, Aspekte sozialer Handlungsräume, Aus- und Weiterbildung, Versorgung und Infrastruktur) auf Basis eines quantitativen Forschungsdesigns. Als Grundlage für die bivariaten und multivariaten Berechnungen sammelte ich zugängliche Sekundärdaten von Statistik Austria, Open Data Österreich, dem Land Steiermark, der Wirtschaftskammer, dem Bildungsnetzwerk Steiermark und den Verbundlinien. Diese Daten fand ich auf den jeweiligen Plattformen und konnte sie direkt in meine Berechnungen übernehmen oder musste sie weiterverarbeiten, indem z.B. die erhobenen Daten auf die Einwohner*innenzahlen (pro Kopf) oder die Fläche (pro km²) der Gemeinden umgerechnet wurden. Aufwendiger gestaltete es sich, grundlegende Daten, wie beispielsweise die Position von Schulen, Nahversorger*innen oder medizinischen Einrichtungen, in die Berechnungen einfließen zu lassen. Hier entschied ich mich, Radien unterschiedlicher Größe über deren Position zu legen, um sichtbar zu machen, ob die einzelnen Orte der Gemeinden innerhalb dieser Radien liegen oder nicht. Dadurch wurde unter anderem ein Vergleich der Zugangsmöglichkeiten, d.h. des

Distanz-Nähe-Verhältnisses zwischen dem Wohnort und der betrachteten Einrichtung (Schule, Kinderbetreuung, Arzt, Apotheke, Nahversorger, Bildungseinrichtung etc.) möglich. Die Radiusgröße war abhängig von der betrachteten Variable. So wurden Kinderbetreuungseinrichtungen und Volksschulen in einem kleineren Radius betrachtet als höhere Bildungseinrichtungen.

Für den vorliegenden Beitrag wurden die Daten des Bildungsnetzwerks Steiermark von 2019 bis 2021 als Grundlage für die Abbildung der steirischen Erwachsenenbildungslandschaft, der Verbundlinien zur Berechnung eines Mobilitätsindex und des Open Data Österreichs zur Darstellung der kommunalen Breitbandverfügbarkeit verwendet.

Im Jahr 2008/2009 hatte eine Analyse der Anbieter*innen der Erwachsenen- und Weiterbildung in der Steiermark im Rahmen des Projekts PERLS (siehe Gruber/Brünner/Huss 2009) erbracht, dass keine vollständige Erfassung der allgemeinen und beruflichen Erwachsenen- und Weiterbildung zum damaligen Zeitpunkt existierte und nur ein Teilbereich abgedeckt wurde. Dies erschwerte die Zuteilung von Einrichtungen zum Tätigkeitsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung. Mehr als zehn Jahre später ist diese Abgrenzung aufgrund der Vielfalt der Anbieter*innen noch immer schwierig. Jedoch besteht mit dem Monitoring des Bildungsnetzwerks Steiermark eine Auflistung verschiedener Einrichtungen sowie eine Einteilung nach Fachrichtungen für die angebotenen Kurse. Vorteil dieser Darstellung ist, dass keine Überschneidungen zwischen den Kategorien stattfinden. Da das Monitoring auf die Teilnahmebereitschaft der Bildungseinrichtungen angewiesen ist, besteht jedoch ähnlich zur PERLS-Studie kein Anspruch auf Vollständigkeit. Im Rahmen des vorliegenden Untersuchungsvorhabens erklärt sich der Rückgriff auf die Daten des Bildungsnetzwerks Steiermark mit der Möglichkeit, auf Basis der mehrjährig vorhandenen Monitoring-Daten die Anbieter*innenlandschaft in der Steiermark über einen längeren Zeitraum betrachten zu können. Zudem kann vom Vertrauen der Anbieter*innen in das Netzwerk profitiert werden, denn bei einer eigenständigen Erhebung hätte eine größere Wahrscheinlichkeit der Nicht-Teilnahme der Einrichtungen bestanden, und so kann auf eine größere Datengrundlage zurückgegriffen werden.

Der verwendete Mobilitätsindex wurde eigenständig über die Informationen der Verbundlinien (Stand Juni 2022) berechnet. Dabei wurden die Anzahl der Verbindungen vor und nach 12 Uhr mittags, die Fahrtkosten, die Anzahl notwendiger Umstiege zum Ziel und die kürzeste Fahrzeit zum Ziel mit einbezogen. Betrachtet wurden Verbindungen von den Gemeindezentren zur nächstgelegenen Stadt mit 10.000, mit 20.000 Einwohner*innen und Graz. Anhand der genannten Variablen und der Information, ob alle größeren Orte einer Gemeinde an das Öffentliche Verkehrsnetz angebunden sind oder nicht, wurde ein Summenindex gebildet. Für den Summenindex wurde beurteilt, ob die einzelnen Mobilitäts-Variablen über oder unter dem Durchschnitt liegen und dahingehend mit 1 (über dem Durchschnitt) oder 0 (unter dem Durchschnitt) bewertet. Je größer der Indexwert, desto besser stellt sich die Situation der Gemeinde in Bezug auf das vorhandene öffentliche Verkehrsnetz dar.

Die Breitbandverfügbarkeit ist grundsätzlich über den Breitbandatlas des Bundes ersichtlich. Darin ist in einem Raster von 100x100 Metern die maximale Geschwindigkeit (Download- und Uploadrate) für die einzelnen Rasterpunkte ersichtlich. Jedoch sind keine Rückschlüsse auf Gemeindeebene möglich. Aus diesem Grund wurden für die durchschnittliche kommunale Breitbandverfügbarkeit die Rasterdaten (Stand 3. Quartal 2021) mittels der Software ArcGis den einzelnen Gemeinden zugeordnet. Danach konnte die durchschnittliche Breitbandverfügbarkeit (in diesem Beitrag bezieht sich dies auf die Downloadrate) für jede Gemeinde berechnet werden.

Steirische Erwachsenenbildungslandschaft

Abbildung 1 zeigt die Anzahl der im Monitoring des Bildungsnetzwerks Steiermark von 2019 bis 2021 erfassten und in den steirischen Gemeinden tätigen Erwachsenenbildungseinrichtungen (hier und folgend werden die Begriffe Erwachsenenbildungseinrichtungen, -organisationen und -institutionen synonym verwendet). In jeder Bildungsregion fand sich mindestens eine Gemeinde, in der sieben oder mehr unterschiedliche Erwachsenenbildungsinstitutionen im betrachteten Zeitraum tätig waren. Von den 286 steirischen Gemeinden waren von 2019 bis 2021 in 17 Gemeinden (6%) jeweils mindestens

sieben verschiedene Erwachsenenbildungsinstitutionen tätig. In den restlichen 94% der steirischen Gemeinden waren großteils maximal 1 bis 2 Einrichtungen vor Ort aktiv. Der West-Ost-Vergleich zeigt, dass in den westlichen Bildungsregionen Liezen und Obersteiermark West weniger Gemeinden mit einer größeren Anzahl an tätigen Erwachsenenbildungsorganisationen vorhanden sind. Beispielsweise befinden sich jene Gemeinden mit 10 oder mehr tätigen Erwachsenenbildungsorganisationen ausschließlich im Osten und Süden der Steiermark.

Zwischen der Anzahl an tätigen Erwachsenenbildungsorganisationen und der Anzahl an unterschiedlichen Fachbereichen der Erwachsenenbildung besteht ein positiver starker Zusammenhang ($r=0,681$). Jene Gemeinden, die eine hohe Anzahl an tätigen Erwachsenenbildungsorganisationen besitzen, weisen mehr unterschiedliche Fachbereiche der Erwachsenenbildung auf. In Abbildung 2 ist

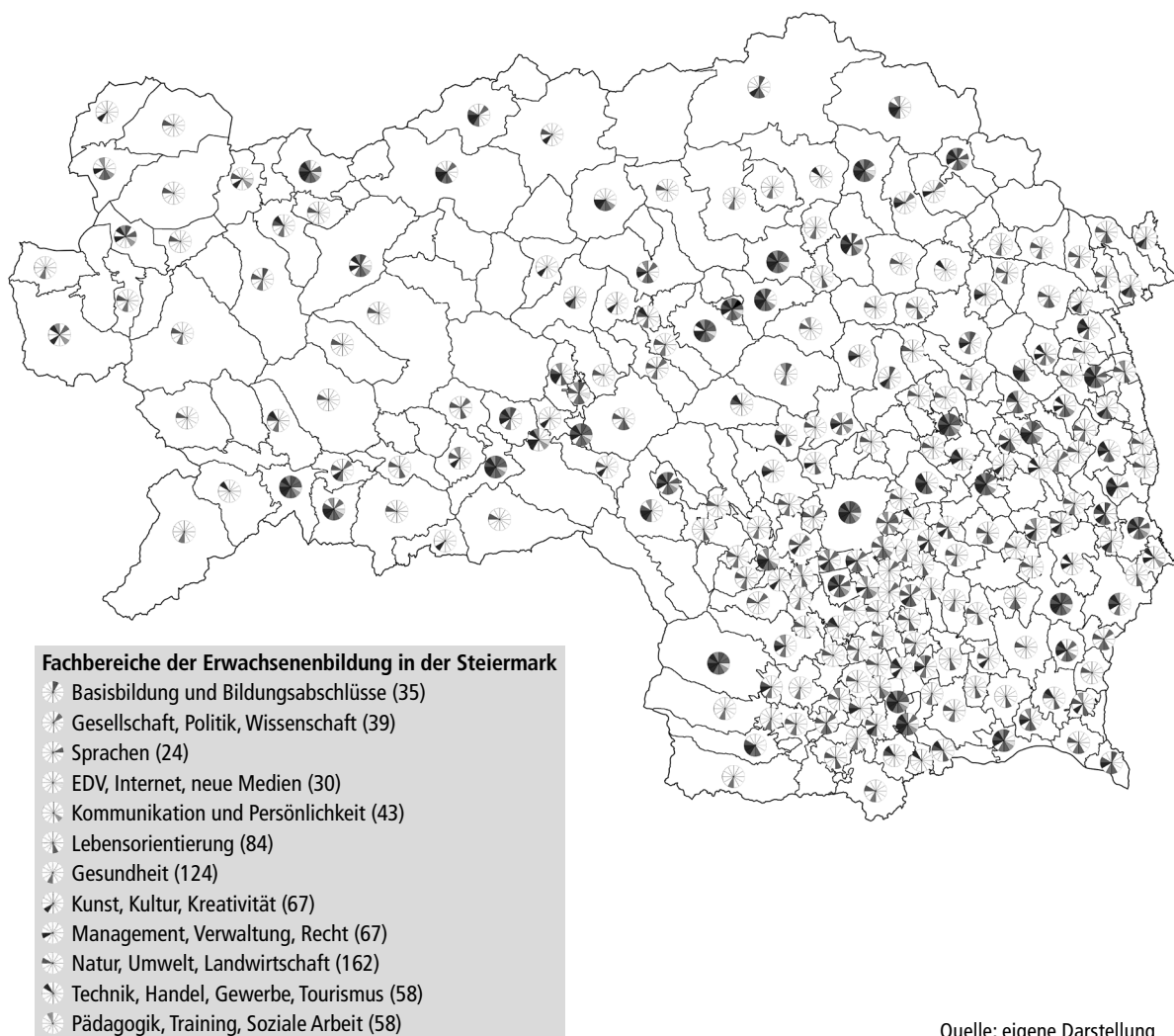
ersichtlich, dass Gemeinden entlang der Mur/Mürz und in der Südost-Region der Steiermark von einer größeren Anzahl an Fachbereichen geprägt sind. Insgesamt lässt sich für die Steiermark sagen, dass der Bereich „Natur, Umwelt, Landschaft“, gefolgt von den Fachbereichen „Gesundheit“ und „Lebensorientierung“ am stärksten vertreten ist. Der Vergleich der Abbildungen 1 und 2 verdeutlicht, dass trotz positiven Zusammenhangs zwischen Organisationsanzahl und Fachbereichsanzahl Gemeinden mit einer geringen Anzahl an tätigen Erwachsenenbildungsorganisationen vorhanden sind, welche nicht unbedingt eine geringe Fachbereichsanzahl haben müssen. So waren in Sankt Lambrecht 2019 bis 2021 drei Erwachsenenbildungsorganisationen tätig, welche neun von zwölf erfassten Fachbereichen abdeckten. Neumarkt in der Steiermark oder Obdach hatten ebenfalls drei tätige Erwachsenenbildungsorganisationen im betrachteten Zeitraum, jedoch deckten die Kurse in diesen

Abb. 1: Anzahl tätiger Erwachsenenbildungseinrichtungen Steiermark 2019-2021
(Datengrundlage: Bildungsnetzwerk Steiermark)



Quelle: eigene Darstellung mittels Datawrapper

Abb. 2: Fachbereiche der Erwachsenenbildung in der Steiermark 2019-2021 (Datengrundlage: Bildungsnetzwerk Steiermark)



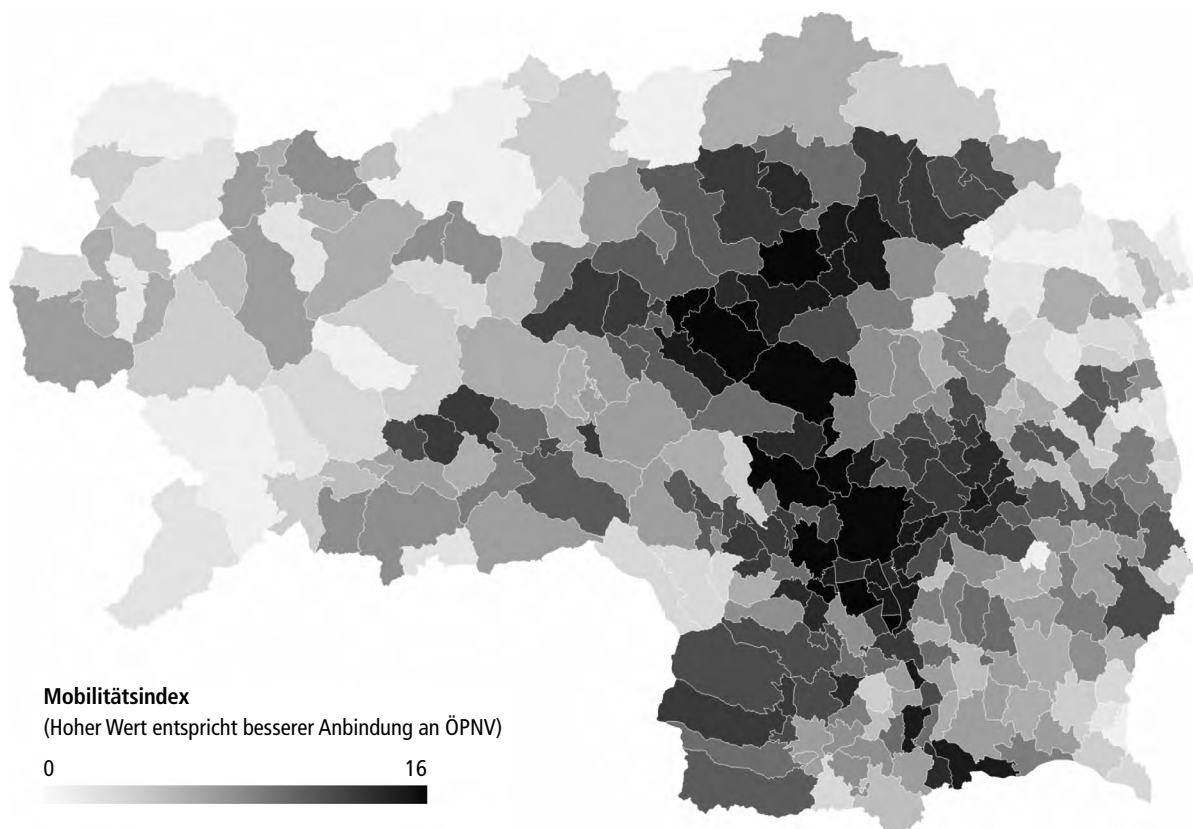
Gemeinden nur den Fachbereich „Natur, Umwelt, Landwirtschaft“ ab. Davon ausgehend, dass die Bevölkerung in diesen Gemeinden auch an anderen Themen als „Natur, Umwelt, Landwirtschaft“ Interesse haben könnte, war die Teilhabe an Bildungsangeboten anderer Fachbereiche damit nur in Nachbargemeinden möglich. Für die Steiermark zeigt sich unter dieser Prämisse, dass Teilhabe an Bildung in Gemeinden mit einer geringeren Anzahl an Erwachsenenbildungsorganisationen oder Fachbereichen begrenzt oder gar nicht möglich ist. Um die schlechtere Angebotsstruktur ausgleichen zu können, sind Bewohner*innen entweder auf eigene Kraftfahrzeuge oder den öffentlichen Personennahverkehr (ÖPNV) angewiesen, um die Angebote der Nachbargemeinden nutzen zu können.

Teilhafaktor: Öffentlicher Personennahverkehr

Wie gezeigt, wies Bernhard (2016) darauf hin, dass der ÖPNV in Bezug auf die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben mitbedacht werden sollte. In Abbildung 3 ist die Bewertung des ÖPNV in den steirischen Gemeinden ersichtlich. Die hellen Gemeinden spiegeln eine schlechtere Anbindung wider und die dunklen Gemeinden eine bessere. Dabei zeigt sich, dass von der Südsteiermark bis in die Obersteiermark Ost-Gemeinden mit einer guten Anbindung vorhanden sind.

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen Mobilität und Erwachsenenbildungsangeboten lässt sich feststellen, dass jene Gemeinden mit einer guten

Abb. 3: Anbindung an den ÖPNV (eigene Berechnung Mobilitätsindex)



Quelle: eigene Darstellung mittels Datawrapper

Anbindung an das ÖPNV-Netz eine höhere Anzahl an tätigen Erwachsenenbildungsorganisationen ($r=0,117$) und deren Bildungsangebote eine höhere Anzahl an unterschiedlichen Fachbereichen aufweisen ($r=0,226$). Das heißt, dass jene Gemeinden, die in Bezug auf den Zugang zu Erwachsenenbildungsangeboten bereits „gut dastehen“, ebenso eine sehr gute Anbindung an den ÖPNV haben. Umgekehrt finden Menschen in jenen Gemeinden, die über weniger tätige Erwachsenenbildungseinrichtungen und damit über weniger Bildungsangebot verfügen und deshalb auf das Bildungsangebot in Nachbargemeinden zurückgreifen müssen, eine schlechtere Anbindung an das ÖPNV-Netz vor.

Teilhabefaktor: Breitbandverfügbarkeit

Als Alternative zur physischen Teilnahme an Bildungsangeboten gelten Angebote im virtuellen Raum. Neben dem technischen Know-how und der passenden Ausrüstung ist die verfügbare Bandbreite

ein relevantes Kriterium der Teilhabemöglichkeit an digitalen Angeboten.

Abbildung 4 zeigt, dass die östlichen steirischen Gemeinden (Oststeiermark, Südost Steiermark), die Südweststeiermark und die Grenzgemeinden zwischen Liezen und der Obersteiermark Ost im Verhältnis zu anderen Regionen eine schlechtere Breitbandverfügbarkeit aufweisen. Gemeinden mit einer hohen Breitbandverfügbarkeit sind vor allem im steirischen Zentralraum und den angrenzenden Gemeinden in der Obersteiermark Ost und West vorhanden. Hier lässt sich auch ein positiver starker Zusammenhang ($r=0,353$) zwischen der Breitbandverfügbarkeit und der Anzahl an FTTHs (Fiber to the Home, Glasfasertechnik) ausmachen.

Laut der Rundfunk und Telekom Regulierungs-GmbH (siehe RTR 2023) ist für eine unterbrechungsfreie Teilnahme an Videokonferenzen eine Bandbreite von mindestens 8 Mbit/s (Download) notwendig. Dabei ist die verfügbare Bandbreite davon abhängig,

wie viele Personen gleichzeitig dieselbe Leitung benutzen. So würde ein Haushalt, in dem eine Person an einer Videokonferenz teilnimmt, eine andere einen Film streamt und wieder eine andere online ein Videospiel spielt, eine Bandbreite von 50 bis 60 Mbit/s an Download benötigen. Dies trifft aber nicht nur einen Haushalt, oftmals teilen sich Wohnhäuser ebenfalls eine Leitung bis zum Grundstück und damit auch die Bandbreite.

In den Gemeinden St. Kathrein am Hauenstein, Pirching am Traubenberg, Tieschen oder Sankt Andrä-Höch liegt die bestmöglich durchschnittliche Bandbreite, wie Abbildung 4 zeigt, unter 30 Mbit/s. Davon ausgehend, dass in den meisten Fällen die verfügbare Bandbreite mit anderen Personen geteilt wird, ist aber auch in Gemeinden mit einer durchschnittlich bestmöglichen Downloadrate zwischen 50 und 80 Mbit/s eine unterbrechungsfreie Teilhabe an Onlinere Ressourcen nur möglich, wenn ausschließlich eine Person die Leitung nützt. Das heißt, selbst bei einer höheren

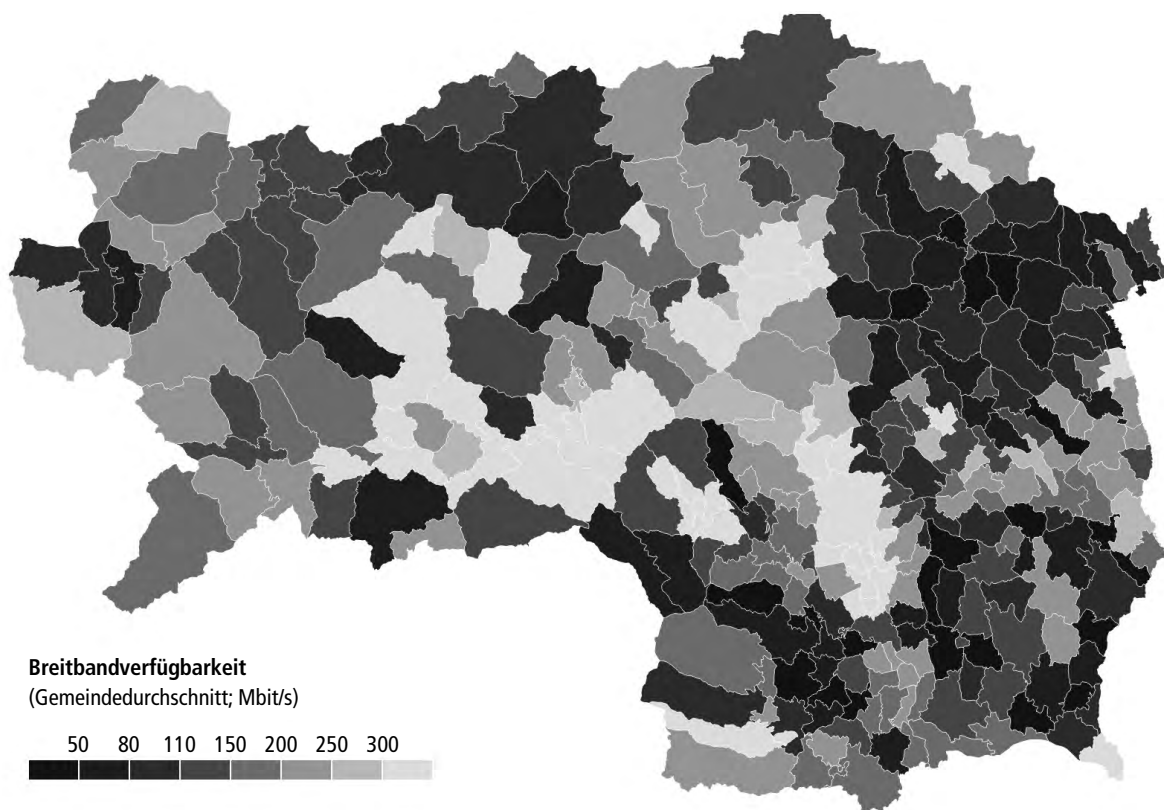
Breitbandverfügbarkeit auf Gemeindeebene gibt es Haushalte, deren Teilnahme an Bildungsangeboten aufgrund der Haushaltsgröße oder einer unter dem Durchschnitt liegenden Bandbreite durch Verbindungsabbrüche erschwert wird.

Für die gesamte Steiermark ließ sich feststellen, dass zwischen dem Mobilitätsindex und der durchschnittlichen Breitbandverfügbarkeit ein starker positiver Zusammenhang ($r=0,353$) besteht. Dies bedeutet, dass jene Gemeinden mit einer guten Anbindung an den ÖPNV ebenso eine hohe Breitbandverfügbarkeit aufweisen. Für sie ist der störungsfreie Online-Zugang zu Bildungsangeboten nur ein weiterer positiver Teilhabefaktor.

Zusammenfassung und Ausblick

Im Sinne gleichberechtigter Handlungsspielräume lassen sich eindeutige Teilhabegrenzen am Bildungsangebot in der Steiermark feststellen. Nicht nur

Abb. 4: Durchschnittliche Breitbandverfügbarkeit (Download) (Datengrundlage: breitbandatlas.gv.at)



Quelle: eigene Darstellung mittels Datawrapper

die Anzahl an tätigen Erwachsenenbildungsorganisationen und die Anzahl an Kursangeboten aus verschiedenen Fachbereichen sind in den steirischen Gemeinden unterschiedlich verteilt. Wird davon ausgegangen, dass die schwache Angebotsstruktur vor Ort durch die Verfügbarkeit eines leicht zugänglichen ÖPNV-Netzes oder mit ausreichender Bandbreite für einen störungsfreien Zugang zu Online-Angeboten zum Teil ausgeglichen werden könnte, zeigen sich auch diesbezüglich

kommunale Ungleichheiten und Schwächen. Jedoch macht es wenig Sinn, diese aufgezeigten Teilhabefaktoren unhinterfragt verbessern zu wollen. Die hier präsentierte quantitative Darstellung kann nur als Grundlage dienen, um sich bestimmte Gemeinden genauer anzusehen und in einem zweiten Schritt qualitativ die subjektive Wahrnehmung der Bevölkerung zu erheben. Ziel muss es immer sein, einen Bildungszugang dem Bedarf entsprechend zu ermöglichen.

Literatur

- Baader, Meike Sophia/Feytag, Tatjana (Hrsg.) (2017):** Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS.
- Baethge-Kinsky, Volker (2012):** Neudefinition der „bürgerlichen Grundbildung“ und gefährdete Bildungsteilhabe. In: Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung Deutschland. Teilhabe im Umbruch. Zweiter Bericht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201-222.
- Bartelheimer, Peter (2007):** Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel (= Arbeitspapier der Friedrich-Ebert-Stiftung, Fachforum Analysen und Kommentare. Berlin. Online: <https://library.fes.de/pdf-files/do/04655.pdf> [2023-09-15].
- Bartelheimer, Peter/Behrisch, Birgit/Daßler, Henning/Dobslaw, Gudrun/Henke, Jutta/Schäfers, Markus (2020):** Teilhabe – eine Begriffsbestimmung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2016):** Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bernhard, Fritz (2016):** Verkehrsinfrastrukturen und Mobilitätsverhalten. Analyse des Mobilitätsverhaltens und der Verkehrsinfrastrukturen in ländlichen Räumen unter dem Aspekt des regionalen, demografischen und sozialen Wandels am Beispiel der Steiermark. In: Egger, Rudolf/Posch, Alfred (Hrsg.): Lebensentwürfe im ländlichen Raum. Ein prekärer Zusammenhang? Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 203-242.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2018):** Weiterbildung, Gesellschaftsbild und Widersprüchlichkeiten in „Bildungsaufstiegen“. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 34, Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/03_bremer_teiwes-kuegler.pdf [2023-09-15].
- Brussig, Martin/Aurich-Beerheide, Patriz/Kirsch, Johannes/Langer, Philipp/Gabler, Andrea/Kotlenga, Sandra/Nägele, Barbara/Pagels, Nils/Ivanov, Boris/Pfeiffer, Friedhelm/Pohlan, Laura/Kleinemeier, Rita/Puhe, Henry (2019):** Evaluation des Bundesprogramms ‚Soziale Teilhabe am Arbeitsmarkt‘. Endbericht. Forschungsbericht 535. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Egger, Rudolf (2021):** Regionale Teilhabe und Bildung. Lernwelten zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In Egger, Rudolf/Härtel, Peter (Hrsg.): Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich. Wiesbaden: Springer, S. 331-352.
- Gruber, Elke/Brünner, Anita/Huss, Susanne (2009):** Perspektiven der Erwachsenenbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens in der Steiermark (PERLS). Klagenfurt: Alpen-Adria Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung – Bildungsnetzwerk Steiermark. Online: https://wwwg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/PERLS_Ergebnisse_Endfassung_Nov2009.pdf [2023-09-15].
- Gugitscher, Karin/Schlögl, Peter (2022):** „Es geht mehr digital als angenommen!“ Zur Digitalisierung in der österreichischen Erwachsenenbildung vor, während und nach Covid-19. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 44-45, Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/22-44u45/10_gugitscher_schloegl.pdf [2023-09-15].
- Iller, Carola (2017):** Bildungsungleichheit im Erwachsenenalter. In: Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 427-446.
- Kaufmann, Franz-Xaver (2002):** Sozialpolitik und Sozialstaat: Soziologische Analysen. Opladen: Leske + Budrich.

- Leßmann, Ortrud (2011):** Verwirklichungschancen und Entscheidungskompetenz. In: Sedmak, Slemens/Babic, Bernhard/Bauer, Reinhold/Posch, Christian (Hrsg.): Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53-74.
- Miller, Tilly (2012):** Inklusion – Teilhabe – Lebensqualität. Tragfähige Beziehungen gestalten. Systemische Modellierung einer Kernbestimmung Sozialer Arbeit. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Müllegger, Julia (2015):** Bildung als Faktor für Gesundheit im Alter. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 24, Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/15-24/08_muellegger.pdf [2023-09-15].
- Nussbaum, Martha (1999):** Gerechtigkeit und das gute Leben. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nussbaum, Martha (2015):** Fähigkeiten schaffen. Neue Wege zur Verbesserung menschlicher Lebensqualität. Freiburg: Karl Alber.
- Robak, Steffi (2017):** Strukturelle Bildungsgerechtigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 405-426.
- RTR (2023):** Welche Bandbreite benötige ich? Online: https://www.rtr.at/TKP/service/rtr-nettest/help/technology/netztestfaq_required_bandwidth.de.html [2023-04-26].
- Sen, Amartya (2002):** Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München: dtv.
- Sen, Amartya (2010):** Die Idee der Gerechtigkeit. München: Beck.
- Statistik Austria (2018):** Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES) 2016/17. Wien: Bundesministerium für Bildung. Online: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Erwachsenenbildung_2016-2017__Ergebnisse_der_AES.pdf [2023-09-15].
- Stöhr, Ingrid/Baur, Hanna-Rieke (2018):** Zu weit weg? Lokale Angebotsstruktur als Zugangsbedingung für Weiterbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 34, Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/06_stoehr_baur.pdf [2023-09-15].
- Stojanov, Krassimir (2011):** Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Vater, Stefan/Zwielehner, Peter (2018):** Bildung für alle? Wer an Volkshochschulkursen teilnimmt und wer nicht. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 34, Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/07_vater_zwielehner.pdf [2023-09-15].
- Zechner, Marlies (2022):** Was Teilnehmende von digitalen Bildungsangeboten erwarten: Ein Stimmungsbild. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 44-45, Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/22-44u45/19_zechner.pdf [2023-09-15].

Weiterführende Links

Breitbandatlas des Bundes: <https://breitbandatlas.gv.at>

Informationen zum Breitbandatlas: <https://www.data.gv.at/katalog/dataset/588b9fdc-d2dd-4628-b186-f7b974065d40>

Verbundlinien: <https://verkehrsauskunft.verbundlinie.at>



Foto: Privat

Dipl.-Ing. Christoph Bauer, B.Sc. B.A. M.A.

christoph.bauer@uni-graz.at
<http://www.uni-graz.at>
 +43 (0)316 380-2605

Christoph Bauer studierte Architektur an der Technischen Universität Graz und Soziologie an der Universität Graz. Momentan ist er als Universitätsassistent am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften im Bereich Empirische Lernweltforschung und Hochschuldidaktik tätig und promoviert im Bereich Erwachsenenbildung zum Thema Teilhabe- und Bildungschancen. Nebenberuflich geht er Lehrtätigkeiten für die Fachhochschule Campus02 und dem Wirtschaftsförderungsinstitut nach. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Gesellschaftliche Teilhabe, Bildungschancen, Soziale Ungleichheit, Resilienzforschung, Digitalisierung in der Aus- und Weiterbildung.

Access to Education without Borders?

Connections between factors for local participation and the Styrian continuing education and training sector

Abstract

Education makes participation possible. However, resources are needed to participate in education. How are these resources, especially mobility and broadband internet access, distributed throughout the region of Styria? In his dissertation “Teilhabeatlas Steiermark” (Styria Sharing/Participation Atlas), the author compared the 286 municipalities in Styria by conducting a quantitative survey focusing on different factors related to sharing/participating in the municipality such as job market situation, population movement, spaces for social interaction, education and continuing education and infrastructure. The result: There are fewer educational offerings above all in the rural areas of Styria, and those interested in education must be more mobile. However, public transport connections in municipalities with fewer continuing education options are also poor, as is access to broadband internet, which makes participation in online continuing education programmes more difficult. (Ed.)



Nehmen und Geben in Bildungsprozessen: Was war, was bleibt und was kommt

Werner Lenz

Zitation Lenz, Werner (2023): Nehmen und Geben in Bildungsprozessen: Was war, was bleibt und was kommt. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 50, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-50>.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, Geschichte, Teilnahme, Teilhabe, Teilnehmende, Erwachsenenlernen



Abstract

Entlang von Streiflichtern auf die Geschichte der Erwachsenenbildung versucht der Autor den roten Faden der Erwachsenenbildung als einen Prozess des Gebens und Nehmens und damit als ein Teil-Nehmen und Teil-Geben aufzugreifen. Dabei fällt sein Blick auch auf die jüngsten Entwicklungen: viel Individualismus, aber wenig Gemeinschaftsgefühl, viel Bereicherung, aber wenig Gemeinwohl, viel Egozentrik, aber wenig Gemeinsamkeit. Den Abschluss bildet die mahnende Frage: Vielleicht sollten wir, wenn uns die Teilnehmenden wirklich wichtig sind, noch mehr mit ihnen diskutieren, sprechen, erörtern, beraten, was sie bewegt, wenn es darum geht: teilnehmen – teilgeben!? (Red.)

Nehmen und Geben in Bildungsprozessen: Was war, was bleibt und was kommt

Werner Lenz

Bildungsprozesse beruhen auf Geben und Nehmen. An der Erwachsenenbildung liegt es, dieses Nehmen und Geben – diese sozialen Beziehungen – in einer zufriedenstellenden Balance zu halten.

Teilnehmende sind immer auch Mitteilende

Sich in der Erwachsenenbildung an den Teilnehmenden zu orientieren, bedeutet, nicht nur das „Nehmen“ zu bedienen. Bildung – als Suchprozess verstanden – beachtet, was jede*r sich nimmt und was an andere weitergegeben werden kann.

Teilnehmer*innen sind nicht nur Nehmende. Sie teilen in Bildungs- und Lernprozessen ihre Erfahrungen, ihren Wissenserwerb, ihre Gefühle, ihr Verstehen mit anderen – mit Lehrenden und Lernenden. Teilnehmende sind, wenn sie als autonome und selbstbestimmte Lernende akzeptiert werden, immer auch Mitteilende. Sie nehmen nicht nur ihren Teil, sie teilen und geben ihren Teil. Sie nehmen Anteil und partizipieren, indem sie sich beteiligen, mitwirken, mitsprechen – sie sind immer auch Teil-Gebende.

Dies äußert sich in ihrer Zeit, die sie hergeben, ihrer Kommunikation, ihrem Mitdenken: Sie tragen zu Bildungs- und Lernprozessen bei. Diese Prozesse beinhalten ein Nehmen und Geben – es entstehen soziale Beziehungen.

In der aktuellen Kultur der „Kund*innenorientierung“ besteht meines Erachtens ein Übergewicht zugunsten des Teil-Nehmens. Aber schauen wir in die Geschichte der Erwachsenenbildung!

Blick in die Geschichte der Erwachsenenbildung

Die 1960er und 1970er waren Jahrzehnte, in denen Bildung hohe Bedeutung hatte. Headlines in den Zeitungen, Abhandlungen in den Feuilletons, wortreiche Diskussionsrunden betonten den Stellenwert von Bildung: Bildung als Humankapital für wirtschaftlichen Wohlstand und individuellen sozialen Aufstieg, Bildung für Demokratie und Gesellschaft, Bildung als ein Beitrag zu Emanzipation, einer gerechten Gesellschaft und gesicherten Zukunft.

Pädagogik, Erziehungswissenschaft und bald differenzierter: Erwachsenenbildung, Schulpädagogik, Sozialpädagogik wurden zu attraktiven Studienfächern. Die Erwachsenenbildung mit ihrem Anliegen, bestehende soziale Ungerechtigkeiten auszugleichen, bekam besondere gesellschaftspolitische Wirksamkeit attestiert. Lerngesellschaft,

Wissensgesellschaft, eine „Learning Society“, „Lifelong Learning“ waren gängige Begriffe in der öffentlichen Wahrnehmung geworden. Der begriffliche Wandel von Erwachsenenbildung zur Weiterbildung ging insbesondere auf den Diskurs in Deutschland zurück. Weiterbildung sollte signalisieren, dass berufliche Fortbildung zum festen Bestandteil des Lernens Erwachsener geworden war (vgl. Gruber/Lenz 2016, S. 35). In Deutschland wurden auch wirklich „Nägel mit Köpfen“ gemacht: Neu erlassene Weiterbildungsgesetze in den einzelnen Bundesländern garantierten ein umfassendes Angebot an Weiterbildung und ihre Finanzierung in öffentlicher Verantwortung. In Österreich dagegen war es vergleichsweise nur ein „Reißnagel“: ein Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens (1973).

Bis heute stellt der österreichische Staat kaum eine nachhaltige Förderung von Angeboten in Aussicht, er übernimmt keine verbindliche Verantwortung für die Grundversorgung Erwachsener mit Bildung. Wie problematisch das Fehlen einer staatlich gesicherten Finanzierung von Erwachsenenbildung ist, lässt sich z.B. im aktuellen Forderungspapier des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen erkennen (siehe Verband Österreichischer Volkshochschulen 2022). In Deutschland ermöglichten die gesetzlichen Grundlagen gegenteilig den stabilen Aufbau und Ausbau von Institutionen sowie ein Erstarken der Verberuflichung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Daraus erwuchs die Notwendigkeit wissenschaftlichen Forschens und die systematische Planung, wie die Professionalisierung des Personals vor sich gehen sollte und vor allem, welche Adressat*innen mit welchen Bildungsangeboten angesprochen werden sollten. Beeinflusst von der akademischen Diskussion und Terminologie in Deutschland wandelten sich auch in Österreich die maßgeblichen Begriffe und Bildungskonzepte. „Teilnehmerorientierung“ war eines der Schlüsselthemen für Theorie und Praxis. „Weiterbildung“, „Training“, „Schulung“ wurden in das Fachvokabular aufgenommen, das Konzept der „Bildung“ durch das des „Lernens“ verdrängt.

In den 1970er/1980er Jahren wurde der Diskurs bezüglich der Teilnahme an Erwachsenenbildung von der Frage bestimmt, wie sehr institutionalisierte Bildung die Selbststeuerung und Autonomie der Lernenden einschränke (siehe Breloer/Dauber/

Tietgens 1980). Ein „befreiendes Lernen“ sollte auch eine Befreiung aus autoritären politischen Machtverhältnissen mit sich bringen. Paulo Freire (1921-1997), brasilianischer Wegbereiter politisierender Alphabetisierung, und Ivan Illich (1926-2002), ein aus Österreich stammender US-amerikanischer Theologe und Vorkämpfer einer „Entschulung der Gesellschaft“ (siehe Illich 2017[1971]), waren wichtige Repräsentanten eines „freien Lernens“ und Protagonisten einer „Pädagogik der Unterdrückten“ (siehe Freire 1998[1970]). Zunehmend erstarkte auch die Emanzipationsbewegung von Frauen, die nicht nur als Teilnehmerinnen, sondern auch als Gestalterinnen, als Lehrende und Professorinnen Anerkennung im Bildungswesen einforderten (siehe Kubes-Hofmann/Wohofsky 1998).

Der in den 1990er Jahren diagnostizierte „War for Talents“, der Kampf um die besten Mitarbeiter*innen, Student*innen, Führungskräfte, um deren optimal verwertbare Kompetenzen, wurde zur Herausforderung für Lernen und Weiterlernen. Der Stellenwert von Emanzipation, Solidarität oder sozialer Verantwortung rückte gegenüber den ökonomischen Interessen in den Hintergrund. Weiterbildung erlebte einen Hype – Erwachsenenlernen einen Boom.

Heute: Teilnehmer*innenorientierung – ein didaktisches Ziel?

Erwachsenenbildung deklariert sich heute als eigenständig, unabhängig und frei – diese Attribute schreibt sie auch ihrer Teilnehmer*innenschaft zu. Angebote der Erwachsenenbildung sollen einen „Bezug zum Leben“ haben, „bedeutungsvoll“ sein und „Betroffenheit“ hervorrufen. Dies gilt als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen. Orientierung an den Teilnehmenden beinhaltet Partizipation beim Festlegen der Lernziele. Als angestrebtes Menschenbild gilt ein mündiger, autonomer Mensch. Dazu soll eine „freie“ Erwachsenenbildung – als Suchbewegung verstanden – beitragen, die ein „freies“ Subjekt fördern will. Lernprozesse sollen ein neues „Selbst“ durch Lehrende, die als „Facilitator“ (Vermittler*in, Mediator*in, Moderator*in) agieren, hervorbringen.

Das Recht auf „Selbstverwirklichung“ und „Selbststeuerung“ der Lernenden, auf „offenes Weiterlernen“ in „Selbstlernzentren“ – gilt als

charakteristischer Unterschied zwischen der Erwachsenenbildung und anderen Bildungseinrichtungen. Teilnehmer*innenorientierung ist daher ein wertbesetztes didaktisches Ziel geworden. Aber schauen wir doch ein wenig weiter!

Erwachsenenbildung: mehr Anerkennung – weniger Freiheit?

Der Trend zu höherer Bildung, zu höheren Bildungsabschlüssen hält an. Seit 1981 ist der Anteil von Personen in der österreichischen Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren mit höchstens einem Pflichtschulabschluss von 46,0% auf 17,6% im Jahr 2019 gesunken. Der Anteil der Personen mit akademischem Abschluss hat sich in der gleichen Zeit von 4,5% auf 18,6% vervierfacht (vgl. Statistik Austria 2022, S. 1).

Neben den Universitäten gibt es nun Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen und Privatuniversitäten. Sie alle bieten Weiterbildung in Form von Hochschul- und Universitätslehrgängen an. Zahlenmäßig hat die Erwachsenenbildung, mit geschätzten 1,8 Millionen Personen pro Jahr, die größte Teilnehmer*innenschaft.

Weiterbildung hat sich als Bestandteil des Bildungswesens etabliert. Sie wurde den Regeln und der Logik der Ökonomie angepasst (siehe Lenz 2012). Mit zunehmender Bedeutung weckt sie das Interesse der Politik, steuernd und regulierend einzugreifen. Der Historiograph der österreichischen

Erwachsenenbildung, Wilhelm Filla, beschreibt diesbezüglich ein Paradox: „*Der gesellschaftlichen Aufwertung der Erwachsenenbildung entspricht ihre abnehmende Freiheit*“ (Filla 2014, S. 213). Die Diskussion über ein neues Gesetz, das Weiterbildung regeln soll, verharrt in den Startlöchern. Vom staatlichen Budget ist nicht allzu viel Steigerung zu erwarten.

Schlusswort: teil-nehmen – teil-geben

So wie sich alles wandelt, wandelt sich auch das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung und des Erwachsenenlernens. Geschichte ist keine festgelegte Einbahnstraße! Nur: Wohin wandeln wir? Die Transformationen der letzten vier Jahrzehnte haben viel Individualismus, aber wenig Gemeinschaftsgefühl, viel Bereicherung, aber wenig Gemeinwohl, viel Egozentrik, aber wenig Gemeinsamkeit mit sich gebracht. Das Ausmaß an sozialen Benefits lässt zu wünschen übrig.

Wenn wir an Bildungsprozessen teil-nehmen – dann nehmen wir uns mittels unserer Teil-Nahme immer einen Teil. Wann aber agieren wir als Teil-Geber*in? Wann geben wir einen Teil?

Vielleicht sollten wir, wenn uns die Teilnehmenden wirklich wichtig sind, noch mehr mit ihnen diskutieren, sprechen, erörtern, beraten, was sie bewegt, wenn es darum geht: teilnehmen – teilgeben!?!? Und: Wir könnten doch eine Veranstaltung evaluieren, indem wir fragen: „Was meinen Sie, was Sie anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern gegeben haben?“

Literatur

Breloer, Gerhard/Dauber, Heinrich/Tietgens, Hans (1980): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Georg Westermann Verlag.

Filla, Wilhelm (2014): Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Ein Studienbuch. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.

Freire, Paulo (1998[1970]): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg: Rowohlt.

Gruber, Elke/Lenz, Werner (2016): Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich. Länderporträt. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Illich, Ivan (2017[1971]): Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift. München: Beck.

Kubes-Hofmann, Ursula/Wohofsky, Elisabeth (1998): Sternzeit. Frauengenerationen und gesellschaftliches Bewusstsein. Wien: Verband Wiener Volksbildung.

Kühlcke, Indra (Red.) (2013): Outcome-Orientierung in der Weiterbildung. Beiträge zur Weiterbildungsdiskussion. Berlin. Online: https://weitergelernt.de/wp-content/uploads/2018/06/KOS_weiter-gelernt_Heft-4_Outcome.pdf [2023-08-16].

Lenz, Werner (2012): Bildung. Eine Streitschrift. Abschied vom lebenslänglichen Lernen. Wien: Löcker Verlag.

Statistik Austria (2022): Bildung in Zahlen. Pressemitteilung: 12.809-107/22. Wien. Online: <https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2022/05/20220512BIZ20202021.pdf> [2023-08-16].

Verband Österreichischer Volkshochschulen (2022): VÖV-Forderungspapier. Die Volkshochschulen: Verlässlicher Partner in bewegten Zeiten. In: Die Österreichische Volkshochschule, 73. Jg., H. 278, S. 32-33. Online: <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2022-2/278-winter-202223/aus-den-volkshochschulen/voev-forderungspapier> [2023-08-16].



Foto: www.medienlenz.com/
Sissi Furgler

em. Univ.-Prof. Dr. Werner Lenz

werner.lenz@uni-graz.at
<http://urbi.uni-graz.at/de/fakultaet>

Werner Lenz war bis 2012 Professor für Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Außerdem war er als Gastprofessor an verschiedenen Universitäten im In- und Ausland tätig. Seine Forschungsschwerpunkte lagen in den Bereichen Bildung und gesellschaftlicher Wandel, lebensbegleitende Bildung – lebenslanges Lernen sowie Nationale/Internationale Erwachsenenbildung. Er leitete viele Jahre das Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz und war Gründungsdekan der Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät (URBI) der Karl-Franzens-Universität Graz.

Give and Take in Educational Processes: What Has Been, What Remains and What Is to Come

Abstract

Casting a spotlight on the history of adult education, the author attempts to pick up the common thread of adult education as a process of giving and taking and thus taking part and sharing. He focuses on the latest developments: a lot of individualism but little sense of community, a lot of enrichment but little common good, a lot of egocentrism but little common ground. In the conclusion, he raises the following question as a warning: If the participants are truly important to us, perhaps we should discuss, speak and debate with them and counsel them when the subject is: taking part – sharing? (Ed.)

Lesen- und Schreibenlernen und -lehren in der Erwachsenenbildung

Passgenaue Unterstützung in heterogenen Lerngruppen

Peter Hubertus

Zitation Hubertus, Peter (2023): Lesen- und Schreibenlernen und -lehren in der Erwachsenenbildung. Passgenaue Unterstützung in heterogenen Lerngruppen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 50, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-50>.

Schlagworte: Basisbildung, Grundbildung, Alphabetisierung, Lerngeschichten, Unterrichtspraxis, Lernerautonomie, Teilnehmer*innenorientierung



Abstract

Der vorliegende Beitrag setzt sich mit Erwachsenen mit deutscher Erstsprache auseinander, die über geringe Lese- und Schreibkompetenzen verfügen. Dieses Phänomen wird als „funktionaler Analphabetismus“, „geringe Literalität“ oder „Illetrismus“ bezeichnet. Mit Alphabetisierung, Basisbildung oder Grundbildung bietet die Erwachsenenbildung spezielle Lernangebote für diese Zielgruppe an. Darin ist die Orientierung an den Lerngeschichten, Lebensumständen und Lernzielen der Teilnehmer*innen seit jeher besonders wichtig, gleichwohl aber auch sehr schwierig. Die Teilnehmer*innen dieses Bildungsbereichs sind i.d.R. durch negative Lernerfahrungen in ihrer Schulzeit belastet. Erschwerend wirken Stigmatisierungen der Betroffenen und eine große Heterogenität der Lerngruppen selbst. Mit einem Fallbeispiel aus seiner eigenen Unterrichtspraxis zeigt der Autor am Ende des Beitrags, wie er einen Teilnehmer bei seinen individuellen Bildungsbedarfen konkret unterstützt hat. (Red.)

Lesen- und Schreibenlernen und -lehren in der Erwachsenenbildung

Passgenaue Unterstützung in heterogenen Lerngruppen

Peter Hubertus

„Unterricht ist eine spezifische Form von Kommunikation von mindestens zwei Personen, die in einer spezifischen Beziehung zueinander stehen. Diese Beziehung ist darauf ausgerichtet, Wissensbestände und Kompetenzen zu erwerben bzw. zu vermitteln. Teilnehmerorientierung ist die Perspektive der Kursleiterin auf einen oder mehrere Lerner mit dem Ziel, Unterricht zu planen, durchzuführen und auf den oder die Lerner abzustimmen.“

Hubertus 2010, S. 38

Das Konzept der Teilnehmer*innenorientierung hat auch Grenzen

In jeder Wissensgesellschaft gibt es Erwachsene, die nur über geringe Lese- und Schreibkompetenzen verfügen und die üblichen schriftsprachlichen Anforderungen in der Arbeitswelt und im Alltag nicht selbstständig, das heißt nicht alleine oder ohne Hilfe von außen, bewältigen können.

Thema dieses Beitrags sind aber nicht Geflüchtete oder Eingewanderte, die zunächst die deutsche Sprache lernen, sich ein neues Schriftsystem aneignen (sog. Zweitschriftler*innen) oder – parallel zu einer fremden Sprache – sich zum ersten Mal mit Buchstaben und Lauten befassen (sog. primäre Analphabet*innen). Hier geht es um Erwachsene, die in Österreich, der Schweiz oder Deutschland geboren oder aufgewachsen sind, dort die Schule besucht haben und trotzdem nur über geringe Lese- und Schreibkompetenzen verfügen.

Dieses Phänomen wird als „funktionaler Analphabetismus“, „geringe Literalität“ oder „Illetrismus“ bezeichnet. Die entsprechenden Lernangebote in der Erwachsenenbildung werden dem Bereich der Alphabetisierung, der Basisbildung oder auch der Grundbildung zugeordnet. In Österreich wurden 1991 an der VHS Floridsdorf in Wien die ersten Kurse durchgeführt (siehe Doberer-Bey 2000). In Deutschland gibt es bereits seit Ende der 1970er Jahre Lese- und Schreibkurse für Erwachsene deutscher Erstsprache – zunächst in West-Berlin und dann in Bremen (siehe Drecoll/Müller 1981).

Teilnehmer*innenorientierung: besonders wichtig – besonders schwierig

Eine starke Orientierung an den Teilnehmer*innen hat für die Alphabetisierungsarbeit seit jeher einen hohen Stellenwert und ist geradezu eine Bedingung für hilfreiche und gelingende

Lernangebote. Gleichwohl ist die Berücksichtigung der Teilnehmer*innen mit ihren Lerngeschichten, Lebensumständen und Lernzielen mit besonderen Herausforderungen verbunden.

Bereits vor 30 Jahren forderte Annette Stock: *„die psychische Belastung der Teilnehmer durch jahrelanges Verbergen ihrer Schwäche und der Angst als Analphabeten erkannt zu werden, [...] dürfen im Unterricht nicht unberücksichtigt bleiben, wenn ein nachhaltiger Lernerfolg angestrebt wird“* (Stock 1993, S. 32). Eine *„teilnehmerorientierte Vorgehensweise“* (ebd., S. 33) könne *„einen auf die Lebenssituation und Interessen bezogenen Bildungsprozeß“* (ebd.) ermöglichen, *„an dessen Organisation die Teilnehmer partizipieren“* (ebd.). Dabei komme es, so Stocks Diagnose, die nichts an Aktualität eingebüßt hat, allerdings häufiger zu Schwierigkeiten, weil die Schule vielfach *„zur rezeptiven bis völlig teilnahmslosen oder verweigernden Haltung erzogen habe“* (ebd.) und viele Lernende *„oft autoritäres Auftreten und direktive Aufgabenstellungen“* (ebd.) durch die Kursleitung erwarten.

Würden die Lernbegleiter*innen auf diese „erlernten“ und „erfahrenen“ Gepflogenheiten der Lernenden eingehen, das heißt, auf ihre Lerngeschichten und Lernerwartungen mit stark lenkendem Unterricht im Sinne einer „Teilnehmer*innenorientierung“ reagieren, *„entmündigten sie die erwachsenen Teilnehmer weiterhin und ließen deren eigentliche Bedürfnisse sicherlich weitgehend unberücksichtigt“* (ebd.). Das Fazit der Autorin lautet: *„Das Konzept der Teilnehmerorientierung halte ich zwar für eine unumgängliche Richtlinie für den Alphabetisierungsunterricht, sehe aber gleichzeitig die Grenzen seiner Verwirklichung in der praktischen Arbeit“* (ebd., S. 37).

Viele „Betroffene“ – wenige Teilnehmende

Auch heute noch werden Menschen mit Problemen im Lesen und Schreiben stigmatisiert, und das Vorurteil intellektueller Minderbegabung ist ihnen aus vielfältigen Diskriminierungserfahrungen vertraut. Nicht selten wandelte sich bei vielen diese Fremdzuschreibung zu einer Selbsteinschätzung, die häufig mit geringem Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen in die eigene Lernfähigkeit einhergeht. Viele lassen

sich lieber von eingeweihten Vertrauenspersonen helfen und bleiben auch beruflich unter ihren Möglichkeiten, als sich für einen Lese- und Schreibkurs anzumelden, obwohl diese Lernangebote kostenlos oder gegen Zahlung eines meist geringen Beitrags wahrgenommen werden können (siehe Döbert/Hubertus 2000).

Eine empirische Studie aus dem Jahr 2019 nennt für Deutschland 6,2 Millionen oder 12,1 Prozent Deutsch sprechende Menschen im erwerbsfähigen Alter, die allenfalls auf Satzebene mehr oder weniger lesen und schreiben können und somit eine „geringe Literalität“ aufweisen (siehe Grotlüschen et al. 2019). Demgegenüber wurden an den deutschen Volkshochschulen, die seit jeher die weitaus meisten Lernangebote bereithalten, im Jahr 2018 lediglich 2.804 einschlägige Kurse durchgeführt, die von etwa 20.000 Personen besucht wurden (siehe Hubertus 2020). Und es steht zu befürchten, dass trotz vielfältiger Aktivitäten vom Bund, von den Ländern und Partnerorganisationen die Ziele der bis 2026 angelegten „Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ nicht erreicht werden, nämlich *„dass der funktionale Analphabetismus Erwachsener in Deutschland spürbar verringert und das Grundbildungsniveau erhöht werden“* (Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz o.J., S. 2).

Umso wichtiger ist es, dass diejenigen, die den Weg zum nachträglichen Schriftspracherwerb einschlagen, Lernbegleiter*innen vorfinden, die – passend zu den jeweiligen schriftsprachlichen Kompetenzen – die individuellen Lernbedarfe berücksichtigen und den Unterricht mit Elementen von Lernberatung begleiten. Ohne ausreichende Teilnehmer*innenorientierung droht ein rascher Drop-out.

Am leichtesten könnte eine passgenaue Unterstützung im Rahmen von Einzelförderung erfolgen und eine weitestgehende Orientierung auf die Lernerin bzw. den Lerner gewährleisten. Die Eins-zu-Eins-Situation erlaubt es, das passende Thema auszuwählen, den geeigneten Schwierigkeitsgrad der Aufgaben festzulegen, das richtige Lerntempo umzusetzen und ggf. auch die Häufigkeit der Coaching-Termine zu vereinbaren. Einzelförderung kann eine direkte, maßgeschneiderte und intensive Unterstützung bieten, dadurch die Motivation, die Anstrengungsbereitschaft und das Durchhaltevermögen sowie den

Lernzuwachs beschleunigen (siehe Hubertus 2020). Gerade in ländlichen Regionen ohne Kursangebot wäre das eine gute Option. Allerdings wird eine derartige Unterstützung bisher lediglich in Modellprojekten erprobt und auch aus Kostengründen vermutlich die Ausnahme bleiben.

Heterogenität der Lerngruppen erschwert passgenaue Lernangebote

Das gemeinsame Lernen im Lese- und Schreibkurs ist von ständigen Kompromissen und Zugeständnissen geprägt, nicht zuletzt wegen der sprichwörtlichen „Hyperheterogenität“ der Lerngruppen. Das gilt etwa in Bezug auf die Gründe für den Kursbesuch und die damit verbundenen Lernziele. Der eine will besser lesen lernen, um sich auf die theoretische Führerscheinprüfung vorzubereiten. Die andere will ihre Schreibfähigkeiten verbessern, weil sie Dokumentationen für die Altenpflege vornehmen muss. Und wieder andere wollen den eigenen Kindern bei den Hausaufgaben helfen, damit sie in der Schule besser zurechtkommen, oder sich informieren, welche Ernährung für Diabetiker empfohlen wird. Aber wie kann gewährleistet werden, dass die verschiedenen relevanten Themen im Unterricht berücksichtigt werden und jeder und jede an dem „eigenen“ Thema arbeitet?

Eine zweite Herausforderung stellen die gravierenden Unterschiede bei den schriftsprachlichen Kompetenzen dar. Auch wenn eine Lerngruppe i.d.R. aus nur sechs oder acht Personen besteht: Wie kann in den zweimal zwei Unterrichtsstunden in der Woche sichergestellt werden, dass alle Lerner*innen eine passgenaue Förderung erhalten und einen gewissen Zuwachs an Kompetenzen erfahren?

Unterricht mit einem Lehrwerk, in dem alle mit der ersten Seite beginnen und im selben Tempo bis zur letzten Lektion gemeinsam vorangehen, ist ausgeschlossen. Eine individuelle Förderung im Rahmen einerzelförderung wäre sicherlich einfacher. Im Kurs kann diese Herausforderung nur gelingen, wenn gemeinsames und individualisiertes Lernen – auch unterrichtsorganisatorisch – aufeinander abgestimmt werden. Das ist nicht nur für die Kursleitung eine anspruchsvolle Aufgabe, sondern auch für die Lernerinnen und Lerner.

Wir haben es in den Lese- und Schreibkursen für Erwachsene mit einem gravierenden didaktischen Dilemma zu tun: „*Je größer die Heterogenität, desto schwieriger ist die Teilnehmerorientierung – und desto wichtiger ist sie*“ (Hubertus 2010, S. 40).

Oftmals ist es auch kaum möglich, dem Anforderungsdruck des Alltags, der Auslöser für den Kursbesuch ist, sofort und unmittelbar im Unterricht Rechnung zu tragen. Wenn jemand den Kurs besucht, weil er*sie am Ende des Arbeitstags notieren muss, welche Aufgaben verrichtet wurden, aber noch nicht in der Lage ist, auch nur leichte Wörter korrekt zu schreiben – wie kann die Diskrepanz zwischen den nächsten sinnvollen Lernschritten im Kurs und den tagtäglichen betrieblichen Herausforderungen bewältigt werden? Es müssen zunächst niedrigere Kompetenzstufen und Vorläuferfähigkeiten entwickelt werden, die noch nicht für den beruflichen Alltag verwertbar sind. Besteht die Geduld, Zwischenziele anzusteuern, einen längeren Lernprozess zu durchlaufen und zu organisieren, sodass frühestens in einigen Monaten die arbeitsplatzspezifischen Anforderungen im Schreiben bewältigt werden können?

Der Lerner bzw. die Lernerin steht durch die berufliche Situation unter Druck und will die vorhandene Problematik seinen bzw. ihren Vorgesetzten und Kolleg*innen nur ungern offenbaren. Und er bzw. sie benötigt Zeit und Verständnis dafür, dass unweigerlich Zwischenschritte bis zum Erreichen des eigenen Lernziels erforderlich sind. Und schließlich sollte während des Lernprozesses immer wieder erfahrbar werden, welche Lernfortschritte bereits realisiert worden sind. In der Einzelförderung mag dies machbar erscheinen. In einem Kurs ist das ungleich schwieriger, denn die anderen Lerner*innen kommen aus jeweils eigenen Lebenswelten und verfolgen ebenso eigene Lernziele.

Lernungewohnte beim Lernen lernen unterstützen

Die Lerner*innen in Lese- und Schreibkursen haben häufig negative Erinnerungen an ihre Schulzeit und müssen sich als Erwachsene noch einmal mit dem Lerngegenstand befassen, an dem sie immer wieder gescheitert sind. Sie sind oft lernungewohnt und wissen i.d.R. nicht, in welcher Reihenfolge die

Aneignung der relevanten Inhalte erfolgen könnte. Sie verfügen nicht über das Wissen, welche Lernschritte aufeinander aufbauen und welche Aufgabentypen geeignet sind. Und viele erwarten auch einen ähnlichen Unterricht, wie sie ihn in der Schulzeit erlebt haben, obwohl dieser für sie mit zahlreichen Misserfolgen und Kränkungen verbunden war. Beim Schreiben versuchen sie mitunter gar nicht, ein Wort selbst zu notieren, sondern nutzen vorschnell die Möglichkeit der Selbstkontrolle und schreiben das Wort ab. Andere wiederum verlangen, dass alle falsch notierten Wörter rot angestrichen werden. Die Lehrkraft muss einerseits den Erwartungen der Lernenden entsprechen, damit diese den Kurs weiterhin besuchen. Andererseits muss sie einen hilfreichen Unterricht praktizieren, der sich deutlich vom schulischen Unterricht unterscheidet. Wie kann dieser Spagat gelingen?

Die Lehrkraft muss zunächst verstehen, welche Vorstellungen die Kursteilnehmer*innen über das Lernen und die Art des Lehrens mitbringen und diese auch vor dem Hintergrund ihrer Lerngeschichten verstehen und berücksichtigen. Und sie kann durch ihre Haltung zu den Lernenden und die Art ihres Unterrichts neue Lernerfahrungen ermöglichen. Dabei ist es hilfreich, immer mal wieder auch über das Lernen selbst – etwa früher in der Schule und heute im Kurs – ins Gespräch zu kommen.

Lernen und Lehren als Beziehung zwischen Lerner*innen und Lehrenden

Neben der Ausrichtung auf Inhalte und intendierte Lernziele bezieht sich die Kursleitung auf die einzelnen Lernenden und die Lerngruppe insgesamt. Sie richtet ihr eigenes Verhalten und Handeln an deren Verhalten und Vorstellungen aus. Denn letztlich ist *„Unterricht [...] eine spezifische Form von Kommunikation von mindestens zwei Personen, die in einer spezifischen Beziehung zueinander stehen. Diese Beziehung ist darauf ausgerichtet, Wissensbestände und Kompetenzen zu erwerben bzw. zu vermitteln. Teilnehmerorientierung ist die Perspektive der Kursleiterin auf einen oder mehrere Lerner mit dem Ziel, Unterricht zu planen, durchzuführen und auf den oder die Lerner abzustimmen“* (Hubertus 2010, S. 38). Analog gibt es die *„Kursleiterorientierung. Damit bezeichne ich die Perspektive eines oder mehrerer*

Lerner auf die Kursleiterin. Der Teilnehmer orientiert sich in seinem Verhalten und Handeln an der Kursleiterin. [...] Entscheidend ist, ob der Lerner Einfluss auf den Unterricht nehmen will und kann – und, ob die Kursleiterin ihn dazu ermutigt und anleitet. Kursleiterin und Teilnehmer orientieren sich in ihrem Verhalten und Handeln an der jeweils anderen Person. Die jeweilige Teilnehmerorientierung und die jeweilige Kursleiterorientierung konstituieren die Lehr- /Lernsituation. Im Unterrichtsverlauf definieren Kursleiterin und Lerner ihre Beziehung zueinander und dies immer wieder neu. Beide nehmen – unbewusst oder bewusst – Einfluss auf diese Beziehung. Diese ist nicht konstant, sondern verändert sich im Kursverlauf“ (ebd.).

Allmähliche Ausweitung der Teilnehmer*innenorientierung

Das Ausmaß der Teilnehmer*innenorientierung kann unterschiedlich ausfallen, ist durch die Haltung der Kursleitung und die der Lerner*innen mitbestimmt und kann sich im Kursverlauf weiterentwickeln.

Zunächst stellt sich die Kursleitung folgende Fragen: Was will Frau A. lernen? Was wäre der nächste Entwicklungsschritt? Welche Unterstützung benötigt sie dafür?

Die Kursleitung kann sich aber auch an Frau A. wenden und fragen: Was wollen Sie lernen? Wofür brauchen Sie das? Haben Sie eine Idee, wie Sie das lernen können? Mit wem zusammen könnten Sie das lernen? Welche Unterstützung benötigen Sie dafür? Im Gespräch wird das Lernen selbst thematisiert und die Lerner*innen beteiligen sich auf diese Weise aktiv an der Planung der nächsten Unterrichtsphase.

Vielleicht stellen sich schon bald einige Lerner*innen bei nächster Gelegenheit selbst entsprechende Fragen: Was will ich lernen? Wie kann ich das lernen? Mit wem zusammen will ich das lernen? Welche Unterstützung benötige ich dafür? Im Lese- und Schreibkurs gehen der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen und das Lernen lernen bestenfalls Hand in Hand.

Es lassen sich also verschiedene Faktoren ausmachen, die eine Teilnehmer*innenorientierung unterstützen und sukzessive erweitern können:

- Die Kursleitung nimmt die einzelnen Teilnehmer*innen wahr und berücksichtigt deren mutmaßliche Interessen (= Haltung).
- Die Kursleitung richtet ihren Unterricht auf die einzelnen Teilnehmer*innen aus, etwa auf die Unsicherheit zweier Lerner, wann die Buchstaben f und v verwendet werden (= Mitbestimmung des Lerninhaltes).
- Die Kursleitung bezieht die einzelnen Teilnehmer*innen ein, bietet alternative Lernwege an und stellt zur Wahl, ob der zu schreibende Text am Computer oder mit der Hand notiert wird (= Entscheidung für einen von mehreren Lernwegen).
- Die Kursleitung unterstützt die Teilnehmer*innen, bestimmte Entscheidungen selbst zu treffen, oder überlässt sie den Lernenden, etwa bei der Frage, ob am nächsten Kurstag noch einmal die ersten Regeln zur Großschreibung an einem Text wiederholt werden oder schon mit der neu angeschafften Lektüre begonnen werden soll (= Anleitung zum selbstbestimmten Lernen).

Diese Schritte helfen mit, dass Lernende allmählich Zuständigkeit und Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen können. Das Lernziel, höhere schriftsprachliche Kompetenzen zu erwerben, wird so ergänzt um die Befähigung, das eigene Lernen nach und nach selbst zu gestalten und sich als Subjekt eigenen Handelns zu erleben (siehe Hubertus 2010).

Herausforderungen und Chancen des Lernens in einer Gruppe

Erwachsene mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen wenden häufig viel Energie dafür auf, dass Außenstehende ihre Probleme mit der Schrift nicht bemerken. Begeben sie sich allerdings in einen Alphabetisierungskurs oder nehmen Angebote der Basisbildung wahr, dann outen sie sich und müssen ihre Schwierigkeiten offenlegen.

Im Unterricht lesen und schreiben sie – so gut es eben geht – und offenbaren die damit verbundenen Schwierigkeiten allen Beteiligten. Sie erleben aber

auch die Lese- und Schreibproblematik der Mitlernenden – und wie die anderen darauf reagieren. Es kostet große Überwindung, mit vielen Fehlern zu lesen und zu schreiben, vor allem dann, wenn dies in Anwesenheit Dritter stattfindet.

Voraussetzung dafür sind ein vertrauensvoller und wertschätzender Umgang sowie Diskretion nach außen. Der Kurs sollte nicht nur ein geschützter Lernort sein, sondern zudem die Möglichkeit bieten, über die eigenen Lernerfahrungen zu sprechen oder Texte zu persönlich bedeutsamen Fragestellungen zu verfassen.

Alphabetisierungs- oder Basisbildungskurse sind nicht auf eine bloße Orientierung an dem Lerngegenstand Schrift fokussiert, sondern weisen i.d.R. Merkmale von Selbsthilfegruppen auf.

Transfer in den Alltag

Damit die bereits vorhandenen oder inzwischen erworbenen Lese- und Schreibfähigkeiten auch alltagsrelevant werden, müssen diese auch „draußen“, „im richtigen Leben“, eingesetzt werden. Trifft ein Brief einer Behörde oder von der Schule des Kindes ein, sollte dieser nicht mehr ungeöffnet an die Vertrauensperson übergeben werden. Die Lerner*innen sollten diesen selbst öffnen und so weit lesen, wie es die eigenen Lesekompetenzen erlauben. Erst danach sollte ggf. die Vertrauensperson angesprochen werden. Über derartige Themen und über die Erfahrungen mit vergleichbaren Situationen sollte im Kurs gesprochen werden. Gelingt es den Lernenden, die wachsenden Kompetenzen mehr und mehr in schriftsprachliches Handeln umzusetzen, verändert sich auch die Beziehung zu ihren „Delegationspartner*innen“ – von der Abhängigkeit zur Selbstständigkeit.

Damit der Transfer des Gelernten gelingt, ist es auch hilfreich, Lese- und Schreibaufgaben vorzuschlagen, die außerhalb des geschützten Kursraums erledigt werden können. Wenn in einem Kurs für Erwachsene mit geringen Kompetenzen ein bestimmter Buchstabe neu eingeführt worden ist, könnten die Lerner*innen bis zum nächsten Unterrichtstermin Fotos von Wörtern anfertigen, in denen sie diesen Buchstaben entdeckt haben.

Wenn sie sich außerhalb des geschützten Kursraums und ohne direkte Begleitung der Kursleitung mit dieser Aufgabe befassen, erhalten die Schrift und das Lernen allmählich einen gewissen Stellenwert in ihrem Alltag. Sie nehmen Schrift in ihrer eigenen Realität wahr, befassen sich mit Buchstaben, Wörtern oder Texten, wenden ihre erworbenen Kompetenzen in alltäglichen Situationen an und entwickeln so literale Praktiken.

Für höhere Kompetenzstufen stellen Wendekarten eine simple und gleichzeitig äußerst hilfreiche Möglichkeit dar, einen selbstgesteuerten Lernprozess zu unterstützen. Die Wendekarten zeigen auf einer Seite ein Wort und auf der Rückseite das passende Bild. Der/Die Lerner*in liest das Wort, dreht anschließend die Karte um und überprüft, ob der passende Gegenstand abgebildet ist. Andere Lerner*innen blicken auf das Bild, notieren das entsprechende Wort, drehen die Karte um und kontrollieren die Schreibweise. Wendekarten zeichnen sich dadurch aus, dass die Überprüfung des Lese- bzw. Schreibeergebnisses von den Lernenden sofort und in Eigenregie erfolgen kann. Und je nach Interesse bzw. Notwendigkeit können eigene Wendekarten mit Fotos und den entsprechenden Wörtern von den Lernenden selbst hergestellt werden.

Aufgabe und Herausforderung

Lerner*innen, die sich als Erwachsene schriftsprachliche Kompetenzen aneignen und ihren eigenen Lernprozess mitgestalten, erleben sich zunehmend als selbstbestimmt – und das nicht nur im Unterricht. Diese positive Persönlichkeitsentwicklung wird meiner Erfahrung nach gelingen, wenn ihre individuellen Lerngeschichten und Lernausgangslagen berücksichtigt werden und sie ihren Lernzielen durch eine lernbegleitende Teilnehmer*innenorientierung allmählich näherkommen. Sie erleben, dass sich die Anstrengung gelohnt hat und sie ihr Leben aus eigener Kraft selbst bestimmen können.

Die Bedeutung und Wirksamkeit von Basisbildung und Alphabetisierung gehen damit weit darüber hinaus, den Anforderungen der Arbeitswelt oder der Gesellschaft zu genügen. Vielmehr handelt es sich um einen Lernprozess, der zu mehr Bildungsgerechtigkeit, größerer Selbstbestimmung des Individuums

und gesellschaftlicher Teilhabe und Emanzipierung beiträgt.

Damit dies gelingt, sind hoch qualifizierte und motivierte Lernbegleiter*innen erforderlich, die für ihre anspruchsvolle Tätigkeit angemessen bezahlt werden. Dies ist eine andere Herausforderung, die jedenfalls in Deutschland mit schlecht bezahlten Honorarkräften noch nicht bewältigt ist (siehe Hubertus 2022a).

Von der Hilfe durch andere zur Selbsthilfe und zur Gewohnheit: Ein Fallbeispiel

Zum Ende dieses Beitrags möchte ich mit einem Fallbeispiel aus meiner Unterrichtspraxis aufzeigen, wie die Unterstützung beim Erwerb von arbeitsplatzspezifischen Anforderungen gelingen kann.

Herr B. ist Gärtner und wurde vor Kurzem zum Vorarbeiter befördert. Seitdem muss er täglich notieren, welche Tätigkeiten von seinen Mitarbeitern erbracht worden sind. Herr B. hat Probleme mit der Schrift und befürchtet, dass ihn seine Vorgesetzten wegen der zahlreichen Fehler zur Rede stellen. Er nimmt an, dass sein Team ihn nicht als Chef akzeptiert, wenn seine Schwierigkeiten bekannt werden. Er schreibt deshalb seine Einsatzberichte zu Hause und lässt sich dabei von seiner Frau unterstützen.

Er entscheidet sich für die Teilnahme an einem Lese- und Schreibkurs und nimmt regelmäßig an zwei Abenden am Unterricht teil. Im Kurs berichtet er von seinen Befürchtungen und notiert dann zusammen mit einer Mitlernerin einige Stichwörter zu den immer wiederkehrenden Tätigkeiten: Rasen gemäht, Äste geschnitten, Unkraut gejätet, Beete geharkt. Nach der gemeinsamen Fehlerkorrektur mit Unterstützung des Kursleiters schreibt er diese Stichwörter am Computer und nimmt den Ausdruck als Spickzettel mit zur Arbeit. Am nächsten Kurstag berichtet er, dass er am Ende des Arbeitstages die passenden Stichwörter in das dafür vorgesehene Formular übertragen hat – Buchstabe für Buchstabe, um keinen Fehler zu machen. Einige andere Tätigkeiten hat er wie gewohnt zu Hause mit seiner Frau ergänzt.

Herr B. lernt nun im Kurs, eine Tabelle anzulegen und schreibt die Stichwörter zu den häufigen

Tätigkeiten in die erste Spalte. Er druckt die Seite aus und liest den ersten Eintrag „Äste geschnitten“. Dann verdeckt er die erste Spalte und notiert die beiden Wörter handschriftlich in der zweiten Spalte. Anschließend vergleicht er beide Schreibweisen, korrigiert, wo nötig, und wendet sich dann dem nächsten Eintrag zu. Dieses Verfahren nutzt er nach und nach in abgewandelter Form auch am Arbeitsplatz. Einige Wochen später berichtet Herr B., dass er die meisten Einträge, die er im Formular vornimmt, nicht mehr mit der Vorlage vergleicht, da er die Wörter inzwischen gut schreiben könne. Im Übrigen

sei er der Auffassung, es sei auch nicht so schlimm, wenn er mal einen Buchstaben vergesse. Bisher habe ihn aber auch noch niemand wegen etwaiger Fehler angesprochen (siehe Hubertus 2022b). Nach wenigen Monaten kommt Herr B. mit den schriftsprachlichen Anforderungen an seinem Arbeitsplatz zurecht. Er geht auch souverän damit um, wenn er neue Wörter notieren muss. Seine ursprünglichen Lernziele hat er erreicht, aber den Kurs besucht er weiter. Herr B. ist der Auffassung, dass er ab sofort nicht mehr lernen muss, was von ihm verlangt wird. Er hat eigene Ideen.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (o.J.):** Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016-2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. Online: https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/01_grundsatzpapier-zur-nationalisierung-und-grundbildung_final.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [2023-09-01].
- Doberer-Bey, Antje (2000):** Alphabetisierung und Basisbildung in Österreich. In: Alfa-Forum 43, S. 23-25.
- Döbert, Marion/Hubertus, Peter (2000):** Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster/ Stuttgart: Bundesverband Alphabetisierung e.V. und Klett. Online: <https://alphabetisierung.de/wp-content/uploads/2020/08/Ihr-Kreuz-ist-die-Schrift.pdf> [2023-09-01].
- Drecol, Frank/Müller, Ulrich (Hrsg.) (1981):** Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt am Main [u.a.]: Diesterweg.
- Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus/Dutz, Gregor/Heilmann, Lianne/Stammer, Christopher (2019):** LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre. Hamburg. Online: https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/2019-05-07-leo-presseheft_2019-vers10.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [2023-09-01].
- Hubertus, Peter (2010):** Teilnehmerorientierung und das Verhältnis von Lehren und Lernen. In: Alfa-Forum 74, S. 38-40. Online: <https://peterhubertus.de/wp-content/uploads/2021/04/Teilnehmerorientierung-und-das-Verha%CC%88ltnis.pdf> [2023-09-01].
- Hubertus, Peter (2020):** Geringe Teilnahme an Alphabetisierungskursen und die Chancen ehrenamtlicher Einzelförderung. In: Alfa-Forum 97, S. 16-19. Online: https://peterhubertus.de/wp-content/uploads/2020/11/Geringe-Teilnahme-an-Alphabetisierungskursen-und-die-Chancen-ehrenamtlicher-Einzelfoerderung_Hubertus-ALFA-Forum-97.pdf [2023-09-01].
- Hubertus, Peter (2022a):** Was verdienen Kursleitende in der Alphabetisierung? Über den Zusammenhang von Professionalität, Qualität von Unterricht und Honoraren. In: Alfa-Forum 102, S. 28-37. Online: https://peterhubertus.de/wp-content/uploads/2022/11/Alfa-Forum_102_2_final.pdf [2023-09-01].
- Hubertus, Peter (2022b):** Schriftspracherwerb funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten: Lernbegleitung als integraler Bestandteil des Unterrichts. In: Feldmeier García, Alexis/Haddara, Myriam/David, Monika/Wind, Sonja/Böddeker, Judith (Hrsg.): Alphalernberatung. In der Grundbildungsarbeit beraten. Grundlagen und Praxisbeispiele. Münster: Waxmann, S. 89-102.
- Stock, Annette (1993):** Teilnehmerorientierte und erwachsenengerechte Herangehensweise in der Alphabetisierung. In: Informationen zur Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung 2, S. 31-44.



Foto: K. K.

Peter Hubertus

Peter.Hubertus@t-online.de
<https://peterhubertus.de>
+49 (0)251 522795

Peter Hubertus hat 20 Jahre in Alphabetisierungskursen unterrichtet. Er leitet seit 1985 Fortbildungsveranstaltungen zur Alphabetisierungsarbeit und ist Autor von Lehrwerken, Unterrichtsmaterialien und Fachliteratur. Im Jahr 1995 gründete er das Alfa-Telefon, das später auch in Österreich und der Schweiz übernommen wurde. Er war zuständig für die Medienkampagne „Schreib dich nicht ab. Lern lesen und schreiben“, die vor allem über Fernsehspots bekannt wurde. Bis 2014 war er als Geschäftsführer für den Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung tätig. Im Jahr 2003 wurde ihm das Verdienstkreuz am Bande des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland für sein kontinuierliches Engagement für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit verliehen. Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung zeichnete ihn 2019 für sein Lebenswerk als Botschafter für Alphabetisierung aus.

Learning and Teaching Reading and Writing in Adult Education

Individualized support in heterogeneous learning groups

Abstract

This article focuses on adults whose first language is German who have poor reading and writing skills. This phenomenon is referred to as “functional illiteracy”, “low literacy” or “limited literacy”. In literacy courses or basic education programmes, adult education offers special learning options for this target group. Orientation to the participants’ learning histories, life circumstances and learning goals has always been important yet at the same time very difficult. As a rule, the participants in this field of education are burdened by negative learning experiences during their schooling. On top of that, they deal with topics where they were unsuccessful as children. This is made more difficult by the stigmatization they are subjected to and a great heterogeneity in the learning groups themselves. Citing a case from his own practice of teaching, the author concludes by describing the specific support he provided to a participant to meet his individual educational needs. (Ed.)

Lebensweltorientierte Bildungsarbeit mit älteren Teilnehmenden in prekären Lebenslagen

Erfahrungen aus dem partizipativen Projekt
„Caring Living Labs Graz: Gut leben im Alter“

Anna-Christina Kainradl, Brigitte Kukovetz und Annette Sprung

Zitation Kainradl, Anna-Christina/Kukovetz, Brigitte/Sprung, Annette (2023): Lebensweltorientierte Bildungsarbeit mit älteren Teilnehmenden in prekären Lebenslagen. Erfahrungen aus dem partizipativen Projekt „Caring Living Labs Graz: Gut leben im Alter“. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 50, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-50>.

Schlagworte: Caring Communities, Erzähl-Cafés, Sozialraum, Prekarität, Lebensweltorientierung, Kommunale Sorge, Ältere, Migrationsgeschichte, Gesundheitsbildung



Abstract

Menschen, die in prekären Lebenslagen altern und zudem eine Migrationsbiografie haben, sind in organisierten Bildungsveranstaltungen selten anzutreffen. Das Forschungs- und Bildungsprojekt „Caring Living Labs Graz“ (2022-2024) versucht, sozial benachteiligte Personen bzw. Menschen mit Migrationsgeschichte im dritten und vierten Lebensalter aktiv in die Weiterentwicklung sogenannter „Caring Communities“ einzubeziehen. Das sind partizipativ gestaltete Communities im Lebensumfeld der Bürger*innen, die ihre Anliegen berücksichtigen, ein solidarisches Miteinander stärken und Gesundheitskompetenz (Health Literacy) fördern. Zunächst wurden die Bedarfe, Sorgeerfahrungen und Lebenssituationen älterer Menschen mit Migrationsbiografie oder in prekären Lebensverhältnissen in Graz qualitativ erhoben. Parallel dazu starteten erste reflexiv angelegte Aktivitäten zum Empowerment der genannten Gruppen, etwa „Philosophische Erzähl-Cafés“, Workshops und konkrete Gestaltungsmaßnahmen in einer Gemeindebau-Siedlung. Es folgte das erste Caring Living Lab vor Ort in Form einer partizipativen fünfteiligen Workshopreihe. Zukunftsforen dienen dazu, das gesammelte Wissen strukturell in die kommunale Politik zu bringen. Theoretisch verortet wird das Projekt im Lebensweltkonzept (Alfred Schütz) sowie in der Ethik der kommunalen Sorge, die auf die alltäglichen Lebens- und Beziehungszusammenhänge von Menschen fokussiert. (Red.)

Lebensweltorientierte Bildungsarbeit mit älteren Teilnehmenden in prekären Lebenslagen

Erfahrungen aus dem partizipativen Projekt „Caring Living Labs Graz: Gut leben im Alter“

Anna-Christina Kainradl, Brigitte Kukovetz und Annette Sprung

Ältere Teilnehmende sind zwar nicht das „unbekannte Wesen“, nach der Call for Papers der aktuellen Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at pointiert gefragt hat. Jedoch sind insbesondere Menschen, die in prekären Lebenslagen altern und/oder eine Migrationsbiografie haben, seltener als Teilnehmende in organisierten Bildungsveranstaltungen anzutreffen, und gibt es wenige differenzierte Forschungsarbeiten in diesem Segment.

Die Bildungsbeteiligung nimmt im Alter insgesamt ab, und soziale Determinanten wie Bildungsabschlüsse, die Einkommenssituation, der Gesundheitszustand oder frühere Lernerfahrungen führen auch in der Gruppe der Älteren zu deutlichen Unterschieden bei der Bildungsteilnahme (vgl. Amann 2023, S. 41ff.). Wird von „älteren Menschen“ oder „Personen in der nachberuflichen Lebensphase“ als Adressat*innen der Erwachsenenbildung gesprochen, verbirgt sich dahinter folglich eine enorme Vielfalt an Lebenslagen und Bildungsbedürfnissen (siehe Müllegger 2023).

Seit den 1950er Jahren existieren in den Bildungswissenschaften systematisch entwickelte theoretische und empirische Perspektiven auf Lernen und Bildung im Alter. Besonderes Augenmerk auf die Heterogenität des Alterns legen dabei Arbeiten aus der „Critical Educational Gerontology“ (siehe Formosa 2011).

Kritisch diskutiert werden in diesen Arbeiten ein funktionalistisches, nützlichkeitsorientiertes Lernverständnis sowie die mit dem Altern verbundenen Verfallsnarrative, ein Fokus der „Critical Educational Gerontology“ richtet sich auf das Empowerment der Teilnehmenden.

Hieran anschließend zielt das Forschungs- und Bildungsprojekt „Caring Living Labs Graz“ (Laufzeit 2022-2024) darauf ab, sozial benachteiligte Personen sowie Adressat*innen mit Migrationsgeschichte im dritten und vierten Lebensalter aktiv in Prozesse zur Etablierung sogenannter Caring Communities einzubinden. Caring Communities stehen für Konzepte, die im lokalen Lebensumfeld von Bürger*innen und damit gemäß ihrer jeweiligen Sorgebedarfe und Anliegen, aber auch unter Berücksichtigung der bereits vorhandenen (informellen und formellen) Unterstützungsstrukturen partizipativ entwickelt werden

(vgl. Wegleitner/Heller/Schuchter 2021, S. 293f.). Ziele sind die Stärkung eines solidarischen (auch intergenerationellen) Miteinanders sowie die Förderung der Gesundheitskompetenz (Health Literacy) der Adressat*innen.

Nachfolgend stellen wir nach einer kurzen Skizzierung des Gesamtprojektes ausgewählte Bildungsettings daraus vor, verorten diese theoretisch und ziehen eine reflektierende Zwischenbilanz¹ zu unseren Erfahrungen mit den erprobten didaktischen Settings.

Das Projekt „Caring Living Labs Graz“

„Caring Living Labs Graz: Gut leben im Alter“ (2022-2024) ist ein vom Fonds Gesundes Österreich und Gesundheitsförderung 21+ finanziertes, partizipativ angelegtes Projekt zur Förderung der sozialen Teilhabe sowie der Gesundheitschancen von älteren und hochaltrigen Menschen. Die sozio-ökonomische Situation und die Migrationsgeschichte werden besonders berücksichtigt, da oftmals gerade diese Faktoren zu Marginalisierung führen. Die Implementation des Projekts liegt bei zwei Forschungsinstituten der Universität Graz (Zentrum für Interdisziplinäre Alterns- und Care-Forschung und Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft) in Kooperation mit dem Friedensbüro Graz, dem Verein OMEGA – Transkulturelles Zentrum für psychische und physische Gesundheit und Integration, dem Migrant:innenbeirat sowie dem Sozialamt der Stadt Graz.

In der ersten Projektphase (Frühjahr bis Herbst 2022) wurden die Bedarfe, Sorgeerfahrungen und Lebenssituationen von älteren Menschen mit Migrationsbiografie² und/oder Menschen in prekären Lebensverhältnissen in Graz wissenschaftlich erhoben. Hierfür wurden in einem Methodenmix quantitative Daten aufbereitet und qualitative Interviews, Diskussionsrunden sowie teilnehmende Beobachtungen durchgeführt.

Bereits parallel zur Erhebungsphase werden seit Herbst 2022 (bis Ende 2023) erste Initiativen unter direktem Einbezug und im Sinne der Aktivierung und des Empowerments der oben genannten Gruppen umgesetzt. Diese Initiativen thematisieren und befördern die Reflexion der Bedarfe und Wünsche beim Älterwerden, der wechselseitigen Sorge sowie Ideen für ein gutes intergenerationelles und interkulturelles Zusammenleben in der Nachbarschaft. Damit soll die Zielgruppe ermutigt werden, ihre Vorstellungen von Caring Communities selbst umzusetzen.

Bisher veranstalteten wir in einer Gemeindebausiedlung zwei „Philosophische Erzähl-Cafés“ sowie den Workshop „Gut leben bis zuletzt“ und gestalteten gemeinsam mit den Bewohner*innen der Siedlung eine Sitzgelegenheit vor Ort. Schließlich startete im März 2023 im selben Sozialraum ein sogenanntes Caring Living Lab. Dabei wurde durch eine fünfteilige Workshopreihe ein lokaler Denk- und Experimentierraum zur Erarbeitung bedarfsorientierter Lösungen eröffnet. Das Caring Living Lab orientiert sich mittels interaktiver und kreativer Methoden an den Interessen und Bedürfnissen der Beteiligten.

Parallel dazu wurden auch Workshops zur Diskussion der Ressourcen, Bedarfe und Wünsche von älteren Menschen mit Migrationsgeschichte, organisiert vom Migrant:innenbeirat der Stadt Graz und vom Verein OMEGA, durchgeführt.

Damit das im Projekt gesammelte Wissen auch strukturell in die kommunale Sozial-, Bildungs- und Gesundheitspolitik Eingang findet, werden überdies drei Zukunftsforen (01/2023, 10/2023, 01/2024) veranstaltet. Diese sollen die unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure in der Stadt Graz (z.B. Politik, Verwaltung, NGOs, Gesundheitsdienste, Interessenvertreter*innen u.a.) vernetzen, den Wissensaustausch und die Reflexion von bestehenden Bildern von Alter(n), Vulnerabilität und Migration fördern und zum Abbau von altersdiskriminierenden Stereotypen beitragen.

1 Für die Reflexionen der hier dargestellten Workshops waren die gemeinsame Arbeit mit Dženana PupiĆ, Klaus Wegleitner und Patrick Schuchter vom Zentrum für Interdisziplinäre Alterns- und Care-Forschung der Universität Graz, Heidi Bassin und Viktoria Fröhlich vom Friedensbüro Graz sowie Natalie Krampfl, Studierende am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Graz, von großer Bedeutung – wir bedanken uns sehr herzlich!

2 In diesem Projekt beschreiben wir Menschen, die nach Österreich zugewandert sind, als Menschen mit Migrationsbiografien/-geschichte oder -erfahrung und verwenden diese Bezeichnungen synonym.

Theoretische Verortung

Bevor wir ausgewählte Bildungsaktivitäten unseres Projektes näher vorstellen, gehen wir zunächst kurz auf zwei zentrale theoretische Anknüpfungspunkte unserer Konzeption ein.

Lebensweltorientierung im Sozialraum

In der Frage, wie Erwachsene sowohl in der Sozialen Arbeit als auch für Angebote der Erwachsenenbildung erreicht werden können, wird seit den 1980er Jahren unter anderem auf das Konzept der „Lebenswelt“ zurückgegriffen. Dieses nimmt auf Arbeiten des Soziologen Alfred Schütz (siehe Schütz/Luckmann 1975) Bezug. Der Alltag sowie die subjektiven Deutungsmuster und Problembewältigungsstrategien der Adressat*innen werden als bedeutungsvoll angesehen und zum Ausgangspunkt von Bildungs- und Unterstützungsprozessen gemacht. Beim Konzept der Lebenswelt wird eher auf die gemeinsamen als die individuellen Erfahrungen rekurriert (vgl. Schwarz 2022, S. 12).

Für das vorliegende Projekt ist insbesondere die Verknüpfung mit sozialräumlichen Bildungskonzepten von Interesse. Mit dem Sozialraum als Lernort wird an Ansätze der Gemeinwesenorientierung oder der Community Education angeschlossen. Es werden Bildungsmöglichkeiten im sozialen Raum, abseits des formalen Bildungswesens, entwickelt und durchgeführt. Die Sozialraumorientierung kann dabei als eine Ressource angesehen werden, um vor allem für Adressat*innen in prekären Lebenssituationen einen Lebensweltbezug herzustellen (vgl. Bremer/Trumann 2019, S. 585). Diese lebensweltlichen Bezüge und das Konzept des Sozialraums sind gerade für Lernprozesse außerhalb von Institutionen, etwa im Kontext von bürgerschaftlichem Engagement, von besonderer Relevanz (vgl. ebd., S. 586ff.).

Die Fokussierung auf das Wohnumfeld bzw. das Quartier ist für jene älteren Menschen bedeutungsvoll, bei welchen andere räumliche Kontexte (etwa der Arbeitsplatz) wegfallen und die Mobilität nachlässt. Gelingendes Altern sollte „in sozialer Verbundenheit mit allen Generationen in Sozialraum und Quartier“ (Engler/Kricheldorf 2022, S. 79) ermöglicht werden. Insbesondere für das Lernen im Alter scheinen sozialräumlich

organisierte Partizipationsprozesse förderlich zu sein (vgl. Miesen 2019, S. 132).

Oliver Fehren und Wolfgang Hinte definierten für die Lebensweltorientierung in sozialräumlichen Konzepten fünf Prinzipien:

- „Orientierung an den Interessen und an den Bedürfnissen der Menschen,
- Unterstützung der Eigeninitiative und Selbsthilfe,
- Nutzung der Ressourcen der Menschen und des Sozialraums,
- Zielgruppen- und bereichsübergreifende Sichtweisen sowie
- Kooperation und Koordination“ (Fehren/Hinte 2013 zit.n. Mania 2022, S. 23).

Genau diese Prinzipien werden auch im hier vorgestellten Projekt berücksichtigt.

Ethik der Kommunalen Sorge

Die multiplen sozialen, ökologischen und ökonomischen Krisen der gegenwärtigen Gesellschaft bedingen vielfältige, langfristige Veränderungsprozesse. Diese machen Orte des Gesprächs und der Aushandlung über Fragen des Guten Lebens notwendiger denn je. Vor diesem Hintergrund wurzeln unsere Konzeptionen u.a. in einer Ethik der Kommunalen Sorge. Diese stellt sich gegen ein Verständnis von Ethik allein als Beratungsinstrument in dilemmatischen Handlungsfragen des Gesundheitswesens und plädiert stattdessen für „[p]räventive und retrospektive Gesprächsformen“, bei denen es „weniger um einmalig-punktuellen Entscheidungen, sondern vielmehr um wiederholtes Teilen von Erfahrungen und Wissen“ (Schuchter/Wegleitner/Heller 2020, S. 4) geht.

Die dafür notwendigen Settings rücken Vorstellungen des Älterwerdens und des Zusammenlebens ebenso wie alltägliche Erfahrungen des Sorge-Tragens und der Unterstützung in den Fokus. Sie ermöglichen den Austausch von Wissen um bereits existierende, tragende Sorgenetze sowie das Entdecken von Versorgungslücken und erschwerten Zugängen zu Sorgestrukturen. Damit regen sie gemeinsame Reflexions- und Aushandlungsprozesse an, die auch als zentraler Teil der Förderung von Gesundheitskompetenz gesehen werden können.

Indem eine Ethik der Kommunalen Sorge das Empowerment der Menschen vor Ort mit einer Analyse und Weiterentwicklung gesellschaftlicher Strukturen verbindet, zeigt sie sich besonders sensibel „für Fragen der Sorgerechtigkeit und Ungleichheit von Lebens- und Sterbewelten“ (ebd., S. 7).

Erste Initiativen und Bildungsaktivitäten

Die nachfolgend vorgestellten zwei Erzähl-Cafés und die Veranstaltung „Gut leben bis zuletzt“ beziehen sich in der Grundausrichtung auf eine Ethik der Kommunalen Sorge. Sie orientieren sich aber auch an konkreten Erfahrungen der Anwendung dieser Ethik zur Gestaltung nachbarschaftlicher Sorge für ältere Menschen sowie der Sorge am Lebensende.

Philosophische Erzähl-Cafés zu „Zusammenleben“ und „Älterwerden“

Im Rahmen einer schon im Vorfeld bestehenden Kooperation mit dem Friedensbüro Graz hatten Bewohner*innen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Migrationserfahrung einer Gemeindebau-Siedlung in Graz anlässlich einer regelmäßigen Siedlungspräsenz des Friedensbüros den Wunsch nach Orten des Zusammentreffens geäußert, in denen über das Zusammenleben und Älterwerden gesprochen und reflektiert werden könnte. Diese Idee wurde gemeinsam mit den Kooperationspartner*innen von „Caring Living Labs Graz“ sowie mit einer Gruppe von Bewohner*innen weiterentwickelt und mit 10 bis 15 Personen dieser Siedlung umgesetzt.

Im September und im Oktober 2022 wurden schließlich zwei „Philosophische Erzähl-Cafés“ veranstaltet, die sich in der methodischen Gestaltung an der Tradition der Erzählcafés (vgl. Auer/Braunwalder/Dressel 2022, S. 45) ausrichteten, das heißt, sie spannten mit einem bestimmten Thema einen moderierten Rahmen auf, in dem Platz für individuelles und gemeinsames Erzählen, Austauschen und Zuhören war. Dabei ging es in der gemeinsamen Planungsarbeit mit dem Friedensbüro weniger um ein „*individuelles biografisches Rückschauhalten, sondern um eine demokratische Praxis, wo Menschen mit unterschiedlichen Backgrounds einander erzählen und zuhören*“ (Dressel/Kohn/Schnelle 2022, S. 30). Die Veranstaltung

sollte auf die Stärkung sozialer Teilhabe sowie der Gesundheitskompetenz abzielen und damit darauf, „*das gemeinsame Nachdenken darüber anzuregen, was das Leben in einer tieferen Weise bereichert, was in schwierigen Lebenssituationen stützt, was Sinn und Identität stiftet und wie lokale Alltags solidaritäten und tragende Sorgenetze gefördert werden können*“ (Wegleitner/Heller/Schuchter 2021, S. 287). Ergänzend erhoben wir Daten, die im Rahmen des Projekts mit Verantwortlichen bzw. Multiplikator*innen in Politik und Gesundheit weiterbearbeitet werden.

Die Veranstalter*innen als auch die Teilnehmer*innen beschrieben das erste Erzähl-Café als hilfreich, um einen Austausch über das Zusammenleben zu ermöglichen. Inhalte waren vielfältige Aspekte des Zusammenhalts, Grundlagen des Zusammenlebens und eigene positive wie negative Erfahrungen. Es ließ sich jedoch beobachten, dass eine Atmosphäre des gegenseitigen Zuhörens nur kurzzeitig geschaffen werden konnte und die Teilnehmer*innen einander oft unterbrachen, gleichzeitig und durcheinander redeten. Dies könnte unter anderem an der Unerfahrenheit der Teilnehmenden mit der Veranstaltungssituation und im Umgang mit längeren Gesprächsimpulsen gelegen haben.

Das Setting wurde daher beim zweiten Erzähl-Café dahingehend umgestaltet, dass kleine Tischgruppen aus vier bis fünf Personen Impulsfragen erhielten und diese besprachen, wodurch sowohl eine verstärkte Aufmerksamkeit für das unterschiedliche Sprachniveau im Deutschen als auch kürzere Rede- und Zuhör-Einheiten ermöglicht wurden. Insgesamt wurde so eine stärkere Annäherung an die Situation eines alltäglichen Tischgesprächs geschaffen und dabei die Bedeutung der Moderator*innenrolle, die von zwei Mitarbeiterinnen des Friedensbüros sowie drei Projektmitarbeiterinnen der Universität Graz wahrgenommen wurde, minimiert. Nichtsdestotrotz erwiesen sich die Moderatorinnen als erste Ansprechpartnerinnen als bedeutsam, da so erst in einem zweiten Schritt die Teilnehmer*innen miteinander ins Gespräch kamen.

Diese methodischen Veränderungen ermöglichten eine intensive Partizipation und Interaktion der Gesprächspartner*innen, sodass das zweite Philosophische Erzähl-Café zum Thema „Älterwerden“ sowohl ein positives Erlebnis der nachbarschaftlichen

Verständigung und Aushandlung als auch ein Resonanzraum der Erfahrungen der Teilnehmer*innen wurde.

Veranstaltung „Gut leben bis zuletzt“

Im Rahmen der Philosophischen Erzähl-Cafés hatten einige ältere Teilnehmer*innen das Bedürfnis nach Orten des Zusammentreffens geäußert, um sich auch zu Fragen von Pflege, Sterben, Tod und Trauer austauschen zu können und Antwort auf spezifische Fragen zu erhalten.

Diese Bedürfnisse aus der Lebenswelt der Bewohner*innen wurden als Anregung von den Projektverantwortlichen aufgenommen und gemeinsam mit dem Friedensbüro sowie mit Desiree Amschl-Strablegg (Bereichsleitung Palliativ und Hospiz im Krankenhaus der Elisabethinen und im Vinzidorf-Hospiz) ein weiteres Bildungsangebot entwickelt.

Die grundlegende Ausrichtung der Veranstaltung sollte sich am sogenannten „Letzte-Hilfe-Konzept‘. Ein würdevolles Leben bis zuletzt: Bevölkerungskurs, um mit BürgerInnen vorsorgend über das Leben und Sterben ins Gespräch zu kommen“ orientieren. Dieses Konzept war vom Österreichischen Roten Kreuz und der IFF Wien (Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung / Palliative Care und Organisationsethik) 2012 entwickelt worden (siehe Wegleitner et al. 2012).

Die Wahl fiel letztlich auf das Format einer Nachmittagsveranstaltung mit dem Titel „Gut leben bis zuletzt“, in der nicht nur Raum für Diskussionen geschaffen werden, sondern auch Wissensimpulse zum Thema Pflege, Sterben, Tod und Trauer geboten werden sollten. Während das Friedensbüro sowie das Projektteam die interaktive Rahmung und Moderation übernahmen, stand Desiree Amschl-Strablegg für kurze Wissensimpulse zur Verfügung.

Aufgrund der Erfahrungen aus den Erzähl-Cafés wurde dabei insbesondere darauf geachtet, dass die Gruppe der Teilnehmenden eine gewisse Anzahl an Personen, das waren ca. 5 bis 8 Personen, nicht übersteigt. So konnte wiederum eine Annäherung an die Situation eines alltäglichen Tischgesprächs geschaffen werden.

In Hinblick auf die geplanten Wissensimpulse wurde die Moderator*innenrolle stärker betont. Er*Sie sollte nun nicht nur eine gute Verständigung zwischen Teilnehmer*innen und Impulsgeberin im Blick behalten, sondern auch stellvertretend für beide Seiten Unklarheiten, Fragen, aber auch Einsichten explizit macht. Die Stärkung der vermittelnden Rolle der Moderation geschah auch vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Gesundheitskompetenz-Forschung in Bezug auf die Bedeutung von Literalität und Sprachkompetenz in der Informationsweitergabe, beispielsweise bei der Vermittlung medizinischer Wissensinhalte (vgl. Schaeffer 2016, S. 66).

Erste Erfahrungen und Weiterentwicklung der didaktischen Ansätze

Die Durchführung der Philosophischen Erzähl-Cafés kann als Beispiel für eine Verknüpfung von Sozialraum- und lebensweltbezogenen Konzepten mit geragogischen Überlegungen gelten (siehe dazu ausführlicher theoretisch auch Engler/Kriecheldorff 2022). Die Integration von Ansätzen der Ethik der Kommunalen Sorge war dabei zentral.

Da in der Grazer Gemeindebau-Siedlung, in der wir die Bildungsaktivitäten umsetzen wollten, kein eigener Gemeinschaftsraum zur Verfügung steht, fanden die Erzähl-Cafés in einem Gasthaus im nahen Umfeld statt. Diese Lokalität war den meisten Bewohner*innen vertraut, sodass das Bildungsangebot direkt im Sozialraum der Teilnehmenden stattfinden konnte. Zugleich wurden damit aber auch strukturelle Mängel sichtbar. So fehlen in dieser Gemeindebau-Siedlung beispielsweise konsumfreie Treffpunktmöglichkeiten, die auch für ältere Bewohner*innen gut erreichbar sind.

Die Weiterentwicklung der Methode des Philosophischen Erzähl-Cafés zum zweiten Termin bedeutete eine noch intensivere Orientierung an der Lebenswelt der Teilnehmenden: Es wurde sowohl inhaltlich auf für sie bedeutende Themen eingegangen und wurden auch ihre Lebensbedingungen (etwa, dass Deutsch nicht als Erstsprache erworben wurde) berücksichtigt. Weiters bewährte es sich, intensiv auf die Gewohnheiten der Zielgruppe hinsichtlich des sozialen Austauschs und der Kommunikation zu achten.

Für die Veranstaltung „Gut leben bis zuletzt“ war ebenso die Vertrautheit der Örtlichkeit von Vorteil, da Themen wie Trauer und Tod in dieser gewohnten Umgebung sehr offen adressiert werden konnten. Die Reflexion der Veranstaltung ergab, dass die langjährige Bekanntschaft der Teilnehmenden – im Sinne von Nachbarschaft – eine Chance (Vertrautheit) und zugleich eine Herausforderung darstellt, weil solchen Beziehungen immer auch Ambivalenzen inhärent sind.

Dass die Berücksichtigung der genannten Faktoren zum Gelingen der Veranstaltungen beitrug, zeigte sich nicht zuletzt darin, dass alle Beteiligten verschiedene Wissensformen, wie Erfahrungs- und Körperwissen, aber auch medizinisches Lai*innen- und Expert*innenwissen, die für ein gutes Leben am Lebensende Wichtigkeit erlangen können, in den Austausch einbrachten. Alle Teilnehmenden übernahmen dabei eine Expert*innenrolle, diese war nicht auf die Impulsgeberin beschränkt. Einseitige Zuschreibungen von Expert*innenrollen, beispielsweise an die Impulsgeberin, herrschten nicht vor. Stattdessen fanden die von den Teilnehmer*innen berichteten zahlreichen Erfahrungen der Handlungsmächtigkeit und ihre alltäglichen Lebensweisheiten im Umgang mit Tod und Trauer ihren Platz, sodass unserer Beobachtung zufolge durch die Rahmung und Gestaltung des Workshops keine Defizitorientierung in Hinblick auf Alter(n) und Lebensende entstand.

Resümee

Die beiden vorgestellten Beispiele illustrieren, dass eine Didaktik, die sich an der Lebenswelt

der Teilnehmenden in ihrem sozialen Raum sowie an einer Ethik der Kommunalen Sorge orientiert, immer auch die gesellschaftlichen und politischen Strukturen im Blick behalten muss. Einschlägige Bildungsaktivitäten fördern nicht nur die Selbstbildung der Teilnehmenden, sondern – mit einer geeigneten Einbettung in den Sozialraum und unter Einbezug relevanter Akteurinnen und Akteure – potenziell auch Lernprozesse für die Gemeinde und den Staat. In den Erzähl-Cafés wurden beispielsweise immer wieder infrastrukturelle Mängel in der Siedlung angesprochen. Zudem thematisierten die Teilnehmenden finanzielle Probleme und Schwierigkeiten in der Gesundheitsversorgung. Im Gesamtkontext von „Caring Living Labs Graz“ werden diese Anregungen in entsprechenden Foren in einen Dialog mit Verwaltung, Politik, Stadtplanung etc. eingespeist.

Dies ist insofern bedeutsam, als dass aktivierende Ansätze der Bildung von älteren Menschen in prekären Lebenslagen politische Maßnahmen zur Lösung struktureller Probleme nicht ersetzen können oder sollen (siehe van Dyk 2015). Erwachsenenbildung sollte nach unserem Verständnis eine Verlagerung kommunaler bzw. sozialstaatlicher Verantwortung in den lokalen, zivilgesellschaftlichen Raum nicht begünstigen. Sehr wohl können jedoch Lern- und Bildungsprozesse zum Empowerment und mithin zur differenzierteren Betrachtung subjektiver Handlungsmöglichkeiten einerseits sowie struktureller Forderungen andererseits beitragen. In diesem Sinne definieren wir unser Projekt nicht zuletzt auch als Konzept der politischen Bildung bzw. einen Beitrag zur Entwicklung einer aktiven Bürger*innenschaft.³

³ Der Beitrag wurde unter gleichwertiger Beteiligung aller Autorinnen verfasst, unabhängig von der Reihenfolge ihrer Nennung.

Literatur

- Amann, Anton (2023):** Soziale Teilhabe und Bildung in der nachberuflichen Lebensphase. In: Kolland, Franz/Brünner, Anita/Müllegger, Julia/Gallistl, Vera (Hrsg.): Bildung in der nachberuflichen Lebensphase. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer, S. 37-52.
- Auer, Edith/Braunwalder, Rhea/Dressel, Gert (2022):** Biografisches Erzählen in Gruppen. Ein Überblick über Handlungsfelder, Gelingensbedingungen und Herausforderungen. In: Dressel, Gert/Kohn, Johanna/Schnelle, Jessica (Hrsg.): Erzählcafés. Einblicke in Praxis und Theorie. Weinheim: Juventa, S. 44-59.
- Bremer, Helmut/Trumann, Jana (2019):** Erwachsenenpädagogik als sozialraumbezogenes Handlungsfeld. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Handbuch Sozialraum: Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 581-598.
- Dressel, Gert/Kohn, Johanna/Schnelle, Jessica (2022):** Erzählcafés, Gesprächskreise – die Anfänge. In: Dressel, Gert/Kohn, Johanna/Schnelle, Jessica (Hrsg.): Erzählcafés. Einblicke in Praxis und Theorie. Weinheim: Juventa, S. 30-43.
- Engler, Stefanie/Kricheldorf, Cornelia (2022):** Graue Theorie? Implikationen aktueller Theoriediskurse der Sozialen Arbeit für eine geragogische Praxis in Sozialraum und Quartier. In: Schramek, Renate/Steinfort-Diedenhofen, Julia/Kriechendorff, Cornelia (Hrsg.): Diversität in der Altersbildung. Geragogische Handlungsfelder, Konzepte und Settings. Stuttgart: Kohlhammer, S. 79-93.
- Formosa, Martin (2011):** Critical educational gerontology: a third statement of first principles. In: International Journal of Education and Ageing, 2(1), S. 317-332.
- Mania, Ewelina (2022):** Lebensweltorientierung in Sozialraumansätzen, In: weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 04/2022, S. 22-25.
- Miesen, Vera (2019):** Sozialraumorientierte Bildungs- und Partizipationsprozesse in der Gerontologie. In: Klomann, Verena/Frieters-Reermann, Norbert/Genenger-Stricker, Marianne/Sylla, Nadine et al. (Hrsg.): Forschung im Kontext von Bildung und Migration. Kritische Reflexionen zu Methodik, Denklagen und Machtverhältnissen in Forschungsprozessen. Wiesbaden: Springer VS, S. 131-142.
- Müllegger, Julia (2023):** Ältere als Bildungszielgruppe. Eine differenzierte Bestandsaufnahme. In: Kolland, Franz/Brünner, Anita/Müllegger, Julia/Gallistl, Vera (Hrsg.): Bildung in der nachberuflichen Lebensphase. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer, S. 53-66.
- Schaeffer, Doris (2016):** Chronische Krankheit und Health Literacy. In: Schaeffer, Doris/Pelikan, Jürgen M./Bauer, Ullrich (Hrsg.): Health literacy. Forschungsstand und Perspektiven. Bern: Hogrefe, S. 53-70.
- Schuchter, Patrick/Wegleitner, Klaus/Heller, Andreas (2020):** Ethik in der kommunalen Sorge: Lebenskunst und ethische Spannungsfelder. In: Riedel, Annette/Lehmeyer, Sonja (Hrsg.): Ethik im Gesundheitswesen. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-23. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-662-58685-3_59-1
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1975):** Strukturen der Lebenswelt. Darmstadt [u.a.]: Luchterhand.
- Schwarz, Sabine (2022):** Stichwort Lebenswelt, In: weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 04/2022, S. 12-13.
- van Dyk, Silke (2015):** Die neuen Aktivbürger von nebenan? Die wohlfahrtsstaatliche Vergesellschaftung des höheren Lebensalters und die Entdeckung des Sozialraums. In: van Rieën, Anne/Bleck, Christian/Knopp, Reinhold (Hrsg.): Sozialer Raum und Alter(n). Zugänge, Verläufe und Übergänge sozialräumlicher Handlungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 31-51.
- Wegleitner, Klaus et al. (2012):** „Leben und Helfen bis zuletzt.“ Übers Sterben reden – ein Bevölkerungskurs, um mit BürgerInnen vorsorgend über das Leben und Sterben ins Gespräch zu kommen. In: Wegleitner, Klaus/Heimerl, Katharina/Heller, Andreas (Hrsg.): Zu Hause sterben – der Tod hält sich nicht an Dienstpläne. Ludwigsburg: der hospiz verlag, S. 452-461.
- Wegleitner, Klaus/Heller, Andreas/Schuchter, Patrick (2021):** Public Health als kommunale Sorgeskultur. In: Schmidt-Semisch, Henning/Schorb, Friedrich (Hrsg.): Public Health. Disziplin – Praxis – Politik. Wiesbaden: Springer VS, S. 285-302. Online: https://10.1007/978-3-658-30377-8_16



Foto: C. Flori

Mag.ª Anna-Christina Kainradl, MA

anna.kainradl@uni-graz.at
<https://cirac.uni-graz.at>
+43 (0)316 380-8205

Anna-Christina Kainradl ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Interdisziplinäre Alters- und Care-Forschung (CIRAC). Sie unterrichtet das Fach Medizinethik an der Medizinischen Universität Graz und schreibt ihre Dissertation zum Zugang älterer Migrant*innen zum österreichischen Gesundheitswesen unter einem gerechtigkeits-theoretischen Blickwinkel. Zu ihren aktuellen Forschungsschwerpunkten gehören ethische Aspekte des Alter(n)s im Kontext von Gesundheit und Care.



Foto: Foto Baldur

Dr.ªn Brigitte Kukovetz

brigitte.kukovetz@uni-graz.at
<https://erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at>
+43 (0)316 380-8043

Brigitte Kukovetz ist Universitätsassistentin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz, Arbeitsbereich „Migration – Diversität – Bildung“. Als Sozial- und Bildungswissenschaftlerin liegen ihre Schwerpunkte in den Feldern politische Bildung, gesellschaftliche Partizipation, Migration, Diversität, Geschlechtergerechtigkeit und institutionelle Öffnungsprozesse.



Foto: K. K.

Univ.-Prof.ªn Mag.ª Dr.ªn Annette Sprung

annette.sprung@uni-graz.at
<https://erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at>
+43 (0)316 380-2548

Annette Sprung ist Professorin für Migration und Bildung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz und leitet den Arbeitsbereich „Migration – Diversität – Bildung“. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Migration und Erwachsenenbildung, Diversität, Rassismus/Diskriminierung und politische Bildung/Active Citizenship.

Lifeworld-oriented Education with Older Participants in Precarious Living Situations

Experiences from the participatory project "Caring-Living-Labs Graz: *Gut leben im Alter*" (Living Well in Old Age)

Abstract

People who age in precarious living situations and/or have a migration biography are seldom encountered in organized educational programmes. The research and educational project Caring-Living-Labs Graz (2022-2024) attempts to actively include socio-economically disadvantaged people in the third and fourth stages of life in the development of so-called "caring communities". These are participatory communities in the citizens' social environment that take into account their concerns, strengthen solidarity as they live and work together and promote health literacy. First, a qualitative survey is conducted of the needs, experiences and living situations of older people in Graz with a migration biography or in precarious circumstances. Parallel to this, the first activities involving reflection are started to empower this group, for example philosophical *Erzählcafés* (storytelling cafés), workshops and specific design measures on a social housing estate. The first Living Lab took place on site in the form of a five-part series of participatory workshops. Future forums serve to bring collective knowledge into the structures of community politics. The theoretical basis for the project is provided by the concept of the lifeworld (Alfred Schütz) and the ethics of communal care, which is focused on the everyday life and relationships of people. (Ed.)

Teilnehmer*innenorientierung in der musikalischen Erwachsenenbildung

Gemeinsam musizieren – gemeinsam improvisieren

Eva Maria Stöckler

Zitation Stöckler, Eva Maria (2023): Teilnehmer*innenorientierung in der musikalischen Erwachsenenbildung. Gemeinsam musizieren – gemeinsam improvisieren. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 50, 2023.
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-50>.

Schlagworte: musikalische Erwachsenenbildung, musikalische Weiterbildung, Action Research, Improvisation, Non-Professionals, Jazz, Populärmusik, Gruppenmusizieren



Abstract

Die Autorin stellt eine teilnehmer*innenorientierte Methodik der musikalischen Erwachsenenbildung für Non-Professionals vor, die auf improvisatorischen Zugängen basiert. Mittels „Action Research“ können Musikbegeisterte ihre Lebenserfahrungen und künstlerischen Vorstellungen in ihr musikalisches Tun einbringen und so aktiv an künstlerischen Prozessen partizipieren. Sie selbst planen anhand eines zyklischen Modells die Ziele, die Ressourcen, den Prozess und die pädagogisch-künstlerische Umsetzung des gemeinsamen Musizierens und reflektieren das Ergebnis. Teil des methodischen Vorgehens sind metakognitive Übungen, Selbstreflexion, Feedback, positive Selbstkritik und Transferübungen in die Lebenswelt. Nicht die Aneignung instrumentaler Kompetenzen, sondern Musik selbst (gemeinsam) zu erfinden, steht im Mittelpunkt. Das musikalische Ergebnis gibt den Teilnehmer*innen die Möglichkeit, die eigene musikalische Wirkmächtigkeit zu erleben. (Red.)



Teilnehmer*innenorientierung in der musikalischen Erwachsenenbildung

Gemeinsam musizieren – gemeinsam improvisieren

Eva Maria Stöckler

Bei der hier vorgestellten Methodik des gemeinsamen Musizierens und Musik-Erfindens (siehe Stöckler 2023) steht nicht das fehlerfreie Wiedergeben von Notentext im Vordergrund, sondern ein auf improvisatorischen Zugängen basierendes gemeinsames musikalisches Handeln. Indem sie ihre eigene musikalische Wirkmächtigkeit erfahren können und die Möglichkeit erhalten, ihre vielfältigen Lebenserfahrungen und ihre eigenen künstlerischen Vorstellungen einzubringen, erleben Erwachsene das gemeinsame musikalische Tun als sinnstiftend; sie können aktiv an kulturellen und künstlerischen Prozessen partizipieren.

Für diese Form des gemeinsamen Musizierens eignen sich die Formensprache und Stilistik von Jazz und Populärmusik in besonderer Weise. Diese sind nicht nur von einem schriftlosen Zugang zur Musik und einer ästhetischen Offenheit geprägt und können so vielfältige – vor allem auch individuelle – Einflüsse aufnehmen (siehe Wicke/Ziegenrücker/Ziegenrücker 2007), sondern bieten auch unterschiedliche Zugänge zum Improvisieren und einen rhythmischen Rahmen für das Einbringen des individuellen Ausdrucks und der eigenen Persönlichkeit.

Komponieren und Improvisieren

Improvisieren ist eine spontane musikalische Aktivität, „bei der die Erfindung, klangliche Realisierung und Wahrnehmung von Musik zeitlich untrennbar zusammenfallen“ (Krämer 2018, S. 319). Oft wird

Improvisieren dem Begriff des Komponierens entgegengesetzt. Improvisieren fokussiert stärker auf den Prozess des Entstehens und stellt eine schriftlose Praxis dar; Komponieren hingegen zielt stärker auf das Ergebnis eines planvollen – meist schriftlich festgehaltenen – Entstehungsprozesses (vgl. Schlothfeld 2018, S. 326ff.). Bis heute trägt der Begriff des „Komponierens“ eine Jahrhunderte alte, oft als Hemmnis wahrgenommene Begriffsgeschichte in sich, die das Erfinden von Musik als eine Tätigkeit darstellt, die ausschließlich ausgewählten „Professionals“ und „Musikgenies“ vorbehalten zu sein scheint (siehe Kranefeld/Voit 2020).

Improvisieren und Musik erfinden

Improvisieren ermöglicht eine Reihe von musikalischen Lernerfahrungen: das Explorieren von

Instrumenten, von Alltagsgegenständen und des eigenen Körpers; das Differenzieren von musikalischen Parametern; die Fähigkeit, ästhetische Entscheidungen zu treffen; das Experimentieren mit verschiedenen Arten des musikalischen Agierens, der Formgebung und der Gestaltung. Dazu kommen außermusikalische Lernerfahrungen wie die Gestaltung von Spannungsverläufen oder das Erleben von Urheberschaft, Sinn und Bedeutung (vgl. Krämer 2018, S. 322). Improvisieren kann dabei die Fähigkeit eines Menschen, Probleme zu entdecken und zu lösen, befördern und verhilft zu einer umfassenden ästhetischen Erfahrung (vgl. Sachsse 2020, S. 11ff.).

Improvisieren in der Gruppe

Gemeinsam in einer Gruppe zu improvisieren, fördert emotionale Bindung und soziale Verständigung, ist Ausdruck menschlicher Kommunikation und Interaktion. Es kann musikalische Identitäten ausprägen und inszenieren, entwickelt und nutzt Kreativität und kann dazu beitragen, sich nicht nur Schlüsselqualifikationen des musikalischen Lernens anzueignen, sondern auch einen Zugang zu verschiedenen Musikkulturen zu erlangen. Dadurch kann „*neuer sozialer Sinn kommunikativ und interaktiv hervorgebracht, für den Improvisierenden selbst und für andere als wertvoll erfahrbar werden*“ (Sachsse 2020, S. 20). Die Musizierenden erleben sich als schöpferisch Tätige, als „Komponierende“, ohne dabei über Fertigkeiten wie Notenlesen oder Notenschreiben verfügen zu müssen. Sie begreifen Musik als eine transitorische Kunstform, die sich im Erklingen und nicht in einem Notentext manifestiert (siehe Fröhlich 2009).

Jazz und Populärmusik als pädagogisch-künstlerisches Handlungsfeld

Jazz, aber auch populäre Musik werden weniger durch historische Bedingungen und Zusammenhänge ihrer Entstehung definiert, als vielmehr durch ihre Rezeption und dem, was Menschen an einem Musikstil mögen. Sie sind Formen einer kulturellen Praxis und stellen dadurch Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten bereit, bieten Reflexionsfläche und einen ästhetischen Rahmen für Ressourcen der Identitäts- und Biographiearbeit.

Wesentliche Kennzeichen von Populärmusik und Jazz sind neben dem schriftlosen Zugang zur Musik, einer ästhetischen Offenheit, die vielfältige – vor allem auch individuelle – Einflüsse aufnehmen kann (vgl. Wicke/Ziegenrucker/Ziegenrucker 2007), der beständige Austausch zwischen dem Eigenen und dem Anderen und die Fähigkeit, Neues in Bestehendes zu integrieren. All das sind Möglichkeiten, diese Musik „*aktiv in den Lebensalltag einzugliedern und ihr bei der Lebensgestaltung eine wichtige Rolle zu[zu]weisen*“ (Pfleiderer 2006, S. 22).

Grundlagen des gemeinsamen Musizierens mit erwachsenen Non-Professionals

Ausgangspunkt musikalischer Erwachsenenbildung sind die Lebenswelten, der Alltag und die Problemlagen von Menschen, die gerne musizieren möchten (vgl. Mandl/Kopp/Dvorak 2004, S. 4f.). Aufgabenorientierte Zugänge eignen sich ganz besonders, denn hier wird „*der Lernprozess als eigenaktiv und konstruktiv angesehen*“ (ebd., S. 26). Damit steht nicht ein abstraktes Ziel am Beginn des gemeinsamen Musizierens, sondern das gemeinsame Erarbeiten, Erfinden eines Musikstückes in der Gruppe. Der Prozess des Erfindens selbst ist Anlass für das musikalische Handeln, das durch das Schaffen von konkreten Rahmenbedingungen und „*durch geeignete Unterstützung durch den Lehrenden angeregt, gefördert und verbessert werden kann*“ (ebd., S. 27f.).

Die musikalischen Spiele und Übungen sollten so gewählt werden, dass sie von der Lebenserfahrung und den Kompetenzen der Erwachsenen ausgehen und sich an die Rahmenbedingungen des Gruppensettings anpassen. Individualisierte Zielsetzungen, Vereinbarungen über Prozess und Ergebnis, schrittweises Vorgehen und flexible Inhalte erlauben es, bisher gemachte musikalische Erfahrungen einzubringen. Metakognitive Übungen wie Gedächtnishilfen abseits traditioneller Notenschrift können helfen, Blockaden und Hemmnisse, die beim Musizieren von Erwachsenen häufig auftreten können, zu lösen und zu überwinden.

Bevorzugte Interaktionsform ist die Gruppe (vgl. Siebert 2012, S. 52; Bennett 2016, S. 16f.; Litschauer 1998, S. 45ff.). Essentiell für eine gelingende

Gruppenerfahrung ist Sensibilität in Bezug auf Unter- und Überforderung, denn Erwachsene möchten gefordert werden, haben aber Angst davor, Fehler zu machen oder sich zu blamieren. Selbstreflexion, Feedback und Selbstkritik (besonders positive Kritik) sind daher wichtige methodische Schritte. Transferübungen, d.h. die Übertragung von Bekanntem auf andere Kontexte und in die Lebensrealität der Musizierenden, Strukturierung, Visualisierung und narrative Konkretisierung – auch unter Zuhilfenahme neuer Medien – fördern das gemeinsame Tun.

Die im Anschluss vorgestellte Methodik „Action Research“ bietet hierfür wichtige Voraussetzungen (vgl. Ferrance 2000, S. 7; Lewin 1952, S. 459ff.). Action Research wurde von der Autorin im Rahmen eines Artistic Research Master-Projektes an der JAM Music Lab Private University Wien in den Jahren 2019 bis 2021 für musikpädagogische Kontexte adaptiert und bereits mit verschiedenen Ensembles und Gruppen umgesetzt (siehe Stöckler 2023).

Action Research als musikpädagogische Methodik

Ursprünglich für den pädagogischen Kontext vorwiegend im Schulbereich entwickelt (vgl. auch Lehmann-Wermser/Konrad 2016, S. 265ff.), wird „Action Research“ hier auf das gemeinsame Musizieren von Non-Professionals im Bereich von Jazz und Populärmusik angewendet. Die Einbeziehung aller am Gruppengeschehen Beteiligten nach ihren individuellen Möglichkeiten gewährleistet, dass Erwachsene Musizierprozesse selbst gestalten und steuern können und nicht die Aneignung instrumentaler Kompetenzen, sondern Musik selbst (gemeinsam) zu erfinden, im Mittelpunkt steht. Dabei wird nach einem zyklischen Modell vorgegangen, das nach jedem Durchgang neue musikalische Herausforderungen hervorbringt, die in der gemeinsamen Weiterentwicklung in der Gruppe bewältigt werden können (siehe Ferrance 2000).

Grundsätzlich werden so viele Prozessschritte als möglich von den Teilnehmer*innen selbst festgelegt. Die Aufgabe der Gruppenleitung liegt in der detaillierten Vorbereitung des Gruppensettings, in der Bereitstellung notwendiger

Materialien und Ressourcen und der Steuerung des mit den Teilnehmer*innen gemeinsam festgelegten Prozesses. Das Zentrum einer jeden Einheit sind ein konkretes pädagogisch-künstlerisches Ergebnis, das dokumentiert bzw. in einer adäquaten Form gesichert wird, und Überlegungen zu weiteren Prozessschritten.

Wie dies im Detail für musikalische Erwachsenenbildung umgesetzt werden kann, ist in Abb. 1 dargestellt (vgl. Stöckler 2023, S. 73ff.).

Abb. 1: Action Research Cycle im musikpädagogischen Kontext



Quelle: Stöckler 2023, S. 82

Ziel: Was wollen wir gemeinsam erreichen?

Zunächst wird gemeinsam in der Gruppe ein Ziel festgelegt. Dieser Prozessschritt kann von der Gruppenleitung vorbereitet werden und wird, je vertrauter die Teilnehmer*innen im Umgang mit Action Research-Settings sind, je erfahrener sie im musikalischen Handeln sind, mehr und mehr von den Teilnehmer*innen selbst gesteuert. Das gemeinsame musikalische Ziel kann eine einfache akustische Wahrnehmungsübung sein, aber auch die Erarbeitung eines umfangreichen Arrangements in mehreren zyklischen Schritten.

Ressourcen: Was benötigen wir dafür?

Für das gemeinsam definierte Ziel werden die dafür notwendigen Ressourcen identifiziert und diese gemeinsam bereitgestellt. Dazu gehören etwa Objekte wie Instrumente und Bilder, Geschichten als Ausgangspunkt für Improvisationen, technisches Equipment, aber auch Wissen und Kompetenzen wie Erfahrung im gemeinsamen Musizieren oder instrumentale Fertigkeiten sowie ganz allgemeine Ressourcen wie adäquate Räume.

Prozess: Wie wollen wir vorgehen?

Nach der Bereitstellung der notwendigen Ressourcen legen die Gruppenmitglieder die weiteren Schritte fest. Wie soll das Ergebnis konkret aussehen? Welche Schritte sind dafür nötig? Welche Unterstützung gibt es durch die Gruppenleitung? Da es sich bei Action Research um eine offene Methodik handelt, ist auch in dieser Phase jede Gewichtung des Engagements der Teilnehmer*innen und der Gruppenleitung möglich, sodass zwar die Teilnehmer*innen große Freiheit in ihrem Tun haben, sie aber immer auf die Unterstützung der Gruppenleitung zurückgreifen können. Die kontinuierliche Adaptierung des Prozesses ist wesentlich für das Gelingen des gemeinsamen Musizierens.

Performance: Pädagogisch-künstlerische Umsetzung

In diesem Prozessschritt wird die musikalische Aktivität durchgeführt. Dabei geht es nicht darum, dass nach jedem Action Research-Zyklus ein bühnenreifes Stück erarbeitet wird. Auch kleine Übungen sollen dabei umgesetzt und gefestigt werden und als Ergebnis (einander oder anderen) präsentiert werden. Gleichzeitig ist diese Darstellung/Performance in geeigneter Weise zu dokumentieren, wodurch der Prozess nachvollziehbar wird und die Teilnehmer*innen über das, was sie geschaffen haben, auch musikalisch, technisch, haptisch usw. verfügen können.

Evaluierung: Wie ist es uns gelungen?

Wichtiger Teil des gesamten musikalischen Prozesses sind Reflexion und Evaluierung, die nicht nur das Ergebnis, sondern den gesamten Prozess umfassen und in unterschiedlicher Weise stattfinden können.

Nächste Schritte: Was könnte das nächste Ziel sein?

Aus Planung, Vorbereitung, Performance, Dokumentation und Reflexion ergeben sich neue Vorhaben und Ideen, die bereits zu diesem Zeitpunkt von den Gruppenmitgliedern definiert werden können und so als Klammer zur nächsten Einheit dienen.

Beispiel einer Umsetzung dieser Methodik

Im Folgenden werden vier aufeinander aufbauende Action Research-Einheiten dargestellt, die von der Autorin mit einem Ensemble von fünf erwachsenen Teilnehmer*innen (Bassklarinette, Altsaxophon, Schlagzeug, zwei Klarinetten sowie E-Gitarre – gespielt von der Autorin/Gruppenleitung) mit fortgeschrittenen instrumental-fähigkeiten und Erfahrung im Ensemblespiel im Sommer 2020 umgesetzt wurden.

Dabei handelte es sich um den ersten Termin eines dreiteiligen Workshops, der Teil des Artistic Research Projektes der Autorin war und dementsprechend mit experimentellem Charakter angekündigt wurde. Um in dieser für die Teilnehmer*innen ungewohnten Situation Sicherheit zu schaffen und um ihnen die Gelegenheit zu geben, einander kennenzulernen, wurde ein Thema als assoziative Spielregel gewählt, das aus dem alltäglichen Erleben der Teilnehmer*innen stammt.

Assoziative Spielregeln basieren auf außermusikalischen Impulsen, bei denen der kommunikative Aspekt im Vordergrund steht. Es soll etwas mitgeteilt und verstanden und keine musikalische Norm erreicht werden, sodass es keine Fehler gibt, sondern höchstens etwas nicht verstanden wird. Eine assoziative Spielregel erlaubt es meist auch der Gruppenleitung, einen Überblick über die instrumentalen Fertigkeiten und musikalischen Fähigkeiten der Teilnehmer*innen zu bekommen, um weitere Übungen und Spiele besser planen zu können (vgl. Kaul/Terhag 2013, S. 14).

Planung der Einheit vorab durch die Gruppenleitung

Als Thema wurde von der Gruppenleitung „Straßenverkehr, Fahrzeuge“ gewählt, da es sich dabei um

Erfahrungen aus dem alltäglichen Erleben der Teilnehmer*innen handelt und diese zuvor mit einem Verkehrsmittel oder zu Fuß zum Probenraum gekommen sind. Die einzelnen Schritte wurden von der Gruppenleitung vorab erklärt und der gesamte Prozess moderiert. Die Gruppenleitung (E-Gitarre) beteiligte sich an allen Spielen musizierend.

Erfinden eines musikalischen Motivs

Zunächst erfanden die Gruppenmitglieder auf ihrem Instrument ein musikalisches Motiv, das eine*n Straßenverkehrsteilnehmer*in musikalisch darstellen sollte. Sie nutzten dabei die vorhandenen Instrumente und ihre bisherigen instrumentalen und musikalischen Erfahrungen. Um dieses Motiv zu finden, sollten sich die Teilnehmer*innen überlegen, mit welchem Verkehrsmittel sie zu diesem Workshop gekommen sind und das Motiv (alle gleichzeitig im akustischen Schutz der Gruppe¹) auf ihren Instrumenten ausprobieren. Dabei waren unübliche Klänge ausdrücklich erwünscht. Im Anschluss daran wurde diese Aufgabe gemeinsam evaluiert.

Für die fünf Teilnehmer*innen war diese Form des Musizierens unüblich, da sie sonst in einer Amateur-Bigband nach Noten spielen. Es machte ihnen jedoch Spaß, weil sie ihr Instrument mit anderen Augen zu sehen, mit anderen Ohren zu hören lernten. Während des Ausprobierens war es laut, alle spielten durcheinander, was für Einzelne irritierend war. Als nächster Schritt wurde vereinbart, dass die gefundenen Motive mit den Instrumenten imitiert und dann erraten werden sollten.

Imitation und Fahrzeug erraten

Die Teilnehmer*innen imitierten Motive der anderen Teilnehmer*innen auf ihrem Instrument entsprechend der instrumentalen Möglichkeiten und musikalischen Fähigkeiten. Dabei konnten sie auf ihre bisherigen musikalischen Erfahrungen und die gefundenen Motive zurückgreifen. Reihum wurden die Motive vorgespielt, nachgespielt und erraten. Das erforderte von den Teilnehmer*innen

die Fähigkeit, zuzuhören, das Motiv abzuändern und an das eigene Instrument und die eigenen Spielfertigkeiten anzupassen. Im abschließenden Gespräch stellte sich heraus, dass diese Aufgabe für die Teilnehmer*innen herausfordernd war, denn es war notwendig, schnell unterschiedliche musikalische Entscheidungen zu treffen: Da etwa ein Schlagzeug keine Melodien spielen kann, kann es nur die rhythmische Ebene einer Melodie imitieren. Das spontane Nachspielen eines Motivs bzw. einer Melodie auf einem anderen Instrument führte meist nicht zu einer identischen Wiedergabe, sondern zu reizvollen Abänderungen. Dies sollte nun genutzt werden, indem eine Straßenszene musikalisch dargestellt werden sollte.

Wie klingt es auf der Straße?

Die Straßenszene sollte als gemeinsamer Groove mit den vorhandenen, ggf. adaptierten Motiven und Instrumenten dargestellt werden. Die Gruppe einigte sich auf folgenden Aufbau des gemeinsamen Grooves: Schlagzeug, Bassklarinette, Gitarre, Saxophon und Klarinetten setzten hintereinander ein, um so durch Schlagzeug und Bassklarinette eine rhythmische bzw. harmonische Basis zu schaffen. Vor dem Einsatz sollte gewartet werden, bis sich der Groove der jeweils vorigen Teilnehmer*innen gut etabliert hatte. Dabei musste das eigene Motiv an Metrum, Rhythmus und Tonhöhe angepasst werden. Nach etwa sieben Minuten endete das Stück.

In der Reflexion wurde deutlich, dass sich die Teilnehmer*innen nach einem zögerlichen Anfang zunehmend sicherer fühlten. Eine passende Variante war bei allen schnell gefunden, die meisten setzten aber zu früh ein und ließen zu wenig Zeit, bis sich ein gemeinsamer Klang etablieren konnte. Für die Gruppenleitung bestand die Herausforderung darin, den Überblick über die musikalischen Aktivitäten zu behalten, den Teilnehmer*innen zuzuhören und selbst mitzuspielen.

Im nächsten Schritt sollten kurze solistische Aktionen – Ereignisse im Straßenverkehr – im Rahmen des etablierten Grooves realisiert werden.

¹ Der akustische Schutz der Gruppe entsteht durch das gleichzeitige Musizieren aller, denn dadurch lassen sich einzelne Teilnehmer*innen nicht mehr identifizieren, sodass jede*r für sich etwas ausprobieren kann, ohne sich den anderen preisgeben zu müssen (siehe Kaul/Terhag 2013).

Ereignisse im Straßenverkehr – Solistische Aktionen

Zunächst wurden in der Gruppe verschiedene Ereignisse im Straßenverkehr besprochen: Unfall, Kreuzung, Stau usw. Die Teilnehmer*innen sollten sich Möglichkeiten der instrumentalen Umsetzung dieser Ereignisse überlegen. Diese konnten eine Variante ihres eigenen Motivs oder etwas Neues sein. Wann diese Motive einsetzen, wurde ebenso offengelassen wie das Ende. Zunächst etablierten die Teilnehmer*innen den bekannten Groove wie in der Übung zuvor. Dann setzten einzelne Teilnehmer*innen mit ihren solistischen Einwüfen ein und kehrten danach in ihr ursprüngliches Motiv zurück. In der anschließenden Evaluierung wurden die Solostellen identifiziert. So konnte man ein Folgetonhorn, einen Bahnübergang, einen Fußgänger, der auf die Straße tritt, und eine Vollbremsung eines Fahrzeuges hören. Die Teilnehmer*innen hatten mehr Ideen, als sie realisieren konnten. Diese Art, ein gemeinsames Musikstück zu erfinden, war für sie neu, führte aber zu einer hohen Motivation. Sie agierten im Verlaufe des Musizierens aktiver und trauten sich, Ideen auszuprobieren. Gemeinsam wurde festgestellt, dass die Aufmerksamkeit der Teilnehmer*innen noch sehr bei sich selbst lag und den anderen oft wenig Raum und Zeit gegeben wurde, um ihr Solo zu entwickeln. Darauf sollte in der nächsten Runde geachtet werden. Anstatt Ereignisse im Straßenverkehr wollte die Gruppe nun einen Weg musikalisch darstellen.

Methodisch-didaktische Überlegungen

In der Praxis sind die einzelnen Schritte des Action Research-Zyklus meist nicht so deutlich voneinander zu trennen. Auch im dargestellten Setting sind Zielvereinbarung und Ressourcenfrage meist ineinandergeflossen, die Diskussion über den Prozess führte nahtlos in die Umsetzung. Zur Orientierung der Teilnehmer*innen war es jedoch wichtig, immer wieder auf diese unterschiedlichen Schritte hinzuweisen, um Differenzierungserfahrungen zu ermöglichen.

Die vorgestellten Übungen und Methoden ermöglichen es den Teilnehmer*innen, einander kennenzulernen, sich aufzuwärmen, in Kontakt zum

Instrument und Schritt für Schritt in Interaktion mit der Gruppe zu treten. Sie konnten dadurch ihre musikalische Wahrnehmung schärfen und in den Imitationen von Motiven ein Gespür für Gestaltübertragung entwickeln. Durch die rhythmische und melodische Variation von Motiven kamen die Teilnehmer*innen in Kontakt mit grundlegenden musikalischen Bauprinzipien.

Die gleichbleibenden, sich wiederholenden Geräusche von Maschinen eignen sich besonders dazu, von Instrumenten imitiert zu werden, da sie direkt auf akustische Gegebenheiten verweisen. Sie ermöglichten somit einfache rhythmische Ostinati, die als Basis Groove dienen konnten. Die Auseinandersetzung mit einem bekannten Thema und die Aufmerksamkeit auf das Wiedergeben eines konkreten Geräusches gaben den Teilnehmer*innen Sicherheit und nahmen die Angst davor, „Fehler“ zu machen, da die musikalischen Ideen (Folgetonhorn, Geräusch eines LKW usw.) semantisch belegt sind. Das erleichterte improvisatorische Aktionen und schaffte Sicherheit für die Gruppe. Diese Form von assoziativen Spielregeln fördert das Erkennen von Zusammenhängen zwischen musikalischen Parametern und einer außermusikalischen Bedeutung und regt dazu an, sich darüber verbal auszutauschen.

Durch die teilnehmer*innenorientierte zyklische Vorgangsweise konnte die Gruppe in allen Spielen selbstbestimmt agieren. Die Teilnehmer*innen hatten genug Zeit, im akustischen Schutz der Gruppe ihre Ideen auszuprobieren, ohne sich exponieren zu müssen, und spielten das, was sie spielen konnten und was sie spielen wollten. Bereits gemachte Erfahrungen, Übungen, Ressourcen konnten im nächsten Schritt musikalisch weiterentwickelt und adaptiert werden. Das gemeinsame musikalische Ergebnis motivierte und gab den Teilnehmer*innen die Möglichkeit, sich selbst und ihre musikalische Wirkmächtigkeit zu erleben.

In der gemeinsamen Reflexion konnte eine Verbindung zu den individuellen Lebensrealitäten hergestellt werden: Einerseits berichteten Teilnehmer*innen von eigenen Erfahrungen im Straßenverkehr, andererseits erlebten sie die musikalischen Erfahrungen als ähnlich zu ihrem Alltag. So ist es wichtig, einander Zeit zu geben, um Ideen musikalisch, aber auch sprachlich

zu formulieren, Aufgaben und Herausforderungen machen es notwendig, Handlungsmuster schnell zu adaptieren, und im Gespräch wie in der Musik ist es wichtig, einander zuzuhören.

Zusammenfassung

Teilnehmer*innenorientierte methodische Zugänge zum Musizieren mit Erwachsenen ermöglichen es, von der Lebensrealität der Erwachsenen ausgehend, mit unterschiedlichen auch in sich heterogen zusammengesetzten Gruppen zu musizieren.

Insbesondere sind alle Gruppenmitglieder (Teilnehmer*innen und Gruppenleitung) in den pädagogisch-künstlerischen Prozess eingebunden. Sie übernehmen Verantwortung sowohl für den Prozess als auch für das Ergebnis. Sie können die einzelnen

Prozessschritte an eigene Kompetenzen und Möglichkeiten anpassen und damit eine Verbindung zu ihren lebensweltlichen Erfahrungen herstellen. Das Gruppensetting ermöglicht vielfältige soziale und musikalische Interaktionen, die auf handlungsorientierten Aspekten (Improvisation, Komposition) des Musizierens beruhen. Dadurch besteht die Möglichkeit, die eigene musikalische Praxis im Laufe der Zeit zu verbessern und zu diversifizieren und die Reflexionsfähigkeit und die Kommunikation zu verbessern. Und dies gilt nicht nur für musikalisch erfahrene Gruppen, sondern ganz besonders auch für Menschen mit wenig musikalischen Erfahrungen, Menschen, die aus verschiedenen (sozialen, finanziellen, gesundheitlichen usw.) Gründen nicht die Möglichkeit haben zu musizieren, oder für Gruppen, die musikalische Interaktion in Teamarbeit und Teambildung einfließen lassen möchten.

Literatur

- Bennett, Jonathan (2016):** Mach dich schlau am Instrument. Instrumentalunterricht 50plus. Möglichkeiten, Zielsetzungen und Motive. Institut Alter der Hochschule der Künste Bern. Online: https://www.hkb-interpretation.ch/fileadmin/user_upload/documents/Projekte/Instrumentalunterricht_50plus/50plus.pdf [2023-08-24].
- Ferrance, Eileen (2000):** Action Research. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University. Online: https://thecurrent.educatorinnovator.org/sites/default/files/files/23/act_research.pdf [2023-08-24].
- Fröhlich, Charlotte (Hrsg.) (2009):** Klangkörper Zeiträume. Elementare Musik mit Erwachsenen. Regensburg: Con Brio.
- Kaul, Albert/Terhag, Jürgen (2013):** Improvisation. Elementare Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Mainz: Schott.
- Krämer, Oliver (2018):** Improvisation als didaktisches Handlungsfeld. In: Dartsch, Michael/Knigge, Jens/Niessen, Anne/Platz, Friedrich/Stöger, Christine (Hrsg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. Münster/New York: Waxmann, S. 319-326.
- Kranefeld, Ulrike/Voit, Johannes (Hrsg.) (2020):** Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven. Münster/New York: Waxmann.
- Lehmann-Wermser, Andreas/Konrad, Ute (2016):** Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht. In: Knigge, Jens/Nissen, Anne (Hrsg.): Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. New York/Münster: Waxmann, S. 265-280.
- Lewin, Kurt (1952):** Group Decision and Social Change. In: Newcomb, T.M./Hartley E.E. (Hrsg.): Readings in Social Psychology. New York: Holt, S. 459-473.
- Litschauer, Alfred (1998):** Grundlagen des Musikunterrichts. Eine Einführung in die Musikdidaktik. Wien: Haupt.
- Mandl, Heinz/Kopp, Birgitta/Dvorak, Susanne (2004):** Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online: https://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf [2023-08-24].
- Pfleiderer, Martin (2006):** Rhythmus. Psychologische, theoretische und stilanalytische Aspekte populärer Musik. Bielefeld: transcript.

Sachsse, Malte (2020): Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs. Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurse. In: Kranefeld, Ulrike/Voit, Johannes (Hrsg.): Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven. Münster/New York: Waxmann, S. 11-42.

Schlothfeld, Matthias (2018): Komposition als didaktisches Handlungsfeld. In: Dartsch, Michael/Knigge, Jens/Niessen, Anne/Platz, Friedrich/Stöger, Christine (Hrsg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. Münster/New York: Waxmann, S. 326-333.

Siebert, Horst (2012): Lernen und Bildung Erwachsener. 2., aktual. u. überarb. Aufl. Stuttgart: W. Bertelsmann.

Stöckler, Eva Maria (2023): Musik gemeinsam erfinden. Musikalische Erwachsenenbildung in Jazz und Populärmusik. Bielefeld: transcript.

Wicke, Peter/Ziegenrucker, Wieland/Ziegenrucker, Kai-Erik (2007): Handbuch der populären Musik. Geschichte, Stile, Praxis, Industrie. Mainz: Schott.



Foto: W. Skokantisch

Mag.ª Dr.ª Eva Maria Stöckler, MA-ME

eva.stoeckler@donau-uni.ac.at
<https://www.donau-uni.ac.at/dkk>
+43 (0)2732 893-2574

Eva Maria Stöckler ist Musikpädagogin, Erwachsenenbildnerin und Musikwissenschaftlerin und leitet das Department für Kunst- und Kulturwissenschaften sowie das Zentrum für Angewandte Musikforschung an der Universität für Weiterbildung Krems. Darüber hinaus leitet sie Seminare und Workshops zum gemeinsamen Musizieren und Musik gemeinsam Erfinden mit unterschiedlichen Gruppen und musiziert selbst in verschiedenen Ensembles.

Participant Orientation in Music Education for Adults

Making music together – improvising together

Abstract

The author presents a participant-oriented method of music education for nonprofessional adults that is based on improvisatory approaches. With “action research”, music fans can integrate their life experiences and artistic ideas into the music they create to actively participate in artistic processes. Using a cyclical model, they plan the goals, resources, process and artistic implementation of making music together and reflect on the results. The methodological approach includes metacognitive exercises, self-reflection, feedback, positive self-criticism and transfer exercises into the participant’s life. The focus is not on acquiring instrumental skills but on creating music itself (together). The resulting music gives participants the opportunity to experience their own musical agency. (Ed.)

Bildungnahversorgung durch aufsuchende Bildungsarbeit

Die aufsuchenden Angebote des Vereins „Die Kärntner Volkshochschulen“

Sonja Landfried und Beate Gfrerer

Zitation Landfried, Sonja/Gfrerer, Beate (2023): Bildungnahversorgung durch aufsuchende Bildungsarbeit. Die aufsuchenden Angebote des Vereins „Die Kärntner Volkshochschulen“. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 50, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-50>.

Schlagworte: Die Kärntner Volkshochschulen, aufsuchende Bildungsarbeit, Ältere, Benachteiligung, Barrieren, VHS-Mobil, Digitalisierung



Abstract

Einschränkungen der Mobilität, Betreuungspflichten oder finanzielle Belastungen sind nur einige der Gründe, warum manche Menschen nicht an etablierten Weiterbildungsangeboten teilnehmen (können). Aus diesem Grund setzt der Verein „Die Kärntner Volkshochschulen“ (kurz VHS) auf eine aufsuchende Bildungsarbeit. Sein VHS-Mobil ist ein technisch voll ausgestatteter fahrender Kursraum mit sechs Schulungsplätzen für Einzelcoachings und Kleingruppenkursen direkt vor Ort. Nach Vorankündigung durch die Gemeinden macht das VHS-Mobil an öffentlichen, gut frequentierten und leicht erreichbaren Plätzen Halt. Die VHS-Mitarbeiter*innen treten mit den Bewohner*innen der Gemeinden in persönlichen Kontakt, bieten Bildungsberatung und Schnupperworkshops an und identifizieren konkrete Weiterbildungsbedarfe, um rasch passgenaue Angebote entwickeln zu können. Diese werden in Kooperation mit den Gemeinden, mit Betrieben oder auch im Einzeltraining zu Hause umgesetzt, etwa zu den Themen IKT und Digitalisierung. (Red.)

Bildungsnahversorgung durch aufsuchende Bildungsarbeit

Die aufsuchenden Angebote des Vereins „Die Kärntner Volkshochschulen“

Sonja Landfried und Beate Gfrerer

Seit mehr als 60 Jahren ist es dem Verein „Die Kärntner Volkshochschulen“ (kurz VHS) nun schon ein besonderes Anliegen, kärntenweit allen Bürger*innen die Teilnahme an Bildungsangeboten zu ermöglichen. Dabei sehen sich „Die Kärntner Volkshochschulen“ als Bildungsnahversorgerin, die sich intensiv mit verbesserten Zugangsmöglichkeiten zu Weiterbildungsmaßnahmen beschäftigt und gezielt auf die Bedarfe und Bedürfnisse der Menschen vor Ort eingeht. Mit ihrem aufsuchenden Bildungsansatz versucht die VHS, etwaigen (Bildungs-)Barrieren entgegenzuwirken – die Teilnehmer*innen werden abgeholt, wo sie sind: in den Gemeinden.

Aufsuchende Bildungsarbeit

„Die Kärntner Volkshochschulen“ bringen Bildungsangebote gezielt zu Menschen, die aus den unterschiedlichsten Gründen nicht in der Lage sind, an „herkömmlichen“ Veranstaltungen teilzunehmen. Mobilitätseinschränkungen, Betreuungspflichten oder finanzielle Einschränkungen sind nur einige der möglichen Gründe hierfür.

Laut Hans Tietgens erfährt die Lernfähigkeit von Erwachsenen, wie Wiltrud Gieseke zusammenfasst, Begrenzungen durch kulturelle und soziale Umwelten (vgl. Gieseke 2022, S. 57ff.). Schon Wolfgang Schulenberg forderte deshalb, dass es sich durchsetzen müsse, dass jeder Mensch im

Laufe seines Erwachsenenlebens ganz normal und selbstverständlich Weiterbildung betreiben kann (vgl. Schulenberg 1968, S. 20).

Im Verein „Die Kärntner Volkshochschulen“ ist regional aufsuchendes Agieren zur Identifikation der Bedarfe und Bedürfnisse seiner (potentiellen) Kund*innen fest im Bildungsauftrag verankert. Die Teilnehmer*innen werden da abgeholt, wo sie sind: in den Gemeinden, Betrieben oder in den eigenen vier Wänden. Im Leitbild heißt es: *„Mit hoher Feinfühligkeit holen wir die Menschen dort ab, wo sie stehen, beziehen ihre Lebens- und Lernerfahrung mit ein, bauen Bildungsbarrieren ab und begleiten sie professionell auf ihrem Lernweg.“*¹

¹ Nachzulesen unter: <https://www.vhsktn.at/volkshochschulen/detail/C13/leitbild>

Aufsuchende Bildungsarbeit befasst sich mit der regionalen Positionierung von Bildungsangeboten, dem Schaffen eines aktivierenden Zugangs mit dem Ziel der Ermächtigung von benachteiligten Teilnehmer*innen, vor allem in Hinblick auf Zugang und Teilhabechancen, und mit der dialogischen Entwicklung der Bildungsangebote. Oftmals werden Menschen zu erreichen versucht, die in schwierigen (Lebens-)Situationen mit sozioökonomischen Problemen konfrontiert sind; Arbeitslosigkeit, Krankheit und Armut etwa mindern Bereitschaft und Möglichkeit, Bildungsangebote in Anspruch zu nehmen. So haben, wie Ingolf Erlor und Christian Kloyber schon 2013 betonten, „*Emanzipation und Ermächtigung [...] einen großen Stellenwert in der Erwachsenenbildung [...] die enge Verbindung zwischen Erwachsenenbildung und Gemeinwesenarbeit [ist] naheliegend*“ (Erlor/ Kloyber 2013, S. 2). Aufsuchende Bildungsangebote werden in der Community Education angesiedelt. Community Education umfasst in diesem Kontext eine klare Verortung in der Region, integrative Dienstleistungen, einen optimalen Nutzen der Ressourcen, die Förderung der Inklusion von Randgruppen und Benachteiligten und die Bereitschaft der öffentlichen Hand, flexibel auf Bedarfe und Bedürfnisse einzugehen (vgl. Republik Österreich 2011, S. 32ff.).

„Die Kärntner Volkshochschulen“ verfügen dabei über keine eigene Infrastruktur und mieten sich vorrangig in öffentlichen Räumen ein. Vorteile dieser Vorgehensweise sind, dass ein persönlicher Kontakt zu den Institutionen in den Gemeinden gepflegt wird, Kursorte gewählt werden, die dem Bedarf und den individuellen Präferenzen der Teilnehmer*innen entsprechen, und die VHS in den Regionen sichtbar wird.

Das VHS-Mobil: unterwegs in den Gemeinden

Mit dem VHS-Mobil, einem rund sechs Meter langen Trailer, der zu einem mobilen Schulungsraum umfunktioniert wurde und mit einem Führerschein der Klasse BE gezogen werden kann, können Bildungsangebote direkt zu den Menschen gebracht werden. Das technisch voll ausgestattete Mobil verfügt über sechs Schulungsplätze, die das Abhalten von Einzelcoachings und Kleingruppenkursen in jeder Region ermöglichen. Darüber hinaus wird den Bürger*innen die Gelegenheit geboten, sich direkt vor Ort zu

informieren, (Bildungs-)Beratung in Anspruch zu nehmen und Bildungsbedarfe zu äußern.

Verein „Die Kärntner Volkshochschulen“

„Die Kärntner Volkshochschulen“ sind ein gemeinnütziger, nicht gewinnorientierter und unabhängiger Verein, der, in seiner heutigen Form, seit über 65 Jahren besteht. Mit ca. 3.000 Kursangeboten pro Jahr und mehr als 20.000 Teilnehmer*innen in ganz Kärnten sind sie ein wesentlicher Bestandteil der Bildungs- und Kulturlandschaft.

„Die Kärntner Volkshochschulen“ verstehen sich als Bildungsnahversorgerin, kärntenweit verfügen sie über mehr als 60 Kursorte in acht hauptamtlich besetzten und vier ehrenamtlich geführten Zweigstellen. Neben einem umfangreichen Programm zur allgemeinen und beruflichen Weiterbildung sowie zur bewussten Freizeitgestaltung werden (Stand 2023) über 20 Projekte mit den Schwerpunkten Grundbildung, Integration, Beratung, Gesundheit und Offene Jugendarbeit angeboten. Aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung und Tradition können „Die Kärntner Volkshochschulen“ rasch und flexibel auch auf ad hoc auftretende gesellschaftspolitische Ereignisse und Bedarfe reagieren. Eines ihrer stärksten Werkzeuge ist dabei das große regionale, bundesweite, aber auch internationale Netzwerk mit über 120 Partner*innen.

Nach Vorankündigung durch die Gemeinden macht das VHS-Mobil Halt an öffentlichen, gut frequentierten und leicht erreichbaren Plätzen (Wochenmärkten, Gemeindeplätzen, Lebensmittelnahversorgern). Somit können mit dem VHS-Mobil auch Regionen erschlossen werden, die nicht über die nötige Bildungsinfrastruktur verfügen. Der persönliche Kontakt mit den Menschen steht dabei immer im Vordergrund. Vor Ort können die Bildungsanliegen der Bevölkerung identifiziert werden, um darauf rasch mit einem entsprechenden Angebot zu reagieren. Nachfolgend werden drei Beispiele aufsuchender Bildungsarbeit mit und ohne Einsatz des VHS-Mobil kurz vorgestellt und beleuchtet.

Projekt #webfit: Digitalisierungsangebote für Senior*innen in ganz Kärnten

Eines unserer aufsuchenden Bildungsangebote ist das Projekt #webfit, das, finanziert durch das Land Kärnten, seit September 2021 in Kooperation mit

dem Verein fit4internet umgesetzt wird und in den Kärntner Gemeinden gezielt den IKT-Kompetenzaufbau der Generation 60+ fördert.

Ausgangslage des Projektes war die demografische Entwicklung in Kärnten. Laut dem Statistischen Handbuch des Landes Kärnten hat sich die Anzahl der über 60-Jährigen von 1961 (71.570) bis 2022 (172.311) mehr als verdoppelt (vgl. Landesstelle für Statistik 2022, S. 38). Während jüngere Menschen abwandern, verbleiben die Älteren in ihren Wohnorten und haben meist wenig Hilfe, wenn es darum geht, alltägliche Herausforderungen zu meistern.

Auch ist Kärnten in Sachen Mobilität österreichweit das Schlusslicht: Nur 58% der Kärntner*innen erreichen ein regionales Zentrum mittels öffentlicher Verkehrsmittel innerhalb von 30 Minuten, 17% der Kärntner*innen haben keine Haltestelle eines öffentlichen Verkehrsmittels in unmittelbarer Nähe (vgl. Joanneum Research Policies 2020, S. 22). Dies bedeutet, dass vor allem ältere Menschen außerhalb der Zentralräume nur schwer einen Zugang zu Beratungs- und Bildungsangeboten haben, von einem barrierefreien Zugang ganz zu schweigen.

Anlass für das Projekt #webfit waren aber auch unsere seit vielen Jahren gemachten Erfahrungen, dass Senior*innen häufig Hilfe suchen, wenn es um Digitalisierungsthemen geht. In der Corona-Pandemie (2020-2022), die eine Einschränkung sozialer Kontakte erforderte, wurden digitale Kompetenzen plötzlich für alle Menschen erforderlich. Online-Videotelefonie oder auch die Anmeldungen für die Impf- und Testplattformen stellten vor allem für viele ältere Menschen eine große Herausforderung dar. Können ältere Menschen die vorhandenen Technologien nicht kompetent bedienen oder akzeptieren sie diese nicht, werden selbst weiterentwickelte Technikangebote künftig keine Wirkung entfalten können.

Bei der Digitalisierung niemanden zurücklassen

Um diesen Herausforderungen und Entwicklungen zu begegnen, werden mit dem VHS-Mobil Bildungsangebote, die auf die Erlangung von Basiskompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) fokussieren,

direkt zu den vor allem älteren Menschen in die Regionen gebracht.

Nach Absprache mit und Vorankündigung durch die jeweilige Gemeinde (Mitteilungsblatt, Postwurf) wird das VHS-Mobil als mobiler Beratungs- und Kursraum an strategisch ausgewählten Tagen an einem zentralen, gut frequentierten und leicht erreichbaren Ort aufgestellt. Eine der Zielgruppe angepasste, von fit4internet standardisierte Kompetenzanalyse nach DigComp 2.2.AT wird mit Hilfestellung qualifizierter IKT-Kursleiter*innen mit jeder einzelnen Person im VHS-Mobil durchgeführt. Im Anschluss haben Interessierte ganz unkompliziert die Möglichkeit, an dem Schnupperworkshop „Kaffee Digital“ in der jeweiligen Gemeinde teilzunehmen. Die Gemeinde stellt dafür einen Raum sowie Kaffee und Kuchen zur Verfügung und die anwesenden Senior*innen, die bisher keine bzw. wenig Erfahrung in der digitalen Welt hatten, werden schrittweise, in gemütlicher und zwangloser Atmosphäre und begleitet von professionellen Kursleiter*innen an IKT-Themen herangeführt. Basiswissen wird leicht verständlich, kostenlos und mit den nötigen technischen Mitteln vermittelt. Inhalte wie Smartphone-, Tablet- und Laptop-Nutzung, hilfreiche Apps oder Themen rund um Cyber Security werden an vorbereiteten Thematischen in Theorie und Praxis behandelt. Nach Auswertung der persönlichen Kompetenzanalyse haben die Senior*innen die Möglichkeit, sich für den für sie passenden Kurs anzumelden, der ebenfalls direkt vor Ort in der Gemeinde angeboten wird. Zusätzliche Kursangebotswünsche, die sich aus der Umsetzung dieser geförderten Maßnahme ergeben, können regional flexibel und zeitnah aufgegriffen und umgesetzt werden. Die VHS-Kursleiter*innen arbeiten dabei mit den Teilnehmenden auf Augenhöhe, vermitteln Inhalte, die im Alltag von praktischem Nutzen sind, und gehen mit hoher Feingefühligkeit auf individuelle Fragestellungen ein. Zentraler Bestandteil von #webfit sind der Spaß am Lernen und das soziale Miteinander!

Herausforderungen und Ausblick

Von September 2021 bis März 2023 konnten in 31 Kärntner Gemeinden mehr als 1.300 Teilnahmen verzeichnet werden. Die Ergebnisse aus dem #webfit Evaluationsbericht (2023) zeigen, dass 85% der Befragten mit dem Angebot sehr zufrieden bis

zufrieden waren. Für ebenfalls 85% hatte das Gelernte einen sehr hohen bis hohen persönlichen Nutzen. Die Kursbesucher*innen waren sehr dankbar für dieses Angebot, hatten aber auch rasch erkannt, dass es weiterer Schulungsmaßnahmen bedarf, um mehr Routine und Sicherheit im Umgang mit digitalen Endgeräten zu erhalten und ihre digitale Anschlussfähigkeit zu fördern.

Aus einer Befragung der VHS-Trainer*innen ging hervor, dass es unumgänglich ist, ein Verständnis für digitale Grundlagen und Zusammenhänge zu vermitteln. Viele Teilnehmer*innen hatten in den Kursen nach Lösungen für konkrete „Probleme“ am Handy, Tablet oder Laptop gesucht und waren natürlich erfreut, wenn diese gelöst werden konnten. Mittel- und langfristig muss aber die Hilfe zur Selbsthilfe noch weiter in den Fokus gerückt werden. Herausfordernd waren vor allem die großen Unterschiede in den digitalen (Vor-)Kenntnissen der Teilnehmer*innen. Für zukünftige Veranstaltungen sollte, im Rahmen der (finanziellen und infrastrukturellen) Möglichkeiten, die Gruppeneinteilung gemäß der digitalen Vorkenntnisse noch stärker Berücksichtigung finden.

Ein Blick in den Digital Skills Barometer (siehe fit4internet 2022) zeigt, dass es auch in Zukunft hier noch viel zu tun geben wird: Die Österreicher*innen erreichten im Jahr 2022 nur ein Mindestmaß an digitaler Fitness: Die Einwohner*innen Kärntens lagen mit 41% knapp unter dem österreichischen Durchschnitt (41,6%). Das entspricht der Kompetenzstufe 3 des Digitalen Kompetenzmodells für Österreich DigComp 2.2 AT und bedeutet, dass die befragten Kärntner*innen Online-Aufgaben selbstständig bewältigen konnten, solange keine Probleme auftraten. Weiters zeigte sich, dass sie über nur geringes Wissen in den Bereichen „Grundlagen und Zugang“ (26,8%) sowie „Sicherheit“ (23%) verfügten. Hier erreichten die befragten Kärntner*innen in der Messung nur Kompetenzstufe 2. Das heißt, einfache Aufgaben konnten selbstständig durchgeführt werden, mitunter wurde aber noch Unterstützung benötigt.

Die Gruppe der über 55-jährigen Kärntner*innen schnitt in allen Messungen signifikant schlechter ab als die jüngeren Befragten. Laut dem Digitalisierungsradar Österreich (2022) fühlt sich

die ältere Generation im Umgang mit digitalen Technologien generell wenig kompetent (siehe Zettel et al. 2022).

Künftig muss folglich besonderes Augenmerk auf das Schließen der digitalen Kluft gelegt werden, damit alle Österreicher*innen sich gleichermaßen sicher in einer zunehmend digitalen Welt zurechtfinden, digitale Angebote gefahrlos nutzen und so am gesellschaftlichen Online-Leben teilhaben können. Besonders bedenklich scheint hier die niedrige digitale Fitness im Bereich Sicherheit, da der Schutz von personenbezogenen Daten, Gesundheit und Umwelt (im Digitalisierungskontext) in den letzten Jahren zunehmend wichtiger geworden ist.

Projekt AK digi:check: Regionale Digitalisierungsangebote für Arbeitnehmer*innen

Auch im Projekt AK digi:check der Arbeiterkammer Kärnten wird das VHS-Mobil seit 2020 erfolgreich eingesetzt. Im digi:check werden auf Basis von Digitalisierungschecks kostenlose Weiterbildungsangebote zur Erhöhung und Förderung der digitalen Kompetenz von unselbstständig Beschäftigten entwickelt und individuell angepasst. Für Hans Tietgens sind Arbeitnehmer*innen, wie Carola Iller ausführt, eine ganz wichtige Zielgruppe der Weiterbildung (vgl. Iller 2011, S. 189).

Um das Angebot bekannt zu machen, eine flächendeckende Umsetzung zu ermöglichen und die Bevölkerung bei den Checks zu unterstützen, kommt das VHS-Mobil zum Einsatz und fährt direkt in die Gemeinden und zu den Unternehmen. Für die Abwicklung und das Erreichen der Teilnehmer*innen ist es ganz wesentlich, dass die Gemeinden bei der Durchführung der Bildungsangebote eingebunden werden. So können innovative Handlungsmöglichkeiten in peripheren Regionen getragen und der ländliche Raum gestärkt werden. Darüber hinaus erhalten die Betriebe und Unternehmen vor Ort die Möglichkeit, passgenaue Weiterbildungskurse (inhaltlich, zeitlich, örtlich) für ihre Mitarbeiter*innen aus dem breiten VHS-Angebotsportfolio auszuwählen, die dann in der Arbeitszeit im jeweiligen Betrieb von fachkundigen Trainer*innen abgehalten werden.

Durch die enge Abstimmung zwischen den Arbeitgeber*innen und dem Verein „Die Kärntner Volkshochschulen“ wird ein Beitrag dazu geleistet, die Lernerwartungen und Lernbedarfe von Arbeitnehmer*innen und Arbeitgeber*innen in Einklang zu bringen und so gleichzeitig beruflichen Weiterbildungserfordernissen und individuellen Bildungsbedürfnissen zu entsprechen. Um größtmögliche Flexibilität im Lern- und Bildungsprozess zu ermöglichen, haben die Teilnehmer*innen dabei die Wahl zwischen unterschiedlichen Lernformaten wie Präsenzunterricht, Online-Lernen und Blended Learning. Denn, wie es im Leitbild des Vereins heißt, erst „[d]urch eine Komposition von Inhalten, Didaktik, Methodik und kompetenten Kursleiter:innen werden Rahmenbedingungen geschaffen, in denen das Individuum seine Lernziele definiert, seine Lernerfolge messen und seine Persönlichkeit in einem wertschätzenden Umfeld weiterentwickeln kann. Ziel ist eine optimale Umsetzung des Gelernten im beruflichen und privaten Alltag und die Realisierung von Empowerment und Partizipation“.²

„EDV am Küchentisch“: Bildung in den eigenen vier Wänden

Mit dem Kursformat „EDV am Küchentisch“ besitzt der Verein „Die Kärntner Volkshochschulen“ ein weiteres aufsuchendes Bildungsangebot, das direkt bei den Teilnehmer*innen zu Hause umgesetzt wird. Im Einzeltraining können IKT-Kenntnisse erworben bzw. verbessert und kann etwaigen Barrieren, wie beispielsweise eingeschränkter Mobilität, Betreuungspflichten, der Scheu, in der Gruppe zu lernen oder mit fremdem Equipment zu arbeiten, entgegengewirkt werden. Diese Maßnahme spricht vor allem Menschen in entlegenen Gebieten an.

Aufsuchende Bildungsarbeit gelingt nur mit engagierten Menschen

Unsere „local heroes“, es sind das lokale Akteurinnen und Akteure vor Ort, die sehr gut in unterschiedlichen Communities vernetzt sind, leisten einen wesentlichen Beitrag, um einen Zugang zu den

unterschiedlichen Zielgruppen vor Ort zu gewinnen, die Kursmaßnahmen in den Regionen bekannt zu machen und erfolgreich zu vermarkten. Als das „Ohr in der Region“ können sie die Bedarfe und Bedürfnisse der Bürger*innen identifizieren und rasch mit einem entsprechenden Angebot reagieren. Häufig wurde diese Aufgabe von ehrenamtlichen VHS-Zweigstellenleiter*innen übernommen. In den letzten Jahren ist die Anzahl der ehrenamtlich geführten Zweigstellen, einerseits bedingt durch die kontinuierliche Professionalisierung des Vereins, andererseits durch die Abnahme der Bereitschaft, diese Aufgabe zu übernehmen, aber stetig gesunken.

Eine weitere Herausforderung liegt darin, nicht nur kurzfristige Bildungsziele zu erreichen, sondern auch langfristige Veränderungen zu bewirken. Ziel ist es, „Bildungsprozesse über die Lebenszeit zu ermöglichen. Dafür brauchen wir Persönlichkeiten, die imstande sind, Lern- und Bildungsprozesse anzuregen und zu begleiten“ (Schlüter 2008, S. 33). Hierfür können „Die Kärntner Volkshochschulen“ auf einen großen Pool qualifizierter, engagierter und einfühlsamer Kursleiter*innen zurückgreifen.

Resümee: Recht auf Bildung für alle

Als LQW zertifizierte Erwachsenenbildungseinrichtung verpflichten sich „Die Kärntner Volkshochschulen“, den*die Lernende*n in den Mittelpunkt ihrer Bildungsbemühungen zu stellen. Mit ihrem aufsuchenden Ansatz und ihrer Orientierung an den Teilnehmer*innen schaffen sie Weiterbildungszugänge und bauen mögliche Bildungsbarrieren ab. Um sich auf die individuellen Bedürfnisse und Lebensumstände der Lernenden einstellen zu können, erfordert der aufsuchende Bildungsansatz ein hohes Maß an Flexibilität, Kreativität und Empathie. Dem Verein ist es ein Herzensanliegen, (Bildungs-)Gerechtigkeit zu fördern und (bildungs-)benachteiligte Menschen in die Lage zu versetzen, den Eintritt in das lebensbegleitende Lernen für sich in Anspruch zu nehmen und ihr Potential auszuschöpfen. Der aufsuchende Bildungsansatz ermöglicht es, Personen zu erreichen, die ansonsten von Bildungsangeboten ausgeschlossen wären, und trägt damit

² Nachzulesen unter: <https://www.vhsktn.at/volkshochschulen/detail/C13/leitbild>

zu Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe bei.

„Die Kärntner Volkshochschulen“ stehen für das Recht auf Bildung für alle, das mit Niederschwelligkeit und einer hohen Zugänglichkeit zu ihren Angeboten gewährleistet wird. Um auch

Personen, die sich aufgrund ihrer finanziellen Möglichkeiten keine Weiterbildung leisten können, zu erreichen, bemüht sich der Verein in vielen gesellschaftspolitisch relevanten Themengebieten um Partner*innen und Fördergeber*innen mit dem Ziel, kostenlose bzw. kostengünstige Zugänge zu den Angeboten zu ermöglichen.

Literatur

- Erler, Ingolf/Kloyber, Christian (2013):** Editorial. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 19, 2013. Wien. Online: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-19/meb13-19.pdf> [2023-08-17].
- fit4internet – Verein zur Steigerung der digitalen Kompetenzen in Österreich (2022):** Digital Skills Barometer. Online: <https://cip-hbox.huemer-dc.com/index.php/s/maD7SJSrjtMzNbH> [2023-08-17].
- Gieseke, Wiltrud (2022):** Tietgens' Realanthropologie als Zugang zu einer Theorie der Erwachsenenbildung. In: Schrader, Josef (Hrsg.): Wissenschaft für die Praxis. Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung in Deutschland. Bielefeld: wbv Publikation, S. 57-71.
- Iller, Carola (2011):** Teilnehmerorientierung als Antizipation: Zum bildungspolitischen Anspruch didaktischer Prinzipien. In: Gieseke, Wiltrud/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Berlin: HU-Berlin.
- Joanneum Research Policies (2020):** Berufspendler in Kärnten: Eine Analyse von kleinräumigen Pendelverflechtungen. Klagenfurt. Online: https://kaernten.arbeiterkammer.at/service/presse/pressemappe/pendlerstudie/AK_Berufspendler_2020-29_9_red.pdf [2023-08-17].
- Landesstelle für Statistik (2022):** Statistisches Handbuch des Landes Kärnten 2022. Ausgabe 67. Klagenfurt. Online: <https://www.ktn.gv.at/Verwaltung/Amt-der-Kaerntner-Landesregierung/Abteilung-1/Organisation/Statistik/Publikationen> [2023-08-17].
- Republik Österreich (2011):** Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich 2020. Aktionslinie 6: Verstärkung von „Community-Education“-Ansätzen mittels kommunaler Einrichtungen und in der organisierten Zivilgesellschaft, S. 32-36. Online: <https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Strategie1.pdf> [2023-08-17].
- Schlüter, Anne (2008):** Biographisches Lernen als Bestandteil des Studiums zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung? In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4 (2008), 31. Jg., S. 33-42.
- Schulenberg, Wolfgang (1968):** Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen. Berlin: Julius Beltz.
- Zettel, Michael/Kreimer, Christian/Kraab, Philipp/Eichinger, Isabel (2022):** Digitalisierungsradar Österreich. Studie Juni 2022. Online: <https://www.accenture.com/content/dam/accenture/final/a-com-migration/r3-3/pdf/pdf-178/accenture-austria-digitalisierungsradar-studie.pdf#zoom=40> [2023-08-17].



Foto: Anna-Lena Neuwirth
Fotografie

Mag.ª Sonja Landfried

s.landfried@vhskt.n.at

Sonja Landfried studierte Psychologie an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Seit 2009 ist sie Projektkoordinatorin an den Kärntner Volkshochschulen, seit 2019 Projektkoordinatorin im Bereich Digitalisierung. Ihre Schwerpunkte sind: Projektentwicklung und Umsetzung, Vernetzung und Transfer, Zielgruppenerschließung und Qualitätssicherung.



Foto: Roman Huettisch
Fotografie

Mag.ª Beate Gfrerer

b.gfrerer@vhskt.n.at

Beate Gfrerer studierte Philologie (Russisch, Italienisch) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Sie ist Geschäftsführerin der Kärntner Volkshochschulen, Pädagogische Referentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Vorstandsmitglied des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Stv. AR-Vorsitzende der FH Kärnten, Stv. Vorsitzende des Wirtschaftspolitischen Beirates. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Unternehmensführung mit Fokus auf Strategie und Organisationsentwicklung, Lobbying-, Netzwerk- und Gremienarbeit, Öffentlichkeitsarbeit, Personalführung- und Entwicklung, Bereichsleitung VHS Klassik.

Local Educational Services through Educational Outreach

Outreach options for the association *“Die Kärntner Volkshochschulen”* (The Carinthian Adult Education Centres)

Abstract

Limited mobility, care duties or financial burdens are a few of the many reasons why some people do not (or cannot) participate in established continuing education programmes. For this reason, the association *“Die Kärntner Volkshochschulen”* (VHS for short, The Carinthian Adult Education Centres) has embraced educational outreach. Its VHS-mobile is a fully equipped classroom on wheels with six training stations for individual coaching and small group courses inside the vehicle. The municipalities give advanced notice, and then the VHS-mobile makes stops at public places that are well frequented and easily reached. The VHS staff establish personal contact with the municipality residents, offer educational guidance and introductory workshops and identify specific continuing education needs in order to quickly develop individualized programmes. They are implemented in cooperation with the municipalities, in businesses or even in one-on-one training at the participant's home, for example on topics related to ICT and digitalization. (Ed.)

Alternde Babyboomer – eine neue Zielgruppe im Senior*innenstudium

Teilnehmer*innenorientierte Seminar-Beispiele der Universität des 3. Lebensalters (U3L) an der Universität Frankfurt

Hans Prömper

Zitation Prömper, Hans (2023): Alternde Babyboomer – eine neue Zielgruppe im Senior*innenstudium. Teilnehmer*innenorientierte Seminar-Beispiele der Universität des 3. Lebensalters (U3L) an der Universität Frankfurt. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 50, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-50>.

Schlagworte: Senior*innenstudium, Teilnehmendenorientierung, Partizipation, forschendes Lernen, Selbstbildung



Abstract

Seit den 1970er Jahren haben sich die Universitäten für Senior*innen geöffnet; anfänglich nur durch die Öffnung bereits vorhandener Studiengänge, mehr und mehr aber auch durch gezielte Bildungsangebote für die Zielgruppe Älterer. Die „Universität des 3. Lebensalters“ (U3L) an der Universität Frankfurt bietet seit 40 Jahren Angebote für Ältere und hat daher Einblicke in die Bildungsbedürfnisse dieser Zielgruppe im Wandel der Zeit gesammelt: Überwog früher das Nachholen akademischer Bildung als Motiv für die Teilnahme, so geht es den sogenannten „Babyboomern“ (Jahrgänge 1955-1964) vielfach um Selbstreflexion von Lebensgestaltung und Lebensvollzug. Am Beispiel der beiden mehrjährigen Lehr-/Lern-Projekte „Biografie und Gesellschaft“ und „Männlichkeiten im Altern“ zeigt der Autor im vorliegenden Beitrag, wie eine teilnehmer*innenorientierte Seminargestaltung für diese Zielgruppe didaktisch erfolgen kann: die Inhalte in allen Phasen der didaktischen Planung entlang der biografisch begründeten Interessen der Teilnehmer*innen ausrichten, die Seminare partizipativ anlegen, eigene und fremde Erfahrungen einbeziehen, Emotionen achtsam aufgreifen und reflektieren. Als Lehrender beschreibt er sich als neugieriger und interessierter Ermöglicher und Begleiter von Lernprozessen, der sich auch selbst als alternder Mit-Mensch einbringt. (Red.)

Alternde Babyboomer – eine neue Zielgruppe im Senior*innenstudium

Teilnehmer*innenorientierte Seminar-Beispiele der Universität des 3. Lebensalters (U3L) an der Universität Frankfurt

Hans Prömper

Universitäre Bildungsangebote gewinnen in unseren „Gesellschaften des langen Lebens“¹ eine neue Relevanz für die Lebensführung im Älterwerden. Seit den 1970er und 1980er Jahren haben sich viele Hochschulen der Zielgruppe der bildungsbereiten Senior*innen geöffnet. So begeht die „Universität des 3. Lebensalters“ (U3L) an der Universität Frankfurt in diesem Jahr ihr 40. Jubiläum. Nach einer anfänglichen Öffnung vorhandener Studiengänge und einzelner universitärer Angebote für die Zielgruppe Älterer ist die U3L Frankfurt sehr bald einen eigenen Weg gegangen. Als Verein an der Goethe-Universität nutzt sie deren Infrastruktur, hat aber ein eigenständiges Angebot für Menschen im 3. Lebensalter entwickelt.

Einleitung: Bildung im Alter(n)

Kamen in den Anfängen der U3L noch großteils ältere Menschen mit formal niedriger Bildung in die Kurse, um eine akademische Bildung nachzuholen, zeigten sich mit dem Ruhestandseintritt der Alterskohorte der sog. „Babyboomer“ (Jahrgänge 1955-1964; siehe Ehrlich/Vogel 2018) ganz neue Bildungsbedürfnisse. Für diese Jahrgänge mit ihren steigenden Anteilen

höherer formaler Bildung (Rudolf Tippelt nannte sie schon früh die „Kinder der Bildungsexpansion“; vgl. Tippelt/Schmidt/Kuwan 2009, S. 45) geht es vielfach um ein reflexives Selbst-Welt-Verhältnis (siehe Leontowitsch/Prömper 2022). Bildung im und für das Alter(n) zielt heute weniger auf die Kompensation lebensgeschichtlich versagter Bildungswünsche, auch nicht auf Qualifikationen und Abschlüsse, sondern mehr auf Selbstbildung und Bildung als

¹ Langlebigkeit ist ein Signum moderner westlicher Gesellschaften: Die Menschen werden älter, der Anteil der Älteren an der Bevölkerung steigt. Aktuelle Daten zum demografischen Wandel finden sich hier für Deutschland: Statistisches Bundesamt 2023; für Österreich: Statistik Austria 2023. Zur soziologischen Debatte siehe Gross 2013; vgl. auch Dyk 2020, S. 97-115.

Medium eines generativen Lernens und Selbstvollzugs im Lebensverlauf (siehe Arnold 2010; Alheit/Dausien 2016; Schmidt-Hertha/Haberzeth/Hillmert 2020). Es geht um Lebensgestaltung und Lebensvollzug (siehe Prömper/Richter 2015), um „lebensentfaltendes Lernen“ gerade im Umgang mit erfahrenen Ambivalenzen und Begrenzungen im Altern (siehe Kulmus 2018). „*Bildungsangebote oder Selbstbildung besitzen dabei die Dimensionen der zweckfreien Selbstentfaltung*“ (Himmelsbach 2015, S. 41).

Zahlreiche Studien und Bildungsberichte belegen den Zusammenhang von Bildungsaktivitäten und selbstständiger Lebensführung, auch sozialer Teilhabe, zivilgesellschaftlichem Engagement und Lebenszufriedenheit bis ins hohe Alter (siehe Iller/Schmidt-Hertha 2020; Kolland/Gallistl/Hengl 2020; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Als Ressource im Alter(n) lebt Bildung von positiven Lernerfahrungen und gesellschaftlichen Gelegenheitsstrukturen formaler wie informeller Lernangebote. Bildung als Medium der Selbstentfaltung, der Teilhabe und Anerkennung als Mensch ist so zugleich immer auch ein Brennglas sozialer Ungleichheit und kürzerer Lebenserwartung als Folge von (oft) aggregierter Bildungsarmut im Lebensverlauf (siehe Hillmert/Rüber 2020).

Die an der U3L gewonnenen und folgend dargestellten positiven Erfahrungen von gelingender Bildung im Alter(n) mit Teilnehmenden aus dem zumeist privilegierten Bildungsmilieu sollten deshalb politischen und fachlichen Akteur*innen doppelter Ansporn sein: um 1. die notwendigen Ressourcen dafür gerade im Alter bereit zu stellen (siehe BAGSO 2022), und um 2. das Menschenrecht auf Befähigung durch Bildung für jede*n über den ganzen Lebensverlauf zum Leitbild des Handelns zu machen (vgl. Nussbaum 2018, S. 216-232).

Lernfeld Universität des 3. Lebensalters: die Teilnehmenden im Blick

Seit dem Wintersemester 2015/16 lehre ich an der U3L Frankfurt im Fachgebiet Soziale Gerontologie. Didaktische Leitmotive an der U3L sind der Dialog zwischen Lebenserfahrung und wissenschaftlichen Einsichten sowie die Forschungsbeteiligung der älteren Studierenden in eigener Sache. Umgesetzt

werden diese Leitmotive vor allem in forschungsorientierten Seminaren und Projekten; Ziel sind reflexive und partizipative Lernprozesse (siehe Unger 2014; Leontowitsch/Prömper 2022 u. 2023 i.E.).

Am Beispiel von zwei mehrjährigen Lehr-Lern-Projekten möchte ich zeigen, wie eine teilnehmer*innenorientierte Seminargestaltung und Methodik sich mit erfahrungs- und kommunikationsbezogenen Lehr-/Lerninhalten und -bedürfnissen verbinden kann. Die ermöglichte Qualität des Lernens verstehe ich als Selbstbildung im generationalen Feld. Mit diesem Profil ergänzt es als Modell wissenschaftlicher Weiterbildung im Senior*innenstudium die eingeführten Angebote in den Bereichen Qualifizierung für ehrenamtliche Tätigkeiten, Auseinandersetzung mit allgemeinbildenden, gesellschaftsbezogenen Fragen sowie Öffnung regulärer Lehrveranstaltungen für die Zielgruppe Älterer (siehe Dabo-Cruz/Pauls 2018; Schmidt-Hertha 2019; Lechner/Lutz/Wagner 2020).

Biografie und Gesellschaft: Seminar zu gesellschaftlichen Prägungen und gelebten Werten

Seminarthemen wie Geschlechterforschung, Bildung im Alter, bürgerschaftliches Engagement, Kritische Theorie oder Altersphilosophie ermöglichen vielen Teilnehmenden implizit eine Reflexion ihrer eigenen (Lebens-)Erfahrungen.

Die Teilnehmer*innen an der U3L suchen oft thematische Anschlüsse: Es interessieren sie die Kohärenz ihrer Biografien, es motivieren der soziale Austausch zum Älterwerden, es geht um Resilienz und Versöhnung im Umgang mit Konflikten – als Bedingungen guten Lebens im Alter(n).

Mein zweisemestriges Seminar zu „Biografie und Gesellschaft“ (Sommersemester 2022 und Wintersemester 2022/23) lud explizit zu lebenslaufbezogenen Reflexionen ein. Die Teilnehmenden (darunter ca. 75% Frauen) umfassten die Geburtsjahrgänge zwischen 1938 und 1970, die meisten waren zwischen 1955 und 1960 geboren; sie verfügten über höhere (Studien-)Abschlüsse und kamen aus unterschiedlichen Berufsfeldern.

Wiederholt thematisierten vor allem die anwesenden Frauen, dass ihre Bildungswege und Abschlüsse

(häufig über den Zweiten Bildungsweg) ihnen ermöglicht hatten, sich von einschränkenden sozialen Bedingungen wie Herkunftsmilieu, Geschlechterrollen oder mangelndem sozialem Kapital zu befreien und neue Lebenswelten zu erobern (siehe Hodenberg 2018). Die Stichwortprotokolle und Berichte aus den Kleingruppen/Breakout Sessions (Zoom) einzelner Seminarstunden verzeichnen gegenüber den „glatten“, schwerpunktmäßig vom Beruf geprägten Biografien der Männer in den biografischen Erinnerungen vieler Frauen signifikant mehr Ablöseprozesse, Unterbrechungen und Wiedereinstiege. Die Frauen berichteten häufiger von Konflikten mit Eltern und Partnern, von Problemen als Alleinerziehende, von Problemen in der Kindererziehung, von oft späten und ungewöhnlichen Berufslaufbahnen.

Verbindende Erfahrungen beider Geschlechter dieser Alterskohorten waren neue Wohnformen (Beispiel WG) und sexuelle Freiheiten, Involviertheiten in politische Ereignisse und Bewegungen, oft auch späte Trennungen und Scheidungen sowie die Suche nach Authentizität und Wertbezug in den eigenen Lebensentwürfen.

Die Seminarinhalte orientierten sich an den Interessen der Teilnehmenden, die nach einer vorläufigen Antizipation meinerseits (Grobplanung) dann durch wiederholte Abfragen und Evaluationen die Feinplanung steuerten.

Biografisch relevante Themen waren: die Gesellschafts- und Emotionsgeschichte nach 1945; Biografie, Bildungsprozesse über die Lebensspanne; Entwicklungspsychologie, Salutogenese, Lernen im Alter, Generativität; prägende „Generationenerfahrungen“ („1968“, Wertewandel/sexuelle Liberalisierung, Wohnformen, Partnerschaften, Friedensbewegung, Bildungsaufstiege, Klimawandel...); lebensweltliche Prägungen (Technik, Arbeitswelt, Familie/Beziehungen, Gruppen/Therapie, Sorgeverhältnisse...); die Bedeutung dieser Prägungen für das eigene, heutige Altern (Lebensbilanzierung, Ressourcen, Konflikte, Wünsche...).

Zur Didaktik und Methodik der Teilnehmendenorientierung während des Seminarverlaufs trugen folgende Elemente bei:

- Erhebung (Zoom-Abfragen) von Geburtsjahrgängen, zeitgeschichtlichen und lebensweltlichen

- Interessen (zur mikrodidaktischen Feinplanung)
- E-Mail- und Forums-Kommunikation mit dem Seminarleiter
- Angebote/Aufgaben zur persönlichen Vorbereitung auf Einzelthemen (Reflexionsfragebögen, Erinnerungsaufgaben, Zeitstrahl, Werte-Tableau)
- Kleingruppenphasen (Breakout Sessions) mit vorbereiteten Fragestellungen, anschl. Berichte im Plenum
- (wiederholte) Zusammenfassungen und Zwischenevaluationen
- Theorieinputs als Angebote zur Reflexion (zu erinnerten zeitgeschichtlichen Prägungen)
- Seminarleiter als Lernbegleiter und Impulsgeber (zu Erinnerungen, Erfahrungen, Gruppendiskussionen)
- Nutzung der Lernplattform OLAT (Online Learning And Training) der Goethe-Uni zum Einstellen und Bearbeiten von Präsentationen, Texten, Arbeitsaufgaben, Umfrageergebnissen; für Diskussionsforen der Teilnehmenden, Mitteilungsversand
- kommunikative, aktivierende Methoden in den Präsenzphasen (Karussell-Interview, wechselnde Kleingruppen, Kartenmitschriften)

Das Seminar wurde im 2. Semester als Blended Learning-Kurs durchgeführt. In der Gesamt-Evaluation (Fragebogen und Kommentarmöglichkeit) wurde diese Kombination von Onlineformat mit Präsenzanteilen von den meisten als Freude und Gewinn bringend bewertet. Die Präsenztermine ermöglichten über den „Lernstoff“ hinaus vor allem ein besseres Kennenlernen von mir als Dozenten und der Kommiliton*innen untereinander, die auflockernden Elemente trugen zu einer Steigerung von Motivation, Lernfreude und (innerer) Beteiligung bei.

Männlichkeiten im Altern: Forschungsseminare zu Männlichkeiten im Altern/Caring Masculinities als Generationenerfahrungen

Orientiert an den Zielen, den Werten und den methodischen Arrangements partizipativer qualitativer Forschung (siehe Unger 2014; Leontowitsch/Prömper 2023 i.E.) greifen meine mehrsemestrigen Lehr- und Forschungsseminare jeweils unterschiedliche Aspekte des Männerlebens im Alter auf: Übergang Beruf-Ruhestand, Männerräume im Altern, Fürsorgliche Männlichkeiten (Selbstsorge und Für-Sorgen für

andere), Männlichkeiten im Altern. Deren explizit geschlechtshomogene Ausrichtung „nur für Männer“ (seit Wintersemester 2016/17) wurde im Laufe der Jahre verschiedentlich von Frauen angefragt. Neben berechtigten Wünschen nach einem ähnlich geschlechtshomogenen Reflexionsraum „für Frauen“ zu Themen wie „Übergang Beruf-Ruhestand“ oder „Älterwerden“ haben hierzu vielleicht geschlechtsbezogene Stereotype beigetragen: So werden Männer auch im Alter bevorzugt als „privilegiert“ (also als nicht zu fördernde Zielgruppe) wahrgenommen; und in der Gerontologie gilt das Alter aufgrund der längeren Lebensdauer der Frauen fast schon traditionsgemäß als „weiblich“ (vgl. Backes/Clemens 2013, S. 86ff.). So können heutige Lebensformen älterer Männer aber nicht mehr verstanden werden (siehe Leontowitsch 2017). Zudem ist die Geschlechterverteilung an der U3L gegenüber Zweidrittel Frauen zu Beginn der 1990er Jahre heute annähernd ausgewogen.²

Warum „nur für Männer“? Für viele berufstätige Männer (und zunehmend auch viele berufstätige Frauen) ist der Übergang in den Ruhestand ein kritisches Lebensereignis. Räume von Anerkennung, Gebrauchtwerten und Zugehörigkeit fallen weg bzw. wollen neu gestaltet werden. Dies verdeckt jedoch häufig ein „Mantel beredten Schweigens“. So haben viele Männer der heutigen jüngeren Altersgenerationen zwar gesellschaftliche und kulturelle Aufbrüche und Neuorientierungen auch in Geschlechterfragen erlebt und mitvollzogen, sie haben aber vielfach wenig gelernt, ihre Befindlichkeiten und Unsicherheiten offen zu kommunizieren. Nicht nur meine Erfahrungen zeigen: In einem geschlechtshomogenen Raum „unter Männern“ wird mit viel Glück und Geduld der „Elefant im Raum“ (das für Männer oft nicht Sagbare) leichter sichtbar und besprechbar. Dies sind z.B. Sehnsüchte und Verletzungen, oft unausgesprochene Bedürfnisse und Wünsche, Schambesetztes wie Schwäche oder fehlende Kontrolle, generell ambivalente Gefühle und Haltungen. Ein Raum der Anerkennung und des wohlwollenden Suchens und Probierens kann hier emotionales Lernen ermöglichen (siehe Holzapfel 2018; Prömper 2016).

Meine partizipativ angelegten Seminare wollen betroffene Männer motivieren, ihre eigenen Alternsprozesse und -fragen im Kontext ihrer Alterskohorte offen zu thematisieren (siehe U3L 2021).³ Die Teilnehmer sind im Schnitt zwischen 60 und 75 Jahre alt, das Spektrum ihrer früheren Berufe umfasst Bereiche wie Technik, Wirtschaft, Verwaltung, Dienstleistung oder Gesundheitswesen, in denen sie als Fach- und Führungspersonal tätig waren. Teilnahmemotive (ihre „Betroffenheit“) sind oft der Wunsch nach Neuorientierung und Austausch in der Phase des Übergangs Beruf-Ruhestand, auch der Umgang mit dem Älterwerden. Inhaltlich kennzeichnet die Seminare eine Mischung aus Reflexion, Erfahrung und Theorie; viele bleiben mehrere Semester dabei, was zu wachsenden Gruppengrößen führt (aktuell 25 Teilnehmer im Semester, Tendenz steigend).

Die einzelnen Arbeitsschritte umfassen: Klärung eigener Bezüge und Interessen; Einbezug aktueller Forschungen; Herstellen einer vertraulichen, offenen Gesprächsatmosphäre; Klärung und Schärfung von Forschungsfragen; Interviewtraining; Methodenreflexion; Durchführung konkreter Forschungen; Protokollierung, Codierung, Clusterbildung; Auswertung, Reflexion, Interpretationswerkstätten; Veröffentlichungen und Kommunikation in Netzwerken; Mitwirkung der U3L-Studierenden bei externen Veranstaltungen zum Thema.

Folgende Methoden kommen dabei zum Einsatz: Selbstberichte und Selbstbeobachtungen; Gruppendiskussionen, Einzel- und Gruppeninterviews; Fragebögen (Selbstbefragung); die Protokollierung von Aktivitäten im Tagesverlauf; das Erstellen von Sorge-Beziehungs-Landkarten im Alltag; die Arbeit mit Bildern/Fotos; Befragungen Dritter; Fallbeschreibungen; eigenmotivierte Ausarbeitungen und essayistische Texte; Leitfadengestützte Interviews mit Externen; die Arbeit am Material: Videoanalyse, Codierung, Clusterbildung.

Um all dies gelingend umsetzen zu können, sollte der Lernraum spezifische Bedingungen erfüllen wie: geschlossene Gruppe mit verbindlicher Teilnahme;

² Zur Entwicklung der Teilnehmezahlen und Geschlechteranteile siehe die Statistik auf der Website der U3L: <https://www.uni-frankfurt.de/43322605/Statistik>

³ Siehe ergänzend auch das Video „Partizipative Altersforschung mit Männern“ auf dem Videokanal der Goethe-Uni: <https://video01.uni-frankfurt.de/Mediasite/Channel/1fd419aca7a445b58b5e64cf382829e05f/browse/null/most-recent/null/0/null>

eine offene und vertrauliche Kommunikation in einer Atmosphäre der Anerkennung und Akzeptanz; Themen von persönlicher Relevanz; Herstellen eines personalen Bezugs, das Anknüpfen an eigene Fragen und Sichtweisen; die Aufforderung eigenmotivierter Aktivitäten, aber auch das Aushalten von Differenzen und unterschiedlichen Geschwindigkeiten der Teilnehmer; den Einbezug meiner eigenen Erfahrungen, Befindlichkeiten und Involviertheiten in die Themen.

Als partizipativ angelegte Forschungswerkstätten orientieren sich die Seminare damit an den Perspektiven und Betroffenheiten der älteren Männer und beziehen diese explizit als „Experten ihrer Lebenswelt“ ein.

Fachtagungen, Netzwerke und Veröffentlichungen eröffnen zudem mir sowie auch den Teilnehmenden immer wieder Räume, in denen das generierte Wissen über die U3L hinaus fruchtbar gemacht werden kann. Im Ergebnis zeichnet sich (zumindest für das Milieu, aus dem die teilnehmenden Männer der Seminare stammen) eine eigenmotivierte Gestalt einer zunehmend fürsorglichen Männlichkeit im Alter(n) ab. Unsere qualitativen Studien belegen in den kommunizierten Erfahrungen und Motivationen der teilnehmenden Männer, auch in den erhobenen Anlässen und Formen ihres Sorgens für sich und andere eine Transformation innerer Haltungen und Männlichkeitsbilder. Die hier feststellbaren Orientierungen älterer Männer in Richtung Sorgen, Kümern, Selbstsorge, Wechselseitigkeit und Verbundenheit mit anderen sind anschlussfähig an die wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Debatten um „Caring Masculinities“ (siehe Scholz/Heilmann 2019). Sie ergänzen die bisherigen Aufmerksamkeiten auf (sog. neue) Väter oder Jungen um einen eigenen Beitrag älterer Männer zu einer neuen Fürsorglichkeit im Alter(n).

Erfahrungen und Erkenntnisse

Folgend möchte ich zusammenfassend auf zentrale Aspekte fokussieren, welche für mich die Orientierung des Lehrens und Lernens an den Teilnehmenden besonders zum Ausdruck bringen.

Teilnehmendenorientierung als Didaktik des Erfahrungslernens

In meinen Seminaren entsteht idealiter ein wissenschaftlich angeleiteter, kommunikativer Raum der Reflexion und Selbstbildung im Altern, den die Teilnehmenden, wie mir rückgemeldet wird, als bereichernd erleben.

Als zentrale Elemente eines gelingenden subjektorientierten Lernens haben sich für mich immer wieder ein starker Erfahrungs- und Biografiebezug und der Raum für emotionales Lernen bestätigt.

Erfahrungsbezug: Konstitutiv einbezogen werden eigene wie fremde Erfahrungen, die in ihrer Eigenheit und Lebensrelevanz methodisch-didaktisch immer wieder angeregt, erschlossen und reflektiert werden.

Emotionales Lernen: Das (achtsame) Aufgreifen und Reflektieren von Emotionen (wie Unsicherheiten, Ängsten, aber auch Sehnsüchten, Freude, Ekel, Langeweile...) erschließt und unterstützt (Selbst-)Verstehen und Handlungsfähigkeit (Agency) im Altern.

Biografiebezug: Die Auseinandersetzung mit zeitgeschichtlichen Themen und Entwicklungen trägt dazu bei, früher oft passager, unzureichend Verstandenes jetzt im Alter nach-denkend einzuholen und das eigene Leben neu zu interpretieren (Beispiele: Kritische Theorie, Vaterlosigkeiten, Geschlechterverhältnisse).

Chance digitale Lehre: Digitalisierung ist sicherlich kein konstitutives Moment von Teilnehmendenorientierung. Aber in der Zeit der Corona-Pandemie war sie die einzige Möglichkeit, weiterhin Lehren und Lernen an der Universität zu sichern. Deren Ausgestaltung erfolgte in enger Rückbindung an die Möglichkeiten und Fähigkeiten aller Beteiligten (Teilnehmende wie Lehrende). Die Umstellung auf digitale Lehre hinterlässt jedoch eine widersprüchliche Resonanz (siehe Lörcher/Tippelt/Weiss 2022; Dabo-Cruz et al. 2022).⁴

⁴ Der vermissten Präsenz und persönlichen Begegnung stehen die Vorteile des digitalen Angebots gegenüber: oft stabile und regelmäßige Teilnahme durch Wegfall von Fahrzeiten; hohe Konzentration auf Inhalte; mehr Zeit für Eigenstudium wie Lektüre, Vor- und Nachbereitung; schnelle Wechsel zwischen Plenum und Kleingruppen. Es entstand ein Ort erstaunlich offener Kommunikation und resonanter Lernerfahrungen. Die „sichere“ häusliche Umgebung fördert digital eine Ebene persönlicher Beteiligung, welche in Präsenzseminaren nur schwer zu erreichen war.

Tab. 1: Senior*innenstudium/spezifische universitäre Angebote für Senior*innen in Österreich (Stand: Juli/August 2023)

Hochschule	Angebot	Spezifika	Voraussetzungen	Kosten	Kontakt/Information
Universität Graz	„Vita activa“: Bildungsangebot für Erwachsene aller Altersstufen, insb. in der zweiten Lebenshälfte (weitere öffentliche Angebote des Zentrums für Weiterbildung: Montagsakademie, vit UNItogether)	„Vita activa“: Vorträge, Workshops, Führungen etc. in den Bereichen Wissen, Wissen und Erfahrungen, Lernen	keine Teilnahmevoraussetzungen	kostenfrei bzw. 30-40 € bei Workshops	Zentrum für Weiterbildung der Universität Graz Elisabethstraße 27/EG 8010 Graz +43 (0)316 380-1102 vita-activa@uni-graz.at https://vitaactiva.uni-graz.at https://montagsakademie.uni-graz.at https://unitogether.uni-graz.at
Universität Klagenfurt	„Seniorstudium Liberale“ (SSL) als offenes Studium für an Wissenschaft Interessierte	4-semestriges Curriculum mit Projektarbeit und Abschlussprüfung; alternativ: freies Studium ohne Zeitvorgabe; Kooperation mit-Kärntner Bildungseinrichtungen	keine formalen Voraussetzungen	Semestergebühr 100 € (plus 22,70 € ÖH-Beitrag)	Universität Klagenfurt Universitätsstraße 65-67 9020 Klagenfurt Lehrgangsbüro Mensagebäude M.1.11; +43 (0)463 2700 3410 Sabine.Palfinger@aau.at https://aau.at/senior
Universität Salzburg	„Universität 55-PLUS“ als offenes Bildungsangebot für Personen ab 55 Jahren (PLUS als Kürzel der Paris Lodron Universität Salzburg)	ca. 30 spezifisch für die Zielgruppe 55+ konzipierte Angebote sowie ca. 300 ausgewählte Lehrveranstaltungen aller Fachrichtungen	keine Teilnahmevoraussetzungen, außer: über 55 Jahre, Einschreibung als außerordentliche*r Student*in der Universität	Semestergebühr 250 € (plus 22,70 € ÖH-Beitrag)	Universität Salzburg Büro Uni 55-PLUS Kaigasse 17 5020 Salzburg +43 (0)662 8044-2419 uni-55plus@plus.ac.at https://www.plus.ac.at/uni-55plus
Universität Wien	„Studium Generale“ nachberufliches Studium mit der Möglichkeit eines akademischen Abschlusses: „akademische*r Absolvent*in“ bzw. Master-Upgrade mit Abschluss als „Master of Arts (Continuing Education)“	ca. 20 Studienmodule mit gestufter Teilnahmeöglichkeit: Einzelmodulbuchung, Grundlehrgang „Akademische*r Absolvent*in“ und Master-Upgrade	bei Einzelmodulbuchung: keine Teilnahmevoraussetzungen; sonst Matura oder mehrjährige Berufserfahrung	600 € pro Modul und Semester; bei Abschluss als „Akademische*r Absolvent*in“ (12 Module, 4 Semester Regelstudiumdauer und ein Toleranzsemester) insg. 6.400 €	Universität Wien Postgraduate Center Spitalgasse 2, Hof 1 Eingang 1.14.1 1090 Wien +43 (0)1 4277-10819 (Infoblätter, persönliche Beratung) studiumgenerale@univie.ac.at https://www.postgraduatecenter.at/weiterbildungsprogramme/bildung-soziales/studium-generale

Graz und Salzburg sind institutionelle Mitglieder der (deutschen) Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA): <https://dwwf.net/bag-wiwa.html>

Quelle: Hans Prömper; zusammengestellt auf Basis einer Internet-Recherche im Juli/August 2023

Teilnehmendenorientierung und die Person der/des Lehrenden

Sicherheit, Vertrauen, Verständlichkeit, Authentizität, Interesse, Involviertheit, Resonanz, Anerkennung, Akzeptanz, Schutz...

Gerade für erfolgreiche Lern- und Bildungsprozesse Älterer erachte ich neben den stimmigen Inhalten und der Teilnehmendenorientierung die Person des*der Lehrenden als unschätzbar wichtige Größe. Als Ermöglicher*in und Begleiter*in von Lernprozessen steht er*sie für die Integrität und personale Gültigkeit der altersbezogenen Themen. Dies beinhaltet für mich als (älteren) Lehrenden immer wieder die Aufforderung, mich mit meiner Person als alternder Mit-Mensch einzubringen. Meine eigene, von Akzeptanz getragene Haltung der Neugierde und des Interesses für persönliche Erfahrungen ermöglichte es den Teilnehmenden, (kritische) Lebensereignisse, Konflikte, Ressourcen, Sehnsüchte und Suchbewegungen zu reflektieren. Zur guten Lehre gehören hier für mich die Sorge um einen Schutzraum der Akzeptanz und des Vertrauens im Seminar, aber auch das Ansprechen und Aushalten von (eigenen) Unsicherheiten, z.B. in der interaktiven Feinplanung des Seminars.

Das alles ist nicht neu. Aber gegenüber der gewohnten Inhalts- und Forschungsorientierung universitärer Bildung scheint mir wichtig, deren Relevanz für personale Bildungsprozesse zu betonen – in der Rolle der Lehrenden. Hans Tietgens hatte schon 1980 für eine „Teilnehmerorientierung“ anstelle einer „Sachorientierung“ als Kennzeichen und Gelingensbedingung von Erwachsenenbildung plädiert (siehe Tietgens 1980). Über die Zielgruppen- und Adressat*innenorientierung auf der Ebene des Planungshandelns hinaus verstand er unter Teilnehmendenorientierung die pädagogisch zu ermöglichende Reflexion der Lernziele, -methoden und -prozesse in der durchgehenden, gemeinsamen Interaktion zwischen Teilnehmenden und Lehrenden, welche neben der reflexiven Mit-Steuerung des Lernprozesses auch die Auseinandersetzung mit den prägenden Deutungsmustern durch die Teilnehmenden ermöglichen sollte (vgl. ebd., insb. S. 222ff.).

Dies hat Voraussetzungen in der pädagogischen Professionalität der Lehrenden, wie sie als innere

Haltung in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung beschrieben wird (siehe Siebert 1997). Wertschätzung und Respekt als Haltung gegenüber den Erfahrungen der Lernenden verbinden sich mit der Zurücknahme eigenen „Besserwissens“ im Austausch verschiedener Deutungen, die eine selbstständige Wissenserschließung und (optimal) transformative Identitätsbildung der Teilnehmenden ermöglichen (vgl. Iller/Schmidt-Hertha 2020, S. 61; Hippel/Kulmus/Stimm 2022, S. 44ff., S. 63ff.). Hartmut Rosa spricht von Bildung als einem Resonanzgeschehen (siehe Rosa 2016 u. 2019), in dem Lernprozesse von Lehrenden zwar antizipiert und angeregt werden können, deren Gelingen aber letztlich unverfügbar (kontingent: Siebert 1997, S. 175ff.) ist.

Resümee: Alter(n) als Raum transformativer Selbstbildung und Resonanz

Selbstbildung im Alter(n) geschieht im Rahmen einer resonanten Interaktion zwischen Autonomen und Gleichen. Sie bringt Lerninhalte und lehrende/lernende Person(en) in ein Verhältnis wechselseitiger Affizierung und Wirkung (vgl. Rosa 2019, S. 37ff.). Universitäre Weiterbildung kann „eine persönliche Weiterentwicklung zu vielfältigeren und Perspektiven eröffnenden Formen des Denkens, Fühlens und Handelns – allein und der Beziehung zu anderen“ (Arnold 2019, S. 13) ermöglichen.

Im forschenden Lernen als Verknüpfung von Erfahrungswissen, methodischem Vorgehen und wissenschaftlicher Theoriebildung finden wir als didaktische Elemente und Prinzipien nicht nur, aber besonders auch im Senior*innenstudium ausgeprägt (siehe aktuell Jüttemann et al. 2022): den Bezug zu eigenen Erfahrungen; den Einbezug und das Verstehen der eigenen Biografie; die Eigenaktivierung; den Austausch und die Kommunikation untereinander; exemplarisches Lernen; einen Wissenschafts- und Theoriebezug; interdisziplinäres Denken; Lebens- und Handlungsrelevanz.

Ich möchte noch weiter gehen und feststellen: Befreit von funktionalen Qualifikationszwecken und Leistungsnachweisen kann das Senior*innenstudium zu reflexiven, transformativen Lern- und Bildungsprozessen in einer Gesellschaft des langen Lebens beitragen (siehe Schiefner-Rohs 2019; Schüßler

2020). Als eigenständiges Medium lässt es einen neuen Typus der Vergesellschaftung im Altern entstehen. Es ist Aufgabe zukünftiger Politiken und gesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure, dieses Lernfeld für weitere, weniger bildungsaffine

Zielgruppen zu öffnen (vgl. Schmidt-Hertha 2018, S. 13). Und es bleibt Aufgabe der Akteurinnen und Akteure wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere, ihre Rahmungen (vgl. Frames: Arnold 2019, S. 15) den sich wandelnden Bildungsbedürfnissen anzupassen.

Literatur

- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2016):** Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 877-903.
- Arnold, Rolf (2010):** Selbstbildung. Oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, Rolf (2019):** Disziplinäre Blickwinkel auf die Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 61-77.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022):** Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Publikation. Online: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/bildung-in-deutschland-2022> [2023-09-20].
- Backes, Gertrud M./Clemens, Wolfgang (2013):** Lebensphase Alter. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Altersforschung. 4., überarb. u. erw. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- BAGSO – Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen (2022):** Bildung im Alter – für alle ermöglichen. Positionspapier. Bonn. Online: https://www.bagso.de/fileadmin/user_upload/bagso/06_Veroeffentlichungen/2022/Positionspapier_Bildung_im_Alter.pdf [2023-09-20].
- Dabo-Cruz, Silvia/Pauls, Karin (2018):** 30 Jahre Senior*innenstudium – eine kritische Zwischenbilanz. In: Schramek, Renate/Kricheldorf, Cornelia/Schmidt-Hertha, Bernhard/Steinfurt-Diedenhofen, Julia (Hrsg.): Alter(n) – Lernen – Bildung. Ein Handbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 175-186.
- Dabo-Cruz, Silvia/Lörcher, Bettina/Lutz, Kathrin/Pauls, Karin (2022):** Senior*innenstudium digital – Best Practice Beispiele aus vier Universitäten. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung 2022/1, S. 37-43. Online: <https://doi.org/10.25656/01:25163>
- Dyk, Silke van (2020):** Soziologie des Alters. 2., akt. u. erg. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Ehrlich, Ulrike/Vogel, Claudia (2018):** Babyboomer in Deutschland. Erwerbsverhalten, ehrenamtliches Engagement, Fürsorgetätigkeiten und materielle Lage. In: dza aktuell, Heft 01/2018. Online: https://www.dza.de/fileadmin/dza/Dokumente/DZA_Aktuell/dza_aktuell_Babyboomer.pdf [2023-09-20].
- Gross, Peter (2013):** Wir werden älter. Danke. Aber wozu? Vier Annäherungen. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Hillmert, Steffen/Rüber, Ina Elisabeth (2020):** Bildung und Lebenslanges Lernen. In: Schroeter, Klaus/Vogel, Claudia/Künemund, Harald (Hrsg.): Handbuch Soziologie des Alter(n)s. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-21.
- Himmelsbach, Ines (2015):** Übergang in den Ruhestand und Bildung im Alter. In: Prömper, Hans/Richter, Robert (Hrsg.): Werkbuch neue Altersbildung. Praxis und Theorie der Bildungsarbeit zwischen Beruf und Ruhestand. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 37-49.
- Hippel, Aiga von/Kulmus, Claudia/Stimm, Maria (2022):** Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. 2., akt. Aufl. Paderborn: Brill Schöningh.
- Hodenberg, Christina von (2018):** Das andere Achtundsechzig. Gesellschaftsgeschichte einer Revolte. München: C.H. Beck.
- Holzappel, Günther (2018):** „Uns trifft es härter“ – Männer und ihre Baustellen beim Älterwerden. In: Schramek, Renate/Kricheldorf, Cornelia/Schmidt-Hertha, Bernhard/Steinfurt-Diedenhofen, Julia (Hrsg.): Alter(n) – Lernen – Bildung. Ein Handbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 314-325.
- Iller, Carola/Schmidt-Hertha, Bernhard (2020):** Weiterbildung im Alter: Beteiligung, Erwartungen und Erträge. In: Schmidt-Hertha, Rudolf/Haberzeth, Erik/Hillmert, Steffen (Hrsg.): Lebenslang lernen können. Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung, Bielefeld: wbv Publikation, S. 45-66.
- Jüttemann, Veronika/Löhr, Anne/Marquard, Markus/Miliopoulos, Lazaros (2022):** Alter schafft Wissen. Forschendes Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer. Beitrag der Universitäten zu Köln, Münster und Ulm. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung 2022/1, S. 44-50. Online: <https://doi.org/10.11576/zhwb-4813>

- Kolland, Franz/Gallistl, Vera/Hengl, Lisa (2020):** Wandel der Bildung im Alter im 21. Jahrhundert – Entwicklung eines Praxisfeldes 2011-2020. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung. Herbst/Winter 2020, Heft 271/71. Jg., Wien. Online: https://magazin.vhs.or.at/wp-content/uploads/2020/12/OVH_Magazin_271_02_2020_MAIL.pdf [2023-09-20].
- Kulmus, Claudia (2018):** Altern und lebensentfaltendes Lernen. In: Schramek, Renate/Kricheldorf, Cornelia/Schmidt-Hertha, Bernhard/Steinfurt-Diedenhofen, Julia (Hrsg.): Alter(n) – Lernen – Bildung. Ein Handbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 113-123.
- Lechner, Doris/Lutz, Kathrin/Wagner, Elisabeth (2020):** Wer sind und was wollen ältere Studierende an den Universitäten? In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung 2020/2, S. 34-43. Online: <https://doi.org/10.4119/zhwb-3402>
- Leontowitsch, Miranda (2017):** Altern ist nicht nur weiblich. Das Alter als Feld neuer Männlichkeiten. In: Denninger, Tina/Schütze, Lea (Hrsg.): Alter(n) und Geschlecht. Neuverhandlungen eines sozialen Zusammenhangs. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 108-130.
- Leontowitsch, Miranda/Prömper, Hans (2022):** Alter(n) und Lernen: zur Bedeutung von reflexivem Lernen in informellen Bildungssettings. In: Hessische Blätter für Volksbildung 72/3, S. 67-76.
- Leontowitsch, Miranda/Prömper, Hans (2023 i.E.):** Forschungsfragen in partizipativen Projekten. Kritische Reflexionen aus dem Projekt „Sehnsüchte im Alter“. In: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie (im Erscheinen).
- Lörcher, Bettina/Tippelt, Rudolf/Weiss, Elisabeth (2002):** Wissenschaftsbasiertes Lernen und digitaler Wandel im Seniorenstudium. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung 2022/1, S. 11-19. Online: <https://doi.org/10.11576/zhwb-4953>
- Nussbaum, Martha (2018):** Altern und menschliche Fähigkeiten. In: Nussbaum, Martha/Levmore, Saul: Älter werden. Über die Liebe, das Leben und das Loslassen. Darmstadt: Theiss, S. 216-232.
- Prömper, Hans (2016):** Vom Glück, ein Anderer zu sein. Männerbildung als Anders-Ort. In: Aigner, Josef Christian (Hrsg.): Der andere Mann. Ein alternativer Blick auf Entwicklung, Lebenslagen und Probleme von Männern heute. Gießen: Psychosozial, S. 189-211.
- Prömper, Hans/Richter, Robert (Hrsg.) (2015):** Werkbuch neue Altersbildung. Praxis und Theorie der Bildungsarbeit zwischen Beruf und Ruhestand. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Rosa, Hartmut (2016):** Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2019):** Unverfügbarkeit. Wien/Salzburg: Residenz.
- Schiefner-Rohs, Mandy (2019):** Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2019):** Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere. In: Jütte, Wolfgang/Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt-Hertha, Rudolf/Haberzeth, Erik/Hillmert, Steffen (Hrsg.) (2020):** Lebenslang lernen können. Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung. Bielefeld: wbv Publikation.
- Scholz, Sylka/Andreas Heilmann (Hrsg.) (2019):** Caring Masculinities? Männlichkeiten in der Transformation kapitalistischer Wachstumsgesellschaften. München: Oekom.
- Schübler, Ingeborg (2020):** Bildungsziele und -inhalte in einer Gesellschaft des langen Lebens – Plädoyer für eine achtsamkeitsbasierte Bildung. In: Schmidt-Hertha, Rudolf/Haberzeth, Erik/Hillmert, Steffen (Hrsg.): Lebenslang lernen können. Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung. Bielefeld: wbv Publikation, S. 219-239.
- Siebert, Horst (1997):** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 2. Aufl. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Statistik Austria (2023):** Bevölkerungsprognosen für Österreich und die Bundesländer. Online: <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/demographische-prognosen/bevoelkerungsprognosen-fuer-oesterreich-und-die-bundeslaender> [2023-08-22].
- Statistisches Bundesamt (2023):** Demografischer Wandel. Online: https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/_inhalt.html#120368 [2023-08-22].
- Tietgens, Hans (1980):** Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, Gerhard/Dauber, Heinrich/Tietgens, Hans: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung, Braunschweig: Westermann, S. 177-235.
- Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard/Kuwan, Helmut (2009):** Bildungsteilnahme. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard/Schnurr, Simone/Sinner, Simone/Theisen, Catharina (2009): Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 32-45. Online: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/51737> [2023-09-20].
- Unger, Hella von (2014):** Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- U3L – Universität des 3. Lebensalters (2021):** Forschungsprojekte. Partizipative Alter(n)sforschung mit Männern. Online: https://www.uni-frankfurt.de/42656439/Laufende_Forschungsprojekte#Maenner [2023-04-28].



Foto: Privat

Dr. Hans Prömper

proemper@em.uni-frankfurt.de

Hans Prömper ist Dipl.-Päd., Dozent für Soziale Gerontologie zu den Themen Altersbildung, Männer und Altern an der Universität des 3. Lebensalters an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Aging Baby Boomers – A New Target Group in Senior Studies

Participant-oriented seminars at the University of the Third Age (U3L)
at Goethe University Frankfurt

Abstract

Since the 1970s, universities have become more receptive to senior citizens; at first only by opening up existing degree programmes, then increasingly by offering educational programmes that target older adults. For 40 years, the University of the Third Age (U3L) at Goethe University Frankfurt has offered programmes for older adults, over the course of time gathering insight into the educational needs of this target group. While the main reason for participation used to be to catch up on academic training, baby boomers (born 1955 to 1964) are more likely to be motivated by self-reflection on how they organize and live their lives. Taking the example of two multiyear teaching/learning projects (“Biography and Society” and “Masculinities in Aging”), the author presents how to design a participant-oriented seminar for this target group: to organize the content in all phases of didactic planning according to the biographical interests of the participants, to structure the seminars so they are participatory, to include one’s own experiences and those of other people, to be mindful when dealing with and reflecting on emotions. As an adult educator, he describes himself as a curious and interested facilitator and guide of learning processes with experience as a fellow aging human being. (Ed.)

Community Education an Österreichs Bibliotheken

Vier Projekte und ihre Partizipationsprozesse

Manuela Gsell

Zitation

Gsell, Manuela (2023): Community Education an Österreichs Bibliotheken. Vier Projekte und ihre Partizipationsprozesse. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 50, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-50>.

Schlagworte: Community Education, Bibliotheken, Partizipation, Lebenswelt, Sagen, Kochen, Musik, Literatur, informelle Bildung, Umweltbildung



Abstract

Öffentliche Bibliotheken in Österreich bieten weit mehr als Bücher zum Ausleihen und Informationen zum Nachlesen. Mit vielfältigen, auf die Bedürfnisse und das Lernverhalten konkreter Zielgruppen zugeschnittenen Veranstaltungen betreiben sie Community Education und Community Development und ermöglichen dabei verschiedenste Lern- und Bildungsprozesse. Die Autorin stellt vier konkrete Bibliotheksangebote aus verschiedenen Bundesländern vor: 1) das Projekt „LebensSpuren“ zu aktuellen und vergangenen Themen aus der Lebenswelt der Salzburger Gemeinde Michaelbeuern, 2) das Projekt „Lungauer Sagenrucksack“, das Rucksäcke für Wanderungen zu Originalschauplätzen von Sagen aus dem Lungau (Salzburg) verleiht, 3) das Projekt „Kochen Musik Literatur“ der Bibliothek Grieskirchen (Oberösterreich), bei dem es um kulturellen Austausch geht, und 4) das Projekt „Leseumwelt“, das der Öffentlichkeit in Niederösterreich Medien zu Umweltbildung und Nachhaltigkeit zur Verfügung stellt und Veranstaltungen zu diesen Themen anbietet. (Red.)

14
Kurz vorgestellt

Community Education an Österreichs Bibliotheken

Vier Projekte und ihre Partizipationsprozesse

Manuela Gsell

Bibliotheken sind ein Bildungs- und Lernort. Bibliotheken bieten den Teilnehmer*innen offene Lernräume, sind Orte kultureller Heimat, Umschlagplätze neuer Ideen und Freiräume persönlicher Entwicklung (vgl. Swoboda 2022, S. 6).

81 Prozent aller Österreicher*innen leben in einem Ort mit einer Öffentlichen Bibliothek. Im Jahr 2021 verzeichneten die Öffentlichen Bibliotheken Österreichs 7.160.000 Besuche an gesamt 1.358 Standorten. 21.270.000 Bücher, Hörbücher, Filme u.Ä. wurden genutzt, 200.000 Menschen entlehnten digitale Medien. Die gesamt 21.230 Bibliotheksveranstaltungen wurden von 447.000 Teilnehmer*innen besucht, 1.031 Veranstaltungen fanden digital statt.¹

Um Bibliotheksveranstaltungen für die Teilnehmer*innen zielgruppenorientiert gestalten zu können, ist es wichtig, auf bildungsrelevante Inhalte und Programmkonzepte mit Partizipationscharakter zu achten (vgl. Bruijnzeels/Sternheim 2021, S. 10f.). Die Lernprozesse müssen experimentierfreudig gestaltet werden, um so die Lernbereitschaft und Kooperationsfähigkeit der Nutzer*innen und Besucher*innen zu befördern (vgl. Ehgartner 2022, S. 13).

Die Bibliotheksteams setzen dabei auf gelebte Community Education und eine liebevoll vorbereitete Umgebung für informelle und non-formale

Bildungsprozesse. Je nach Standort, Angebot und Ausstattung können so grundsätzlich alle sozialen Milieus und Menschen jeden Alters erreicht werden (siehe ALA 2023). Grundlegende Motivation ist, Bildungsräume und Selbstermächtigungsstrategien zu eröffnen. Die Bibliothekar*innen geben ihre eigene persönliche Leselust weiter und schaffen oft mit geringen Mitteln neue Lernkulturen.

In vielen Öffentlichen Bibliotheken finden auch Outgoing-Prozesse statt, was die Bibliotheken zu aufsuchenden Bildungseinrichtungen macht. Im Rahmen von Outgoing-Prozessen wird der imaginäre Bildungsraum Bibliothek nach draußen verlagert: in die Natur, auf den Marktplatz, in andere Institutionen. Der Wanderweg, der Freitagsmarkt, die Arztpraxis oder das Senior*innenheim können so zum „Bibliotheksterrain“ werden. Incoming-Prozesse sind Initiativen, die die Schwelle für zukünftige Teilnehmer*innen niedriger machen wollen oder ganz verschwinden lassen. Aus der Vielzahl sehr kreativer Angebote seien hier genannt: Geburtstaschen, Still- und Chilltreffs für Mütter,

¹ Alle Zahlen können nachgelesen werden unter: <https://www.bvoe.at/sites/default/files/2022-06/statistik2021-i.pdf>

lebendige Vorlesehunde und -hasen, Erzähl mir von früher-Cafés, Fahrradreparaturdienste, Spieletausch und Flohmärkte, Guerilla-Stricken... bis hin zu Biografie- und Trauerarbeitsgruppen.

Beispiele aus der Praxis

Vorliegend werden vier Projekte und ihre Partizipationsprozesse aus drei Bundesländern vorgestellt². Die Angebote aus Salzburg und Oberösterreich können der Community Education zugeordnet werden (siehe Buhren 1997; Ritter 2017, S. 11f.), das Angebot aus Niederösterreich zeigt auf, wie informelle und non-formale Bildung in Öffentlichen Bibliotheken stattfinden und miteinander verknüpft sind.

LebensSpuren – unsere Gemeinde gestern und heute

Das Projekt „LebensSpuren“ greift unterschiedlichste Themen aus der vergangenen und heutigen Lebenswelt der Gemeinde auf, bringt sie in ein breites Gespräch und hält sie in Form eines eigens dafür geschaffenen Büchereibereichs lebendig. Ziel ist, Formen der kulturellen Vergangenheit zu bewahren, die brennenden Fragen der Gegenwart zur Diskussion zu stellen und Anregungen für den Entwurf neuer Ideen für die Zukunft zu geben. Zweimal jährlich finden eineinhalbstündige Veranstaltungen statt. Die Auftaktveranstaltung am 23. März 2023 zeigte unter dem Motto „Als die Bilder laufen lernten“ Filmaufnahmen des öffentlichen Lebens von der Gemeinde Michaelbeuern aus den Jahren 1974 bis 1994. 80 Personen nahmen an dieser Veranstaltung teil. Weitere Veranstaltungsschwerpunkte sind: „Das sagenhafte Oichtental“, „Pestmarterl – Pandemien seit dem Mittelalter“ und „Zeitzeugen berichten über das Bierbrauen im Kloster Michaelbeuern“.

Reinhard Ehgartner, Leiter der
Öffentlichen Bücherei Michaelbeuern (Salzburg)

Zielgruppe des Projekts sind Gemeindemitglieder aller Altersgruppen, „Alteingesessene“ wie später „Zugezogene“. Filme und Geschichten von „damals“ stärken die Beziehungen in der Gemeinschaft und zwischen den Generationen. Von Beginn an findet in

diesem Projekt Partizipation statt, denn sowohl der inhaltliche Input als auch die Moderation werden von Personen aus der Gemeinde geleistet und sollen verborgene Kompetenzen sichtbar machen. Großen Raum erhalten die Diskussion und der anschließende gesellige Austausch. Durch Kooperationen werden Personen aus der Gemeinde angesprochen und einbezogen, die noch keinen Zugang zur Bibliothek hatten. Fester Kooperationspartner ist der Kulturverein Forum Michaeli, je nach Themenstellung kommen weitere Kooperationen hinzu. Dokumente und ergänzende Literatur werden in der Bibliothek in einem eigenen LebensSpuren-Bereich öffentlich zugänglich gemacht, elektronisches Material gesammelt und ganzjährig zur freien Nutzung angeboten. Im Sinne von Community Education werden so die Beziehungen in der Gemeinschaft gestärkt, die Intergenerationalität und die Interkulturalität der Gemeindemitglieder berücksichtigt.

Der Lungauer Sagenrucksack

Das Projekt führt teilnehmende Gruppen und Familien auf insgesamt 16 Wanderungen zu „Originalschauplätzen“ von Lungauer Sagen. Die sagenumwobenen Orte sind mit eigenen Holz-Büchern gekennzeichnet. Im mitgeführten Sagenrucksack sind ein Lungauer Sagenbuch, Wegbeschreibungen zu den 16 Schauplätzen im ganzen Lungau und eine Wanderkarte zu finden. Auf einem Sagenpass können die erwanderten Stationen selbst gestanzt werden. Für jeden vollen Pass winkt eine Belohnung, die in der Bibliothek abgeholt werden kann. Die Sagenrucksäcke gibt es zur Ausleihe in 16 Lungauer Bibliotheken und den örtlichen Tourismusverbänden.

Petra Pennauer, Leiterin der Öffentlichen Bibliothek
Tamsweg im Netzwerk Lungauer Bibliotheken (Salzburg)

Zielgruppen des Angebots sind Familien, Wandergruppen und Tourist*innen. Die Teilnehmer*innen wandern selbstständig in kleinen Gruppen, lesen selbst und lesen vor. Die Bibliothekar*innen sind in diesem Fall Multiplikator*innen und begleiten den Beginn und das Ende der Wanderungen. Es besteht eine Kooperation mit dem Netzwerk Lungauer Bibliotheken, dem Biosphärenpark und

² Mein Dank gilt den Leiter*innen der Bibliotheken Michaelbeuern: Reinhard Ehgartner, Tamsweg; Petra Pennauer und Grieskirchen: Christina Spiegelfeld sowie der Leiterin der Umweltbildung des Landes NÖ: Margit Helene Meister.

dem Tourismusverband. Die Teilnehmer*innen können sich nach der Wanderung für den fertig ausgefüllten Wanderpass in der Bibliothek eine Belohnung abholen. Durch diesen Incoming-Prozess lernen sie die Bibliothek kennen und die Schwelle zum Bildungsort Bibliothek ist überschritten. Im Zentrum des Projekts stehen die Verbesserung der Lebensqualität, Intergenerationalität, Community Development und Empowerment.

Kochen Musik Literatur

Das Projekt hat sich aus Festen zum Internationalen Frauentag ergeben. Das Büchereiteam hatte viele Kontakte zu Frauen mit Migrationshintergrund, die in unmittelbarer Nähe wohnten. Die jeweilige Köchin stellte zu Beginn des Abends das Gericht vor, das anschließend mit Hilfe aller Teilnehmer*innen gekocht wurde. Während des Kochens wurde traditionelle Musik des jeweiligen Landes gehört. Die Köchin führte durch den Abend und erklärte vor dem gemeinsamen Essen alle Zutaten und Gewürze. Nach dem Essen wurde Literatur des Landes mit Büchern aus der Bibliothek vorgestellt. Es ergaben sich gute Gespräche über Länder, Traditionen und Gebräuche in lockerer Atmosphäre. Die vorgestellten Länder waren bisher: Afghanistan, Algerien, Ägypten, Albanien, Argentinien, Armenien, Äthiopien, Brasilien, China, Cornwall, Indien, Indonesien, Iran, Kapverden, Kenia, Kolumbien, Kongo, Kosovo, Mongolei, Nigeria (Igbo Land), Panama, Polen, Russland, Sizilien, Spanien, Südkorea, Syrien, Tansania, Thailand, Uganda, Ural. Nach 31 gelungenen Veranstaltungen pausiert es derzeit.

Christina Spiegelfeld, Leiterin der
Öffentlichen Bibliothek Grieskirchen (Oberösterreich)

Zielgruppe dieses Projekts waren Gemeindeglieder mit und ohne Migrationshintergrund. Die Gerichte wurden von den jeweiligen „Hauptköchinnen“ ausgesucht, die Teilnehmer*innen kochten mit, aßen gemeinsam und lernten informell mit allen Sinnen vieles über die Länder. Die Bibliothekar*innen berieten und begleiteten den Einkauf, die Auswahl der Literatur und der Musik. Eine Kooperation mit der Schule des Ortes ermöglichte die Nutzung der Schulküche. Im Sinne von Community Education wurden die Stärkung der eigenen Persönlichkeit in der Gemeinschaft, Lifelong Learning, Multiculturell Approach und Empowerment verfolgt.

Die Leseumwelt – Lesen schafft Veränderung

Dieses Projekt beschreitet völlig neue Wege im Bereich der Umweltbildung und schafft mit den sogenannten Büchertürmen ein nachhaltiges Bewusstsein für den verantwortungsvollen Umgang mit der Natur. Es besteht nunmehr seit 10 Jahren. Innerhalb der ersten zwei Jahre wurden 50 Büchertürme in Öffentlichen Bibliotheken in Niederösterreich aufgestellt. Sie wurden von Student*innen der New Design University entwickelt und sind aus heimischem Holz von Teilnehmer*innen eines Beschäftigungsprojekts gefertigt. Jeder Turm kann auch als Wandregal aufgestellt werden und beinhaltet eine kompakte Sammlung an Romanen, Krimis, Jugend- und Kinderbüchern, Fachliteratur, Hörbüchern, Filmen und Spielen. Mittlerweile sind es über 330 verschiedene Medien pro Turm zu aktuellen, relevanten Umweltthemen. Mit diesen Medien der Leseumwelt finden in den Bibliotheken verschiedenste Veranstaltungen statt: z.B. das Umweltfrühstück, die Klima-Escape-Box, Upcycling Projekte, Bookcrossing und viele weitere. Es findet eine fortlaufende Erneuerung der Medien statt, begleitet durch Fortbildungsveranstaltungen für Bibliothekar*innen zu den einzelnen Themengebieten. Dabei wird auch über die Bibliotheksveranstaltungen berichtet und es werden Geling-Faktoren besprochen.

Margit Helene Meister, Umwelt.Wissen,
Land Niederösterreich

Zielgruppe dieses Projekts sind Nutzer*innen der 50 teilnehmenden Bibliotheken und an Umweltbildung interessierte Veranstaltungsteilnehmer*innen. Informelle Bildung aller Altersgruppen findet durch das Ausleihen der Medien statt und non-formale Bildung durch die Teilnahme an den Veranstaltungen zu den einzelnen Umwelt-Themen. Es gibt eine betreute Webseite (www.umweltlesen.at) und auf Wunsch der Bibliothekar*innen werden Weiterbildungen zu nachgefragten und aktuellen Themen organisiert. Auch die Kooperationen sind vielfältig. Ausgehend von „Umwelt.Wissen“, der zentralen Anlaufstelle für Umweltbildung des Landes Niederösterreich, arbeiten viele Stellen mit verschiedenen Aufgabengebieten auf unterschiedlichen Ebenen zusammen: die Servicestelle Treffpunkt Bibliothek, die New Design University, Natur im Garten, das Klimabündnis NÖ und viele mehr. Die Verbesserung der Lebensqualität, Intergenerationalität, Empowerment und Lifelong Learning stehen im Vordergrund.

Schlussworte

Öffentliche Bibliotheken sind nicht nur „Medienverleih“ oder Austragungsorte von Veranstaltungen, sondern als Bildungseinrichtungen die „Eintrittskarte“ in die Erwachsenenbildung. Öffentliche Bibliotheken sind konkrete Gestalterinnen der Community Education und bewegen sich zwischen den Polen „aktueller als alle anderen“ und „Bewahren von Leisem und Vergessenem“.

Der informelle und non-formale Lernort Bibliothek basiert auf der freiwilligen Nutzung im Rahmen einer offenen Angebotslage (vgl. Haring/Witte/Burger 2018, S. 18). Das heißt, die Nutzer*innen und Besucher*innen nutzen die Bildungsangebote frei, ohne Vorgaben und ohne (Nutzen-)Erwartungen. Öffentliche Bibliotheken sind damit ein wichtiger Faktor in der demokratiepolitischen Bildung und als Angebot der Erwachsenenbildung in ihrer Wirkung nicht zu unterschätzen.

Literatur

- ALA – American Library Association (2023):** Types of Libraries. Online: <https://www.ala.org/educationcareers/careers/librarycareerssite/typesoflibraries> [2023-09-21].
- Bruijnzeels, Rob/Sternheim, Joyce (2021):** Imagination and Participation. Rotterdam: nai010.
- Buhren, Claus G. (1997):** Community Education. Münster: Waxmann.
- Ehgartner, Reinhard (2022):** Beständigkeit im Wandel: 75 Jahre Österreichisches Bibliothekswerk und die Zukunftsfähigkeit einer Idee In: bibliotheksnachrichten 1/2022, S. 11-13. Online: https://www.biblio.at/medien/pdf/bn_2022_1.pdf [2023-09-21].
- Haring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo (Hrsg.) (2018):** Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ritter, André (2017):** Community Education. Auf dem Weg zu einem erneuerten Bildungsbegriff und Bildungskonzept. In: Höbsch, Werner/Marxer, Wilfried (Hrsg.): Community Education. Stark durch Bildung. Vaduz/Bern, S. 9-27. Online: https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/ext-linst-c5-web-liechtenstein-institut.li-2019/1015/7435/5004/Community_Education_2017_final_0.pdf [2023-09-21].
- Swoboda, Ursula (2022):** Vorwort. In: bibliotheksnachrichten 1/2022, S. 6. Online: https://www.biblio.at/medien/pdf/bn_2022_1.pdf [2023-09-21].

Weiterführende Links

- Bibliothek Grieskirchen: Kochen – Musik – Literatur:** <https://grieskirchen.bvoe.at/kochen-musik-literatur-0>
- Bibliothek Michaelbeuern: LebensSpuren – unsere Gemeinde gestern und heute:** <https://www.biblio.at/michaelbeuern>
- Die Leseumwelt – Lesen schafft Veränderung:** <https://leseumwelt.at>
- Netzwerk Lungauer Bibliotheken: Der Lungauer Sagenrucksack:** <https://www.lungau.at/de/gschichten/der-lungauer-sagenrucksack>



foto: grafik.at

Mag.ª Manuela Gsell

mg@gsell.at

Manuela Gsell ist Soziologin, Sozialpädagogin und Doktorandin der Bildungswissenschaften an der Universität Graz. Sie beschäftigt sich seit mehr als 13 Jahren mit der Erwachsenenbildung und speziell mit den Öffentlichen Bibliotheken Österreichs. In den letzten Jahren rückten die wissenschaftliche Aufarbeitung bibliothekarischer Themenfelder, vor allem der Raum „Bibliothek“ und die Nutzer*innen und Besucher*innen der Öffentlichen Bibliotheken in den Fokus ihrer Arbeit.

Community Education at Austria's Libraries

Four projects and their participatory processes

Abstract

Public libraries in Austria offer much more than books to lend and information to look up. With diverse events tailored to the needs and learning behaviour of specific target groups, they drive community education and community development, thereby enabling a wide variety of learning and educational processes. The author introduces four specific library programmes from different federal states: 1) The *“LebensSpuren”* (Traces of Life) project on current and past topics from the world of the municipality Michaelbeuern (Salzburg); 2) The *“Lungauer Sagenrucksack”* (Lungau Saga Rucksack) project, which lends rucksacks for hikes to the original settings for sagas from the Lungau region (Salzburg); 3) The *“Kochen Musik Literatur”* (Cooking Music Literature) project at the Grieskirchen library (Upper Austria), which is about cultural exchange; and 4) The *“Leseumwelt”* (Reading Environment) project, which provides media on environmental education and sustainability and offers events on these topics to the general public in Lower Austria. (Ed.)

weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 04/2022: Lebensweltorientierung

Josef Schrader und Peter Brandt (Hrsg.)

Ivanka Cujic

Zitation Cujic, Ivanka [Rez.] (2023): Schrader, Josef/Brandt, Peter (Hrsg.): weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 04/2022: Lebensweltorientierung. Bielefeld: wbv media.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 50, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-50>.

Schlagworte: Lebenswelt, Lernumwelt, Milieu, Teilnehmer*innen, Sozialraum, Bildungsarbeit



„Folgt man den vorliegenden Beiträgen aus Wissenschaft und Praxis, dann ist lebensweltorientierte Erwachsenenbildung als eine professionelle Handlungsform heute selbstverständlich, wenn auch vermutlich nicht allgegenwärtig. Dies zeigt sich in der Orientierung der Angebote an alltäglichen Herausforderungen und Denkweisen potenzieller Teilnehmender, oft in enger Zusammenarbeit mit ihnen und ihren Bezugspersonen entwickelt; an der Bereitschaft, auf Adressatengruppen aktiv zuzugehen und nicht bloß auf ihr Kommen zu warten; an der Anerkennung der Relevanz des Vorwissens und der Denkstrukturen für die Fähigkeit und die Bereitschaft zu lernen, aber auch am Wissen um die Herausforderung, die sich aus unterschiedlichen Lebenswelten ergeben, aus denen Lernende und Lehrende zumeist stammen; schließlich an der Sensibilität für Sprache als Medium des Lernens, zumal in einer mehrsprachigen Gesellschaft mit großer Heterogenität sprachlicher Kompetenzen, in die immer bereits spezifische Weltansichten eingelassen sind.“ (Aus dem Editorial von Josef Schrader)



Josef Schrader und Peter Brandt (Hrsg.)
weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung
Heft 04/2022: Lebensweltorientierung
Bielefeld: wbv media 2022
59 Seiten

15
Rezension

weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 04/2022: Lebensweltorientierung

Josef Schrader und Peter Brandt (Hrsg.)

Ivanka Cujic

Die Lern- und Bildungsprozesse von Erwachsenen werden stark von ihrer individuellen Lebenswelt beeinflusst. In der Erwachsenenbildung setzte sich daher seit den 1980er Jahren vermehrt das Paradigma der Lebensweltorientierung in der pädagogischen Praxis durch mit dem Ziel, allen Adressat*innen der Erwachsenenbildung den gleichen Zugang zu institutionellen Bildungsangeboten zu ermöglichen. Doch welche Aspekte sind bei der lebensweltorientierten Bildungsarbeit zu berücksichtigen und wozu bedarf es des Milieu- oder Sozialraumansatzes im Kontext der Lebensweltorientierung?

An diese Fragen knüpft Heft 04/2022 der Zeitschrift „weiter bilden“ an. Die Open-Access-Fachzeitschrift wird vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) herausgegeben und informiert vierteljährlich über verschiedene Themen aus Wissenschaft und Praxis. Das vorliegende Heft zum Thema „Lebensweltorientierung“ umfasst neben vier wissenschaftlichen Beiträgen u.a. ein „Stichwort“ und ein „Gespräch“.

Stichwort und Gespräch

Den Anfang bildet das „Stichwort“ von **Sabine Schwarz**, in dem die Begriffe Lebenswelt und Lebensweltorientierung näher erläutert werden. Der lebensweltorientierte Ansatz ist insbesondere in folgenden Bereichen der Erwachsenenbildung von Bedeutung:

Didaktik, Milieu- und Sozialraumorientierung. Zudem hebt Schwarz die Relevanz der Lebensweltorientierung im Kontext der pädagogischen Reflexion und Professionalisierung hervor (vgl. Schwarz 2022, S. 12f.).

„Oftmals wissen die Menschen ja gar nicht, was sie eigentlich alles lernen könnten“ (Herbrik/Holzer 2022, S. 15), hält **Regine Herbrik** im „Gespräch“ mit **Daniela Holzer** fest, welches vom Redakteur Jan Rohwerder moderiert wurde. Im Fokus des Gesprächs stehen der Einsatz und die Bedeutung der Lebensweltorientierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Holzer argumentiert in diesem Zusammenhang aus einer kritisch-emanzipatorischen Perspektive heraus, während Herbrik unter anderem ihre Erfahrungen als ehemalige VHS-Leiterin in das Gespräch miteinfließen lässt (vgl. ebd., S. 14-17).

Die einzelnen Fachbeiträge

Welche Anforderungen gehen mit dem lebensweltorientierten Ansatz in der Bildungsarbeit für die in der Erwachsenenbildung Tätigen einher? Mit dieser Frage setzt sich **Helmut Bremer** in seinem Beitrag auseinander und hebt die Passungsprobleme zwischen den Lebenswelten der pädagogisch Tätigen und der Adressat*innen hervor. Die Unterschiede zwischen den Lebenswelten können dazu beitragen, dass die pädagogisch Tätigen – wenn auch unbeabsichtigt – daran beteiligt sind, dass bestimmten Adressat*innen der Zugang zu Erwachsenenbildungsangeboten erschwert wird. Bremer argumentiert in diesem Zusammenhang, dass das privilegierte Bildungsmilieu, wozu auch die in der Erwachsenenbildung Tätigen gehören, die Bildungsinstitutionen nach dem eigenen Lebensweltbezug gestaltet, was dazu führen kann, dass dem bildungsbenachteiligten Milieu der Zugang zur institutionellen Bildung erschwert wird. Aufgrund dessen hebt er hervor, wie bedeutsam es ist, dass bei der Bildungsarbeit die Lebenswelten der Adressat*innen im Rahmen des pädagogischen Reflexionsprozesses Berücksichtigung finden (vgl. Bremer 2022, S. 18-21).

Im Kontext der Lebensweltorientierung in der Erwachsenenbildung gewinnen nach **Ewelina Mania** Sozialraumansätze immer mehr an Bedeutung. Obwohl die Sozialraumansätze vermehrt im Bereich der Sozialen Arbeit diskutiert werden, zieht sie die Erkenntnisse für die Erwachsenenbildung heran und umreißt, wie diese im Zusammenhang mit der Planung von Bildungsveranstaltungen und der Adressierung von bildungsfernen Zielgruppen Anwendung finden können. Mania betont, dass der Einsatz von sozialraumorientierten Ansätzen im Kontext der Lebensweltorientierung dazu beitragen kann, dass ein niederschwelliger Zugang zu den institutionellen Bildungsangeboten der Erwachsenenbildung gefördert wird (vgl. Mania 2022, S. 22-25).

Mit einem Blick auf die Praxis hebt **Peter Brandt** kritisch hervor, dass mit der Umsetzung des lebensweltorientierten Ansatzes in der Erwachsenenbildung praktische Schwierigkeiten einhergehen. In seinem Beitrag legt er den Fokus auf drei Problemfelder der Praxis: die Umsetzungsschwierigkeiten, auftretende Wertekonflikte in Bezug auf Homogenitätsansprüche

und die Widersprüchlichkeiten im Zusammenhang mit den Ansätzen der emphatischen Bildungstheorie. Wie die Problemfelder zu interpretieren sind, beleuchtet er einerseits anhand des Grundlagenwerkes „Strukturen der Lebenswelt“ von Alfred Schütz und Thomas Luckmann und andererseits auf Grundlage der vier Modi des Lernens von Jürgen Wittpoth (vgl. Brandt 2022, S. 26-29).

Rudolf Tippelt thematisiert in seinem Beitrag die Bedeutung der sozialen Milieuforschung für die lebensweltorientierte Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung. Für Tippelt nehmen sowohl die Lebenswelt als auch die Milieuzugehörigkeit Einfluss auf die Einstellung des Menschen zur Bildung und zum Lernen. Um zielgruppenorientiert agieren zu können, ist es daher wichtig, dass die in der Erwachsenenbildung Tätigen sich mit den Konzepten der sozialen Milieuforschung auseinandersetzen, diese reflektieren und in die Bildungsarbeit miteinfließen lassen. Die Kombination des Lebenswelt- und milieuorientierten Ansatzes kann ihm zufolge eine Hilfestellung bieten, um den unterschiedlichen Adressat*innen der Erwachsenenbildung den gleichen Zugang zu institutionellen Bildungsangeboten zu ermöglichen (vgl. Tippelt 2022, S. 32-36).

Resümee

Das vorliegende Heft 04/2022 der Fachzeitschrift „weiter bilden“ bietet sowohl einen theoretischen als auch einen praktischen breitgefächerten Einblick in das Thema der Lebensweltorientierung. Die wissenschaftlichen Beiträge sind informativ, aufschlussreich und stellen für mich als angehende Erwachsenenbildnerin eine Vertiefung meines bereits erworbenen Wissens zur lebensweltorientierten Bildungsarbeit dar. Insgesamt regen die Beiträge zum Weiterdenken an und bieten so die Möglichkeit, die eigene pädagogische Denkweise zu erweitern und zu reflektieren. Auch die anderen Rubriken des Heftes geben einen guten Überblick darüber, welche Themen und Trends die Erwachsenen- und Weiterbildung aktuell beschäftigen. Das Heft bietet einen guten Einblick in das breitgefächerte Thema der Lebensweltorientierung und empfiehlt sich daher vor allem für Erwachsenenbildner*innen, aber auch für alle anderen pädagogisch Tätigen.



Foto: K. K.

Ivanka Cujic, B.A.

i.cujic@edu.uni-graz.at

Ivanka Cujic ist gelernte Elektrofachberaterin. Sie schließt gerade ihr Masterstudium der Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Graz ab und absolviert zusätzlich einen Master mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik an der FernUniversität Hagen. Im Herbst 2023 startet sie ihr Doktoratsstudium.



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: <https://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: 9783757860912

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1010 Wien



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

Redaktion



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Herausgeber*innen der Ausgabe 50, 2023

Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Mag.^a Dr.ⁱⁿ Anita Brünner (freiberufliche Erziehungs- und
Bildungswissenschaftlerin)

Herausgeber*innen des Magazin erwachsenenbildung.at

Kmsr.ⁱⁿ Eileen Mirzabaegi, BA MA (BMBWF)
Dr. Dennis Walter (bifeb)

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 (Universität Innsbruck)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Marlene Schretter, BA

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 Autor*innen 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 Bildungsforscher*innen 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 Autor*innen 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 Herausgeber*innen oder der Redaktion. Die Herausgeber*innen 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 <https://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>).



Benutzer*innen 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 Autor*in 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 <https://www.fairkom.eu/CC-at>.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an magazin@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
Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz
magazin@erwachsenenbildung.at