

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Ausgabe 54, 2025

Theorie und Praxis in der
Erwachsenenbildung



Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Ausgabe 54, 2025

Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung

Herausgeber*innen der Ausgabe:
Julia Schindler und Stefan Vater

Wien

Online verfügbar unter:

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

01	Editorial Julia Schindler und Stefan Vater	3
----	--	---

Thema

02	Theorie-Praxis-Transfer im berufsbegleitenden und dualen Studium der Sozialen Arbeit. Perspektiven aus Wissenschaft und Lehre Michael Görtler und Nurdin Thielemann	8
03	Unterschätzte Theorie. Wissenschaft-Praxis-Interaktionen im DIALOG-Praxisnetzwerk Brigitte Bosche und Peter Brandt	17
04	Theorien bilden. Zusammenhangswissen als Dialog zwischen Erwachsenenbildung und Wissenschaft Jan Niggemann	27
05	Theorien, die in der erwachsenenbildnerischen Praxis entstehen. Zum Potenzial einer partizipativen Erforschung Subjektiver Theorien Sophie Pähler	36
06	Dialektisches Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Ein historischer Rückblick von Aristoteles über Kant und Schleiermacher bis Herbart Marina Märzinger	45
07	Feministische Theorievermittlung und politische Praxis. Ein Überblick Birge Krondorfer	55
08	Lernen und Bildung, Handlung und Erfahrung im Pragmatismus. Am Beispiel eines kollaborativ gestalteten Medienproduktes Petra Traxler	63

Standpunkt

- 09 **Theorie und Praxis, Praxistheorie – Leerstellen und Theoretisierung im Theorie-Praxis-Diskurs** 71
Lorenz Lassnigg
- 10 **Praktische Theorie und reflektierte Praxis in der Erwachsenenbildung. Ein kritischer Kommentar** 81
Stefan Vater

Praxis

- 11 **Berufliche Resozialisierung von Strafgefangenen: Theoretische Herausforderungen und praktische Grenzen der Wiedereingliederung** 87
Elke Brewster
- 12 **Pädagogische Professionalität durch selbstreflexive Methoden in der Online-Lehre** 97
Christina Buschle, Florian Heßdörfer, Svenja Krämer und Karin Thier

Porträt

- 13 **Gleichheit als Prinzip – Gleichheit als Kritik. Jacques Rancière im Porträt** 108
Petra Kolb

Kurz vorgestellt

- 14 **Pädagogische Weiterbildung für Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter an Schulen. Berufsbegleitendes Angebot zweier Volkshochschulen im Bundesland Nordrhein-Westfalen** 115
Mareike Beer und Heike Ewers

Rezension

- 15 **Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis. Antje Pabst und Natalie Pape (Hrsg.)** 121
Daniela Schwarz

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

Editorial

Julia Schindler und Stefan Vater

Zitation Schindler, Julia/Vater, Stefan (2025): Editorial. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 54, 2025. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-54>.

Schlagworte: Theoriebildung, Theorie-Praxis-Verzahnung, Theoretisierung, reflektierte Praxis, handlungsleitende Theorie, theoretische Fundierung



Abstract

Das Zusammenspiel von Theorie und Praxis hat schon immer zu Innovation und Fortschritt geführt. Daran erinnern die Herausgeber*innen der vorliegenden Ausgabe 54 des „Magazin erwachsenenbildung.at“. Dieses produktive Potenzial sehen sie aktuell gefährdet. Während die Wissenschaft Rezeptwissen und Verwertungsorientierung hinterfragt und die Praxis theoretisch erklären will, fordert die Praxis der Erwachsenenbildung anwendbare Forschungsergebnisse und Nutzen ein. Wissenschaft wird aus Sicht der Praxis oft als elitär und zu abstrakt wahrgenommen. Diese formulierte Kritik gegenüber der Theorie trägt auch zur aktuellen Wissenschaftsskepsis bei, warnen die Herausgeber*innen. Sie betonen daher das notwendige Zusammenspiel von Theorie und Praxis und plädieren für Praxis-Reflexion und Theoriebildung im Handeln. So können sowohl Lebensnähe als auch kritische Distanz gewährleistet, neue Perspektiven eröffnet und Entwicklungen antizipiert werden. Das oft als widersprüchlich empfundene Verhältnis solle in Zukunft vielmehr wieder einen vielschichtigen dialektischen Raum des voneinander Lernens eröffnen. (Red.)

01

Aus der Redaktion

Editorial

Julia Schindler und Stefan Vater

Die vorliegende Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ widmet sich mit der Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis einem vieldiskutierten Verhältnis, einem seit der Antike diskutierten Verhältnis. Und es ist ein kompliziertes und vielschichtiges Verhältnis, das zeigten die Diskussionen zum Thema in der Redaktion und unter den Herausgeber*innen.

Schlussendlich haben wir uns für einen sehr pragmatischen und weitgreifenden Ansatz entschieden, der die Bedeutungen des Verhältnisses von Theorie und Praxis aus der Unzahl der Verwendungen in der Sprache zusammenführt (vgl. Ludwig Wittgenstein PU §43).

Wir leben in einer Zeit des Rezeptwissens, der Expert*innen, der Verwertung – gerade auch im Bildungsbereich und der Erwachsenenbildung. Es ist eine Zeit, die gekennzeichnet ist von Ressourcenknappheit und einem Fokussieren auf das Brauchbare, Verwertbare oder das als solches Erscheinende. Dies ist einer der Gründe für eine Skepsis gegenüber „Theorie“. Es ist eine Tendenz zur Aufwertung des scheinbar unmittelbar Nützlichen. Und es ist eine Facette der Wissenschafts- und Theorieskepsis.

Zugleich und durchaus widersprüchlich dazu scheint die Kritik der Praxis durch Wissenschaft und Theorie eine Renaissance zu erleben – aber nicht, wie erwartet, indem sie die vorherrschende Verwertungslogik herausfordert, sondern weil sie das Vorrecht auf die Erklärung der Realität für sich beansprucht. Dahingegen betonten Theoretiker von Aristoteles bis Kant eine nur begrenzte Relevanz der Theorie für die Praxis. Auch für die Erwachsenenbildung kann betont werden: Erwachsenenbildner*in wird mensch durch Arbeit im Feld der Erwachsenenbildung, durch die Praxis der

Bildungsarbeit mit Erwachsenen, durch Reflexion und Theoriebildung im Tun. „Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“, meinte bereits Kant (1973 [1793]). Ob das nun das gleiche Vorurteil ist, das Ulla Klingovsky beschreibt, wenn sie von den Einwänden der Teilnehmer*innen oder der lösungsorientierten Praktikerinnen der Erwachsenenbildung berichtet – nämlich, auf theoretische Überlegungen zu verzichten und stattdessen endlich bei konkreten Rezepten und einfachen Handlungsanleitungen anzukommen (siehe Klingovsky 2017) – sei dahingestellt. Oder ist Louis Althusser zu folgen, der meinte, Theorie sei eine Praxis und des Weiteren seien Probleme in der Praxis oft schon gelöst, die sich der theoretische Diskurs noch stelle.

Die Zuschreibungen zu „Theorie“ sind vielfältig, sie gilt als radikal, uneingelöst, elitär, abgehoben und abstrakt, auch als Grundlage der Reflexivität, als staubig und lebensuntauglich – wie lebensabgewandt. Sie wird verbunden mit dem klischeehaften Bild eines Lebens im Elfenbeinturm. Gleichzeitig wird mit Theorie auch ein Anspruch auf Erklärung der Praxis und eine Vermittlungsnotwendigkeit verbunden. Die Praxis hingegen gilt als verwertbar, konkret, nützlich, lebensnah und unreflektiert, situiert und gleichzeitig als drittmittelgetrieben, stumpfsinnig und nur den Interessen des Wirtschaftsstandortes verpflichtet. Ein widersprüchliches

Verhältnis. Und eines, dessen produktive Gegensätzlichkeit heute im unüberhörbaren Ruf der Praxis und der Wirtschaft und in der fixen Idee, der Theorie hätte Wissen und der Praxis Bedarf erklärt zu werden, hinter die historische Produktivität und Vielgestaltigkeit des Verhältnisses zurückfällt.

Eine reflektierte und praxiserfahrene Perspektive auf dieses Verhältnis hebt nicht nur die Gegensätzlichkeiten, sondern auch das notwendige Zusammenspiel von Theorie und Praxis hervor. Denn beide Sphären sind aufeinander angewiesen: Theorie ohne Praxis bleibt abstrakt und lebensfern, während Praxis ohne Theorie Gefahr läuft, unreflektiert und instrumentell zu werden. Theorie kann als kritische Instanz fungieren, die bestehende Praktiken hinterfragt, neue Perspektiven eröffnet und Entwicklungen antizipiert. Praxis wiederum bietet den Raum zur Überprüfung und Weiterentwicklung theoretischer Konzepte. Das Zusammenspiel schafft einen dialektischen Raum, in dem beide Bereiche voneinander lernen können.

Historisch betrachtet zeigt sich, dass die wechselseitige Bezugnahme von Theorie und Praxis immer wieder zu Innovation und Fortschritt geführt hat. Aktuell jedoch scheint dieses produktive Potenzial zu verblassen: Während die Praxis zunehmend unter den Druck ökonomischer Verwertungslogiken gerät, wird die Theorie – in ihrem Anspruch, komplexe Zusammenhänge zu durchdringen – häufig marginalisiert. Theorie und Praxis produktiv zusammenzuführen, fordert daher, die historisch gewachsene Vielgestaltigkeit des Verhältnisses neu zu betonen und die kritische Vermittlung zwischen beiden Sphären wieder zu stärken.

Letztlich zeigt sich: Die Herausforderung besteht nicht darin, Theorie und Praxis gegeneinander auszuspielen, sondern darin, ihre produktive Spannung fruchtbar zu machen – für eine reflektierte, zukunftsfähige Erwachsenenbildung, die sowohl theoretische Fundierung als auch praktische Wirksamkeit, handlungsorientierte Theorie als auch reflektierte Praxis miteinander verbindet.

Die Beiträge im Überblick

Michael Görtler und **Nuridin Thielemann** thematisieren das Verhältnis von Theorie und Praxis aus der Perspektive der Ausbildung in berufsbegleitenden

Studienmodellen im Bereich der Sozialen Arbeit, die vor allem an Hochschulen für angewandte Wissenschaften angesiedelt ist. Als Handlungswissenschaft richtet sie in ihrer Theoriebildung den Fokus auf das professionelle Handeln von Fachkräften im Kontext unterschiedlicher Anforderungen. Daraus ergibt sich eine besondere Bedeutung des Theorie-Praxis-Diskurses zwischen Wissenschaft und beruflicher Profession.

Brigitte Bosche und **Peter Brandt** fragen in ihrem Beitrag: „Wie kann Theorie, verstanden als wissenschaftlich gewonnene Begriffe, Grundsätze und Modelle, eine hinreichende Relevanz für die Praxis entwickeln?“. Der Beitrag thematisiert die Möglichkeit theoriegeleiteter – von Wissenschaft und Praxis gemeinsam gestalteter – Fallarbeit im Rahmen des Formats DIALOG-Raum des DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen | DIALOG-Praxisnetzwerk für Wissenstransfer und Innovation).

Jan Niggemann liefert statt eines systematischen Vergleiches zwischen verschiedenen Theorien einen Theorie reflektierenden Beitrag und plagt sich – so seine Beschreibung – in diesem Beitrag mit der Frage, ob Theorie ein Luxus ist. Die Antwort ist paradox: ja, ist sie und nein, ist sie nicht.

Sophie Pähler argumentiert in ihrem Beitrag, das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis im Rahmen empirischer Forschungsprozesse sei begründungsbedürftig. Die Annahme, dass Praktiker*innen tun und es die Aufgabe der Forschenden ist, dieses Tun zu beobachten, in einem zweiten Schritt daraus Wissen zu schaffen und dies der Praxis wieder zugänglich zu machen, kann hinterfragt werden. Der Beitrag stellt weiters das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) vor.

Marina Märzinger untersucht historische Versuche, das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik zu rekonstruieren, beginnend bei antiken Vorstellungen zweier Lebensformen bis hin zur modernen pädagogischen Professionalisierung.

Birge Krondorfer legt einen konzisen Umriss feministischer Theorie- und Wissenschaftskritik vor. Sie thematisiert die Kluft zwischen akademischem Feminismus und feministischer Praxis und fordert eine politische und erfahrungsbasierte Theorieentwicklung, die marginalisierte Perspektiven einbezieht und Machtverhältnisse reflektiert.

Petra Traxler diskutiert die Problematik strikter Unterscheidungen zwischen Theorie und Praxis aus der Perspektive des Pragmatismus am Beispiel erfahrungsbasierter Lernens mit digitalen Medienprodukten.

Lorenz Lassnigg und **Stefan Vater** tragen aus redaktioneller Perspektive Kommentare zu Leerstellen und der Vielschichtigkeit des Verhältnisses von Theorie und Praxis bei.

Elke Brewster setzt sich in ihrem Beitrag über die berufliche Resozialisierung von Strafgefangenen mit theoretischen Herausforderungen und praktischen Grenzen der Wiedereingliederung auseinander.

Christina Buschle, Florian Heßdörfer, Svenja Krämer und Karin Thier diskutieren in ihrem Beitrag die Relevanz von Selbstreflexion im Kontext des Verhältnisses von Theorie und Praxis. Um die Selbstreflexion zu stärken, beschreiben sie den didaktischen Einsatz theoretischer Modelle in der Online-Lehre.

Petra Kolb steuert ein Porträt des französischen Philosophen Jacques Rancière bei, um in weiterer Folge aus dem Verhältnis zwischen Theorie und Praxis Anknüpfungspunkte für eine bildungstheoretisch fundierte egalitäre Praxis erschließen zu können.

Mareike Beer und **Heike Ewers** stellen ein von zwei deutschen Volkshochschulen entwickeltes pädagogisches Qualifizierungsprogramm für Lernbegleiter*innen vor.

Den Abschluss dieser Ausgabe bildet eine Rezension. **Daniela Schwarz** stellt das Buch „Neue Wege und

Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis“, herausgegeben von Antje Pabst und Natalie Pape, vor.

Ausblick auf kommende Ausgaben

Die Ausgabe 55 vom Magazin erwachsenenbildung.at, die im Juni 2024 erscheinen wird, widmet sich dem Thema „Künstliche Intelligenz und Erwachsenenbildung“. Die Herausgeberinnen Julia Schindler und Matthias Rohs gehen mit dieser Ausgabe der Frage nach, wie die Erwachsenenbildung den gesellschaftlichen Wandel durch KI mitgestalten kann. Die Rolle von KI in der Erwachsenenbildung wird beleuchtet und Partizipationsmöglichkeiten bei der Entwicklung und Nutzung von KI bilden einen besonderen Schwerpunkt. „Community-Orientierung in der Erwachsenenbildung“ ist das Thema der 56. Ausgabe des Magazins. Die Herausgeber*innen Genoveva Brandstetter und Stefan Vater rufen zur Einreichung von Beiträgen auf, die sich mit Lernen und Handeln in Bezug zum Lebensumfeld beschäftigen. Gesucht werden vielfältige Ansätze, Projekte und theoretische Konzepte, die Community Education und Gemeinwesen-orientierte Erwachsenenbildung in Bezug auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen beleuchten. Einreichfrist ist der 5. Mai 2025. Die Calls für das Magazin erwachsenenbildung.at sind unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin/calls.php> zu finden. Informationen zum Manuskript, zur Einreichung und den redaktionellen Abläufen finden Sie unter https://erwachsenenbildung.at/magazin/hinweise_fuer_autorinnen/.

Literatur

Kant, Immanuel (1793 [1793]): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. Berlin: Verlag der Contumax.

Klingovsky, Ulla (2017): Auf dem Weg zu einem fruchtbaren Zusammenspiel von Theorie und Praxis. In: Education Permanent, Heft 4, Zürich: SVEB.

Wittgenstein, Ludwig (2003): Philosophische Untersuchungen. Frankfurt: Suhrkamp.



Foto: privat

Mag.ª Julia Schindler

Julia.Schindler@uibk.ac.at
+43 (0)699 11440047

Julia Schindler war seit ihrem Studienabschluss in Angewandter Linguistik (Innsbruck und Jyväskylä) lange Zeit in der Basisbildung tätig; sowohl als Trainerin als auch in leitender Position. Aktuell liegt der Fokus ihrer Arbeit auf eLearning und digital unterstütztem Lernen in unterschiedlichen Kontexten der Erwachsenenbildung. Im Zweitberuf ist sie Informatikerin.



Foto: privat

MMag. Dr. Stefan Vater

stefan.vater@vhs.or.at
<https://www.vhs.or.at/>
+43 (0)1 216422-619

Stefan Vater studierte Soziologie in Linz und Berlin und Philosophie in Salzburg und Wien. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, Projektleiter der Knowledgebase Erwachsenenbildung sowie Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie und Genderstudies an verschiedenen Universitäten.

Editorial

Abstract

The interaction between theory and practice has always led to innovation and progress: This is what the editors of The Austrian Open Access Journal on Adult Education (meb) point out in issue 54. In their opinion, this productive potential is currently endangered. While research wants to explain practice theoretically, adult education practice calls for applicable research findings. From the perspective of practice, research is often perceived as elitist and too abstract. The editors warn that this criticism of theory also contributes to the current skepticism of science. They stress the necessary interaction between theory and practice and argue for reflection on practice and the active creation of theory. This is how to guarantee proximity to life as well as critical distance, open up new perspectives and anticipate developments. Often experienced as contradictory, this relationship should again open up a multilayered dialectic space in which learning from one another is possible. (Ed.)

Theorie-Praxis-Transfer im berufsbegleitenden und dualen Studium der Sozialen Arbeit

Perspektiven aus Wissenschaft und Lehre

Michael Görtler und Nurdin Thielemann

Zitation Görtler, Michael/Thielemann, Nurdin (2025): Theorie-Praxis-Transfer im berufsbegleitenden und dualen Studium der Sozialen Arbeit. Perspektiven aus Wissenschaft und Lehre. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 54, 2025. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-54>.

Schlagworte: Theorie-Praxis-Transfer, Theorie-Praxis-Verzahnung, konstruktivistische Didaktik, Interaktion, Irritation, Kommunikation, Motivation, Relation, Selbstreflexion, Selbstrelation



Abstract

Wie können Studierende den unterschiedlichen Anforderungen von Studium und Beruf gerecht werden? Welche Bedeutung hat wissenschaftliche Literatur für die berufliche Praxis? Lehrbücher der Sozialen Arbeit geben dazu kaum Hinweise. Damit sich Studierende mit der Bedeutung von Theorie für die Praxis und von Praxis für die Theorie auseinandersetzen können, schlagen die Autoren den Ansatz der konstruktivistischen Didaktik vor, um Prozesse der Ko-Konstruktion von Lernenden und Lehrenden anzuregen, zu begleiten und didaktisch umzusetzen. So können Lernende und Lehrende gemeinsam Deutungen bzw. Sichtweisen von Theorie und Praxis in der eigenen wissenschaftlichen Disziplin und beruflichen Profession aushandeln. Für die Lehre im Rahmen berufsbegleitender und dualer Aus- und Weiterbildungsangebote an Hochschulen ergeben sich daraus didaktische Herausforderungen, die im vorliegenden Beitrag erläutert werden. So sehen sich Studierende mit den unterschiedlichen Ansprüchen von Hochschule und Praxis konfrontiert – in der Hochschule steht abstraktes Wissen im Vordergrund, in der Praxis sind es konkrete Aufgaben und Situationen. Insbesondere berufsbegleitend und dual Studierende bewegen sich zwischen diesen beiden Welten und sollen lernen, institutionelle Rahmenbedingungen und Handlungslogiken zu hinterfragen. Dabei helfen Reflexionsräume, die von und zwischen Hochschule und Praxis geschaffen und gestaltet werden müssen. (Red.)

Theorie-Praxis-Transfer im berufsbegleitenden und dualen Studium der Sozialen Arbeit

Perspektiven aus Wissenschaft und Lehre

Michael Görtler und Nurdin Thielemann

In der 54. Ausgabe setzt sich das „Magazin erwachsenenbildung.at“ mit Fragestellungen von Theorie und Praxis in Disziplin und Profession auseinander. Beide Begriffe – insbesondere ihr Verhältnis zueinander – sind Gegenstand unzähliger Diskurse in Pädagogik und Erziehungswissenschaften, aber auch in der Erwachsenenbildung selbst, beispielsweise im Rahmen der „blauen Reihe“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), die sich mit „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ anhand theoretischer und empirischer Beiträge befasst.

Ein Begriff, der im Zuge der Verhältnisbestimmungen zwischen Theorie und Praxis immer wieder fällt, heißt „Theorie-Praxis-Transfer“, beispielsweise im Kontext von Theoriebildung, Praxisforschung, Hochschuldidaktik oder der Kooperation zwischen Institutionen aus Wissenschaft und Praxis. Dabei sind unterschiedliche Blickwinkel auf dieses Phänomen denkbar, beispielsweise der Transfer von Theorie in Praxis (z.B. von Wissenschaft und Studium in den Beruf) und umgekehrt (z.B. aus der sozialen Einrichtung in die Hochschule), das Lehren und Lernen im Spiegel von Theorie und Praxis (z.B. Lerntheorien, Wissenstransfer), die didaktische Gestaltung von Transferprozessen in der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung (z.B. Didaktik, Methodik) oder die Kommunikation zwischen den an diesem Prozess beteiligten Institutionen (z.B. von Hochschulen und sozialen Einrichtungen) und Akteur*innen (z.B. von Forschenden, Lehrenden, Studierenden, Fachkräften). Für Hochschulen für angewandte Wissenschaften,

die namensgemäß die Anwendung von Wissenschaft im weiteren Sinne und Theorie im engeren Sinne in der Praxis fokussieren, also tendenziell weniger auf Grundlagenforschung als auf angewandte Forschung ausgerichtet sind, ist der Theorie-Praxis-Transfer von besonderem Interesse. Dies betrifft auch Bereiche wie die Soziale Arbeit, die als Studienfach schwerpunktmäßig an Hochschulen für angewandte Wissenschaften verortet ist und sich als Handlungswissenschaft versteht, die in Theorie und Praxis den Fokus auf das professionelle Handeln der Fachkräfte in Lebenswelt, Gesellschaft und Demokratie richtet. In Konsequenz spielt der Theorie-Praxis-Transfer im Studium der Sozialen Arbeit – insbesondere in Studienmodellen, in denen Studierende parallel zum Studium in der Praxis arbeiten (z.B. im berufsbegleitenden Studium als wissenschaftliche Weiterbildung sozialpädagogischer Fachkräfte oder im dualen Studium als wissenschaftliche Ausbildung von Studierenden in Form einer Verschränkung

von Hochschule und sozialer Einrichtung) – eine besondere Rolle. Hier besteht also eine Eigenheit im Vergleich zum konventionellen Studium (in Vollzeit) darin, dass die Studierenden während ihrer wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung als ausgebildete Fachkräfte (z.B. Erzieher*innen, Heilerziehungspfleger*innen) berufstätig bzw. als dual Studierende während des gesamten Studiums in einer sozialen Einrichtung beschäftigt sind. In beiden Fällen spielen also sowohl Theorie (z.B. das Lernen von Theorie) als auch Praxis (z.B. die Anwendung der gelernten Theorie in der Praxis), beispielsweise in Form der theoriebezogenen Reflexion der Praxis oder der praxisbezogenen Reflexion der Theorie, eine wichtige Rolle. Aus den genannten Gründen ist die Verschränkung von „Lernort Hochschule“ und „Lernort Praxis“ (vgl. DGSA 2019, S. 5f.), beispielsweise hinsichtlich der institutionellen Bedingungen und Handlungslogiken der Akteur*innen, für die Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft ein relevantes Thema. Der skizzierten Bedeutung dieses Phänomens zum Trotz erscheint im Kontext des Theorie-Praxis-Transfers bzw. des Begriffsfelds um Theorie, Praxis und Transfer noch erheblicher Forschungsbedarf zu bestehen – dieser Befund gilt für die Erwachsenenbildung im Allgemeinen und für das berufsbegleitende und duale Studium der Sozialen Arbeit im Speziellen. Im Überblick erscheint der Fachdiskurs zu diesem Begriff bzw. Begriffsfeld, aber auch zu einer (Fach-)Didaktik (in) der Sozialen Arbeit, die sich Fragen der Gestaltung von Transferprozessen widmen könnte, fragmentiert. In Konsequenz wirkt der Theorie-Praxis-Transfer schwer greifbar.

Vor diesem Hintergrund setzt sich dieser Beitrag mit dem Theorie-Praxis-Transfer aus der Perspektive von Wissenschaft und Lehre am Beispiel des berufsbegleitenden und dualen Studiums der Sozialen Arbeit auseinander: einerseits anhand einer begrifflichen Annäherung, andererseits anhand einer Reflexion der Lehrpraxis im Studium der Sozialen Arbeit an Hochschulen für angewandte Wissenschaften als Form der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung.

Eine begriffliche Annäherung

Im Folgenden soll anhand ausgewählter Zugänge aus dem Fachdiskurs dargelegt werden, dass der Theorie-Praxis-Transfer in der Sozialen Arbeit bisher wenig erfasst ist. Dies gilt sowohl für den Begriff selbst als auch für die didaktische Gestaltung von Transferprozessen.

Fachliche Perspektiven

„Theorie“ und „Praxis“ gelten als Schlüsselbegriffe in der Sozialen Arbeit, die laut der Definition der „International Federation of Social Workers“ (IFSW) bzw. der deutschsprachigen Definition des „Fachbereichstags Soziale Arbeit“ (FBTS) und des „Deutschen Berufsverbands für Soziale Arbeit“ (DBSH) von 2016 als Disziplin und Profession bzw. Handlungswissenschaft und berufliche Praxis betrachtet werden. Die fundamentale Verbindung von Theorie und Praxis gehört im Rahmen der Qualifizierung von Studierenden der Sozialen Arbeit zum Auftrag der Hochschulen (z.B. im Rahmen der akademischen Aus- und Weiterbildung, vor allem in Form temporär oder permanent begleiteter und betreuter Praxisphasen oder Praxissemester), wie im „Kerncurriculum Soziale Arbeit“ der „Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit“ (vgl. DGSA 2016, S. 3) zu lesen ist.

Mit Blick auf das Verhältnis von Theorie und Praxis (z.B. gleichberechtigt, über- bzw. untergeordnet, einseitig, wechselseitig) kann prinzipiell in unterschiedlichen Wirkungszusammenhängen gedacht werden. So geht Helmut Lambers beispielsweise von einer Verknüpfung „als dialektische, wechselseitige Vermittlung zwischen Theorie und Praxis“ (Lambers 2018, S. 408) aus. Weiter wird von einem problematischen, spannungsreichen oder widersprüchlichen Verhältnis beider Seiten gesprochen (exemplarisch siehe Winkler 2017), wobei sich die Frage stellt, inwieweit sich Theorie auf Praxis und umgekehrt übertragen lässt. Dies betrifft nicht nur das Verständnis von Theorie in Disziplin und Profession sowie in der beruflichen Praxis, beispielsweise als Handlungs- und Reflexionswerkzeug oder sog. Rezeptwissen, sondern auch deren Bewertung (z.B. Primat von Theorie bzw. Fachwissen).

Während „Transfer“ im allgemeinen Sprachgebrauch als Übertragung von einem Ort auf einen anderen (z.B. Person, Sache) begriffen wird, herrscht im pädagogischen bzw. psychologischen Kontext ein Verständnis einer Übertragung von Lernen und Wissen, Kompetenzen zur Bewältigung von Anforderungen (z.B. Bearbeitung von Aufgaben, Lösung von Problemen) u.v.m. vor. So wird Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaften u.a. im Kontext der Übertragung von Wissen von Hochschule in die Praxis, der Professionalisierung der Fachkräfte, aber auch der Kommunikation zwischen Hochschule und Praxis (z.B. Wissenschaftssystem und Handlungssystem) bzw. Lernorten (z.B. Lernort

Hochschule, Lernort soziale Einrichtung im dualen Studium) diskutiert (siehe exemplarisch Diederichs/Desoye 2023; Unterkofler/Oestreicher 2014). Wie das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis prinzipiell in unterschiedlichen Wirkungszusammenhängen gedacht werden kann, gilt dies auch für den Theorie-Praxis-Transfer: beispielsweise als einseitiger Transfer von Theorie in die Praxis, als einseitiger Transfer von Praxis in die Theorie, als wechselseitige Vermittlung zwischen Theorie und Praxis.

Das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis, das für das Verständnis des Begriffsfelds um Theorie, Praxis und Transfer bedeutsam ist, wird in der Pädagogik und den Erziehungswissenschaften, aber auch der Sozialen Arbeit selbst diskutiert (siehe exemplarisch Fretschner 2018). Einen Schwerpunkt machen dabei Diskurse um einen Transfer zwischen Theorie und Praxis als bzw. im Zusammenhang eines Wissenstransfers aus (siehe exemplarisch Köttig/Kubisch/Spatscheck 2023, Matthies/Radeiski 2020). In diesem Rahmen wird der Theorie-Praxis-Transfer primär als Wissenstransfer verstanden, das heißt als Übertragung von Inhalten, Fähigkeiten, Fertigkeiten von einem Kontext auf einen anderen, aber auch kontextunabhängig (z.B. Schlüsselkompetenzen). Dabei werden beispielsweise Fragen der Generierung und Vermittlung von Wissen im Spiegel von Theorie und Praxis bzw. Wissenschaft und Beruf behandelt. Dies betrifft u.a. die Formen von Wissen (z.B. Theoriewissen, Praxiswissen, Fachwissen, Erfahrungswissen) und das Verhältnis dieser Wissensformen zueinander (z.B. im Spiegel von Debatten um Professionalisierung und De-Professionalisierung).

Perspektiven aus Didaktik und Lehre

Für eine (Fach-)Didaktik (in) der Sozialen Arbeit sind sowohl allgemeine als auch fachspezifische Fragestellungen von Bildung, Lernen und Qualifizierung in der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung von Studierenden und Fachkräften von Interesse. Erste Schritte in Richtung der Entwicklung einer solchen Didaktik der Sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagogik wurden in den 1980er Jahren gemacht (siehe etwa Belardi et al. 1980; Weinschenk 1981). Dabei wurden Modelle aus der Allgemeinen Didaktik, insbesondere der bildungstheoretischen und lerntheoretischen Didaktik, aufgegriffen und mit spezifischen Fragestellungen sozialarbeiterischer bzw. sozialpädagogischer Praxis verknüpft (siehe exemplarisch Steenkamp/Schilling 2024; Martin 2005; Gorges 1996). In der darauffolgenden Zeit

differenzierten sich fragmentierte Ansätze heraus, die zu heterogenen Diskursen geführt haben (siehe exemplarisch Liebig/Schweder 2022; Debiel et al. 2020). Einen Schwerpunkt in der Diskussion machen dabei Beiträge zu einer Didaktik der Sozialpädagogik aus, die sich sowohl mit dem Verhältnis von Sozialpädagogik und Didaktik als auch mit sozialpädagogischen Handlungsfeldern befassen (z.B. Lehrer*innenbildung, Didaktik an fachlichen und beruflichen Schulen, Didaktik sozialpädagogischer Praxis).

In der Gesamtschau scheint das Thema „Didaktik“ in der Sozialen Arbeit eine Nische darzustellen. Die Auseinandersetzung mit dem Fachdiskurs kommt zu dem Ergebnis, dass die Beiträge zu didaktischer Forschung und Theoriebildung, die einen Bezug zum Theorie-Praxis-Transfer herstellen, in der Sozialen Arbeit überschaubar sind. So werden der Didaktikbegriff und didaktische Ansätze – beispielsweise im direkten Vergleich zum Bildungsbegriff bzw. bildungstheoretischen Ansätzen – nur in einigen wenigen einschlägigen Handbüchern, Wörterbüchern und Lexika der Sozialen Arbeit behandelt (siehe exemplarisch Reich-Claassen 2021; Steinbacher 2018). Einschlägige Publikationen zu (Fach-)Didaktik (in) der Sozialen Arbeit thematisieren didaktische Fragestellungen zur Planung, Durchführung und Auswertung im Kontext sozialarbeiterischen bzw. sozialpädagogischen Handelns anhand unterschiedlicher Aspekte (z.B. Konzeptionen, Projekte, Situationen). Dabei steht die didaktische Analyse im Rückgriff auf didaktische Modelle und Ansätze (siehe Steenkamp/Schilling 2024; Martin 2005; Gorges 1996) im Mittelpunkt, die auf unterschiedliche Beispiele aus der Praxis angewendet werden – der Theorie-Praxis-Transfer in der Lehre wird dabei nicht in den Blick genommen. Im Sammelband „Fachdidaktik Soziale Arbeit“ (Debiel et al. 2020) wird der Fokus auf „*fachdidaktische Fragen zum und lehrpraktische Zugänge im Bachelorstudium der Sozialen Arbeit mit dem Fokus auf Disziplin und Profession sowie dem bereits metaphorisch so bezeichneten Wechselspiel von Theorie und Praxis*“ (ebd., S. 11f.) gerichtet. In dieser Zusammenstellung von Beiträgen sind Überlegungen und Lehrkonzepte zur Vermittlung von fachbezogenen Theorien und zur Reflexion von Praxisphasen anhand theoretischer Kenntnisse zu finden. Hier wird der Theorie-Praxis-Transfer anhand von Beispielen aus der Lehrpraxis zwar an mehreren Stellen angesprochen, eine grundlegende (fach-)didaktische Auseinandersetzung mit diesem Phänomen wird aber nicht vorgenommen.

In Bezug auf Didaktik und Lehre an Hochschulen für angewandte Wissenschaften bildet das duale Studium

einen Kristallisationspunkt fachlicher Diskurse (siehe exemplarisch Hess et al. 2024; Ternes/Schnekenburger 2020). Dabei wird auch der Begriff bzw. das Begriffsfeld um Theorie, Praxis und Transfer im Spiegel hochschuldidaktischer Fragestellungen behandelt. So leiten beispielsweise Valeska Gerstung und Ernst Deuer (2021) aus dem allgemeinen psychologisch-pädagogischen Transferverständnis ein Transferkonzept für das duale Studium ab. Demnach ist „*Transfer im dualen Studium ein bidirektionales Phänomen bestehend aus Theorie-Praxis-Transfer und Praxis-Theorie-Transfer*“ (Gerstung/Deuer 2021, S. 205). Sie erläutern: „*Theorie-Praxis-Transfer ist die Übertragung von in den Theoriephasen erworbenen akademischen Wissensbeständen und Kompetenzen auf berufspraktische Tätigkeiten in den Praxisphasen*“, „*Praxis-Theorie-Transfer ist die Übertragung von in den Praxisphasen erworbenem beruflichem Erfahrungswissen in den akademischen Kontext*“ (ebd., S. 206). Gerstung und Deuer schlagen in Abgrenzung zum Begriff „Theorie-Praxis-Transfer“ den Begriff „Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium“ vor, „*um die Verzahnung von Lernorten, Akteur*innen und Wissenstypen im dualen Studium abzubilden: institutionelle, organisatorische und inhaltliche Verzahnung*“ (ebd., S. 204). Den Unterschied der beiden Konzepte „Theorie-Praxis-Transfer“ und „Theorie-Praxis-Verzahnung“ (TPV) beschreiben sie wie folgt: „*Die TPV ist ein Strukturmerkmal und Qualitätskriterium des dualen Studiums, das sich auf die institutionelle, organisatorische und inhaltliche Verzahnung von Lernorten, Akteur*innen und Wissenstypen bezieht. Dahingegen beschreibt der Theorie-Praxis- bzw. Praxis-Theorie-Transfer einen Vorgang der studentischen Informationsaufnahme und -verarbeitung (d. h. einen kognitiven Prozess) sowie die Produkte dieses Prozesses (transferbezogene Arbeitsergebnisse und Problemlösungen)*“ (ebd., S. 207).

Zusammenfassend erscheinen die Diskurse im Begriffsfeld um Theorie, Praxis und Transfer angesichts heterogener Ansätze fragmentiert. Dies betrifft nicht nur den Begriff selbst, sondern auch Didaktik und Lehre im Kontext der Gestaltung von Transferprozessen. In Konsequenz ist kein einheitliches Verständnis von Theorie-Praxis-Transfer zu erkennen.

Eine Reflexion der Lehrpraxis

Im Anschluss an das bisher Gesagte, insbesondere an den dargelegten Klärungsbedarf in Bezug auf Begriff

und didaktische Gestaltung von Transferprozessen, erfolgt eine Reflexion der Lehrpraxis, um exemplarische Aspekte, die im berufsbegleitenden und dualen Studium der Sozialen Arbeit als Form der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung zum Tragen kommen, zu skizzieren. Diese intersubjektive Reflexion der Autoren basiert auf mündlichen und schriftlichen Evaluationen sowie Gruppeninterviews mit Studierenden im Rahmen der regelmäßigen Bewertung – und Weiterentwicklung – der (eigenen) Lehrpraxis.

Die konstruktivistische Didaktik spielt in der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung eine wichtige Rolle, beispielsweise wird dieser Ansatz von Horst Siebert (2011) als eine der „*Theorien für die Praxis*“ beschrieben. Im Spiegel didaktischer Reflexion kommen Begriffe wie etwa Beobachtung, Differenz, Perspektive oder Sinn sowie Prinzipien wie Anschlussfähigkeit, Perturbation, Reframing oder Situiertheit zur Geltung. Zugrunde liegende Annahmen einer solchen Didaktik sind, dass Menschen – und damit auch Forschende, Lehrende, Studierende und Fachkräfte – ihre Umwelt subjektiv wahrnehmen. Zugleich wird Lernen nicht nur als aktiver, sondern auch als sozialer Prozess, in dem es darum geht, sich bewusst mit der eigenen Wahrnehmung und der anderer Menschen (z.B. von Lehrenden, Mit-Lernenden) zu befassen, gedacht. So kann der Theorie-Praxis-Transfer beispielsweise als ko-konstruktiver Prozess, an dem Lernende wie Lehrende, aber auch Fachkräfte in praxisbegleitender Funktion beteiligt sind, gelesen werden. In Lehrveranstaltungen können subjektive Wahrnehmungen dieser Personen bzw. Personengruppen als Gegenstand behandelt werden. Dies betrifft im Kontext des Theorie-Praxis-Transfers vor allem die intersubjektive Verhandlung von Deutungen, Blickwinkeln, Sichtweisen usw. auf Theorie und Praxis in Wissenschaft und Praxis bzw. bei den Institutionen und Akteur*innen (z.B. Soziale Arbeit als Disziplin, Profession und Praxis). Vor diesem Hintergrund kommen mit Blick auf die didaktische Gestaltung von Transferprozessen in der Lehre im berufsbegleitenden und dualen Studium der Sozialen Arbeit beispielsweise die folgenden Aspekte in Betracht:

Interaktion, beispielsweise hinsichtlich der Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis bzw. ihren Akteur*innen und Institutionen (Forschende, Lehrende, Studierende, Fachkräfte, Hochschule, soziale Einrichtung usw.). Wissenschaft und Praxis können als Systeme, die nach unterschiedlichen Logiken funktionieren,

gedacht werden. Folglich gibt es in den Institutionen verschiedenartige Erfahrungswelten (z.B. Bewältigung von Aufgaben, Lösung von Problemen). Aufgrund der funktionalen Trennung (z.B. Forschung und Lehre, Hilfe zur Selbsthilfe oder Lebensbewältigung) bewegen sich die Akteur*innen in der Regel nur in der einen oder in der anderen Welt, während die berufsbegleitenden und dualen Studierenden quasi zwischen den Welten wandeln und mit beiden Logiken (z.B. der Hochschule als Wissenssystem und der Praxis als Handlungssystem) konfrontiert werden. Dabei stellen Lehrveranstaltungen zum Theorie-Praxis-Transfer eine Möglichkeit dar, zwischen beiden Welten zu vermitteln, indem beispielsweise deren Logiken miteinander in Beziehung gesetzt werden (z.B. in Bezug auf Professionalität).

Irritation, beispielsweise hinsichtlich des Hinterfragens der eigenen Person und anderer. Störungen spielen im Lehr-Lernprozess eine wichtige Rolle, um Gewohnheiten, Routinen, Selbstverständliches usw. zu hinterfragen. Dabei geht es beispielsweise um verfestigte Denkmuster, die in der beruflichen Praxis handlungsleitend sind (z.B. Einstellung, Haltung, Orientierung). Diese Denkmuster können während des Studiums verflüssigt werden, indem sie von den Lehrenden in Frage gestellt werden (z.B. als Störungen bewusst gemacht werden). Im Prozess des Theorie-Praxis-Transfers gibt es die Möglichkeit, nicht nur die fremde, sondern auch die eigene Sicht der Dinge zu hinterfragen (z.B. das Verständnis von Fachlichkeit und Haltung) – die Bereitschaft, sich auf diesen Prozess immer wieder einzulassen, vorausgesetzt. So kann eine solche Irritation trotz oder gerade wegen der vorhandenen Berufserfahrung zu einem differenzierteren Verständnis von Theorie und Praxis führen (z.B. Professionalität entwickeln).

Kommunikation, beispielsweise hinsichtlich der sprachlichen Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis. Dies betrifft u.a. den Unterschied von Fachsprache (z.B. durch Fachtermini) und einer praktisch-organisationsinternen Sprache. So kann die Bedeutung oder Wirkung von Begriffen im Spiegel von Wissenschaft und Praxis anhand von theoretischen Ansätzen (z.B. Konstruktivismus, Systemtheorie, Professionalisierungstheorie, Technologiedefizit) in Lehrveranstaltungen gemeinsam analysiert und diskutiert werden. Ein Beispiel betrifft die Verwendung von Sprache bzw. Begriffen in der eigenen Organisation und/oder im eigenen Kollegium, die eine unprofessionelle Haltung seitens einzelner Kolleg*innen, des gesamten Teams oder der Leitung

vermuten lassen (z.B. Verstoß gegen berufsethische Grundsätze). Schließlich spielt auch ein Spezifikum des Berufs eine wichtige Rolle: Soziale Arbeit findet mit den Klient*innen statt, nicht für und nicht über Klient*innen. Insofern sind Studierende immer auch an eine (wertschätzende) sprachliche Anschlussfähigkeit in Bezug auf ihre Klient*innen gebunden (Sprachniveau), die manchmal der professionellen Fachsprache diametral gegenüberliegen kann.

Motivation, beispielsweise hinsichtlich der intensiven Auseinandersetzung mit Inhalten. Zu bekannten Schwierigkeiten, wie etwa der geringen oder sogar fehlenden Motivation zur selbstständigen Bearbeitung von Texten, insbesondere der Beschäftigung mit Inhalten außerhalb der Lehrveranstaltungen (z.B. Selbststudium), und zur Fokussierung auf die Prüfung anstelle der Inhalte (z.B. die Bewertung der inhaltlichen Relevanz seitens der Studierenden in Abhängigkeit von der Prüfungsleistung) kommt in der Gegenwart die Möglichkeit des Einsatzes künstlicher Intelligenz. Diese Entwicklung erlaubt es, Fragen zu beantworten, ohne ein grundlegendes, aber auch vertieftes Verständnis des Gelesenen zu besitzen, oder Texte erstellen zu lassen, ohne die Fähigkeit des wissenschaftlichen Arbeitens zu erwerben. So besteht die Gefahr, dass Studierende einen Abschluss erhalten – und ihnen damit bestimmte Kompetenzen zugesprochen werden, die sie gar nicht erworben haben. Eine sichtbare Folge dieser Entwicklung sind u.a. hochschuldidaktische Debatten um die Modifizierung von Lehr- und Prüfungsformen. Somit stellt sich die Frage, wie die Freude am Studieren im Sinne eines vertieften Behandeln von Inhalten anstelle eines bloßen Bestehens von Prüfungen (wieder-) hergestellt werden kann.

Relation, beispielsweise hinsichtlich der Verbindung von Theorie und Praxis. Dies betrifft – über das reine Verständnis der Theorie(n) hinaus – die reflektierte Anwendung des Gelernten auf die Praxis, beispielsweise die eigene berufliche Praxis anhand theoretischer Annahmen zu hinterfragen oder theoretische Ansätze mit der beruflichen Tätigkeit zu verknüpfen. In diesem Kontext schlägt jedoch die subjektiv empfundene Komplexität von Theorie zu Buche. Studierende stellen die – mitunter berechtigte – Frage, welche Bedeutung das Gelesene für die berufliche Tätigkeit hat. Insbesondere bei Theorien, die sich mit der disziplinären und professionellen Entwicklung der Sozialen Arbeit befassen, fällt es Studierenden sehr schwer, einen

Zusammenhang zwischen dem Gelesenen und den Erfahrungen aus der Praxis herzustellen. Dabei gilt es zu bedenken, zu welchem Zeitpunkt im Studium (z.B. im Grund- oder Hauptstudium, im ersten oder einem höheren Semester) und in welcher Form (z.B. Vorlesung, Seminar, als Grundlage oder Vertiefung) Theorie vermittelt wird. Des Weiteren ist es relevant, welches Niveau die Fachliteratur hat.

Selbstreflexion, beispielsweise hinsichtlich der gesetzten Ziele. Für Studierende, die im Rahmen ihrer Ausbildung und Berufstätigkeit bereits einen fachlichen Habitus respektive eine fachliche Identität entwickelt haben, stellt das Studium eine Möglichkeit der Professionalisierung dar, beispielsweise verbunden mit neuen Aufgaben, größerer Verantwortung oder mehr Gehalt. Das Studium bzw. der akademische Abschluss kann neben anderen Aspekten auch als Notwendigkeit (z.B. Voraussetzung für eine andere Tätigkeit) oder als Mittel zum Zweck (z.B. soziale Anerkennung) verstanden werden, um beruflich voranzukommen. Dies hat zur Folge, dass weniger aus fachlichem Interesse oder um Handlungssicherheit in Situationen zu erreichen, die von Ungewissheit geprägt sind, studiert wird, als aus instrumentellen Gründen. Hier besteht die Gefahr, dass die Studierenden sich nicht weiterentwickeln unter der Annahme, alles Wichtige bereits zu wissen oder ihr bereits erlangtes Wissen problemlos auf andere Bereiche übertragen zu können.

Selbstorganisation, beispielsweise hinsichtlich der Herstellung von Reflexionsräumen. Studierende, die zwischen den konkreten Fragestellungen der Praxis und den abstrakten Fragestellungen der Theorie oszillieren, brauchen Zeit, um den sog. Theorie- bzw. Praxischock zu verarbeiten. Dies betrifft beispielsweise die Kluft zwischen Theorie und Praxis in Gestalt von Vorstellungen, die nicht zu halten sind (z.B. Theorien als Handlungsanweisungen, Rezeptwissen). Hinzu kommt die Diskrepanz zwischen Inhalten, beispielsweise Wissen, Können oder Haltung, die in der Hochschule vermittelt werden, und den realen Begebenheiten (z.B. unterschiedliche Vorstellungen von fachlichem und professionellem Handeln, Gestaltung

der Beziehung zwischen Fachkraft und Klient*innen, Verhältnis zu Kolleg*innen). Studierende, die aufgrund ihrer Berufstätigkeit nur begrenzte Zeit zur Verfügung haben (z.B. die Abendstunden, die Wochenenden, die Urlaube), müssen im wahrsten Sinne des Wortes rationalisieren, also (zeitliche) Entscheidungen treffen und Prioritäten setzen – die vertiefte Auseinandersetzung im Selbststudium gehört womöglich zu den ersten Dingen, die dabei gestrichen werden (müssen). Von daher stellt sich nicht zuletzt auch die – strukturelle – Frage, wie solche Reflexionsräume (bestenfalls hochschul- und praxisseitig) geschaffen und gestaltet werden können.

Fazit

In der Gesamtschau erscheint der Begriff „Theorie-Praxis-Transfer“ im Kontext des berufsbegleitenden und dualen Studiums der Sozialen Arbeit weder einheitlich verwendet zu werden noch systematisch begründet oder empirisch erfasst zu sein. In fragmentierten Diskursen werden unterschiedliche Fragestellungen behandelt, beispielsweise Lehren und Lernen, die didaktische Gestaltung von Transferprozessen oder die Förderung von Kommunikationsprozessen zwischen Wissenschaft und Praxis bzw. Lernort Hochschule und Lernort Praxis. Wie gezeigt wurde, liegen zwar einschlägige Publikationen zu Didaktik (in) der Sozialen Arbeit vor, der Fokus ist darin aber nicht auf den Theorie-Praxis-Transfer gerichtet. So dauert die Klärung des Theorie-Praxis-Transfers weiter an. Dieser wechselseitige Prozess einer Übertragung von Theorie in die Praxis und von Praxis in die Theorie kann – konstruktivistisch gedacht – als Ko-Konstruktion von an der Hochschule lernenden und in der Praxis handelnden Studierenden sowie Lehrenden und Fachkräften verstanden werden, welche diese Vorgänge anregen und didaktisch gestalten, beispielsweise in ihrer Raum-, Sozial- und Zeitdimension. Abschließend darf nicht vergessen werden, dass mit den genannten Fragestellungen und Aspekten keine exklusiven Aufgaben für Studierende benannt werden, sondern auch die (notwendige) Begleitung dieser Prozesse durch die Hochschule respektive durch die Dozierenden gemeint ist.

Literatur

- Belardi, Nando et al. (1980):** Didaktik und Methodik Sozialer Arbeit. Frankfurt: Diesterweg.
- Debiel, Stefanie/Lamp, Fabian/Escher, Kristin/Spindler, Claudia (Hrsg.) (2020):** Fachdidaktik Soziale Arbeit. Fachwissenschaftliche und lehrpraktische Zugänge. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- DGSA – Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit e.V. (2016):** Kerncurriculum Soziale Arbeit. Online: https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA_Kerncurriculum_final.pdf. [2024-12-31]
- DGSA – Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit e.V. (2019):** Duale, trägernähe und reguläre Studiengänge Sozialer Arbeit – Qualitätsstandards für eine sich verändernde Hochschullandschaft. Online: https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA_Stellungnahme_Qualit%C3%A4tskriterien_duale_Studieng%C3%A4nge_Soziale_Arbeit.pdf. [2024-12-31]
- Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (Hrsg.) (2023):** Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fretschner, Rainer (2018):** Das Theorie-Praxis-Verhältnis der Sozialen Arbeit in Studium und Lehre. In: Arnold, Patricia/Griesehop, Hedwig Rosa/Füßenhäuser, Cornelia (Hrsg.): Profilierung Sozialer Arbeit online. Wiesbaden: Springer VS, S. 283-300.
- Gerstung, Valeska/Deuer, Ernst (2021):** Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium: Ein konzeptioneller Forschungsbeitrag. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 16/2, S. 195-213.
- Gorges, Roland (1996):** Didaktik. Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Hess, Simone/Gründer, René/Alleweldt, Erika/Boße, Michel/Rahn, Sebastian (Hrsg.) (2024):** Erfolgsmodell duales Studium Sozialer Arbeit? Professionalisierung und Persönlichkeitsentwicklung durch förderliche Lehr-Lern-Settings. Wiesbaden: Springer VS.
- Hosemann, Wilfried (2022):** Theorie-Praxis-Verhältnis. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. 9. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 921-922.
- Köttig, Michaela/Kubisch, Sonja/Spatscheck, Christian (Hrsg.) (2023):** Geteiltes Wissen – Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lambers, Helmut (2018):** Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich. 4., überarb. u. erw. Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Liebig, Manuela/Schweder, Marcel (2022) (Hrsg.):** Sozialpädagogik und ihre Didaktik. Beobachtungssplitter. Weinheim: Beltz Juventa.
- Martin, Ernst (2005):** Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit. Eine Einführung in die Probleme und Möglichkeiten. 6., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Matthies, Annemarie/Radeiski, Bettina (Hrsg.) (2020):** Wissenstransfer (in) der Sozialen Arbeit. Zur Produktivität wissenschaftlicher Vermittlungs- und Transfervorstellungen. In: Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung, 2/29, S. 7-14. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2022/24456/pdf/DHS_29_2020_2_Matthies_Radeiski.pdf. [2025-01-07]
- Reich-Claassen, Jutta (2021):** Didaktik. In: Amthor, Ralph-Christian/Goldberg, Brigitta/Hansbauer, Peter/Landes, Benjamin/Wintergerst, Theresia (Hrsg.): Kreft/Mielenz Wörterbuch Soziale Arbeit. 9., überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 196-197.
- Schone, Reinhold (2017):** Theorie-Praxis-Transfer. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 8. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa, S. 1040-1041.
- Siebert, Horst (2011):** Theorien für die Praxis. 3., aktual. u. überarb. Aufl. Bielefeld: wbv.
- Steenkamp, Daniela/Schilling, Johannes (2024):** Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit. Grundlagen und Konzepte. 9., voll. überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: utb.
- Steinbacher, Elke (2018):** Didaktik. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6., überarb. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 256-262.
- Ternes, Doris/Schnekenburger, Carsten (Hrsg.) (2020):** Theorie-Praxis-Transfer. In: #DUAL: ZHL-Schriftenreihe für die DHBW, Band 4. Online: https://www.zhl.dhbw.de/fileadmin/user_upload/CAS-ZHL/Hochschuldidaktik/Schriftenreihe_DUAL/ZHL_Schriftenreihe_Dual_Band_4.pdf. [2025-01-07]
- Unterkofler, Ursula/Oestreicher, Elke (Hrsg.) (2014):** Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern – Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Weinschenk, Reinhold (1981):** Didaktik und Methodik für Sozialpädagogen. 2., überarb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Winkler, Michael (2017):** Theorie und Praxis. In: Kessler, Fabian/Kruse, Elke/Stövesand, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 69-84.



Foto: privat

Prof. Dr. Michael Görtler

michael.goertler@oth-regensburg.de

Michael Görtler ist Professor für Theorien und Geschichte der Sozialen Arbeit an der Fakultät Sozial- und Gesundheitswissenschaften der OTH Regensburg.



Foto: privat

Prof. Dr. Nurdin Thielemann

nurdin.thielemann@iu.org

Nurdin Thielemann ist Professor für Soziale Arbeit, Fachgebiet Sozialwissenschaften an der IU – Internationale Hochschule Magdeburg

Theory-Practice Transfer in Part-Time and Dual Social Work Degree Programmes

Perspectives from research and teaching

Abstract

How can students do justice to the different requirements of their studies and job? What significance does academic literature have for professional practice? Social work textbooks give hardly any indication. For students to deal with the significance of theory for practice and practice for theory, the authors suggest the approach of constructivist teaching in order to stimulate, accompany and didactically organize processes of co-construction by learners and lecturers. In this way, learners and lecturers can negotiate interpretations and perspectives of theory and practice in their own academic discipline and professional career. The didactic challenges that emerge related to teaching part-time and dual degree programmes and continuing education courses at universities are explained in this article. Students see themselves confronted with the different demands of university and practice— at university, abstract knowledge is in the foreground; in practice, concrete tasks and situations are. Part-time and dual students in particular move between these two worlds and should learn to analyze institutional conditions and the logic behind actions. What helps are reflection spaces that must be created and organized by and between the university and practice. (Ed.)

Unterschätzte Theorie

Wissenschaft-Praxis-Interaktionen im DIALOG-Praxisnetzwerk

Brigitte Bosche und Peter Brandt

Zitation Bosche, Brigitte/Brandt, Peter (2025): Unterschätzte Theorie. Wissenschaft-Praxis-Interaktionen im DIALOG-Praxisnetzwerk. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 54, 2025. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-54>.

Schlagworte: DIALOG-Praxisnetzwerk, Wissenstransfer, Theorie, Praxisreflexion, Transformation



Abstract

Wie kann Theorie zur Praxis beitragen und welche notwendigen Entwicklungen für die Erwachsenenbildung können Wissenschaft und Praxis gemeinsam im Zuge der Nutzung von Theorieangeboten bearbeiten? Der Beitrag zeigt Beispiele aus dem DIALOG-Praxisnetzwerk zu den Themen Lebensweltorientierung und Herausforderungen der Transformation. Theoretische Modelle zu Exklusion und Transformation dienen dabei als Grundlage für die Praxisreflexion. Ein Ergebnis war, dass die Praxis die Verzahnung von Theorie und konkreter Fallarbeit als anregend für die eigene Bildungsarbeit erlebte. Für die teilnehmenden Wissenschaftler*innen wiederum waren die Einblicke in die Alltagsrealität von Bildungseinrichtungen schärfend für ihre Arbeit bis hin zur Begriffs- und Theoriebildung. Das DIALOG-Praxisnetzwerk für Wissenstransfer und Innovation, gegründet 2020 vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE), reagiert mit diesem Format auf den Bedarf der Praxis an theoretischem Wissen, der größer ist als angenommen. In halbtägigen Veranstaltungen werden bildungstheoretische Begriffe erläutert und Praxisfälle anhand von Modellen, Konzepten und Grundsätzen diskutiert. Die Autor*innen sprechen im Beitrag Empfehlungen für ähnliche Formate aus, sie weisen außerdem auf die notwendige Übersetzungsarbeit durch intermediäre Akteur*innen hin. (Red.)

03
Thema

Unterschätzte Theorie

Wissenschaft-Praxis-Interaktionen im DIALOG-Praxisnetzwerk

Brigitte Bosche und Peter Brandt

In der konzeptionellen Anlage des DIALOG-Praxisnetzwerks lag der Fokus weniger auf einer Auseinandersetzung mit Theorie als vielmehr auf der Idee einer evidenzbasierten Stärkung der Praxis. In der praktischen Netzwerkarbeit hat sich aber bald gezeigt, dass theoretisches Wissen für die Netzwerkpartner*innen von größerer Bedeutung war als zunächst angenommen.

Problemaufriss

In der jüngeren und zunehmend breiter geführten Diskussion¹ um eine Wissenschaft-Praxis-Zusammenarbeit in der (Erwachsenen- und Weiter-)Bildung liegt der Fokus oft auf der Frage, wie Forschungsergebnisse erfolgreich in die Bildungspraxis transferiert werden können, um diese evidenzbasierter zu machen. Dabei rücken Befunde empirischer Bildungsforschung in den Fokus (siehe z.B. Hetfleisch/Goeze/Schrader 2017; Mohajezad/Schrader 2022). Weniger prominent ist in der aktuellen Debatte die Frage, welche Rolle Theoriewissen in der Praxis und somit für eine gelingende Wissenschaft-Praxis-Zusammenarbeit hat und haben kann (siehe z.B. Scheidig 2022; mit Blick auf Österreich siehe Holzer 2022). Hat Theorie, verstanden als wissenschaftlich gewonnene Begriffe, Grundsätze und Modelle, überhaupt hinreichende Praxisrelevanz? Bernd Dewe, Günter Frank und Wolfgang Hüge (1988, S. 25) fragten schon 1988: „Theorien sind Wissenspläne der Wissenschaftler – sollten es auch Handlungspläne für Praktiker sein?“

Die landläufigen, im Alltagswissen verankerten Einschätzungen zu Theorie reichen von „Das ist bloß graue Theorie“ bis hin zu „Nichts ist praktischer als eine gute Theorie“. Sie werden in Varianten auch in der Praxis der Erwachsenenbildung und damit in einem schwierigen Umfeld formuliert, denn: „Das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in der Erwachsenenbildung gilt seit langem als ‚gespannt‘ [...] oder gar ‚gebrochen‘“, wie jüngst Falk Scheidig (2022, S. 18) konstatierte.

Horst Siebert (2006, S. 15) hat unter Berücksichtigung kategorialer Unterschiede von theoretischem Wissen und praktischem Handeln festgehalten: „Dennoch sollte praktisches Handeln nicht nur effektiv, sondern auch reflektiert und begründet sein. [...] Eine gute Theorie fördert [...] Offenheit, den Mut für Innovation und Experimentelles. Die Theorie unterstützt also das, was Johannes Weinberg [...] ‚reflexive Praxis‘ nennt.“

Dass es für Theorien als Deutungsmittel für unübersichtliche Wirklichkeit auch einen praktischen Bedarf

¹ Vgl. z.B. die Themenhefte der Zeitschriften *bildungsforschung* (2/2022), *weiter bilden* (3/2022) und *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* (1/2020) oder die Konjunktur an Sammelbänden zu Fragen des Transfers und der Möglichkeiten evidenzbasierter Innovation im Bildungssystem (siehe Besa et al. 2023; Desoye/Diederichs 2023; Harnisch-Schreiber et al. 2023; Schuster et al. 2024).

gibt, zeigt folgender Befund: 2018 wurde im Zuge des wbmmonitors das Personal im Management von Weiterbildungsanbietern gefragt, mit welchem Fokus es Fachliteratur rezipiert hat. Fachbezogene Literatur, die sich auf „theoretische Konzepte und Modelle“ bezog, war für 78% der Befragten inhaltlich relevant und rangierte auf Platz 1, weit vor „Empirische Forschungsarbeiten und Studien“ mit 50% Zustimmung (vgl. Christ et al. 2018, S. 18f.).

Das DIALOG-Praxisnetzwerk für Wissenstransfer und Innovation

Die Abstraktheit wissenschaftlicher Theoriebildung, die oft im Gegensatz zur Komplexität situativer Praxis (vgl. Rosenberg 2018, S. 20) gesehen wird, muss nicht zwingend abseitig für Praxis sein. Während Praxis oft als unmittelbar und handlungsorientiert verstanden wird, bietet Theorie die Möglichkeit, die Praxis zu abstrahieren und zu analysieren. Dies erfordert einen gewissen Abstand vom Alltag.

Gelegenheiten und Reflexionsräume hierfür bietet in Deutschland das DIALOG-Praxisnetzwerk für Wissenstransfer und Innovation, welches 2020 vom DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) ins Leben gerufen wurde. Mitglieder im Netzwerk sind neben dem DIE als Koordinator 34 Bildungseinrichtungen, die ein hohes Interesse an der Integration von forschungsbasiertem Wissen in ihre Praxis haben und ihrerseits die Forschung des DIE durch die Öffnung ihrer Einrichtungen ermöglichen wollen (siehe DIE 2020).

Damit fördert das DIE den Austausch über Träger- und Segment-Grenzen hinweg und ermöglicht einen bidirektionalen Wissenstransfer, bei dem Erkenntnisse aus der Forschung geteilt und gemeinsam reflektiert werden, während gleichzeitig die Wissensbedarfe aus der Praxis an die Forschung zurückgespiegelt werden. Das Netzwerk ist thematisch offen und orientiert sich an der zentralen Frage: Wie kann die Weiterbildung in Deutschland bestmöglich persönliche Entfaltung, gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit für die gesamte erwachsene Bevölkerung ermöglichen?

In der konzeptionellen Anlage des Netzwerks lag der Fokus dabei weniger auf einer Auseinandersetzung mit Theorie, sondern auf der Idee einer evidenzbasierten Stärkung der Praxis. In der praktischen Netzwerkarbeit

hat sich aber bald gezeigt, dass theoretisches Wissen für die Netzwerkpartner*innen von größerer Bedeutung war als zunächst angenommen.

Im vorliegenden Beitrag wird anhand der bisherigen Veranstaltungen des Netzwerks zu beschreiben versucht, wie wissenschaftliche Theorie dort zum Gegenstand wurde und wie die Beteiligten, v.a. aus der Praxis, damit umgingen. Obwohl diese Rekonstruktion keine streng empirische Analyse im Sinne der qualitativen Sozialforschung darstellt, ermöglicht sie unseres Erachtens dennoch fundierte Einblicke in die Wechselwirkungen zwischen Theorie und Praxis. Diese Herangehensweise soll dazu beitragen, besser zu verstehen, wie theoretische Konzepte in praktischen Kontexten wirksam wurden. Ebenso werden wir erörtern, wie die Theorie durch Impulse aus der Praxis bereichert werden konnte. Einschränkend ist zu erwähnen, dass wir, die Autorin und der Autor dieses Beitrages, als Koordinator*innen hochgradig in die Arbeit des Netzwerks involviert sind und somit naturgemäß über eine geringere kritische Distanz verfügen. Wir teilen im Beitrag unsere Erfahrungen selbstreflexiv und unter Rückgriff auf Quellen, die im Prozess der Netzwerkarbeit entstanden und – mit den Mitgliedern des Netzwerks – abgestimmt sind.

Im Zentrum stehen dabei die sog. DIALOG-Räume. In ihnen kulminiert das Jahresthema, das die Mitglieder in einem ko-konstruktiven (siehe Kerres et al. 2022) Prozess festlegen und in zweimal jährlich stattfindenden Netzwerktreffen vorbereiten.

Das Konzept des DIALOG-Raums

DIALOG-Räume bestehen aus drei Bausteinen.

Wissenschaftlicher Input: Zu Beginn der Veranstaltung wird wissenschaftliches Wissen in Form von Begriffen, wissenschaftlich fundierten Konzepten, Modellen oder in Form von empirischen Forschungsergebnissen eingebracht und anschließend daraufhin befragt, welches Anregungspotenzial es für die Teilnehmenden bietet.

Praxisbeispiele: Praxisbeispiele werden in Form von Fallbeschreibungen von den Netzwerkmitgliedern eingebracht. Dabei werden weniger Best-Practice-Beispiele vorgestellt als vielmehr solche, die trotz sorgfältiger Planung nicht alle Ziele erreicht haben. Aufgrund ihres unfertigen Charakters erzeugen sie bei den

Teilnehmenden eine größere Bereitschaft, gemeinsam über Alternativen nachzudenken. Theorien werden dabei als Interpretationsangebote genutzt, um Praxisfälle zu interpretieren und neue Perspektiven zu gewinnen.

Schlussfolgerungen des Tages: Am Ende der Veranstaltung werden die gewonnenen Impulse aus der Praxis und Wissenschaft festgehalten, um die Erkenntnisse des Tages zusammenzuführen. Dabei kommen Vertreter*innen von Wissenschaft und Praxis zu Wort. Dies dient nicht nur der Synthese der diskutierten Themen, sondern verfolgt auch das Ziel, die produktive Vernetzung von Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Wissen zu fördern.

Rekonstruktion der Rolle von Theorieangeboten in DIALOG-Räumen

Mit diesem dreiteiligen Konzept der DIALOG-Räume im Hinterkopf werden wir nun anhand der ersten beiden von insgesamt drei bisher durchgeführten Veranstaltungen nachzeichnen, welche Rolle Theorie in deren Planung, Durchführung und Rezeption spielte. Dabei rekonstruieren wir, wie Theorie auf die Agenda gesetzt wurde und welche Funktionen sie im Verlauf der Veranstaltungen übernahm. Wir zeigen auf, wie Begriffe, Konzepte und Modelle in die Planungs- und Durchführungsprozesse dieser Veranstaltungen integriert und im Austausch zwischen den Teilnehmenden rezipiert wurden. Als Quellen dienen uns interne Papiere zur Vorbereitung der Veranstaltungen, die Einladungstexte und relevante Protokolle der Netzwerktreffen, die sich auf die DIALOG-Räume beziehen.

Die zwei DIALOG-Räume, die im Fokus unserer Analyse stehen, sind der 1. DIALOG-Raum „Lebensweltorientierung – eine ambivalente Strategie für Weiterbildungseinrichtungen?“ (durchgeführt am 12.11.2021) und der 2. DIALOG-Raum „Transformation als Chance: neues Lernen, neue Teilnehmende und neue Rollen für Weiterbildungseinrichtungen“ (durchgeführt am 09.09.2022).

Beide Veranstaltungen legten einen starken inhaltlichen Fokus auf theoretische Konzepte und deren Relevanz für die Praxis der Weiterbildung. Sie sind detaillierte Beispiele dafür, wie Theorie und Praxis miteinander verknüpft werden. Der 3. DIALOG-Raum mit dem Titel „Unternehmen als Nachfrager von Weiterbildung“ (2023) stellte an den Anfang der Veranstaltung einen datengestützten Überblick über den Fachkräftebedarf

in Deutschland und orientierte sich an aktuellen Umsetzungsstrategien. Theorien, Modelle und Begriffe spielten in dieser Veranstaltung eine untergeordnete Rolle. Es wäre sicher lohnend, vergleichend zu untersuchen, warum in DIALOG-Räumen mal mit mehr, mal mit weniger Theorie gearbeitet wird und welche Resonanz dies findet. Das sprengt aber den Rahmen dieses Beitrages.

1. DIALOG-Raum „Lebensweltorientierung“ (2021)

Die erste Veranstaltung wurde von der Theorie der Lebensweltorientierung gerahmt. Dieser Ansatz kristallisierte sich bei den vorbereitenden Netzwerktreffen als vielversprechend heraus, da er, so der Konsens, über viel ungenutztes Potenzial verfüge. Allerdings schien der Begriff „Lebenswelt“ vor allem Bildungsanbietern vertraut, die sozialraumorientierte Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote gestalten. Bei den anderen Teilnehmenden stieß das Konzept zwar auf Interesse, das theoretische Vorwissen war allerdings begrenzt.

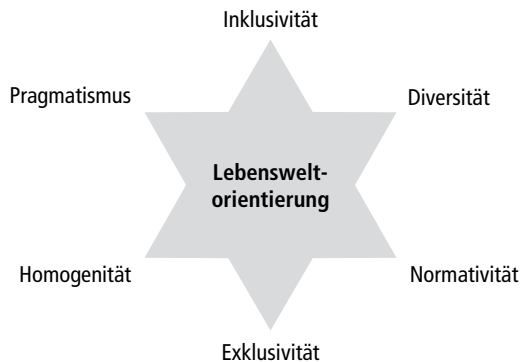
Die Vorbereitungsgruppe entschied, die Theorie der Lebenswelt als zentrale Referenz für die Veranstaltung zu wählen und deren Anwendung in der Weiterbildung zu vertiefen – insbesondere im Hinblick auf mögliche Zielkonflikte, die entstehen können, wenn Lebensweltorientierung zur zentralen Richtschnur bei der Planung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten wird. Dabei ergaben sich folgende Fragen, die handlungsleitend für die weitere Planung wurden:

- Inwieweit spiegelt sich Lebensweltorientierung in den Angeboten selbst?
- Welche normativen Ansprüche ergeben sich aus dem Begriff der Lebenswelt und bis zu welchem Grad lassen sie sich praktisch einlösen?
- Wie geht partizipative Bedarfserschließung bzw. welche Praxen gibt es, die Lebenswelt der Teilnehmenden in die Bildungswelt reinzuholen?

In der weiteren Vorbereitung der Veranstaltung arbeiteten die Netzwerkmitglieder Zielkonflikte heraus, die entstehen, wenn Lebensweltorientierung bei der Planung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten konsequent verfolgt wird. Zum Teil wurden diese Konflikte als Aporien erlebt. Die sich ergebenden Spannungsfelder wurden von der Vorbereitungsgruppe über einen Stern visualisiert, in dem sich „Lebenswelt“ zwischen Inklusivität und Exklusivität, Normativität und Pragmatismus sowie Diversität und Homogenität

aufspannt. In der Ausschreibung der Veranstaltung wurde folgende Abbildung verwendet:

Abb. 1: Darstellung der Spannungsfelder



Quelle: eigene Darstellung

Rückblickend bestand die Leistung der Vorbereitungsgruppe darin, ein theoretisches Konzept auszuwählen und als Deutungsrahmen für Praxisfälle anzubieten. Um es auf seine Implikationen für die praktische Anwendung hin überprüfbar zu machen, wählte die Gruppe eine Visualisierung, die wiederum mehrere andere theoretische Konzepte miteinander in Beziehung setzt.

Durchführung: Zu Beginn der Veranstaltung wurden den Teilnehmenden 24 Statements der Netzwerkmitglieder in Form einer Multimedia-Präsentation unterbreitet, unkommentiert und anregend. Die Statements sollten die zentralen Brüche und Aporien aufzeigen und eine Richtung anzeigen, unter der die Praxisfälle produktiv diskutiert werden können. So sollten das Schillernde und die Mehrdeutigkeit der Lebensweltorientierung erkennbar werden. Beispiele waren:

- „Meine Einrichtung erzeugt Exklusivität, weil wir ausschließlich medienaffine Teilnehmende ansprechen.“
- „Weiterbildung exkludiert, wenn das pädagogische Personal und die durchführende Einrichtung eine bildungsweltliche Symbiose bilden, die für potenziell Teilnehmende nicht anschlussfähig ist.“
- „Die Lebenswelten meiner Mitarbeitenden behindern die interkulturelle Öffnung meiner WB-Einrichtung.“

Wissenschaftlicher Input: Bei der Veranstaltung führte ich, Peter Brandt, als Netzwerkkoordinator in das Thema der Lebensweltorientierung ein. Mein Vortrag

skizzierte ein wissenschaftlich fundiertes Konzept der Lebensweltorientierung, das in der Erwachsenen- und Weiterbildung anschlussfähig ist, und beleuchtete gleichzeitig seine Anwendung in der Praxis. Ich bewegte mich dabei in der Rolle eines Wissenschaftskommunikators bzw. Intermediärs.

Praxisbeispiele: Zu den Spannungsfeldern aus dem Stern wurden von den Netzwerkmitgliedern sieben Praxisfälle eingebracht. Exemplarisch stellen wir ein Fallbeispiel vor, das der Sternachse Inklusivität und Exklusivität / Normativität und Pragmatismus zugeordnet wurde.

Fall: „Whisk(e)y als Kult(ur)getränk“ – zur Rolle elitärer Angebote im Programm öffentlich geförderter Bildungseinrichtungen

Das Angebot schafft dank höherer Kursgebühr Exklusivität, die Erwartungen an einen persönlichen Kontakt miteinander und mit dem Dozenten werden bedient (kleine Gruppengröße). Teilnehmende gehören einem sozialen Milieu an, das für einen solchen Kurs mit Verkostung auch fünfmal so viel Gebühr bezahlen würde, wenn dieser kommerziell durchgeführt würde. Der Kurs bringt Personen mit der VHS in Kontakt, die sich durch viele andere Angebote weniger angesprochen fühlen.

In welcher Hinsicht ist bei dem Fall „Lebenswelt“ ein wichtiger Aspekt?

Die beschriebene Praxis entspricht der Lebensweltorientierung, insofern sie sich den Bedürfnissen und Distinktionsinteressen einer Elite annähert.

Welche Fragen wirft der Fall auf?

Heißt Lebensweltorientierung auch, sich auch an der Lebenswelt von Menschen zu orientieren, denen aufgrund ihrer sozialen Lage viele Weiterbildungsoptionen zur Verfügung stehen?

Sollten sich Bildungseinrichtungen allen Lebenswelten gleichermaßen verpflichtet fühlen?

Ist es auch inklusiv, durch exklusive Veranstaltungen neue Kund*innen ins Haus zu holen, die dadurch vielleicht auch für andere Angebote mit heterogener Teilnehmerschaft begeistert werden?

Quelle: Vorbereitendes Papier des 1. DIALOG-Raums, internes Dokument

Schlussfolgerungen des Tages: Gegen Ende der Veranstaltung wurde aus jedem Fall ein kurzes Fazit gezogen. Daran anschließend wurden die Teilnehmenden dazu eingeladen, ihre persönlichen Take-Home Messages über eine interaktive Präsentationssoftware zu formulieren.

Die Rückmeldungen der Teilnehmenden verdeutlichten, dass die Integration von theoretischen und praktischen Ansätzen im Veranstaltungsformat des DIALOG-Raums erfolgreich umgesetzt wurde. Insbesondere wurde die Verzahnung von Theorie und Fallanalyse als bereichernd und anregend für die Anwendung in der eigenen praktischen Bildungsarbeit hervorgehoben.²

Die Personen aus der Wissenschaft, die an der Veranstaltung teilnahmen, zeigten sich bereichert durch die Einblicke in die Alltagsrealität von Bildungseinrichtungen. Besonders wertvoll waren die Erkenntnisse über die Schwierigkeiten und Grenzen, die bei der Planung und Durchführung von Bildungsveranstaltungen auftreten, wenn die Alltagsrealität und die subjektiven Deutungsmuster der Adressat*innen radikal in den Mittelpunkt professionellen Handelns gestellt werden und ein theoretisches Konzept praktisch durchdekliniert wird. Praktiker*innen erhielten eine – wenn auch nur knappe – theoretische Basis, um ihre Erfahrungen zu reflektieren und besser zu verstehen, wie theoretische Konzepte in der Praxis angewendet und weiterentwickelt werden können. Insbesondere die Arbeit an Fällen hat sich als produktiv erwiesen, weil es genügend Struktur und Offenheit gab, um verschiedene Ansätze oder Erfahrungen anderer Teilnehmenden zu diskutieren.

Wie bereits erwähnt, war das Netzwerk in seiner ursprünglichen Konzeption nicht speziell auf die Bearbeitung theoretischer Fragen oder die Vermittlung von Theoriewissen ausgerichtet. Dennoch wurde der Wunsch nach einer theoretischen Auseinandersetzung von den Netzwerkmitgliedern, in diesem Fall mit der Theorie der Lebenswelt, deutlich zum zentralen Thema der Veranstaltung erhoben und hat sich in der Rückschau als fruchtbar erwiesen. An dieser Stelle war unsere Arbeit als Netzwerkkoordinator*innen auch ein Lernprozess.

2. DIALOG-Raum „Transformation als Chance“ (2022)

Das Thema für das Jahr 2022 stand unter dem vieles umspannenden Begriff der Transformation. Was das Netzwerk und seine Mitglieder in diesem Kontext besonders beschäftigte, waren folgende Fragen und Herausforderungen³:

- Vor dem Hintergrund des Klimawandels müssen Weiterbildungseinrichtungen klären, welchen Beitrag sie durch Bildungsangebote zur ökologischen Transformation leisten wollen und können.
- Angesichts des Wandels hin zu informellen Lernformen und digitalen Plattformen fragen sich Weiterbildungseinrichtungen, wie sie ihre Attraktivität als Lernorte wahren und neue Generationen erreichen können.
- Weiterbildungseinrichtungen sehen sich vor der doppelten Herausforderung, Menschen in Transformationsprozessen zu unterstützen und gleichzeitig ihre eigene Relevanz in einer sich wandelnden Welt zu sichern.

Diese Fragen und Herausforderungen motivierten die Weiterbildungseinrichtungen, das Thema Transformation für den 2. DIALOG-Raum zu wählen.

Bereits auf diesen Begründungszusammenhang blickend, zeigte sich: Im Unterschied zum 1. DIALOG-Raum war nicht die Beschäftigung mit dem theoretischen Begriff (hier: der Transformation) leitend, sondern dass sich vielfältige praktische Fragen unter dieser Klammer zusammenfassen ließen. Dabei wollten die Netzwerkmitglieder praxisorientierte Lösungen und Ansätze aufzeigen, wie Transformation zum Lernen anregen und gleichzeitig die Einrichtungen selbst weiterentwickeln kann.

Wissenschaftlicher Input: Für den 2. DIALOG-Raum setzte die Vorbereitungsgruppe aus vier Teilnehmenden des Netzwerks und dem DIE zwei wissenschaftliche Inputs an den Anfang der Tagesordnung, bevor im Anschluss Beispiele aus der Praxis mit dem Gehörten in Bezug gesetzt wurden.

Ein Vortrag von Helmut Bremer beleuchtete die komplexen Faktoren, die die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen beeinflussen, und setzte sie in Beziehung zu Transformationen und die jüngere Geschichte der Erwachsenenbildung, etwa der sozialen Bewegungen der 1980er Jahre oder der coronabedingten Digitalisierung. Der Vortrag stellte einen vorwiegend empirischen Zugang zum Thema der Veranstaltung dar.

2 Dokumentation des Chats des 1. DIALOG-Raums; Ergebnisse der interaktiven Beitragsabfrage

3 Protokoll 3. DIALOG-Netzwerktreffen, internes Dokument

Der zweite Input von mir, Brigitte Bosche, als Netzwerkkordinatorin führte überblicksartig in zentrale Begriffe und Konzepte im Zusammenhang mit Transformation ein. Dazu zählten insbesondere die „Große Transformation“, „Transformationsbildung“, „transformative Bildung“, die „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) und die „Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“. Ziel war es, einen begrifflichen Rahmen zu bieten, um die komplexen Zusammenhänge zwischen gesellschaftlicher Transformation und Bildung für nachhaltige Entwicklung zu verstehen. Aufgrund der zeitlichen Rahmenbedingungen des Vortrags konnte hier nur ein grober Überblick entstehen.

Praxisbeispiele: Für die Veranstaltung konnten vier Beispiele aus der Praxis gewonnen werden, in denen Transformationsprozesse zu Lerngelegenheiten und Bildungsangeboten geführt haben. Exemplarisch stellen wir dieses Beispiel vor:

Ökologisch motivierte Transformation führt zu neuen Partnerschaften und Bildungsangeboten: 1:0 für die Schöpfung

Vorgestellt wurde eine Aufforstungskampagne im Oberbergischen Kreis (Nordrhein-Westfalen), die vom Katholischen Bildungswerk Oberberg und der Katholischen Familienbildungsstätte Wipperfürth – Haus der Familie – initiiert wurde. Angetrieben von der Dringlichkeit der Klimakrise reagierten die Bildungseinrichtungen mit einer Baumpflanzaktion auf die zunehmenden Schäden am Wald in der Region. Bei gemeinschaftlichen Pflanzaktionen wurden neue Bäume gesetzt, verschiedene Bildungsveranstaltungen sollten aufklären und für die Themen Nachhaltigkeit und Schöpfungsbewahrung sensibilisieren. Durch die Aufforstungskampagne konnten neue Kontakte zu unterschiedlichen Akteur*innen der Region aufgebaut werden und innovative Bildungsformate zu den Themen Schöpfung, Natur und Nachhaltigkeit entwickelt werden.

Fragen, die diskutiert wurden:

Inwiefern ist eine Abweichung von der Bildungsroutine als Reaktion auf Transformationsprozesse in Umwelt und Gesellschaft bereits eine Transformation der Bildungseinrichtung? Was ist notwendig, um als Bildungseinrichtung Teil der Transformation zu sein und zugleich Menschen in Transformationszusammenhängen mit Bildung zu unterstützen?

Quelle: DIALOG-Raum-Workshops, internes Dokument

Schlussfolgerungen aus der Veranstaltung: Das Anliegen des DIALOG-Raums, Wissenschaft und Praxis in einen produktiven Austausch zu bringen und die Befruchtungen beider Seiten herauszustellen, wurde bei dieser Veranstaltung u.a. so bearbeitet, dass mit Jörg Dinkelaker ein Vertreter der Wissenschaft als Kommentator eingeladen wurde, der sich in seiner Arbeit mit Transformation beschäftigt. Zusätzlich wurde ein Vertreter des Netzwerks gebeten, ein Fazit des Tages aus Sicht der Praxis zu ziehen.

Vor dem Hintergrund des Themas des vorliegenden Beitrags ist besonders das kommentierende Statement des Wissenschaftlers interessant, da es anzeigt, wie wissenschaftliche Begriffs- und Theoriebildung durch die Wahrnehmung von Praxisfällen geschärft und verändert wird.

Jörg Dinkelaker benannte zwei wesentliche Transformationstendenzen: 1.) Neue Bildungsherausforderungen durch Themen wie Klimawandel erfordern innovative Bildungsaktivitäten und die Vernetzung von Akteur*innen, was zu einem „Bildungsraum“ führen könne, in dem Weiterbildungseinrichtungen als Katalysatoren agieren. 2.) Sich verändernde Kommunikationsräume verändern das Adressierungsmuster von Bildung. Der Fokus verschiebe sich von individueller Teilnahme hin zu kollektiven Themen und Vernetzung. Die traditionelle Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung werde zunehmend irrelevant, da der Wissensaustausch in gemeinsamen Lebenskontexten stattfindet.⁴

Im reflektierenden Rückblick auf diese Schlussituation erscheint diese als bemerkenswert, insofern der Vertreter der Wissenschaft hervorhebt, dass die zur Sprache gebrachten Praxisentwicklungen Konsequenzen für die wissenschaftliche Begriffs- und Theoriebildung erforderten. Denn nicht nur bildungspraktisch sind Angebote neu zu adressieren (an Kollektive statt an Individuen), sondern auch bildungstheoretisch sind – allein auf das Individuum als Adressat*in von Bildung zugeschnittene – Konzepte zu überdenken.

Der 2. DIALOG-Raum diskutierte verschiedene aktuelle Praxisentwicklungen unter dem gemeinsamen thematischen Dach von Transformation. Dabei wurde weniger darauf abgehoben, eine bestimmte – einem

4 Protokoll des 2. DIALOG-Raums, internes Dokument

theoretischen Ansatz von „Transformation“ folgende – Qualität von Transformation praktisch umzusetzen, sondern zu analysieren, wer oder was sich wie und unter welchen Rahmenbedingungen transformiert. Hier war der wechselseitige Austausch unter Praktiker*innen wichtiger als der wissenschaftlich-theoretische Rahmen. Theorie fungierte in dieser Konzeption weniger als orientierender Maßstab für Deutungen der Praxis als vielmehr als abstrahierende Referenz für die Verklammerung unterschiedlicher Praxen. Allerdings, und das machte DIALOG-Raum 2 besonders, führte dies am Schluss in eine Reflexion von forschungsseitigen Grundannahmen. Während in DIALOG-Raum 1 vor allem Praxis von Theorie profitierte, gewann in DIALOG-Raum 2 die Wissenschaft – wenigstens punktuell – neue Anregungen.

Fazit

Anhand zweier Veranstaltungen des DIALOG-Praxisnetzwerks wurde in diesem Beitrag rekonstruiert, wie wissenschaftliche Theorie dort eingespielt und zum Gegenstand wurde und wie Beteiligte, v.a. aus der Praxis, damit umgingen. Abschließend wurden einige zentrale Beobachtungen festgehalten. Dabei ist zu bedenken, dass der DIALOG-Raum allein durch seinen Rahmen als eine rund vierstündige Veranstaltung limitierend wirkt. Weder können alle Praxisfälle in gleicher Tiefe theoretisch durchleuchtet werden, noch kann ein theoretisches Konzept in einem halbstündigen Vortrag anspruchsvoll hergeleitet werden. Schließlich ist auch das Schluss-Statement eines zugeschalteten Wissenschaftlers nicht mit einem sorgfältig abgewogenen wissenschaftlichen Textbeitrag zu verwechseln. Dennoch können relevante positive Erfahrungen benannt werden.

Produktiv war in den DIALOG-Räumen die Thematisierung von theoretischen Konzepten im Zusammenhang mit der Deutung von konkreten Fällen aus dem Alltag der Beteiligten. Theorie stellte dabei einerseits herausfordernde Ansprüche an die Praxis, wurde andererseits aber auch als etwas thematisiert, das sich praktisch bewähren musste. In dieser doppelten Struktur spiegelt sich, dass in der Arbeit des Netzwerks keine Vorrangstellung der Wissenschaft gegenüber der Praxis besteht. Zugleich erfordert die Verhandlung von theoretischen Konzepten im engen Zeitrahmen auch eine solide Übersetzungsarbeit, die der „fallindividuellen Mobilisierung

[...] von Wissen“ (Scheidig 2022, S. 20, im Anschluss an Ludwig) dient. Dies dürfte in den vorgestellten DIALOG-Räumen sicher nicht immer gleich gut gelungen sein und bietet auch noch viel Verbesserungspotenzial. Ohne also beanspruchen zu wollen, dass in den dargestellten Beispielen Theorie besonders gelungen oder wirkungsvoll Gegenstand eines Wissenschaft-Praxis-Transfers gewesen sei, so erscheint die Gelegenheitsstruktur dafür doch eine wichtige Voraussetzung zu sein. Ich, Peter Brandt, habe gemeinsam mit Regine Herbrink und Michael Weiß (2022) Gelingensbedingungen einer produktiven Zusammenarbeit im Netzwerk identifiziert, etwa Begegnungen auf Augenhöhe, Wertschätzung des Erfahrungswissens der Praxis, Vertrauen durch langfristige Bindung. In der aktuellen Diskussion zum Wissenschaft-Praxis-Transfer wird die ermöglichende Aufgabe nicht selten „Intermediären“ zugewiesen, also Akteur*innen, die sich weder vollständig der Logik des Wissenschaftssystems verschrieben haben noch den Handlungszwängen der Praxis unterliegen.

Mit dem DIALOG-Netzwerk wurde eine soziale Infrastruktur der deutschen Erwachsenen- und Weiterbildung zum Gegenstand des Beitrags, die zunächst nicht als Gelegenheit für die Beschäftigung mit Theorie, verstanden als wissenschaftlich gewonnene Begriffe, Grundsätze und Modelle, gedacht war. Gerade in der vom Netzwerk selber ausgehenden Konzeption der DIALOG-Räume kam ein Bedarf an der Auseinandersetzung mit Theorie zum Ausdruck, den das Netzwerkmanagement unterschätzt hatte.

Damit wurden die DIALOG-Räume, wie wir im vorliegenden Beitrag zeigen wollten, zu einem lebendigen Beleg für den quantitativ im wbmonitor ermittelten Bedarf an „theoretischen Konzepten und Modellen“, den Einrichtungen – wenigstens in Bezug auf Fachliteratur – konstatiert hatten (vgl. Christ et al. 2018, S. 18f.). Die Struktur der DIALOG-Räume scheint es zu ermöglichen, die jeweilige Themenstellung in ihren verschiedenen Facetten anhand von Anregungen aus der Theorie eingehend zu erkunden und ein Gespräch unter Peers von größerer Tiefe zu fördern. Das Netzwerk hat sich als kleiner und vertrauter Rahmen entwickelt, in dem theoretische Anregungen auch unabhängig von unmittelbaren praktischen Erfordernissen und Nützlichkeits-erwägungen ihren Platz finden können – im Sinne von Aristoteles' Verständnis der Theorie als „*betrachtendes Schauen der Dinge, eine Reflexion ohne notwendigen Nutzen*“ (Aristoteles zit.n. Schindler/Vater 2024, S. 2).

Literatur

- Besa, Kris-Stephen/Demski, Denise/Gesang, Johanna/Hinzke, Jan-Hendrik (Hrsg.) (2023):** Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration. Neue Befunde zu alten Problemen. Wiesbaden: Springer VS.
- Brandt, Peter/Herbrik, Regine/Weiß, Michael (2022):** Wie gelingt Forschung-Praxis-Zusammenarbeit? Innensichten eines neuen Netzwerks der Erwachsenen-/Weiterbildung. In: bildungsforschung.org (2), S. 1-17. Online: <https://doi.org/10.25539/bildungsforschung.v0i2.887>
- DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (2020):** Konzept des „DIALOG-Praxisnetzwerks für Wissenstransfer und Innovation“. Online: https://www.die-bonn.de/docs/DIALOG-Praxisnetzwerk_Konzept.pdf [2025-01-06]
- Christ, Johannes/Koscheck, Stefan/Martin, Andreas/Widany, Sarah (2019):** Wissenstransfer – Wie kommt die Wissenschaft in die Praxis? Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2018. Bonn. Online: https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20190513.pdf [2025-01-06]
- Desoye, Anna Katharina/Diederichs, Tamara (Hrsg.) (2023):** Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis. Weinheim: Beltz Juventa.
- Dewe, Bernd/Frank, Günter/Huge, Wolfgang (1988):** Theorien der Erwachsenenbildung. München: Hueber.
- Harnisch-Schreiber, Elke/Hartmann, Anne/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle/Scheuer, Julian/Unterberg, Lisa (Hrsg.) (2023):** Raus aus dem Haus. Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung. München: kopaed.
- Hetfleisch, Petra/Goeze, Annika/Schrader, Josef (2017):** Wie PraktikerInnen wissenschaftliche Befunde verwenden. Selektions- und Rezeptionsprozesse bei der Implementation eines evidenzbasierten Trainingskonzepts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 63(2), S. 182-205.
- Holzer, Daniela (2022):** Orte des Austauschs. Räume für Theorie und Denkbewegungen schaffen. In: weiter bilden 3/2022, S. 32-35.
- Mohajerzad, Hadjar/Schrader, Josef (2022):** Transfer from research to practice – A scoping review about transfer strategies in the field of research on digital media. In: Computers and Education Open (3). Online: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666557322000398?via%3Dihub> [2025-01-06]
- Kerres, Michael/Sander, Pia/Waffner, Bettina (2022):** Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ko-Konstruktion. In: bildungsforschung.org, (2), S. 1-20. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2022/25457/pdf/BF_2022_2_Kerres_Sander_Waffner_Zum_Zusammenhang.pdf [2025-01-06]
- Rosenberg, Hannah (2018):** Diszipliniert und disziplinierend? Anschlüsse an die Debatte um das Selbstverständnis der Erwachsenenbildungswissenschaft. In: Debatte, 1(1), S. 15-29. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22180/pdf/Debatte_2018_1_Rosenberg_Diszipliniert_und_disziplinierend.pdf [2025-01-06]
- Scheidig, Falk (2022):** Zehn Thesen zum Wissenschaft-Praxis-Verhältnis der Erwachsenenbildung. Differenzierung statt Distanzierung. In: weiter bilden 3/2022, S. 18-21. Online: https://www.researchgate.net/publication/370445800_DifferenzierungstattDistanzierung_ZehnThesen_zumWissenschaftPraxisVerhaeltnis_derErwachsenenbildung_weiterbilden_32022 [2025-01-06]
- Schindler, Julia/Vater, Stefan (2024):** Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Call for papers Ausgabe 54, 2025. Online: <https://erwachsenenbildung.at/downloads/magazin/meb54-cfp.pdf?m=1712133988&> [2025-01-06]
- Schuster, Johannes/Hugo, Julia/Bremm, Nina/Kolleck, Nina/Zala-Mezö, Enikő (Hrsg.) (2024):** Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer. Chancen und Grenzen der Entwicklung von Wissenschaft und Praxis. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Siebert, Horst (2006):** Theorien für die Praxis. 2. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.



Foto: © Seifen, DIE

Dipl.-Päd.ⁱⁿ Brigitte Bosche

bosche@die-bonn.de
<https://www.die-bonn.de/>
+49 (0)228 3294-131

Brigitte Bosche ist wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. in Bonn. Dort ist sie für die Steuerung des DIALOG-Praxisnetzwerks für Wissenstransfer und Innovation sowie der GRETA-Koordinierungsstelle zuständig.



Foto: © Seifen, DIE

Dr. Peter Brandt

brandt@die-bonn.de
<https://www.die-bonn.de/>
+49 (0)228 3294-203

Peter Brandt leitet die Abteilung Wissenstransfer beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. in Bonn. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Infrastrukturen des Wissenstransfers und die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals.

Undervalued Theory

Research-practice interaction in the DIALOG Practice Network

Abstract

How can theory contribute to practice and what necessary developments for adult education can research and practice work on together while using theoretical models? The article provides examples from the DIALOG Practice Network on the topics lifeworld orientation and challenges of transformation. Theoretical models of exclusion and transformation served as the basis for reflection on practice. One finding was that the interlinking of theory and concrete casework in practice was experienced as stimulating to an individual's educational work. For the participating researchers, the glimpses into the daily reality of educational institutions helped them hone their work as well as create concepts and theories. Founded by the German Institute for Adult Education – Leibniz Centre for Lifelong Learning (DIE) in 2020, the DIALOG Practice Network for Knowledge Transfer and Innovation responds to the need for theoretical knowledge in practice, which is larger than expected. In half-day events, concepts of educational theory are explained and practical cases discussed on the basis of models, concepts and principles. In the article, the authors give recommendations for similar formats including required translation work through intermediaries. (Ed.)

Theorien bilden

Zusammenhangswissen als Dialog zwischen Erwachsenenbildung und Wissenschaft

Jan Niggemann

Zitation Niggemann, Jan (2025): Theorien bilden. Zusammenhangswissen als Dialog zwischen Erwachsenenbildung und Wissenschaft. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 54, 2025. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-54>.

Schlagworte: Theoriebildung, Aufklärung, Bildung, Erziehung, Kritik, Unterdrückung, Erfahrung



Abstract

Der Autor plädiert dafür, die Arbeit mit Theorien nicht als elitär oder zu kompliziert für die Praxis abzutun. Er fordert vielmehr eine Theoriearbeit, die Wissenschaft und Praxis gemeinsam in demokratischen Formen organisiert. Der Beitrag setzt sich kritisch mit wissenschaftlichen Erkenntnisformen und mit der dominanten Fokussierung auf die Praxiserfahrung der Erwachsenenbildung auseinander. Theorie müsse die Beziehungen der Wissenschaft zu Macht kritisch in Frage stellen und die Widersprüche der Praxis zur Aufgabe der Theorie machen. Aufklärung und Vernunft seien kein Privileg der Wissenschaft. Vernunft sei vielmehr der gelebte Ausdruck einer diskursiv-demokratischen Aushandlung zwischen Praxis und Forschung. Der Autor spricht sich für eine Ethik der Öffnung von Wissensproduktion aus und fordert, den Gegensatz zwischen theoretischer und erfahrungsbasierter Praxis als ungleich bewertete Arbeit zu verstehen. Die Analyse der attestierten Kluft schaffe Möglichkeiten, um Veränderungen zu erkennen und neue Methoden zu entwickeln. Theorien zur Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge und zum Erkennen von Machtverhältnissen sollen zugänglicher gemacht werden und zu Veränderungen beitragen. Eine Theoriebildung, die eine dialogische Auseinandersetzung fördert, basiere auf dem Zusammenspiel von Selbstreflexion und Kritik innerhalb und außerhalb von Gruppen mit heterogenen Positionen und Interessen. So könne die eigene eingeschränkte Sichtweise – sei es in der erwachsenenbildnerischen Praxis oder in der Wissenschaft – durch die Kritik der Anderen diskursiv überwunden werden. (Red.)

Theorien bilden

Zusammenhangswissen als Dialog zwischen Erwachsenenbildung und Wissenschaft

Jan Niggemann

„wir werden es | in diesem leben | zu nichts bringen | außer zu einander“

Olja Alvir 2022

„Theorie ist immer ein Umweg auf dem Weg zu etwas Wichtigerem“

Stuart Hall 1994

Intro

Im „Magazin erwachsenenbildung.at“ hat Horst Siebert 2009 eine umfassende Übersicht zum Status von Theorien in der Erwachsenenbildung vorgelegt. Sein Text geht systematisch Theorieansätze durch, die für die Entwicklung und Reflexion von Erwachsenenbildung als pluralem Feld diverser Theorien, Praktiken und Professionen bedeutsam sind. Erwachsenenbildung wird von ihm mit Recht als interdisziplinär gefasst. Sie beansprucht, nicht aus sich selbst heraus die Lebens- und Lernbedingungen von Erwachsenen vollständig aufklären zu können, geschweige denn zu wollen (siehe Siebert 2009). Dennoch wird ihre Theoriebildung in einem weiten demokratischen Pluralismus begründet, der seine Wurzeln in der Aufklärung, im Humanismus oder in kritischer Gesellschaftstheorie findet (siehe Holzer 2019). Als praktisch und theoretisch in der Erwachsenenbildung Tätiger erstaunt es mich, wie abwesend oder abweisend mit den Fragen umgegangen wird, warum wer zu welchem Zweck Theorien verwendet oder warum welche Theorien keinen Eingang in die demokratische Pluralität finden bzw. wo ihre Grenzen liegen. Theorien werden (nicht nur, aber auch in der Erwachsenenbildung) zu oft als unnötig

komplizierte, nervige, zu Recht elitäre, chauvinistische und zu Unrecht als intellektuell anspruchsvolle Praxis kritisiert.

Anstelle eines systematischen Vergleiches zwischen verschiedenen Theorien plage ich mich in diesem Beitrag mit der Frage, ob Theorie ein Luxus ist. Für die Ungeduldigen unter den Lesenden kann ich spoilern: ja, ist sie und nein, ist sie nicht.

Warum Theorien?

Anstatt umfassend relevante Theorietraditionen zu referieren, möchte ich einen Schritt zurück gehen und viel kleiner fragen: Warum sich (in der Erwachsenenbildung) überhaupt mit Theorie/n beschäftigen?

Innerhalb der Wissenschaft sind Theorien begründete und legitimierte Annahmen über bestimmte Zusammenhänge unter bestimmten Bedingungen und nach den in einer Disziplin tradierten Verfahrensweisen. So werden Theorien je nach Schule, Tradition oder Perspektive als Zusammenhgangsannahmen, Ordnungs- oder Klassifikationssystematik oder Kritikweise

verstanden. Es gibt Theorien, die eine Geschichte und Funktion innerhalb einer Wissenschaft bzw. einer Teildisziplin haben, die sich mit einem Gegenstandsbereich befassen und von dort aus die Bezugstheorien aus anderen Wissenschaften auswählen. So wird beispielsweise die Bildungswissenschaft sich mit Prozessen der Bildung, Bildungsforschung, Bildungspolitik, Bildungsprozessen oder mit Bildungstheorien befassen und über diese Bereiche die Autorität wissenschaftlichen Wissens beanspruchen, auch mit Rückgriff auf soziologische, philosophische, psychologische, politikwissenschaftliche oder weitere Theorien. Bildungswissenschaften grenzen sich von Praktiken ab, in denen (systematisch oder nicht) über subjektive Erfahrungen der Betroffenheit von bestimmten ungleichen, gewaltvollen ungerechten Bedingungen reflektiert wird, wie beispielsweise in populärwissenschaftlichen Ratgebern oder von minoritären Gruppen. Die Grenze zu alltäglichen Wissensformen und Erfahrungsweisen wird zur Grenze und Begrenzung von Wissenschaft. Das stimmt so gegenübergestellt natürlich nicht, aber was bleibt, ist das zentrale Spannungsfeld: Wessen Erfahrungen werden überhaupt warum beforcht, mit welchem Auftrag und zu welchem Zweck? Die Routinen innerhalb einer Disziplin, wie Kongresse, Fachmedien oder Förderpolitiken, sorgen im Idealfall für geregelte und rituelle Diskussionen darüber, ob und wie Gruppen von Forschenden Theorien anwenden, prüfen, verwerten oder diese (Theorien und oder Forschendengruppen) für irrelevant, gefährlich und sinnlos diskreditiert werden. Theorien sind damit einerseits integraler Bestandteil der internen wissenschaftlichen Weiterentwicklung durch Kritik, das prüfende und geprüfte Unterscheiden und Neuordnen von Zusammenhängen und Grenzziehungen. Zugleich bilden Theorien, die selten rein wissenschaftlichen Ursprungs sind, Möglichkeiten, den Alleingültigkeitsanspruch von Wissenschaft auf Wahrheit kritisch zu befragen. Dies hat den doppelten Nachteil, sich der Prüfungsmechanismen der Scientific Community zu entziehen oder aus ihr ausgeschlossen zu werden. Theorien werden anerkannt oder diskreditiert, auch quer zur Frage ihrer Wissenschaftlichkeit, und bieten so die Gelegenheit, Gruppen auszuschließen, die als kritikunfähig oder irrational diskreditiert werden, weil sie bspw. Emotionen und Affekte als Medium von vernünftiger Erkenntnis ihrer Erfahrungen beanspruchen. Ob sie

dabei die sichtbaren und unsichtbaren Konventionen einer Disziplin oder ihre sozialen Funktionen infrage stellen, ihre Kritik also im Rahmen einer engen disziplinären Zuständigkeit befangen bleibt, wirkt sich stark darauf aus, wem Theorien wozu etwas nützen.¹

Wann ist eine Theorie kritisch?

Erfahrungen sind nicht das Gegenteil wissenschaftlichen Wissens, sondern ihr Medium und ihr Gegenstand. Erst in Bezug auf Erfahrungen gewinnen Theorien eine bildende Qualität. Eine Theorie ist kritisch, wenn sie erklärt, wie sie mit ihrem Gegenstand verbunden ist, zu welchem Zweck sie genutzt und weiterentwickelt wird, und wenn sie ein parteiliches Urteil fällt (siehe Horkheimer 1985 [1952]). Eine Theorie ist kritisch, wenn sie mit Begriffen arbeitet, deren Entstehungsprozess sie verständlich macht, anstatt sie abstrakt zu setzen oder unkritisch aus der Alltagsbedeutung zu nehmen, ohne sie zu definieren; wenn sie also nachvollziehbar macht, woher Begriffe kommen, was sie bedeuten, was sie bezwecken, welche Probleme sich mit ihnen stellen, welche nicht etc. Wenn eine Theorie sich ignorant gegenüber ihrem Erkenntnisinteresse verhält, ihr egal ist, wer sie zu welchem Zweck benutzt, ist sie Max Horkheimer (1988 [1936]) zufolge eine traditionelle Theorie und arbeitet daran mit, dass Theorien elitäres Wissen von Expert*innen bleiben. Als traditionell werden alle Theorien bezeichnet, die von sich behaupten, sie seien ideologiefreie, neutrale Werkzeuge des Unterscheidens und Ordnen und der Klassifikation, welche unabhängig von Interessen sind. Kritische Theorien gelten als solche, die ihre Beziehungen zum Gegenstand und zur Form der Gesellschaft, ihrer Arbeitsteilung, zu ihren Machtverhältnissen, ihrer Gewaltenteilung und ihre widersprüchlichen Beziehungen zu Wahrheit und Vernunft kritisch besprechen. Kritisch sind sie nicht nur, weil sie kritisieren, sondern weil sie sich kritisieren lassen und argumentativ nachvollziehbar machen, sowohl in ihren Intentionen wie ihren ungewollten Effekten.

Die Grenzen zwischen den Expert*innen des Wissens, ihren Orten (Universität oder Berufsausbildung) sind auch Konflikte um die Hoheit der Grenzziehung. Sie

¹ Einen umfassenden Beitrag zu dieser Frage hat Frieder Vogelmann am Beispiel von Coronaleugnung und Impfgegner*innen und ihrem Bezug zu Wissenschaft und Wahrheit vorgelegt (siehe Vogelmann 2023).

sind der Hauptkonflikt, um den es, neben der Reichweite von Erkenntnissen und der Verallgemeinerbarkeit von Aussagen, bei den Grenzkämpfen um wissenschaftliches Wissen geht. Wer kann wann welche Zusammenhänge mit welchen Begründungen behaupten, durchsetzen, zurückweisen oder glauben? Um Glauben im Sinne einer nützlichen Illusion geht es immer, wo es um Wahrheit und Vernunft, Autorität und Freiheit geht, wenn sie etwas Neues aus dem Alten hervorbringen wollen. Wissenschaftliches Argumentieren, das sich auf den eigenen Zweck und Nutzen, auf die eigenen Ideale und Zielvorstellungen hin kritisch befragt, verzichtet gerade nicht auf die Auseinandersetzung mit Wahrheit und Objektivität, sondern verfolgt eine Ethik der Öffnung, des Dialogs und der Verallgemeinerung ihrer Techniken und ihrer sozialen Bedingungen, um ihrer eigenen Ignoranz durch die Kritik der Anderen zu begegnen. Sie spielt das Spiel nicht mit, in dem Systematik und Ausnahme in Gegensätze zueinander gestellt werden, um dann je nach Interesse oder Trend aus diesem Reservoir des Ausgeschlossenen neue alte Erkenntnisse zu generieren.

Theorien sind kein Luxus, sondern notwendiges Privileg

Mit Theorien zu arbeiten, ist kein Luxus, sondern kann zu einer lebensnotwendigen Angelegenheit werden. Davon zeugen viele Quellen und Beispiele (siehe Boger 2019; hooks 1994; Horkheimer 1985 [1952]). Theorien sind begründete oder vermutete Annahmen über die Frage, wie Gegenstände und Bedeutungen zusammenhängen. Und das ist bei manchen Dingen einfach und bei anderen kompliziert. So sind manche Sachverhalte hochspezialisiert und ab einem gewissen Punkt nicht zu verstehen ohne die Kenntnis ihrer Entstehungsgeschichte. Theorien sind kein Luxus, sondern ein kostbarer Rohstoff, von dessen Benützung systematisch Gruppen entfernt werden. Theorien sind ein Privileg. Mit ihnen zu arbeiten und sie benutzen zu können, erfordert Zeit und Übung. Zeit ist neben Geld eines der größten Privilegien, insofern kann Theoriebildung nicht zufällig ein fader Diskurs sozial homogener Gruppen bleiben. Theorien sind eben darum aber kein Luxus, sondern eine Notwendigkeit. Sie ermöglichen es, aus individueller Not zu dialogischer Wendigkeit voranzuschreiten. Theorien können zu einer Befreiungspraxis werden, wie bell hooks sagt, zu einer Praxis des Überschreitens der Begrenzungen: im Denken, im Handeln

und besonders anhand ihrer sozialen Bedingungen. Menschen sind diesen sozialen Bedingungen nicht einfach unterworfen, sondern stellen diese Bedingungen unter ungleichen Bedingungen mit her. Darin liegt eine theoretische Einsicht, die praktische Möglichkeiten eröffnet, aber das eigene und eigenständige Denken lernen voraussetzt. Und damit sind wir im Zentrum des Problems von Theorien angelangt, nämlich der Frage, wer sie wo und in welcher Qualität und mit welcher Zeit und Entlastung von anderen Verpflichtungen lernen und verwenden kann. Theorien zu diskreditieren, zielt dementsprechend darauf ab, Gruppen von Bildung auszuschließen und sie der Möglichkeit zu berauben, Theorien für ihre eigenen Zwecke zu verwenden, ihre Aneignung dem Zufall zu überantworten. Theorien als Wissen um die Möglichkeiten der Veränderung, der Analyse von Zwecken und Zusammenhängen, die wenig in die Taschen und Gehirne spielen, sind ein praktisches Problem. Wo werden in der Erwachsenenbildung Räume für Theoriebildung sichtbar und theoretische Werkzeuge erlernbar? Wie bilden Menschen sich über die ungleichen Erfahrungen und Möglichkeiten und können sich auf eine Weise zueinander in Beziehung setzen, die es ihnen ermöglicht, was ihnen im Schulsystem oder im Berufsleben verwehrt bleibt? Praktisch zu erleben, dass es theoretisch anders sein könnte, ist sowohl ein Theorieproblem, aber auch das einer Demokratisierung der Beteiligungspraxis.

Kritisieren darf nur, wer „gut erzogen“ und „gebildet“ ist?

Die Fähigkeit, Sachverhalte zu problematisieren und zu unterscheiden, ist ein Werkzeug der Veränderung, das sich mit Bildung verwenden lässt. Alles, was ist, als Gewordenes kritisieren zu können, bedeutet potenziell, an der Umgestaltung dessen, was sein wird, beteiligt zu werden.

Schon zu seiner Hochphase war der Begriff Bildung im Kontext der Aufklärung umstritten, wurde von radikalisierten oder elitären Ausdeutungen erweitert oder geschlossen (vgl. Casale 2022, S. 86-111). War Bildung als Menschenrecht noch kaum denkbar, gewann sie Kontur als humanistisches Ideal, das sich in einer positiven Deutung als denkfähige, vernunftgebundene, lernbare Weltzugewandtheit und in der deutlichen Kritik als Projekt imperialer Eliten im Etablieren einer bürgerlichen Kultur umreißen lässt.

Bildung im Sinn der Tradition der Aufklärung war erst auf der Grundlage von Erziehung möglich (vgl. ebd., S. 31-61). Erziehung unterwirft den Menschen den Gesetzen der Kultur, sodass er sich vom „instinktgetriebenen Tier“ unterscheidet. Das gelang nicht allen Menschen gleichermaßen – und sollte es auch nicht: Es handelte sich um die Selbstbegründung einer vergleichsweise kleinen Gruppe europäischer weißer Bürger, vornehmlich Männer, die ihre partikulare Gruppenbildung mit dem Mythos von wissenschaftlicher und politischer Rationalität ausstatteten. Der Mythos bestand darin, alles „Wilde“ in sich selbst und vor allem im Außen erst zu erfinden, um es dann als „Anderes“ zu beherrschen, zu züchtigen und zu unterwerfen oder zu begehren, zu exotisieren und darüber zu verfügen. Immanuel Kant schrieb in seinem Aufsatz „Über Pädagogik“ (1803): *„Wildheit ist die Unabhängigkeit von Gesetzen. Disciplin unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit, und fängt an, ihm den Zwang der Gesetze fühlen zu lassen. Dieses muß aber frühe geschehen. So schickt man z. E. Kinder Anfangs in die Schule, nicht schon in der Absicht, damit sie dort etwas lernen sollen, sondern damit sie sich daran gewöhnen mögen, still zu sitzen, und pünktlich das zu beobachten, was ihnen vorgeschrieben wird, damit sie nicht in Zukunft, jeden ihrer Einfälle wirklich auch und augenblicklich in Ausübung bringen mögen.“*

Die Unterdrückung und Züchtigung, die kulturelle Veredelung des „Animalischen“, „Wilden“ sind ein Gründungsmotiv von aufgeklärten Bildungsvorstellungen. Es findet sich überall: in der Adressierung sozial ausgegrenzter Gruppen, denen Bildungsferne unterstellt wird, in der Phantasie der bedrohlichen „Anderen“, die von „Außen“ kommen, in der chauvinistischen Kritik an „Emotionalisierung“ und „Verweiblichung“ von Praktiken der sozialen Kooperation oder an der Festlegung auf Merkmale nationaler Zugehörigkeit wie Sprache (vgl. Khakpour 2022). Erziehung wurde in dieser Tradition als Selbstbeherrschung und Herrschaft über Andere gefasst, als ein Sich-Einfügen in die tradierten Formen und Formierungen der Kultur. Sie ging der Bildung zum (kritischen) Subjekt als Möglichkeitsbedingung voraus: Ohne Erziehung, so die Geschichte, gebe es keine Bildung und keine Kultur.

Die aufklärende oder aufgeklärte Kritik, so die Philosophin Ruth Sonderegger (2019), ist trotz ihrer zu bewahrenden Potenziale für Bildung eingeschrieben in ein globales Herrschaftsprojekt, in dem sich eine

partikulare Gruppe zum Maßstab des Allgemeinen macht, in das sich andere Gruppen (Frauen, Kinder, Migrant*innen, Behinderte, Psychiatrisierte) erst mühsam hineinkämpfen müssen. Diese sind dann mit dem Vorwurf konfrontiert, sie selbst würden das Allgemeine nur aus einer partikularen Position in Frage stellen. Ihre Interessen seien egoistisch, ihre Theorien seien Hirngespinnste oder Humbug und kein objektives Wissen mit theoretischem Gehalt. In diesem Herrschaftsprojekt sind Funktionen von Gewalt und Kritik arbeitsteilig, aber nicht fundamental voneinander unterschieden, eben weil sie als voneinander entfernte Bestandteile einer sozialen Struktur zusammenwirken: Wer nicht dazu gehören soll, dem*der wird abgesprochen, was zur vollständigen Menschwerdung im Sinne von Bürgerlichkeit gezählt wird, wozu auch die Fähigkeit zum kritischen Denken gehört.

Erziehung als Züchtigung ist darin ethische Pflicht einer Zähmung der unbeherrschten inneren und äußeren „Natur“, wie ein Züchtigungsrecht, das an die Funktion des Familienvaters und Staatsoberhauptes gebunden bleibt: an den mündigen Bürger (!), der sich bildet (kritisch zur Dialektik der Beherrschung von innerer und äußerer Natur siehe Horkheimer 1988 [1936], affirmativ zu Bildung vgl. Horkheimer 1985 [1952], S. 410).

Zucht und Strafe sind jedoch keine Nebenprodukte, sondern der pädagogisch genutzte Zwang, auf dessen Grundlage die soziale Zustimmung möglich gemacht wird, als eine Zustimmung zum Gesetz väterlicher Autorität sowie bürgerlicher Rechte und Pflichten, deren Rahmen gesetzlich festgeschrieben und deren Anwendungen permanent verschoben und neu ausgehandelt werden (vgl. Niggemann 2022, S. 62-69). In der Erbfolge bürgerlicher Familien ist das Gesetz väterlicher Autorität integraler Bestandteil ihres Selbstverständnisses und der intergenerationalen Psychodynamiken.

Diejenigen, die in ihnen als Subjekte autorisiert wurden (also gut erzogen und gebildet sind), dürfen und sollen Kritik üben und eine Praxis der Kritik leben können, um Tradition und Erneuerung zu bewerkstelligen (vgl. ebd.). Kritik bedeutet in Bezug auf Bildung, sich kontinuierlich neue Möglichkeiten des Handelns und Genießens zu suchen und zu erarbeiten. Kritik kann Bildung als selbsttätige Praxis mit eigener Zwecksetzung orientieren. Kritik kann Bildung jedoch auch verhindern, wenn sie als machtvolle Setzung von Maßstäben alles außer sich selbst zu kritisieren erlaubt. Die theoretische

Behauptung, Kritik als universelles Prinzip sei an nichts Irdisches wie Standpunkte, Orte, Kontexte, Begehren und Ressourcen gebunden, ist Bestandteil eines Partikularismus, der seine eigene Gewaltförmigkeit verkennt, auf seine Gegner*innen oder Feinde im Innen und Außen projiziert, und zwar besonders auf jene, die sich Erziehung und Bildung verweigern. Das Erbe der Aufklärung sei demgegenüber weder unkritisch zu beerben, so Gayatri Chakravorty Spivak, noch leichtfertig zu verwerfen, sondern affirmativ zu sabotieren (siehe bspw. Spivak 2012 u. 2023).

Kritische Veränderung von (aufgeklärter) Kritik

Theorien, die zwischen „Würdigen“ und „Unwürdigen“, zwischen „zivilisiert“ und „primitiv“ unterscheiden, bedienen sich eines falschen Gegensatzes, um zu unterwerfen und zu disziplinieren. Dieser Gegensatz ist ungemein produktiv, denn er produziert die Norm und die Abweichung gleichzeitig, so dass alle Abweichungen einen Pool an Möglichkeiten darstellen, aus ihnen neue Trends, Methoden oder Waren zu generieren. Daher ist auch die Position des (situativen, temporären oder dauerhaften) Ausgeschlosseneins noch nicht das Ende, sondern erst der Anfang der Wege und Dialoge über Sinn und Unsinn bestimmter theoretischer und praktischer Ordnungen.

Mai-Anh Boger hat zu diesem Komplex aus Betroffenheit, Partizipation, Paternalismus und Empowerment einen sehr beeindruckenden Text geschrieben mit dem sprechenden Titel „Du musst ihnen sagen, dass das falsch ist.“ – Eine Geschichte vom existentiellen Wert der Theoriebildung“ (2019). Darin diskutiert sie die Problematik, alternative Wissensformen, Erfahrungen und Erkenntnisweisen nicht nur als „Verbesonderung“ zu verstehen (Was sie auch sind, wenn sie zum Exotisch-Interessanten oder Dämonisch-Gefährlichen stereotypisiert werden.). Wenn minoritäre Erfahrungen von Betroffenheit nur als authentische Erfahrungen ausgesprochen werden, sind eben diese Erfahrungen nicht wissenschaftlich bzw. sind ihre Subjekte eben jene mit Erfahrung, nicht mit wissenschaftlichen Fähigkeiten. Der falsche Gegensatz ist richtig, weil unterschiedliche Erfahrungen mit verschiedenen Wissensformen und Betroffenheiten einhergehen. Während einige ungefragt vom allgemeinsten Standpunkt sprechen und ihnen geglaubt wird, werden Wissenschaftler*innen

aus minoritären Gruppen eben immer wieder als durch ihre Zugehörigkeit begrenzt und in diesem Sinne als unwissenschaftlich gelabelt behandelt. Partizipation an Wissensgemeinschaften kommt dann mit dem Preis, nur als Objekt mit interessanten Erfahrungen angesehen zu werden und nicht als Subjekt einer erfahrungsgesättigten Theoriebildung. Andererseits kann ein Insistieren auf Erfahrungen gegenüber jeder Form wissenschaftlichen Argumentierens auch eine solche Anordnung befestigen: Wenn Erfahrungen nicht im Dialog wissenschaftlich diskutierbar werden oder bleiben, werden sie zu Glaubenssätzen, zur, wie ich es nennen möchte, „Währung des Authentischen“.

Insofern wäre ein Auslöschen der aufklärerischen Kritik falsch, denn sie adressiert Menschen als Subjekte, die mündig werden können, die sich durch Kritik ihres eigenen Verstandes bedienen lernen und in den Lauf der Geschichte auch kooperativ eingreifen, sich bilden und revidieren und dies nicht gegen, sondern mit ihren Erfahrungen. Es geht bei der Zugänglichkeit zum Theoretisieren um die kritische Veränderung aufgeklärter Kritik und nicht um ihre Abschaffung oder exklusive Schließung. Fehlende Zugänge zu Bildung sind entlang ihrer sozialen Schließungsmechanismen zu kritisieren und nicht als persönliches Unvermögen ihrer Adressat*innen abzutun.

Kritik üben zu wollen, ist nichts Abstraktes, sondern getragen vom Wunsch, dass sich Dinge ändern. Wie sie begründet wird, hängt auch davon ab, ob sie aufgeklärte Kritik, Vernunft und Wahrheit auf sich selbst anwendet oder immer wieder nur nach „unvernünftigen“, „primitiven“, „hysterischen“ oder „dummen“ Anderen sucht.

Mit den Engeln ringen

Der jamaikanisch-britische Erwachsenenbildner, Theoretiker und Aktivist Stuart Hall (1932-2014) verglich die theoretische Arbeit, die Arbeit der Intellektuellen, mit einer schwierigen Übung. Er verwendete die Metapher des: „Ringens mit den Engeln“ und ergänzte: „Die einzige Theorie, die es wert ist, dass man sie hat, ist die, die man abwehren muss, nicht die, die man mit großer Gewandtheit ausspricht“ (Hall 2004 [1992], S. 55). Es ist ein eigenartiges Bild, das Hall hier verwendet. Wenn man es auf Jakobs biblischen Kampf mit einem Unbekannten zurückführt, der je nach Auslegung ein Mensch, ein Engel oder Gott selbst gewesen sein könnte, wird die Geschichte mehrdeutig.

Mit wem also ringen die Theoretiker*innen? Hall überlässt die Interpretation uns: „*man kann es so wörtlich nehmen, wie man will*“ (Hall 2004 [1992], S. 53). Für mich wirft „mit den Engeln ringen“ neue Fragen auf. Ist der Engel ein Bild, eine Metapher oder die nützliche Illusion, um es mit unsichtbaren Sachverhalten aufnehmen zu können, also mit solchen, die auch wirken, wenn sie nicht zu sehen sind? Das Augenverschließen macht das Ringen-Müssen nicht ungeschehen, sondern entzieht es der eigenen Bearbeitung und überlässt den letztendlichen erbeuteten Segen allein den falschen Expert*innen.

So stehe ich zu mir selbst und der Welt in einer mehrfach widersprüchlichen Beziehung und ebenso zu meinen Erfahrungen und zur Wahrheit. Frieder Vogelmann (2023) schlägt vor, die subjektive Dimension des Nachdenkens über Erkennen, Wissen und Macht nicht zugunsten großer Erklärungen zu verwerfen, sondern als Bestandteil einer „nichtsouveränen Epistemologie“ (Vogelmann 2023, S. 64ff.) zu fassen. Er bezeichnet so eine Erkenntnistheorie, in der nicht eine souveräne Stimme bestimmt, was Wissenschaft ist oder als Theorie gilt, sondern vielfache Stimmen an der Verhandlung von Gegenständen und Methoden teilhaben. Vernunft ist dann eine Sache diskursiver-demokratischer sozialer Verhandlungen und kein Privileg von Wissenschaft allein. Zudem kann ich mir selbst nicht transparent sein, sondern muss mich über den

Umweg der anderen, ihre Sicht, ihre Projektionen, ihre Adressierungen etc. mit mir und meinem Gegenstand im Dialog auseinandersetzen.

Das verändert den Zweck meines Theoretisierens, der nun nicht mehr (nur) darin besteht, aus wertfreier Expertise Erkenntnisse hervorzubringen, über deren Zweck ich dann nicht mehr verfüge. Theoriebildung verändert sich von einer zwingenden Systematisierung hin zu einem lernenden Dialog über steile Klippen und Abgründe ohne Netz, aber in Begleitung realer Gegenüber.

Theoretisieren bedeutet genau kein Happy Together und auch keinen permanenten Zynismus, sondern eine alltägliche Auseinandersetzung und Einübung (siehe Sonderegger 2019) einer Lebbarkeit des Vielfachen. Wohin ich mich alltäglich mit wem im sozialen Raum bewegen will, nicht will oder muss, obwohl ich nicht möchte, erfordert eine spannungsreiche Haltung zu mir selbst und den anderen, die auch meine Fantasie fordert, sich zu entwickeln.

Die Erfindung des Aktenschranke mag auch der Fantasie entsprungen sein. Nichts weiter mit ihm anstellen zu können, als Akten zu ordnen, wäre die Herausforderung, die Fantasie in jeder*m Einzelnen anzuregen und nicht auf Praxis zu begrenzen.

Literatur

Alvir, Olja (2022): Spielfeld. Gedichte – Pjesme – Poems. Graz: kollektiv Verlag.

Blake, William (1793): The Marriage of Heaven and Hell. Online: <https://www.gutenberg.org/files/45315/45315-h/45315-h.htm> [2025-01-06]

Boger, Mai-Anh (2019): „Du musst ihnen sagen, dass das falsch ist.“ – Eine Geschichte vom existentiellen Wert der Theoriebildung. In: Dederich, Markus/Ellinger, Stephan/Laubenstein, Désirée (Hrsg.): Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 127-153.

Casale, Rita (2022): Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: utb.

Hall, Stuart (1994): Alte und neue Identitäten, alte und neue Ethnizitäten. In: Ders.: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument, S. 66-88.

Hall, Stuart (2004 [1992]): Das theoretische Vermächtnis der Cultural Studies. In: Ders.: Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3. Hamburg: Argument, S. 34-55.

Holzer, Daniela (2019): Immanente Kritik und die Kunst, gegen sich selbst zu denken. In: Kastner, Monika/Lenz, Werner/Schlögl, Peter (Hrsg.): Kritisch sind wir hoffentlich alle. Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Gesellschaft. Wien: Löcker Verlag, S. 95-107.

- hooks, bell (1994):** Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. London: Routledge.
- Horkheimer, Max (1985 [1952]):** Begriff der Bildung. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973. Frankfurt am Main: Fischer, S. 407-419.
- Horkheimer, Max (1988 [1936]):** Autorität und Familie. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band 3: Schriften 1931-1936. Frankfurt am Main: Fischer, S. 336-417.
- Kant, Immanuel (1803):** Über Pädagogik. Königsberg. Online: https://de.wikisource.org/wiki/%C3%9Cber_P%C3%A4dagogik [2025-01-06]
- Khakpour, Natascha (2022):** Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Niggemann, Jan (2022):** Der diskrete Charme der Autorität? Elemente pädagogischer Autorität und Autorisierungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Weinheim: Beltz Juventa.
- Siebert, Horst (2009):** Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 7/8, Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8_03_siebert.pdf [2025-01-06]
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012):** An Aesthetic Education in the Era of Globalization. Cambridge/London: Harvard Univ. Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2023):** Gramsci und das postkoloniale Projekt. Ein Interview mit Baidik Bhattacharya. In: Castro Varela, Maria do Mar/Khakpour, Natascha/Niggemann, Jan (Hrsg.): Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci. Weinheim: Beltz Juventa. Online: https://content-select.com/de/portal/media/download_oa/9783779953722/?client_id=406 [2025-01-14]
- Sonderegger, Ruth (2019):** Vom Leben der Kritik: kritische Praktiken – und die Notwendigkeit ihrer geopolitischen Situierung. Wien: zaglossus.
- Vogelmann, Frieder (2023):** Umkämpfte Wissenschaften – zwischen Idealisierung und Verachtung. Stuttgart: Reclam.



Foto: privat

Dr. Jan Niggemann M.A.

jan.niggemann@oieb.at
<https://www.oieb.at>

Jan Niggemann ist wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung (oieb) und Lektor an der Universität Wien. Mit einer Arbeit zu pädagogischer Autorität promovierte er an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Aktuell arbeitet er in der Erwachsenenbildung, in der außerschulischen Bildung, als Erziehungswissenschaftler und Speaker. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Pädagogische Autorität, Soziale Ungleichheit, Poesie und Ästhetik in pädagogischen Formaten, Bildungstheorien und Cultural Studies.

Forming Theories

Contextual knowledge as a dialogue between adult education and science

Abstract

The author argues that working with theories should not be dismissed as elitist or too complicated for practice. Instead, he insists on theoretical work that organizes science and practice in democratic forms. The article takes a critical look at scientific forms of knowledge and the dominant focus on practice in adult education. Theory must critically call into question the relationship of science to power and make the contradictions of practice the focus of theory. Enlightenment and reason are not a prerogative of science. Reason is rather the lived expression of a discursive democratic negotiation between practice and research. The author voices his support for an ethic of opening up knowledge production and demands that the differences between theoretical and experience-based practice be understood as unequally valued work. The analysis of this gap creates opportunities for detecting changes and developing new methods. Theories for analyzing social relationships and recognizing power relations should be made more accessible as they contribute to changes. A theory that promotes dialogue is based on the interaction between self-reflection and critique within and beyond groups with heterogeneous positions and interests. One's limited perspective—whether in adult education practice or in science—can be overcome discursively by considering the critique of others. (Ed.)



Theorien, die in der erwachsenen- bildnerischen Praxis entstehen

Zum Potenzial einer partizipativen Erforschung Subjektiver Theorien

Sophie Pähler

Zitation Pähler, Sophie (2025): Theorien, die in der erwachsenenbildnerischen Praxis entstehen. Zum Potenzial einer partizipativen Erforschung Subjektiver Theorien. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 54, 2025. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-54>.

Schlagworte: Subjektive Theorien, Dialog-Konsens-Verfahren, Theorie-Praxis-Verhältnis, kommunikative Validierung, Struktur-Lege-Verfahren, partizipative Forschung



Abstract

Subjektive Theorien sind handlungsleitende Annahmen von Lehrenden, die ihre Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen beeinflussen. Ihre Erforschung erfolgt in einem partizipativen Prozess: Erwachsenenbildner*innen und Wissenschaftler*innen sind dabei gleichberechtigte Forschungspartner*innen, die in einem Dialog-Konsens-Verfahren gemeinsam die impliziten Theorien der Lehrenden erkunden. Halbstandardisierte Interviews und eine kommunikative Validierung der Ergebnisse regen den Austausch der Perspektiven von Vertreter*innen der Theorie sowie der Praxis an. Erwachsenenbildner*innen versprachlichen durch ein solches Verfahren ihre Alltagstheorien. Für die Erwachsenenbildung ermögliche dies auch eine Stärkung der Praxis, so die Autorin. Darüber hinaus diene die Methode dazu, den postulierten Gegensatz zwischen Theorie und Praxis aufzubrechen, und sie könne die Akzeptanz von Theorie in der Praxis erhöhen. Der Beitrag veranschaulicht das genaue Vorgehen und die Potenziale dieser wissenschaftlichen Methode anhand eines Forschungsprojekts zum Einsatz digitaler und analoger Medien in Alphabetisierungskursen. (Red.)

Theorien, die in der erwachsenen- bildnerischen Praxis entstehen

Zum Potenzial einer partizipativen Erforschung Subjektiver Theorien

Sophie Pähler

Eine sich ausweitende Distanz zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und dem erwachsenenbildnerischen Handeln in der Praxis ist mit der Gefahr verbunden, die Disziplin Erwachsenenbildung von ihrem sich historisch herausgebildeten Verantwortungs- und Legitimationsbereich zu entkoppeln. Der partizipativ angelegte Prozess der Erhebung Subjektiver Theorien könnte ein Zusammenspiel von Theorie und Praxis erfahrbar machen. An die Stelle einer eindeutigen Arbeitsteilung von Theoretiker*innen und Praktiker*innen (vgl. Klingovsky 2017, S. 9) würde ein gemeinsamer Prozess treten.

Brücken zwischen Theorie und Praxis bauen

Die Reflexion von Theorie und Praxis sowie ihre Verhältnisbestimmung prägen die Auseinandersetzung mit Wissenschaft seit langem (vgl. Schindler/Vater 2024, S. 2). An Bedeutung gewinnen damit verbundene Fragen insbesondere durch ihre fortwährende Aktualität. Im Jahr 2017 diagnostizierte Ulla Klingovsky eine Akzeptanzkrise von Theorie innerhalb der Erwachsenenbildung (vgl. Klingovsky 2017, S. 9). Ihren Appell, dass sich Theorie und Praxis aufeinander zubewegen sollten, begründete Klingovsky mit dem Verweis auf die Historie des Aufgabenbereiches der Erwachsenenbildung. So sei die Stärkung der Praxis bereits seit Beginn des Wirkens der Erwachsenenbildung eine der Kernaufgaben der Disziplin gewesen. Diese Stärkung sollte allerdings mit der wissenschaftlichen Analyse und Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse einhergehen, um so zur

Ermöglichung der Selbstbestimmung von Menschen im Erwachsenenalter beitragen zu können (vgl. ebd., S. 9f.). Das von Klingovsky geforderte Zusammenspiel von Theorie und Praxis verfolgt das Ziel, „*die immer spannungsreichen, ambivalenten und mitunter unauflösbaren Herausforderungen erwachsenenpädagogischer Handlungszusammenhänge [zu] sehen und [aufzuklären]*“ (ebd., S. 10). Insbesondere vor dem Hintergrund digitaler Transformationsprozesse und einer damit einhergehenden Veränderung der Tätigkeit der professionell pädagogisch Handelnden, die Regina Egetenmeyer, Stefanie Kröner und Anne Thees (2021, S. 128f.) mit der Anforderung einer erhöhten didaktischen Entwicklungsarbeit beschrieben, ist die Verzahnung von Theorie und Praxis mehr denn je unerlässlich. Sie trägt das Potenzial der Schaffung innovativer Handlungsmöglichkeiten für pädagogisch Tätige und einer damit verknüpften gestärkten erwachsenenbildnerischen Praxis in sich (vgl. Klingovsky 2017, S. 10).

Aber wie können eine solche Annäherung und ein Zusammenspiel der Bereiche Theorie und Praxis mithilfe des Aufbrechens eines oppositionär gedachten Theorie-Praxis-Verhältnisses gelingen?

Der vorliegende Beitrag will entlang einer empirischen Erhebung Subjektiver Theorien zeigen, wie eine Brücke zwischen Theorie und Praxis gebaut werden kann. Ausgangspunkt der Überlegungen ist, dass das Handeln innerhalb der Praxis von Praktiker*innen distanziert betrachtet werden kann. Dem griechischen „theorein“ folgend werden so auch hier im Zuge eines Prozesses des Beobachtens Erkenntnisse gewonnen. Vor diesem Hintergrund werden in den folgenden Abschnitten Grundannahmen des erstmals in den 1980er Jahren von Norbert Groeben, Diethelm Wahl, Jörg Schlee und Brigitte Scheele formulierten Forschungsprogramms Subjektive Theorien (FST) sowie spezifische methodische Verfahrensschritte skizziert. Um beispielhaft zu zeigen, wie das alltägliche Theoretisieren von professionell pädagogisch Tätigen auf diese Weise in einen Forschungsprozess integriert werden kann, wird eine von der Autorin im Rahmen ihrer Masterarbeit durchgeführte qualitative Studie vorgestellt und diskutiert. Im Zentrum dieser Studie standen Mediennutzungsbelegungen von Lehrkräften in der Alphabetisierung Erwachsener. Durch die Erhebung Subjektiver Theorien wurden hierbei didaktische Begründungsfiguren rekonstruiert (vgl. Pähler 2023, S. 34).¹ Anschließend wird auf der Grundlage dieser Ausführungen das Potenzial der Erhebung Subjektiver Theorien im Sinne einer Möglichkeit des Brückenbaus zwischen Theorie und Praxis reflektiert.

Erwachsenenbildner*innen als Theoriekonstrukteur*innen

Subjektive Theorien stellen komplexe reflexive Kognitionen dar, die durch ihren theoriebildenden, erklärenden und prognostizierenden Charakter als in der Praxis handlungsleitend eingeschätzt werden (vgl. Groeben/Scheele 2020, S. 187). Wissenschaftliche Forschung sollte nach Norbert Groeben und Brigitte Scheele diese differenzierte und komplexe kognitiv-reflexive Innensicht

von Menschen in den Forschungsprozess einbeziehen (vgl. ebd., S. 186). Neben den Forschenden wird dann das handelnde Subjekt zum „Theoriekonstrukteur und Theoriebenutzer“ (Schlee 1988a, S. 16). Begründet wird dies von Groeben und Scheele (2020, S. 187), in Anlehnung an das Subjektmodell „man the scientist“ von George A. Kelly (1955), mit der grundlegenden Fähigkeit und dem Streben des Menschen nach Welt- und Selbsterkenntnis (Epistemologisches Subjektmodell). So ist beispielsweise die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen neben wissenschaftlichem Wissen auch von Subjektiven Theorien individueller Erwachsenenbildner*innen geprägt (vgl. von Hippel/Kulmus/Stimm 2019, S. 34). Im Rahmen ihres Forschungsprogramms Subjektive Theorien (FST) arbeiteten Groeben und Scheele (2020, S. 197f.) mit der Dialog-Hermeneutik eine systematische Art einer Verstehensmethodik aus, die die Rekonstruktion der Sinnstrukturen des Handelns ermöglichen sollte. Grundannahmen des aus der Psychologie stammenden Forschungsprogramms sind, dass die subjektiven intentionalen Dimensionen des Handelns nicht beobachtbar, aber von der handelnden Person selbst kommunizierbar sind (vgl. ebd., S. 189). Aus diesem Grund können diese Subjektiven Theorien empirisch erschlossen werden. Das Epistemologische Subjektmodell, welches dem FST zugrunde liegt, begründet dies auf theoretischer Ebene. Das Modell hebt die Intentionalität, potenzielle Rationalität, Reflexivität und sprachliche Kommunikationsfähigkeit (vgl. Schlee 1988a, S. 16) des handelnden Subjektes hervor.

Annahmen zu einem epistemologischen Subjektmodell haben neben der Begründung der grundsätzlichen Möglichkeit einer Rekonstruktion Subjektiver Theorien Auswirkungen auf den zu realisierenden Forschungsprozess. Sollen Subjektive Theorien erhoben werden, müssen Forschungspartner*innen² in Form eines Dialogs aktiv in diesen mit einbezogen werden. Hierbei gilt das dialogkonsenstheoretische Wahrheitskriterium (siehe Habermas 1973) als leitendes Prinzip und Zieldimension des Vorgehens. Dies bedeutet, dass die Entscheidung über die Angemessenheit der Rekonstruktion einer Subjektiven Theorie durch einen Konsens zwischen Forscher*in und Forschungspartner*in zu treffen ist

1 Es fanden insgesamt drei Rekonstruktionen Subjektiver Theorien statt. Zwei der drei partizipierenden Lehrkräfte leiteten zum Zeitpunkt der Erhebung im September 2023 Alphabetisierungskurse an Volkshochschulen, eine Alphabetisierungskraft war in einem Verein tätig. Im Rahmen der Masterarbeit wurde neben der im Beitrag fokussierten Erhebung mediendidaktischer Begründungsfiguren zudem erforscht, inwiefern diese habituelle Prägnanzen enthielten.

2 Der Begriff Forschungspartner*in wird in diesem Beitrag verwendet, um die bei der Rekonstruktion Subjektiver Theorien in hohem Maße zu ermöglichende Gleichberechtigung der forschenden und der interviewten Person (vgl. Marsal 2013, S. 564) zu unterstreichen.

(vgl. Dann 1992, S. 2; Groeben/Scheele 2000, o.S.). Dieser Konsens wird durch ein sog. „Dialog-Konsens-Verfahren“ (vgl. Groeben/Scheele 2020, S. 189) hergestellt.

Im Folgenden werden anhand der in der Masterarbeit der Autorin erarbeiteten Rekonstruktion mediendidaktischer Begründungsfiguren von Lehrkräften in der Alphabetisierung Erwachsener (siehe Pähler 2023) Möglichkeiten der konkreten Ausgestaltung eines Forschungsprozesses dargestellt, der die theoretischen Annahmen des FST aufgreift.

Methodische Verfahrensschritte zur Erhebung Subjektiver Theorien

Die Qualifizierungswege von Alphabetisierungslehrkräften in Deutschland sind heterogen. Daraus resultiert eine Pluralität spezifischer Kompetenzen der einzelnen Lehrkräfte (vgl. Löffler/Nagler 2023, S. 64; Löffler/Weis 2016, S. 365). Annahme der Untersuchung war deshalb, dass die didaktischen Herangehensweisen ebenso vielfältig sind und neuen Möglichkeiten und Herausforderungen, die im Rahmen der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen durch das erweiterte Spektrum an zur Verfügung stehenden digitalen und analogen Medien entstehen, unterschiedlich begegnet wird. Eine Entwicklung von Subjektiven Theorien zur Mediennutzung war spätestens in der Zeit der Covid-19-Pandemie notwendig geworden. Schließlich war die umfassende Nutzung digitaler Medien unumgänglich und konnte nicht ad hoc durch medienpädagogische Professionalisierungsangebote begleitet werden. Durch die exemplarische Rekonstruktion entstandener Subjektiver Theorien sollten diese pluralen Mediennutzungsformen und damit verbundene Reflexionsprozesse im Rahmen der Studie sichtbar gemacht werden. (Vgl. Pähler 2023, S. 21ff.)

Das FST sieht eine zweiphasige Forschungsstruktur, bestehend aus einer kommunikativen und einer explanativen Validierung, vor. Bei der kommunikativen Validierung liegt der Fokus auf der Erhebung Subjektiver Theorien. Mithilfe der dialogischen Ausrichtung des Forschungsprozesses wird geprüft, ob die Rekonstruktion einer Subjektiven Theorie tatsächlich der Innensicht der jeweiligen Forschungspartner*innen entspricht. In einem Dialog-Konsens wird die sog. „Rekonstruktionsadäquanz“ gesichert (vgl. Scheele/Groeben 1988, S. 18ff.). Scheele spricht hier von einem „dialogischen Verstehen“ (Scheele 1988, S. 137). Die

zweite Phase dient daran anschließend der Überprüfung der rekonstruierten Subjektiven Theorie in Form der Realitätsadäquanz. Hier wird festgestellt, ob durch externe Beobachtung handlungsleitende Effekte der erhobenen Theorie erkannt werden können. Diese Phase wird häufig ausgelassen, wenn das Erkenntnisinteresse primär einen deskriptiven Charakter aufweist (vgl. Groeben/Scheele 2020, S. 190ff.; Scheele 1988, S. 137). Auch im Rahmen der hier diskutierten Studie wurde die explanative Validierung aus Gründen der Gegenstandsangemessenheit der Untersuchungsmethoden (vgl. Steinke 1999, S. 39) nicht umgesetzt. Für die Sichtbarmachung der theoriekonstruierenden Tätigkeit von Erwachsenenbildner*innen wurde eine kommunikative Validierung vollzogen. Hierbei wurden zunächst die Inhalte der Subjektiven Theorien und daraufhin ihre strukturellen Beziehungen zueinander erhoben. Diese beiden aufeinanderfolgenden Schritte unterschieden sich unter anderem in ihrer methodischen Durchführung (vgl. Scheele/Groeben 1988, S. 32). Die Trennung der Verfahrensschritte sollte einer Überforderung der Forschungspartner*innen entgegenwirken, um ihnen eine gleichberechtigte Teilnahme am Forschungsprozess zu ermöglichen (vgl. Dann 1992, S. 2f.). Voraussetzung hierfür ist ebenfalls die Herstellung größtmöglicher Transparenz (vgl. Schlee 1988b, S. 25). Diesen methodologischen Prinzipien folgend sind den Forschungspartner*innen der erwähnten Studie die Hintergründe der Erhebung sowie der Untersuchungsablauf umfassend erläutert worden. (Vgl. Pähler 2023, S. 34f.) Um die Inhalte einer Subjektiven Theorie zu erheben, wird häufig ein halbstandardisiertes Interview geführt. Bei der Interviewgestaltung soll die Ermöglichung zur Selbstauskunft der interviewten Person fokussiert werden, welche durch Explizierungshilfen unterstützt wird (vgl. Groeben/Scheele 2020, S. 191; Scheele/Groeben 1988, S. 32). Der Interviewleitfaden sollte dem FST folgend drei unterschiedliche Fragearten enthalten: hypothesenungerichtete, offene Fragen, hypothesengerichtete Fragen und Störfragen. Hypothesenungerichtete, offene Fragen ermöglichen es den Forschungspartner*innen dabei zunächst, explizit verfügbare Annahmen, Erklärungs- und Wirkkonzepte, die zu ihrer Subjektiven Theorie gehören, zu äußern (vgl. Scheele 1988, S. 149). Die hypothesenungerichteten Fragen besagter Studie waren etwa „Welche Medien setzen Sie ein, wenn im Kurs gemeinsam gelesen wird?“ oder „Welche Medien benutzen Sie, wenn Sie im Kurs das Schreiben von Texten üben?“ (Vgl. Pähler 2023, Anhang, S. XCVIII.) Um die interviewte Person daraufhin dazu anzuregen, auf implizite,

nicht unmittelbar verfügbare Konzepte zurückzugreifen, enthielt der Leitfaden zudem hypothesengerichtete Fragen. Diese werden vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Annahmen entworfen (vgl. Scheele 1988, S. 149). Im Rahmen der durchgeführten Studie waren dies Fragen wie „Wenn beim eigenen Schreiben digitale Medien benutzt werden, hat das dann Auswirkungen auf die Emotionen der Teilnehmenden?“ (Vgl. Pähler 2023, Anhang, S. XCVIII) Störfragen, die Alternativhypothesen enthalten und damit in theoretischer Konkurrenz zu Ausführungen der Forschungspartner*innen stehen, sollen ergänzend dazu zu einer bewussten Präzisierung oder Erweiterung der Theoretisierungen anregen. Dies wird als Konfrontationstechnik bezeichnet (vgl. Flick 2021, S. 204; Scheele/Groeben 1988, S. 32ff.; Scheele 1988, S. 149). Der Interviewleitfaden der durchgeführten Studie enthielt eine Auswahl an möglichen Störfragen, die unter anderem anhand von Interviewdaten aus einer Vorstudie entwickelt wurden. Falls beispielsweise erwähnt worden wäre, dass es sinnvoller ist, mit der Hand zu schreiben, so wäre das Einbringen der Störfrage „Aber benutzen die meisten Menschen im Alltag nicht viel häufiger die Computertastatur oder das Handy?“ möglich gewesen. (Vgl. Pähler 2023, Anhang, S. XCVIII)

Die erhobenen Daten mussten so aufbereitet werden, dass die Inhalte der Subjektiven Theorien regelgeleitet extrahiert werden konnten. Dem FST lassen sich keine weiteren Hinweise darauf entnehmen, wie diese spezifische Datenaufbereitung der Interviewtranskripte vollzogen werden kann. Scheele und Groeben verweisen lediglich darauf, dass die „wichtigsten Konzepte“ (Scheele/Groeben 1988, S. 63) zusammenfassend extrahiert werden sollen. Katharina Kindermann stellt heraus, dass das Forschungsprogramm hier eine „methodische Leerstelle“ (Kindermann 2020, o.S.) aufweist und in der Forschungspraxis häufig die Methode der zusammenfassenden Inhaltsanalyse genutzt wird (vgl. ebd.). Auch im Rahmen der hier diskutierten Studie wurde die einzelfallspezifische konzeptuelle Aufbereitung der Äußerungen in Form einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse, die sich in modifizierter Form an den Ausführungen von Mayring (2010) orientierte, vollzogen. Die extrahierten Konzepte

bildeten die Grundlage der Struktur-lege-Sitzung, dem zweiten Aufeinandertreffen zwischen Forscherin und Forschungspartner*innen. Hierbei wurde eine Struktur-lege-Technik genutzt. Dies ist ein graphisches Verfahren, bei dem mithilfe vorher festgelegter Regeln gemeinsam ein Schaubild (Strukturbild) erstellt wird. Dieses soll dem FST folgend die inhaltlichen Konzepte einer Subjektiven Theorie sowie deren strukturelle Relationen darstellen. Es repräsentiert daher die Subjektive Theorie einer Person (vgl. Dann 1992, S. 3; Kindermann/Riegel 2016, o.S.). Die Übersichtlichkeit und Verständlichkeit dieser graphischen und abstrahierenden Art der Darstellung der konzeptuellen Gehalte und Begrifflichkeiten einer Subjektiven Theorie erlaubten es, die Forschungspartner*innen mit in den Forschungsprozess einzubeziehen und so der „Welt- und Selbstperspektive der [Forschungspartner*innen] [...] möglichst nahezukommen und die Rekonstruktions-Adäquanz durch Rückversicherung im Dialog zu validieren“ (Kindermann/Riegel 2016, o.S.). Außerdem stellt Hanns-Dietrich Dann heraus, dass die Subjektive Theorie durch die Aktivität des Struktur-Legens eine Präzisierung und Differenzierung erfährt. Die Forschungspartner*innen werden innerhalb dieses dynamischen Prozesses zu einer weiterführenden Reflexion der eigenen Kognitionen angeregt (vgl. Dann 1992, S. 3ff.). Im Kontext der in diesem Beitrag reflektierten Studie wurde ein Struktur-lege-Verfahren erprobt, welches sich bezüglich der Reihenfolge der Verfahrensschritte an der Heidelberger Struktur-lege-Technik (siehe Scheele/Groeben 1988)³ und bezüglich der genutzten Formalrelationen zur Darstellung der Verbindungen der Konzepte in Teilen am alltagssprachlichen Struktur-lege-Spiel (siehe Scheele/Groeben/Christmann 1992) orientierte. Bei der Nutzung dieser Struktur-lege-Techniken ist ein persönliches Treffen zwischen Forscher*in und Forschungspartner*in vorgesehen. Vorher werden die aus dem Interview extrahierten Konzepte sowie mögliche Relationen, mit denen diese verbunden werden sollen, auf Karten geschrieben. So kann beispielsweise dargestellt werden, dass Konzepte Unterkategorien anderer erwähnter Konzepte sind, dass diese hierarchisch auf einer Ebene stehen oder auch, dass etwas eine Voraussetzung oder ein Ziel eines spezifischen Szenarios ist (vgl. Scheele/Groeben

3 Mit der Heidelberger Struktur-lege-Technik wurde erstmals ein Regelsystem zur Darstellung Subjektiver Theorien sowie eine mögliche Gestaltung der Struktur-lege-Sitzung beschrieben. Im Laufe der letzten Jahrzehnte wurden zahlreiche weitere Varianten von Struktur-lege-Verfahren entwickelt. Beispiele hierfür sind, neben dem alltagssprachlichen Struktur-lege-Spiel nach Scheele, Groeben und Christmann (1992) als Flexibilisierungsvariante der komplexen Heidelberger Struktur-lege-Technik, das Berliner-Erfurter-Strukturlegeverfahren nach Fischler et al. (2002) oder auch die Siegener Variante zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien nach Kindermann und Riegel (2016).

1988, S. 53ff.). Zu Beginn der Struktur-lege-Sitzung werden die jeweils aus dem Datenmaterial des Interviews extrahierten Konzepte und die zu nutzenden Relationen auf einem Tisch verteilt. Die Forschungspartner*innen legen mithilfe des ihnen bereits übermittelten Regelsystems daraufhin in Anwesenheit der Forscher*innen ihre Subjektive Theorie, indem sie die Karten bewegen und anordnen. Hierbei haben sie außerdem die Möglichkeit, Konzeptkarten hinzuzufügen oder wegzulegen. Anschließend legen die Forscher*innen den Forschungspartner*innen einen von ihnen selbst getätigten Rekonstruktionsvorschlag vor. Dieses Vorgehen soll eine Reflexion der Forschungspartner*innen darüber anregen, ob sie die eigene Rekonstruktion an bestimmten Stellen an die Rekonstruktion der Forscher*innen angleichen möchten (vgl. Kindermann/Riegel 2016, o.S.; Scheele/Groeben 1988, S. 63). Hier findet ein Austausch möglicher Perspektiven statt, der zur Differenzierung des Strukturbildes führen soll. Während des gesamten Prozesses soll die Einordnung einer jeden Konzeptkarte sprachlich begleitet werden. Durch dieses kommunikativ erzeugte Verstehen wird der Dialog-Konsens hergestellt (vgl. Dann 1992, S. 3; Scheele/Groeben 1988, S. 21). Im Rahmen der durchgeführten Studie fand eine Digitalisierung des Verfahrens statt. Sowohl die Interviews als auch die Struktur-lege-Sitzung fanden im Rahmen einer Videokonferenz statt. Die Whiteboard-Funktion der genutzten Videokonferenzsoftware ermöglichte die graphische Darstellung der Subjektiven Theorie, da auch hier (virtuelle) Karten beschriftet und bewegt werden konnten. (Vgl. Pähler 2023, S. 44f.)

Bezüglich der Auswertung der erhobenen Subjektiven Theorien schlagen Scheele und Groeben drei Möglichkeiten vor. Sie verweisen auf heuristische, idiographische (einzelfallspezifische) und nomothetische (überindividuell-vergleichende) Auswertungsvarianten (vgl. Scheele/Groeben 1988, S. 78ff.). Bei der Auswertung der Subjektiven Theorien zum Einsatz digitaler und analoger Medien im Alphabetisierungskurs wurde eine heuristische Perspektive eingenommen.

Resümee: Möglichkeiten und Grenzen des Brückenbauens

Gerahmt durch die eigenen forschungspraktischen Erfahrungen im Rahmen der Masterarbeit ermöglicht die Darstellung von Verfahrensschritten zur Erhebung Subjektiver Theorien eine kritische methodologische

Reflexion und die Prüfung des Potenzials dieses Forschungszugangs als Brücke zwischen Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Bei der eigenen Erprobung eines dem qualitativen Paradigma folgenden Forschungsprozesses wurden Stärken, aber auch Grenzen des Zugangs deutlich. Die im FST aufgeführten Fragearten regten die Forschungspartner*innen im hohen Maß zur sprachlichen Vermittlung ihrer alltäglichen Theorien in dem durch die Forschende festgelegten Bereich ihres professionellen Handelns an. Die Explizierungshilfen ermöglichten es den Forschungspartner*innen, auch auf zunächst nicht unmittelbar verfügbare Konzepte zurückzugreifen. Durch die darauffolgenden methodischen Schritte wurden die Theorien weiter präzisiert und sogar erweitert. Die Alphabetisierungslehrkräfte konnten ihre Theorien im Rahmen der Struktur-lege-Sitzung selbst darstellen und durch die Übersichtlichkeit der graphischen Rekonstruktion weitere Reflexionen vollziehen. Die Möglichkeit, weitere Karten hinzuzufügen und die Subjektive Theorie zu erweitern, wurde vielfach genutzt. (Vgl. Pähler 2023, S. 77) Dies verweist auf den Mehrwert eines partizipativ angelegten Forschungsprozesses. Dieser erlaubte eine Fokussierung des Nachvollzugs subjektiv gemeinten Sinns (vgl. Lüders/Reichertz 1986, S. 92). Hier muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass auch die Rekonstruktion von Subjektiven Theorien Konstruktionen und Reduktionen enthält (vgl. Patry/Gastager 2024, S. 115) und daher eine Annäherung an subjektive Sinnstrukturen darstellt. Die kommunikative Validierung im Rahmen der Masterarbeit ermöglichte das Bewahren der Offenheit gegenüber den Sinndeutungen der Forschungspartner*innen, indem diese selbst einen großen Teil der Strukturierung des Gegenstandes vornahmen (vgl. Hoffmann-Riem 1980, S. 343; Steinke 1999, S. 35f.). Das Erhebungsverfahren zielte auf die Sichtbarmachung des Alltagswissens (vgl. Steinke 1999, S. 33) von in der Praxis Tätigen ab. Hier muss angemerkt werden, dass die Subjektiven Theorien einzelfallspezifisch betrachtet wurden. Mit dem Anspruch einer nomothetischen Auswertung im Sinne einer Entwicklung einer überindividuellen Theoriestructur (vgl. Kindermann/Riegel 2016, o.S.) kann ein Verlust des besonderen Mehrwertes des Verfahrens verbunden sein. Im Rahmen der hier diskutierten Studie wurden die Subjektiven Theorien als „hochindividuelle Strukturen“ (Groeben 1988, S. 324) wahrgenommen und gaben so einen Einblick in differenzierte Mediennutzungsbegründungen einzelner Alphabetisierungslehrkräfte. Medienspezifische Potenziale, didaktische Herausforderungen und Ambivalenzen wurden deutlich. Eine Alphabetisierungslehrkraft nutzt

beispielsweise im Rahmen des Lehr-Lern-Geschehens neben einigen analogen Medien auch Smartphones. Das digitale Medium wird vielseitig eingesetzt. Die Subjektive Theorie enthält hier differenzierte Begründungsfiguren wie etwa die Möglichkeiten, durch die Wahl dieses Mediums eine Brücke in die Lebenswelt der Teilnehmenden zu erzeugen, eine Aufgabe an spezifische Schriftsprachkenntnisse der Teilnehmenden anzupassen und spielerische Elemente in den Kurskontext integrieren zu können. Gleichzeitig zeigt die Subjektive Theorie die Reflexion von als nachteilig empfundenen Auswirkungen der Smartphonennutzung. Hier ist beispielsweise die Schwierigkeit, als Lehrkraft einen Einblick in die Lernprozesse, Probleme und Unterstützungsbedarfe der Teilnehmenden zu bekommen, eine typische medien-spezifische Zuschreibung. (Vgl. Pähler 2023, S. 63ff.) Die Subjektive Theorie einer anderen Lehrkraft enthält dagegen spezifische Zuschreibungen bezüglich eines gedruckten Buches. Es konnte die Annahme rekonstruiert werden, dass dieses Medium eine persönliche und berührende Wirkung entfaltet. Es eröffnete Kursteilnehmenden eine neue Welt und es wird theoretisiert, dass das Lesen eines Buches (in Leichter Sprache) für Lernende ein besonderes Erfolgserlebnis darstellt. Die Nutzung von PCs und Smartphones wird unter anderem mit der Möglichkeit der Binnendifferenzierung sowie einer als entlastend empfundenen veränderten Rolle der Lehrkraft im Rahmen der Organisation von Lernprozessen verknüpft. Die Vermittlung von Sicherheit bezüglich der PC-Nutzung stellt hier ebenso eine Mediennutzungsbegründung dar. (Vgl. Pähler 2023, S. 69ff.) Konkret können Erkenntnisse dieser Art dazu genutzt werden, die Entwicklung digitaler Medien zielgruppen-gerecht zu gestalten (vgl. Wolf/Koppel 2017, S. 8). Gleichzeitig können sie im Kontext von medienpädagogischer

Professionalisierung Anknüpfungspunkte für die Weiterbildungspraxis liefern. Bernhard Schmidt-Hertha verwies bereits 2021 auf die Notwendigkeit der Entwicklung von Train-the-Trainer*innen-Angeboten, bei denen die Erfahrungen der Lehrenden dazu genutzt werden sollten, um „*sie systematisch bei der Weiterentwicklung der eigenen Professionalität*“ (Schmidt-Hertha 2021, S. 25) zu begleiten.

Ausblick

Wenn die theoriekonstruierende Tätigkeit von Erwachsenenbildner*innen sowie ihre Fähigkeit zur Reflexion wahrgenommen werden und der Schluss gezogen wird, dass sie aktiv in Forschungsprozesse einbezogen werden sollten, kann eine Brücke zwischen Theorie und Praxis gebaut werden. Der partizipativ angelegte Prozess der Erhebung Subjektiver Theorien macht ein Zusammenspiel von Theorie und Praxis erfahrbar. Werden beforschte Erwachsenenbildner*innen ebenfalls als Theoretiker*innen wahrgenommen, tritt anstelle einer eindeutigen Arbeitsteilung von Theoretiker*innen und Praktiker*innen (vgl. Klingovsky 2017, S. 9) ein gemeinsamer Prozess. Im Rahmen dieses Prozesses wird ein besonderer Zugang zum Handeln in der Erwachsenenbildungspraxis, den inhärenten Logiken, Ambivalenzen und Herausforderungen möglich. So können beispielsweise Anknüpfungspunkte für spezifische Formen der Stärkung der erwachsenenbildnerischen Praxis aufgedeckt werden. Um dieses Potenzial des Zusammenspiels von Theorie und Praxis nutzen zu können, wird daher dafür plädiert, zukünftig Möglichkeiten einer veränderten, partizipativ angelegten Forschungspraxis stärker in den Blick zu nehmen.

Literatur

Dann, Hanns-Dietrich (1992): Variation von Lege-Strukturen zur Wissensrepräsentation. In: Scheele, Brigitte (Hrsg.): Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien. Münster: Aschendorff, S. 3-41.

Egetenmeyer, Regina/Kröner, Stefanie/Thees, Anne (2021): Digitalisierung in Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 44(2), S. 115-132.

- Fischler, Helmut/Schröder, Hans-Joachim/Tonhäuser, Cornelia/Zedler, Peter (2002):** Unterrichtsskripts und Lehrerexpertise: Bedingungen ihrer Modifikation. In: Prenzel, Manfred/Doll, Jörg (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 45, S. 157-172.
- Flick, Uwe (2021):** Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Groeben, Norbert (1988):** Fragen, Einwände, Antworten. In: Groeben, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (Hrsg.): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke, S. 206-253.
- Groeben, Norbert/Scheele, Brigitte (2000):** Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 1(2).
- Groeben, Norbert/Scheele, Brigitte (2020):** Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Zur Psychologie des reflexiven Subjekts. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 1: Ansätze und Anwendungsfelder. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer, S. 185-202. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-658-18234-2_10
- Habermas, Jürgen (1973):** Wahrheitstheorien. In: Fahrenbach, Jürgen (Hrsg.): Wirklichkeit und Reflexion. Pfullingen: Neske, S. 211-265.
- Hoffmann-Riem, Christa (1980):** Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 32(2), S. 339-372.
- Kelly, George A. (1955):** The psychology of personal constructs. New York: Norton.
- Kindermann, Katharina (2020):** Die zusammenfassende Inhaltsanalyse als zentrale Methode bei der Rekonstruktion subjektiver Theorien mittels Struktur-lege-Verfahren. In: Forum: Qualitative Sozialforschung, 21(1).
- Kindermann, Katharina/Riegel, Ulrich (2016):** Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 17(2).
- Klingovsky, Ulla (2017):** Auf dem Weg zu einem fruchtbaren Zusammenspiel von Theorie und Praxis. In: Education Permanente, 4, S. 8-11.
- Löffler, Cordula/Nagler, Sophia (2023):** Wofür qualifizieren? Kompetenzen für eine qualifizierte Grundbildung. In: Löffler, Cordula/Koppel, Ilka (Hrsg.): Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener. Bielefeld: wbv Publikation, S. 59-72.
- Löffler, Cordula/Weis, Susanne (2016):** Didaktik der Alphabetisierung. In: Löffler, Cordula/Korfkamp, Jens (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster/New York: Waxmann, S. 365-382.
- Lüders, Christian/Reichert, Jo (1986):** Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum – Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. In: Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau, 12, S. 90-102.
- Marsal, Eva (2013):** Subjektive Theorien: Ein empirisch-konstruktivistisches Paradigma mit Dialog-Konsens-Methodik. In: Frieberthäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz, S. 563-574.
- Mayring, Philipp (2010):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktual. u. überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Pähler, Sophie (2023):** Habitualisierte Mediennutzung? Eine qualitative Studie zu Begründungsfiguren mediendidaktischen Handelns in der Alphabetisierung Erwachsener (= unveröff. Masterarbeit, Bergische Universität Wuppertal).
- Patry, Jean-Luc/Gastager, Angela (2024):** Subjektive Theorien. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. 3., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 103-117.
- Scheele, Brigitte (1988):** Rekonstruktionsadäquanz: Dialog-Hermeneutik. In: Groeben, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (Hrsg.): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke, S. 126-179.
- Scheele, Brigitte/Groeben, Norbert (1988):** Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen. Tübingen: Francke.
- Scheele, Brigitte/Groeben, Norbert/Christmann, Ursula (1992):** Ein alltagssprachliches Struktur-lege-Spiel als Flexibilisierungsversion der Dialog-Konsens-Methodik. In: Scheele, Brigitte (Hrsg.): Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien. Münster: Aschendorff, S. 152-195.
- Schindler, Julia/Vater, Stefan (2024):** Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Call for papers Ausgabe 54, 2025. Online: [https://erwachsenenbildung.at/downloads/magazin/meb54-cfp.pdf?m=1712133988& \[2025-01-06\]](https://erwachsenenbildung.at/downloads/magazin/meb54-cfp.pdf?m=1712133988& [2025-01-06])
- Schlee, Jörg (1988a):** Menschenbildannahmen: vom Verhalten zum Handeln. In: Groeben, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (Hrsg.): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke, S. 11-16.
- Schlee, Jörg (1988b):** Forschungsstruktur: Dialog-Konsens und Falsifikation. In: Groeben, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (Hrsg.): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke, S. 24-29.

- Schmidt-Hertha, Bernhard (2021):** Die Pandemie als Digitalisierungsschub? In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2, S. 20-29.
- Steinke, Ines (1999):** Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim/München: Juventa.
- von Hippel, Aiga/Kulmus, Claudia/Stimm, Maria (2019):** Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Wolf, Karsten D./Koppel, Ilka (2017):** Digitale Grundbildung: Ziel oder Methode einer chancengleichen Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft? Wo wir stehen und wo wir hin müssen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 30, Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/03_wolf_koppel.pdf [2025-01-07]




Foto: Fotostudio Minigraphie

Sophie Pähler, M.A.

paehler@uni-wuppertal.de
<https://www.erziehungswissenschaft.uni-wuppertal.de/de/personen/sophie-paehler/>
<https://orcid.org/0009-0007-8891-2256>

Sophie Pähler ist seit 2023 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufs- und Weiterbildung sowie am Zentrum für Weiterbildung der Bergischen Universität Wuppertal. Zuvor hat sie dort den kombinatorischen Bachelorstudiengang in den Fächern Germanistik und Erziehungswissenschaft sowie den Masterstudiengang „Erziehungswissenschaft: Bildungstheorie und Gesellschaftsanalyse“ abgeschlossen.

Theories That Arise During the Practice of Adult Education

On the potential of participatory exploration of subjective theories

Abstract

Subjective theories are educators' assumptions that guide their actions, influencing how they design teaching-learning processes. They are explored in a participatory process: Adult educators and researchers are equal research partners who look into the implicit theories of the educators together using a dialogue-hermeneutic method. Semistandardized interviews and a communicative validation of the results encourage the exchange of perspectives among representatives of theory as well as practice. Adult educators verbalize their everyday theories using such a method. According to the author, this makes it possible to strengthen practice in adult education. Furthermore, the method serves to break down the postulated contradiction between theory and practice and can increase the acceptance of theory in practice. The article illustrates the exact procedure and potential of this scientific method by focusing on the example of a research project on the use of digital and analogue media in literacy courses. (Ed.)

Dialektisches Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik

Ein historischer Rückblick von Aristoteles über Kant und Schleiermacher bis Herbart

Marina Märzinger

Zitation Märzinger, Marina (2025): Dialektisches Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Ein historischer Rückblick von Aristoteles über Kant und Schleiermacher bis Herbart. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 54, 2025. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-54>.

Schlagworte: Theorie-Praxis-Verhältnis, Pädagogik, Pädagogischer Takt, Professionalisierung



Abstract

Wissenschaftliches Rezeptwissen oder unreflektiertes, auf Effektivität und Praktikabilität ausgerichtetes Handlungswissen reichen für professionelles pädagogisches Handeln nicht aus, so der Befund der Autorin. In einem historischen Überblick zeigt sie Ansätze von der griechischen Antike bis zur Aufklärung auf, die das Spannungsfeld und die Wechselwirkung von Theorie und Praxis beleuchten. Während bei Aristoteles der ethische Anspruch den scheinbaren Gegensatz aufzulösen vermag, kommt bei Kant der Urteilskraft eine vermittelnde Funktion zu. Schleiermacher plädiert für Bewusstseinsbildung und Mündigkeit bei der Verbindung von wissenschaftlicher Theorie und Praxis. Herbart versteht das Handeln auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnis als praktische Kunst. Pädagogisches Handeln bedarf folglich eines begründeten Wissens, das auf erforschten allgemeinen Prinzipien beruht, so die Schlussfolgerung der Autorin aus den historischen Betrachtungen. Abschließend widmet sich der Beitrag der Relevanz pädagogischer Reflexivität. (Red.)

Dialektisches Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik

Ein historischer Rückblick von Aristoteles über Kant und Schleiermacher bis Herbart

Marina Märzinger

Theorie und Praxis müssen in Beziehung stehen – also in *Kon-takt* bleiben, damit sowohl der interpersonale Bereich (Beziehung zur eigenen Professionalität) als auch der intrapersonale Raum (Beziehung zwischen sich und Lernenden im Sinne einer ethischen Haltung) *takt*-voll gestaltet werden kann.

Einleitung

Die dialektische Spannung zwischen den Begrifflichkeiten Theorie und Praxis, wie sie von Winfried Böhm und Sabine Seichter (2022, S. 120) sowie auch von Wolfdietrich Schmied-Kowarzik (2008) im Verständnis zweier Gegensätze beschrieben wird, gilt zweifelsohne als eine der ältesten Problematiken im wissenschaftlichen Denken. Die Ursprünge dieser Problematik lassen sich bereits in der griechischen Antike bei Aristoteles (384-322 v.Chr.) ausmachen, der eine nuancierte Unterscheidung zwischen theoretischer Wissenschaft und praktischem Leben sowie zwischen theoretischen Ideen und praktischer Umsetzung vornahm (vgl. Fleischmann/Güler 2011, S. 9).

Der gegenwärtige „*Ruf nach mehr Praxis*“ (Kunina-Habenicht 2020, S. 110) von Lehramtsstudierenden beinhaltet zugleich die Forderung nach Praktikabilität, d.h. nach einer bestimmten Art und Weise des Handelns unter Berücksichtigung der gegebenen Umstände. In diesem Kontext wird ein regelgeleitetes Wissen, das als Rezeptwissen (vgl.

Pohl 2020, S. 4) bezeichnet werden kann, gefordert. Das darin enthaltene Verlangen zielt letztlich auf ein verwertbares Handlungswissen.

Marian Heitger (2002, S. 132) meint dazu, dass die gegenwärtige Bildung – und damit auch die Erwachsenenbildung – zugunsten einer effizienten, brauchbaren Ausbildung verdrängt wird. Die darin enthaltene Wissenschaftsskepsis gegenüber allgemeiner Theoriebildung verlagert sich daher mit dem Telos (dem Ziel) der „*Effektivität*“ (ebd., S. 124) auf die Praxisausübung, um rasch das zu erhalten, was unmittelbar nützlich erscheint.

Mit der leitenden These, dass weder Theorie noch Praxis verkürzt betrachtet werden dürfen, da sowohl allgemeines Theoriewissen als auch praktische Ausübung für ein transformiertes Wissen in der Lehre notwendig sind, wird vorliegend der Frage nachgegangen, welcher erkenntnistheoretische Mehrwert sich aus der historischen Rekonstruktion von Theorie und Praxis für ein gebildetes Professionswissen ableiten lässt. Mit Aristoteles, Immanuel Kant, Friedrich

Daniel Schleiermacher sowie Johann Friedrich Herbart werden Vertreter herangezogen, die sich mit dem Spannungsfeld von Theorie und Praxis im Kontext von Erziehung und Bildung auseinandergesetzt haben. Um eine Verbindung zwischen den historischen Vertretern und dem heutigen wissenschaftlichen Diskurs herzustellen, wird abschließend auf die aktuelle Diskussion rund um pädagogische Professionalisierung abgestellt.

Antike Vorstellungen zweier Lebensformen

Die Rückbesinnung auf die aristotelische Philosophie kann mit der Notwendigkeit eines „rechten“, gemeinhin guten wie tugendhaften (vgl. Fink 1970, S. 195) Handelns im Umgang mit Menschen erhoben werden. Für die Ausrichtung pädagogischer Theoriebildung und pädagogischer Praxisorientierung ist damit ein ethischer Anspruch verbunden.

Mit Rückgriff auf sein moralphilosophisches Hauptwerk der Nikomachischen Ethik (NE) entfaltet Aristoteles die Grundannahme, dass menschliches Handeln und Praxis im Gegensatz zur theoretischen Wissenschaft kontingent verlaufen und daher von Partikularität determiniert sind. Praktisches Handeln in bildungsbezogenen Prozessen kann daher keinesfalls nach zuverlässigen Regeln der allgemeinen Theorie erfolgen, da es sich einer „*oppositionalen Logik entzieht*“ (Ricken 1999, S. 176). Dieser Leitgedanke zeigt, dass es für Bildungsprozesse ein Verständnis beider Begrifflichkeiten braucht, damit eine wechselseitige Vermittlung stattfinden kann. Nachfolgend sollen deshalb die etymologischen Wurzeln des in der Antike liegenden Begriffspaares vergegenwärtigt werden.

Die „*theoria*“ (griech.) kann nach Alfred Langewand (2010, S. 1016) als „Betrachtung“ oder „Schau“ übersetzt werden; „*praxis*“ oder „*pragma*“ (griech.) hingegen als „Handeln“ oder „Tun“. In diesen konträren Formen geht es allerdings nicht um zwei verschiedene Arten von Wissen, sondern um unterschiedliche Weisen der Lebensgestaltung (vgl. Böhm 2011, S. 15f.): Das „*bios theoretikos*“ im Sinne eines betrachtenden, theoretischen und das „*bios praktikos*“ als das tätige, politische Leben verstärken die Kontravalenz (den Gegensatz) von Theorie und Praxis (siehe Arendt 2015).

Im antiken Denken galt es, eine Entscheidung zu treffen, ob man sein Lebensglück entweder in

der theoretisch-rationalen Betrachtung oder im körperlichen Ausleben sinnlicher Triebe zu finden hoffte. Dem *bios theoretikos* gebührte durch seine „*Harmonie der Seele mit sich selbst*“ (Seneca in Übers. von Mutschler 1990, VIII, 6) infolge der besonderen geistigen Haltung eine besondere Ehre. Auch Wilhelm Dilthey (2008 [1924], S. 35) arbeitete treffend heraus, dass dem *bios theoretikos* als höchste Form geistigen Denkens vornehmlich „die Liebe zur Weisheit“ als Motiv zugrunde liegt. Diese Denkungsart erlangte Ansehen, da sich der Theoretiker (!) „um der Wahrheit selbst willen“ bilden wollte und nicht „bloß“ auf die praktische Anwendung fokussiert war. Die antike Ausrichtung des eigenen Lebens an den Prinzipien der Wissenschaft und Philosophie kann als Ideal einer nach Wahrheit suchenden und Weisheit erlangenden Zentralität des Denkens betrachtet werden. Wilhelm Dilthey (2008 [1924], S. 37) betonte allerdings, dass Theorie und Praxis trotz der vorherrschenden Antinomien notwendigerweise aufeinander bezogen sind. Demnach kann sich menschliches Handeln „*nur vollenden, wenn das Wissen von diesem Tun die Praxis leitet*“.

Diese Intention versuchte Aristoteles in seinem Denken zu begründen: Der Mensch als soziales (politisches) als auch vernunft- und sprachfähiges Lebewesen könne sein Potenzial, samt Begabungen und Möglichkeiten, erst in der sozialen Gemeinschaft (in der Polis) vollumfänglich entfalten, indem menschliche Potenziale in der Gesellschaft ihren Nutzen finden. Diesbezüglich lässt sich konstatieren, dass die „antike, theoretische Schau“ eine Übertragung auf das Bildungswesen zulässt, da Wissenschaft und Forschung für die gesellschaftliche Praxis und den technologischen Fortschritt einen weitreichenden Nutzen versprechen. Theoretische Bildung schärft die Haltung oder den Blick. Dem aristotelischen Verständnis von „*Phronimos*“ entsprechend, hätten gebildete Erwachsene damals der Beschreibung eines Charakters entsprochen, den man als „*klug*“ (Aubenque 2007, S. 41) bezeichnen würde.

Im Kontext der Erwachsenenbildung darf festgehalten werden: Gebildete Menschen (er-)wachsen durch theoretische Bildung, die durch das Zusammenspiel von praktischen Erfahrungen etwas wert wird, da das Wissen durch Überlegung, durch Nachdenken und durch Reflexion beurteilt wird und so einen neuen Stellenwert erhält. Sprich: Das Wissen erlebt eine Transformation. Eine derartige theoretische Verankerung erlaubt dem*r (klugen) Erwachsenen als „Vermittler*in“

von Theorie und Praxis in Handlungssituationen eine sittlich-tugendhafte Entscheidung, weshalb persönlichkeitsbildende Effekte in der Lehre für Erwachsene auch gesellschaftliche (politische) Relevanz erhalten.

Aufklärung als Impuls, pädagogische Theorie und Praxis zu denken

Führt man die systematische Suche der oben erklärten vermittelnden Funktion – d.h. die Frage, wie Theorie und Praxis konstruktiv von der Person genutzt werden können – weiter, so stößt man mit Immanuel Kant (1724-1804) auf lohnende Erkenntnisse. Kant interpretierte die bisher als antinomisches Spannungsverhältnis dargestellte Beziehung von Theorie und Praxis als reziprok und damit wechselseitig bedingend bzw. aufeinander bezogen. Demnach wäre die Theorie der Pädagogik nur nützlich, wenn sie sich auf Bildungsprozesse „beziehen“ lässt; eine theorielose Pädagogik aufgrund von Willkürlichkeit und Zufälligkeiten wäre dann unverantwortlich.

Kant sprach sich mit der Urteilskraft als vermittelnde Funktion dafür aus, dass die Urteilsfähigkeit als „*Apperzeptionsvermögen*“ (Koch 2015, S. 104) dazu verhilft, das Allgemeine (in der Theorie) durch ein wohl „überlegtes Urteil“ auf das Besondere (der alltäglichen Praxis) anzuwenden. In Kants Pädagogikvorlesung (1960 [1803], S. 17) heißt es dazu: Anstelle einer „mechanischen Erziehung“, die ohne Planung und nur auf Willkür beruhe und deshalb auch fehlerbehaftet sei, brauche es eine gesetzesmäßige, mithin wissenschaftliche Erziehung, die auf begründeten Entscheidungen aufbaut. Um die Aktualität des aufklärerischen Denkens Kants zu unterstreichen: Er verlangte schon damals, dass die Pädagogik „*ein Studium*“ (ebd.) werden müsse, da ansonsten keine „bessere“ Bildung und Erziehung zu erhoffen sei.

In Kants „Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ (1973 [1793]) scheint es, als ob das „unnütze Wissen“ der Theorie moniert werde. Gleichzeitig ist implizit die Forderung enthalten, dass pädagogische Theorie für das praktische Tun nützlich sein müsse. Es zeigt sich damit ein schier kontravalentes Phänomen: Zum einen gibt es Theoretiker*innen, „*die in ihrem Leben nie praktisch werden*“ (Koerrenz et al. 2017, S. 203), da es ihnen an Reflexionsvermögen fehlt, sodass sie

Sachverhalte nicht in einen Bewusstseinszusammenhang einordnen oder erfassen können. Zum anderen gibt es Praktiker*innen, welche die Theorie aufgrund ihrer Allgemeinheit verachten und von der Meinung geprägt sind, dass Theorie nicht den Bezug zur ausgeübten Praxis gerecht wird. Diese konträren Sichtweisen brachte Adolph Diesterweg (1985 [1850], S. 55) auf den Punkt: „*Jener [der Theoretiker] schwatzt, dieser [der Praktiker] handelt*“.

Es scheint, als ob ein Ruf nach einer auf Augenhöhe beruhenden Versöhnung „*der Extreme systematische[r] Theorie und Praxis durch die Urteilskraft*“ (Irrlitz 2015, S. 410) laut wird, die einem mechanischen Verhalten in der Bildung entgegenwirkt, aber auch eine anwendungslose Theoretisierung verhindert. Es werde „*zum Skandal der Philosophie, nicht selten vorgeschützt, daß, was in ihr richtig sein mag doch für die Praxis ungültig sei*“ (Kant 1973 [1793], S. 5). Man glaube, „*in einem Weisheitsdünkel mit Maulwurfsaugen [...] weiter und sicherer sehen zu können, als mit Augen, welche einem Wesen zu Theil geworden, das aufrecht zu stehen und den Himmel anzuschauen gemacht war*“ (ebd.).

Kants Beanstandung verdeutlicht, dass die Bedeutung der Theorie und die Rolle der Reflexion in seinen Augen oft unterschätzt werden. Praktiker*innen, die die Theorie als zu abstrakt und damit wertlos empfinden, verkennen laut Kant, dass solche Vorurteile häufig aus mangelndem Wissen oder übersteigter Selbstsicherheit resultieren (Irrlitz 2015, S. 513). Auch die Metapher der „Maulwurfsaugen“ soll deutlich machen, dass diejenigen, die die Theorie missachten, glauben, dass sie durch reine praktische Erfahrung sicherer handeln können als diejenigen, die sich auch theoretisch mit den Dingen auseinandersetzen. Der „Weisheitsdünkel“ impliziert zudem die Überheblichkeit, während „Maulwurfsaugen“ eine eingeschränkte Sichtweise symbolisieren. Kant argumentiert, dass Kritiker*innen der Theorie in Wirklichkeit eine engstirnige und begrenzte Sicht haben, während die wissenschaftlich-theoretische Sicht die Grundlage liefert, (noch) klarer und tiefer „sehen“ zu können.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass es bei Immanuel Kant im Sinne des eingangs erwähnten reziproken Verständnisses von Theorie und Praxis nicht um ein Machtverhältnis geht, da in seinen Augen der Theorie kein überlegener Status zukommt. Vielmehr ist von einem „*elaborierten Verhältnis*“ (Fageth 2022, S. 87) auszugehen, in dem sich allgemeines Wissen und

konkretes Tun ergänzen. Die darin enthaltene kreisförmige Bewegung der Anwendung von Theoriewissen auf praktisches Können (und umgekehrt) leistet die kantsche Urteilskraft. Sie ist als Mittelglied (siehe Eisler 2004) ein Vermögen, das menschlichem Verstand in Folge logischen Denkens dazu verhilft, Regelbildung und Fallanwendung miteinander zu verbinden; sie also „mittelbar“ zu machen, sodass sinnvolle Rückschlüsse gezogen werden können.

Mit den bisherigen Ausführungen sollte deutlich werden, dass trotz des kritischen Gemeinspruchs von Immanuel Kant die Theorie dennoch eine Grundlage für die Praxis liefert. Praktische Handlungen – sowohl von Erwachsenen selbst als auch in der Lehre von Erwachsenen – verlangen nach begründetem Wissen, das auf erforschten, allgemeinen Prinzipien beruht. Diese durch gut beurteilte Überlegungen zu entwickeln, sei das Ziel jeglicher Bildung. Die Theorie ist metaphorisch als „Leitplanke“ zu betrachten, innerhalb derer praktische Entscheidungen getroffen werden können. Mit anderen Worten: Die Theorie gibt nicht dogmatisch vor, wie zu handeln ist, sondern bleibt aufgrund ihrer Allgemeinheit vielmehr flexibel genug, um den kontingenten menschlichen Phänomenen gerecht zu werden.

Für die Bildung von Erwachsenen heißt das, dass pädagogische Praxis durch theoretische Reflexionen über Erziehung, Moral und Bildung nachhaltige Fundierung erhält. Für die praktische Anwendbarkeit einer Theorie lässt sich schlussfolgern, dass theoretische Grundlagen ihren Nutzen in der Praxis finden müssen. Erst indem Handlungen durch theoretisches Reflektieren begründet werden können, finden Theorie und Praxis zueinander. Konkret: Praxis ist auf Theorie angewiesen; Theorie fordert nach praktischen Fällen, um diese zu überprüfen und weiterzuentwickeln.

Dignität der Praxis als Theorie einer bewusst gewordenen Wirklichkeit

Die Relevanz von Theorie für die Praxis lässt sich auch bei einem zentralen Denker der Pädagogik, bei Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) beobachten. Als Pädagoge und Theologe befasste er sich mit dem Spannungsfeld zwischen theoretischen Grundsätzen und praktischen Handlungen im Feld der Lehrer*innenbildung. Schleiermacher legte den Grundstein für die wissenschaftliche Fundierung

der Pädagogik, indem er postulierte, dass die Praxis durch die Anwendung wissenschaftlicher Theorien eine „bewusstere“ (Schleiermacher 1959 [1826], S. 40) werde. Dies begründet sich darin, dass die theoretische Bildung, resultierend aus einem Studium, dazu auffordert, „selbst zu forschen, zu erfinden und darzustellen“ (Schleiermacher 1808, S. 116).

Wissenschaft und theoretisches Denken können nach Schleiermacher als (pädagogische) Basis gesehen werden, von der aus es Lernenden „zur Natur werde, alles aus dem Gesichtspunkt der Wissenschaft zu betrachten, [...], dass sie lernen, in jedem Denken sich der Grundgesetze der Wissenschaft bewusst zu werden“ (ebd., S. 33). Schleiermacher verwendete den Begriff der „Natur“ zur Bezeichnung einer bewussten Einstellung, einer durch Bildung erwirkten Haltung, die einen gebildeten Menschen auszeichnet. Schleiermacher ebenso wie Rousseau forderten eine „natürliche“ Erziehung und Bildung, die sich in der Bildsamkeit des Menschen manifestiert.

Ein konstitutives Element für die Erwachsenenbildung stellt der Begriff der „Mündigkeit“ dar. Schleiermacher forderte von Erwachsenen einen „öffentlichen Vernunftgebrauch“ und begründete so auch sein Verständnis von Praxis. Diesbezüglich sei auf die von ihm betonte „Dignität der Praxis“ (ebd., S. 11) verwiesen. Die reflektierte Haltung eines „selbstbewussten Charakters“ im Handeln des Erwachsenen lasse erkennen, dass gebildete Erwachsene über ein Bewusstsein ihres praktischen Handlungsvollzugs verfügen und diesen begründend rechtfertigen können. So „[leistet] die Theorie nur den Dienst, welchen das besonnene Bewusstsein überall in der Praxis leistet; denn wo wahre Besonnenheit ist, da wird auch im Leben immer auf den Komplex der Aufgabe gesehen, nicht auf den Augenblick allein“ (Winkler/Brachmann 2000, S. 62).

Resümierend darf betont werden, dass mit der hier dargestellten Verhältnisbestimmung von Praxis und Theorie davon auszugehen ist, dass Mündigkeit sich auch in einem praktisch-sozialen Kontext manifestiert – eben jenem, wo „gebildete Erwachsene“ in der Gesellschaft handelnd aktiv sind. Das Verständnis von Schleiermacher, wonach die Praxis als Primat zu denken ist, zeigt sich u.a. in diesem Zitat: „Die Praxis als das Erfahrungsmäßige ist immer eher, und die Theorie kommt erst hinterher, wenn man überlegt, wie man dazu kommt, es gerade so zu machen und nicht anders“

(Schleiermacher 2000 [1820/21], S. 309). Das bedeutet, dass die Praxis als konkrete Erfahrung einerseits grundlegend ist, andererseits aber auch eine nachherige Reflexion einfordert.

Die besondere Würde [Dignität] der Praxis als Vorrangstellung unterscheidet sich mit einem Ruf nach alleiniger Praxis dadurch, dass das erfahrungsbasierte (praktischen Tuns) als Grundlage für alles weitere Denken und Theoretisieren gesehen werden kann. Die Theorie hat danach die Aufgabe, das in der Praxis Erlebte und Erfahrene zu reflektieren und daraus Erkenntnisse zu gewinnen, die wiederum die Praxis verbessern können, damit menschliche Handlungspraxis letztlich eine bewusstere werde. Diese Vorstellung von Theorie begründet eine Form von Professionalisierung, da sie sowohl den pädagogischen Begriff der Selbstbildung als auch den politischen Begriff der Selbstbestimmung enthält. Beide Begriffe konvergieren im Begriff der Mündigkeit.

Die These, dass die Begründbarkeit beruflichen Handelns ein Zeichen von Professionalität ist, lässt sich auch auf das gesellschaftliche Zusammenleben übertragen. Für gesellschaftliches Zusammenleben sind ethische Motive infolge von Bildung erforderlich. Für die Bildungsinstitutionen hat das Verständnis von Theorie und Praxis folglich gesellschaftlichen Mehrwert, da es für das Professionsverständnis von Pädagog*innen der Erwachsenenbildung essentiell ist, eine Art „Übersetzung“ von theoretischen Handlungslogiken mit den Anforderungen der Praxis zu leisten.

Die wissenschaftliche Fundierung einer ungelösten Problematik durch den Pädagogischen Takt

Neben Schleiermacher widmete sich ein weiterer „Urvater“ der Pädagogik, Johann Friedrich Herbart (1776-1841), den Grundsätzen des Theorie-Praxis-Verhältnisses in seiner ersten Pädagogikvorlesung. Durch ihn erfolgte eine Differenzierung zwischen der „Pädagogik als Wissenschaft“ und der praktischen „Kunst der Erziehung“ (vgl. Herbart 1802, S. 124). Obgleich ein alltägliches Verständnis von Erziehung durch „Elternliebe“, „Zufall“ oder durch „Sympathie“ (vgl. ebd., S. 127) lediglich als Konjunktiv (möglicher Handlungspraxen) zu denken ist, argumentierte er, dass öffentliche Erziehung neben praktischer Übung

auch einem wissenschaftlichen Indikativ Folge leisten müsse. Konkret: Das, was man in der Theorie durch wissenschaftliche Erkenntnisse weiß, sei leitend für ein begründetes Professionshandeln. *„Die Wissenschaft also erfordert Ableitung von Lehrsätzen aus ihren Gründen, [...] die Kunst erfordert stetes Handeln, nur den Resultaten jener gemäß“* (ebd., S. 124; Hervorh. i. Orig.). Bloße Praxis allein sei nach Herbart also *„eigentlich nur Schlendrian und eine höchste beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung“* (ebd., S. 125).

Ohne die Theorie, die praktische Erfahrungen anleite, bleibe die Praxis im Zirkel ihres schulalltäglichen Schlendrians befangen. Somit gehe es weder um ein reines Ausüben von vorgegebenen Normen der Theorie noch darum, die professionelle Praxis durch Reflexion theoretischer Prinzipien selbst zu erzeugen. Das, was Herbart unter praktischer Kunst versteht, ist folglich ein Handeln gemäß den Erkenntnissen der Wissenschaft. Daniel Burghardt und Jörg Zirfas (2018, S. 37) führten dazu treffenderweise aus, dass *„[w]eder eine sich selbst überlassene Praxis, noch eine nachgängige Reflexion der bereits abgeschlossenen Praxis und auch keine noch so komplette Theorie“* in der Praxissituation Sicherheit gewähren. Daher sei die Entwicklung eines Theorie-Praxis-Modells erforderlich, das weder theorieelos im praktischen Zirkel handelt noch in einem praxisfernen Zirkel theoretisiert.

Als integratives Modell fungiert die Figur des Taktes als Vermittlungsinstanz, wie Herbart im Folgenden darlegt: *„Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt [...] zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht wie der Schlendrian ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen.“* (Herbart 1802, S. 126)

Herbart erkannte eine handlungstheoretische Dialektik für pädagogische Bildungsprozesse, indem er fortführte, *„daß unvermeidlich der Takt an die Stellen eintrete, welche die Theorie leer ließ, und so der unmittelbare Regent der Praxis werde. Glücklicherweise ohne Zweifel, wenn dieser Regent zugleich ein wahrhaft gehorsamer Diener der Theorie ist“* (ebd., 129). In der von Dietrich Benner und Wolf Dietrich Schmied-Kowarzik (1967, S. 78f.)

vorgestellten Konzeption des Pädagogischen Taktes zeigt sich ein Verständnis, das sowohl auf Erfahrung eingeht als auch gleichzeitig auf allgemeines Wissen Bezug nimmt.

Das im Sinne von Schleiermacher zu denkende „Primat der Praxis“ impliziert somit die Anerkennung des praktisch-werdenden Charakters theoretischer Konzepte, womit die Theorie in ihrer Priorität und Würde bestätigt wird. In dieser Aporie manifestiert sich die Intention, dass der Pädagogische Takt sowohl Praxis als auch theoretische Bildung als Voraussetzung für eine gegenseitige Vermittlung beinhaltet. Letztlich habe der Pädagogische Takt das Ziel, eine handlungspraktische Theorie, die mit erkenntnistheoretischer Praxis kommuniziert, hervorzubringen. Dieses Ziel zu erreichen, verlangt, wie Dietrich Benner (1993, S. 39) treffend ausführte, eine gewissenhafte wie verantwortungsvolle Haltung: „Vermittlungsinstanz [...] kann nun weder Theorie selbst noch die einzelne Praxis sein, sondern nur die Handlungskompetenz des pädagogischen Handelns oder das gebildete Gewissen pädagogischer Verantwortlichkeit“, welches Herbart mit dem Begriff „Takt“ umschreibt.

Schlussbetrachtungen

Die gegenwärtige Diskussion um das „Schrägstrichproblem“ (Neuweg 2015, S. 43) von Theorie und Praxis findet aktuell verstärkt in der Lehrer*innen(aus)bildung statt, wie ein Blick auf die schulpraktischen Ausbildungsanteile im Rahmen des Lehramtsstudiums zeigt. Dieser Diskurs kann auch für die Erwachsenenbildung wichtige Erkenntnisse aufzeigen.

In seinem Buch „Das Schweigen der Könner“ konkretisierte Hans-Georg Neuweg (2015) das problematische Verhältnis von Theorie und Praxis, indem er Wissen und Können in den Diskurs rund um Professionalität aufnahm. Es seien zwei Blickwinkel, die sich als Grundhaltung in zwei Fragen ausformulieren ließen (vgl. Neuweg 2015, S. 19): „Warum soll ich das eigentlich wissen, ich *kann* es ja.“ oder „Warum soll ich es eigentlich können, ich *weiß* es ja nicht.“

Helene Babel (2005, S. 123) bezeichnete schon 2005 die Forderung nach mehr Praxis als „Maoam“ der

Pädagog*innenbildung. Mit der Metapher verdeutlichte sie, dass Studierende sich mit mehr Praxis ihre Ausbildung versüßen wollten. Im Zuge der oben ausgeführten historischen Analyse wird das hier enthaltene Dilemma laut, wonach „Praxis alleine [...] *per se noch keinen Kompetenzzuwachs*“ (Krainz-Dürr 2019, S. 38) erzeugt. Es wundert nicht, dass die Wirksamkeit berufspraktischen Handelns von Studierenden in ganzen Sammelbänden thematisiert und analysiert wird und deshalb nicht zuletzt auch umstritten ist (siehe Arnold/Gröschner/Hascher 2014; Košinár/Leineweber/Schmid 2016).

Die dargestellte Problematik von Theorie und Praxis im Kontext der Erwachsenenbildung muss künftig im Auge behalten, dass pädagogisches Handeln immer schon eine „in Beziehungen“ (Lechner 2023, S. 7) gelebte Praxis darstellt und als solche wechselseitig – im Sinne einer „relationalen Anthropologie“ (ebd.) orientiert ist. Wissenschaftliche Theorie bietet und erarbeitet nützliche „Orientierung“ (Heitger 2002, S. 124) im Beruf und im Leben Erwachsener, ohne die Identität einer Lehrperson – im Sinne eines professionellen Bewusstseins ihrer selbst, das durch Bildung einen formbaren Charakter darstellt – zu missachten. Die Relevanz pädagogischer Reflexivität (vgl. Forster 2014, S. 589ff.) verdeutlicht, dass auch Theorie und Praxis in Beziehung stehen – also in Kon-takt bleiben müssen, damit sowohl der interpersonale Bereich (Beziehung zur eigenen Professionalität) als auch der intrapersonale Raum (Beziehung zwischen sich und Lernenden) *takt-voll* gestaltet werden kann.

Als Bildungsideal pädagogischen Bemühens gilt es resümierend festzuhalten, dass für eine „berufsethische Haltung“ (vgl. Seichter 2015, S. 50) keine „unmittelbar umsetzbaren praktischen Tipps und Rezepte“ (Winkler 2007, S. 116) genügen können. Allgemeine Theorie wird dann als sinnvoll und nützlich empfunden werden, wenn sich durch die Reflexion von Praxiserfahrungen der Lehre reflektierte (erwachsene) Praktiker*innen (siehe Schön 1983) ausbilden und weiterentwickeln, um so „*situationsadäquate*“ (Heins/Zabka 2019, S. 911) Routinen pädagogischen Handelns aktivieren zu können. Mit dem Leitspruch „Reflexion statt Rezepte“ (siehe Rautenberg 2020) konzentriert sich das Bemühen

1 Hans-Georg Neuweg markiert ein breit angelegtes Verständnis des abgehandelten Spannungsfeldes und erweitert Theorie und Praxis mit facettenreichen Akzenten: Fall/Regel, Sinnlichkeit/Sinn, Sache/Sprache, Bekanntheit/Beschreibung, Können/Kennen, implizites Wissen/explizites Wissen, Handeln/Denken, Leben/Lesen, Einlassung/Distanz.

um professionelle Lehre auf die „Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung“ (siehe Agostini 2020). Professionalität verlangt demnach ein taktvolles Handeln und eine tugendhafte Grundhaltung

(vgl. van Manen 1995, S. 61), die durch theoretische Rückversicherung sowohl „personengebunden“ als auch „situationsabhängig“ (vgl. Ofenbach 2006, S. 348) zu Handlungsfähigkeit verhilft.

Literatur

- Agostini, Evi (2020):** Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. Innsbruck: Studien Verlag.
- Arendt, Hannah (2015):** Vita activa oder Vom Tätigen Leben. 15. Aufl. München: Piper.
- Arnold, Karl-Heinz/Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (Hrsg.) (2014):** Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann.
- Aubenque, Pierre (2007):** Der Begriff der Klugheit bei Aristoteles. Übersetzt von U. J. Schneider. Hamburg: Meiner.
- Babel, Helene (2005):** „Praxis“ – das „Maoam“ der universitären LehrerInnenbildung. Über die merkwürdige Unstrittigkeit der Forderung nach mehr „Praxis“ im Lehramtsstudium. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien: Löcker, S. 123-130.
- Benner, Dietrich (1993):** Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Benner, Dietrich/Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1967):** Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik: Herbarts praktische Philosophie und Pädagogik (1 Band). Ratingen: Verlag A. Henn.
- Bennewitz, Hedda (2020):** Praxistheoretische Perspektiven auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 188-195.
- Böhm, Winfried (2011):** Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem. 3. Aufl. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Böhm, Winfried/Seichter, Sabine (2022):** Wörterbuch der Pädagogik. 18. Aufl. Paderborn: Brill | Schöningh.
- Burghardt, Daniel/Zirfas, Jörg (2018):** Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel. Weinheim/Basel/Grünwald: Beltz Juventa.
- Diesterweg, Adolph (1885 [1850]):** Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer [1850]. unv. Nachdruck der 4. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Dilthey, Wilhelm (2008 [1924]):** Das Wesen der Philosophie [1924]. Wiesbaden: marixverlag.
- Eisler, Rudolf (2004):** Urteilkraft. In: Kietzmann, Peter (Hrsg.): Kant-Lexikon. Nachschlagewerk zu Kants sämtlichen Schriften, Briefen und handschriftlichen Nachlaß. Online: https://www.textlog.de/eisler/kant-lexikon/urteilkraft?_highlight=urteilskr [2025-01-07]
- Fageh, Barbara (2022):** Pädagogischer Takt in der Elementarpädagogik. Problemgeschichtliche Rekonstruktion und empirische Konkretisierung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Fink, Eugen (1970):** Metaphysik der Erziehung im Weltverständnis von Platon und Aristoteles. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Fleischmann, Anne-Marie/Güler, Rümeyza (2011):** Zum Theorie-Praxis-Problem. In: Mikhail, Thomas (Hrsg.): Zeitlose Probleme der Pädagogik – Pädagogik als zeitloses Problem? Deutschland: KIT Scientific Publishing, S. 39-50.
- Forster, Edgar (2014):** Reflexivität. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 589-597.
- Hascher, Tina (2006):** Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7374/pdf/Hascher_Veraenderungen_im_Praktikum.pdf [2025-01-07]
- Heins, Jochen/Zabka, Thomas (2019):** Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung. Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 6, S. 904-925. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2022/24155/pdf/ZfPaed_2019_6_Heins_Zabka_Mentale_Prozesse.pdf [2025-01-07]

- Heitger, Marian (2002):** Zum problematischen Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. In: Böhm, Winfried (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart: Klett-Cotta, S. 121-137.
- Helsper, Werner (2021):** Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Herbart, Johann Friedrich (1802):** Die ersten Vorlesungen über Pädagogik (1802). In: Ders. (Hrsg.): Kleinere pädagogische Schriften. Walter Asmus, S. 121-130.
- Irrlitz, Gerd (2015):** Kant-Handbuch. Leben und Werk. 3., überarb. u. erg. Aufl. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- Kant, Immanuel (1960 [1803]):** Über Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
Online: https://de.wikisource.org/wiki/%C3%9Cber_P%C3%A4dagogik [2025-01-06]
- Kant, Immanuel (1973 [1793]):** Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. Berlin: Verlag der Contumax.
- Koch, Lutz (2015):** Lehren und Lernen. Wege zum Wissen. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Koerrenz, Ralf/Kenklies, Karsten/Kauhaus, Hanna/Schwarzkopf, Matthias (2017):** Geschichte der Pädagogik (Bd. 4524). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Košinár, Julia/Leineweber, Sabine/Schmid, Emanuel (Hrsg.) (2016):** Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien Münster: Waxmann.
- Krainz-Dürr, Marlies (2019):** Von der Ausbildungsschule zur Forschungsschule. Praxisschulen in Österreich.
In: DDS – Die Deutsche Schule, 111(1), S. 35-43. Online: https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102648&uid=frei [2025-01-07]
- Krapinger, Gernot (Hrsg.) (2017):** Aristoteles. Nikomachische Ethik. Übersetzt und herausgegeben von Gernot Krapinger. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Kunina-Habenicht, Olga (2020):** Wissen ist Macht: Ein Plädoyer für ein wissenschaftliches Lehramtsstudium. In: Scheid, Claudia/Wenzl, Thomas (Hrsg.): Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 109-126.
- Langewand, Alfred (2010):** Theorie und Praxis. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 1016-1030.
- Lechner, Theresa (2023):** Zwischen – Eine relationale Anthropologie pädagogischer Beziehungen. Weinheim: Juventa Verlag.
- Mutschler, Fritz-Heimer (Hrsg.) (1990):** Seneca, Lucius Annaeus (1990). De vita beata. Vom glücklichen Leben. Übersetzt und herausgegeben von Fritz-Heimer Mutschler. Stuttgart: Reclam.
- Neuweg, Georg Hans (2015):** Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen. Münster/New York: Waxmann.
- Ofenbach, Birgit (2006):** Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Pohl, Thorsten (2020):** Ausschluss von Rezeptwissen als heilige Kuh innerhalb unserer (Aus-)Bildungspraxis. In: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 25 (2020) 48, S. 4-7. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21676/pdf/Pohl_2020_48.pdf [2025-01-07]
- Rautenberg, Iris (2020):** Reflexion statt Rezepte. In: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 25 (2020) 48, S. 30-35. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21677/pdf/Rautenberg_2020_48.pdf [2025-01-07]
- Ricken, Norbert (1999):** Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Schleiermacher, Friedrich (1808):** Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende. Berlin: Realschulbuchhandlung.
- Schleiermacher, Friedrich (1959 [1826]):** VI. Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826 (Nachschriften). In: Ders. (Hrsg.): Ausgewählte pädagogische Schriften besorgt von Ernst Lichtenstein. Paderborn: Schöningh, S. 36-243.
- Schleiermacher, Friedrich (2000 [1820/21]):** Vorlesungen 1820/21 [Auszüge]. In: Winkler, Michael/Brachmann, Jens (Hrsg.): Friedrich Schleiermacher. Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 290-380.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (2008):** Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Schön, Donald Alan (1983):** The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Seichter, Sabine (2015):** Pädagogischer Takt – aus geisteswissenschaftlicher Perspektive betrachtet. Oder: Über die Interpersonalität pädagogischen Handelns. In: Burghardt, Daniel/Krininger, Dominik/Seichter, Sabine (Hrsg.): Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur. Boston: Brill, S. 43-52.
- Van Manen, Max (1995):** Herbart und der Takt im Unterricht. Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 33. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/9999/pdf/Manen_1995_Herbart_und_der_Takt_im_Unterricht.pdf [2025-01-07]

Winkler, Iris (2007): Zwischenruf. Für ein erweitertes professionelles Bewusstsein von Lehrerinnen und Lehrern. In: SEMINAR - Lehrerbildung und Schule, 2, S. 114-116.

Winkler, Michael/Brachmann, Jens (Hrsg.) (2000): Friedrich Schleiermacher. Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.



Foto: privat

Marina Märzinger, BEd MEd

marina.maerzinger@schule-ooe.at

Marina Märzinger ist ausgebildete Primarstufenpädagogin (MEd) und wirkt in empirischen Forschungsprojekten des IQS (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen) in der Primar- und Sekundarstufe bei Erhebungs- und Analysetätigkeiten mit. Ihre einjährige Ausbildung zur Raterin für das Fach Deutsch in beiden Bildungsstufen hat sie am IQS in Salzburg abgeschlossen. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt auf der Erforschung pädagogischer Professionalisierung durch die damit verbundene Tätigkeit des wissenschaftlichen Schreibens respektive der Analyse wissenschaftlicher Schreibprozesse (auch im Zusammenhang mit Künstlicher Intelligenz). Für eine wissenschaftliche Vertiefung in der Disziplin „Schreibwissenschaft“ hat sie das gleichnamige Erweiterungsstudium an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt absolviert.

The Dialectic Tension between Theory and Practice in Pedagogy

A Historical Review from Aristotle to Kant and Schleiermacher to Herbart

Abstract

The author finds that purely scientific knowledge or unreflected experiential knowledge oriented to effectiveness and practicability are insufficient for professional pedagogic action. In her historical overview, she points out approaches from Greek antiquity to the Enlightenment that shed light on the field of tension and interaction between theory and practice. While the ethical claim manages to resolve the apparent contradiction in the work of Aristotle, the power of judgement has a mediating function for Kant. Schleiermacher argues for the creation of an awareness and maturity in the connection of scientific theory and practice. Herbart understands action based on scientific knowledge as a practical art. Thus pedagogic action needs well-founded knowledge that rests upon general principles that have been investigated: such is the conclusion of the author's considerations of history. The article concludes by examining the relevance of educational reflexivity. (Ed.)

Feministische Theorievermittlung und politische Praxis. Ein Überblick

Birge Krondorfer

Zitation

Krondorfer, Birge (2025): Feministische Theorievermittlung und politische Praxis. Ein Überblick. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 54, 2025. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-54>.

Schlagworte: Feminismus, Erkenntnistheorie, Wissenschaft, Epistemologie, Rationalität, Objektivität, feministische Kritik, Erinnerungsarbeit, Androzentrismus, Standortbezug



Abstract

Das Verhältnis zwischen akademischer Wissensproduktion und dem Erfahrungswissen politischer Bewegungen steht im Mittelpunkt dieses Beitrags, der eine Aufhebung der Hierarchie zwischen Theorie und Praxis fordert. Die Autorin beschreibt die Entwicklung feministischer Wissenschaftskritik beginnend mit der Zweiten Frauenbewegung, die spezifische Postulate für Frauenforschung forderte, über die Kritik an Androzentrismus, Objektivität und Rationalität bis hin zur postkolonialen Kritik. Sie thematisiert die zunehmende Kluft zwischen akademischem Feminismus und der feministischen Praxis. Feministische Erwachsenenbildung könne dazu beitragen, diese wieder zu schließen. Ziel einer feministischen Theorie-Praxis-Verschränkung sei eine politische und erfahrungsbasierte Theorieentwicklung, die im herrschenden Diskurs marginalisierte Perspektiven einbezieht, Machtverhältnisse reflektiert und gesellschaftliche Weiterentwicklung befördert. (Red.)

07

Thema

Feministische Theorievermittlung und politische Praxis. Ein Überblick

Birge Krondorfer

Theorie kann herkömmlicherweise begrifflich so unterschiedliche Wissens- und Erkenntnisformen wie Wissenschaft, Forschung, Philosophie, akademisches Wissen, Kritik, Intellektualität umfassen, die sich alle vom sogenannten Alltagswissen/Alltagsbewusstsein abgrenzen und von Praxis als Begriff und Erfahrung (im Okzident) sowieso.

Man könnte folglich das Thema dieser Ausgabe zwiefach verstehen. Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung könnte heißen, in welcher Form und mit welchen Inhalten und ob überhaupt in der Praxis der Erwachsenenbildung der Gegenstand des Theorie-Praxis-Verhältnisses ver- und behandelt wird. Oder, und das legt der Call nahe, es geht darum, welche Bedeutung das Theorie-Praxis-Problem für die Erwachsenenbildung (in Theorie und Praxis) hat.

Für den folgenden Beitrag wurde diese thematische Einladung bloß vermittelt behandelt, da hier die Theorie-Praxis-Relation im Kontext von Frauenbewegung und Feminismus in ihren historischen und grundsätzlichen Aspekten erörtert wird. Implizit können die Ideen, Ideale, Kritiken und Suchbewegungen der feministischen Theorie-Praxis-Reflexionen natürlich in die je eigenen Verständnisse und Umsetzungen einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung einfließen und aufgegriffen werden.

Im ersten ausführlicheren Part werden in Form von kursorischen Nacherzählungen, unkommentierten Kurzpräsentationen die feministischen Wissenschaftskritiken und Gegenentwürfe dargestellt. Ein kleiner Bericht über eine lebendige Geschichte seit 40 Jahren, der primär der aufklärenden Informationsweitergabe

gilt. Im zweiten Part geht es dann kursorisch um die Entwicklung des feministischen Theorie-Praxis-Verhältnisses und um den doch etwas bedenklichen Status quo.

Zur feministischen Wissenschaftskritik

Im deutschsprachigen Raum gelten die 1978 veröffentlichten und kontrovers diskutierten „Methodischen Postulate zur Frauenforschung“ von Maria Mies als der gebündelte Beginn der feministischen Kritik an traditioneller Wissenschaft. Mies' Teilnahme an verschiedenen Befreiungskämpfen (antikolonial, links, feministisch) bedeutete für sie, das theoretische Potenzial der Bewegungsakteurinnen und -akteure entwickeln zu helfen und die bornierte Abgehobenheit der Wissenschaft aufzugeben.

Ihr Anspruch bestand darin, eine verobjektivierte und verobjektivierende asymmetrische Forschungsrelation in eine Subjekt-Subjekt-Beziehung zu transformieren, somit zugleich Forschende und Betroffene zu sein. Die proklamierte Wertfreiheit, Neutralität und Indifferenz von Wissenschaft gegenüber den Forschungsobjekten seien, so Mies, durch bewusste Parteilichkeit zu ersetzen. Ausgangspunkt für wissenschaftliche Erkenntnisse

sind für sie die Veränderung der gesellschaftlichen Missstände und die damit verbundene Transformation der bloß zuschauenden Position in eine Position der Teilnahme an emanzipatorischen Aktionen.¹

Eine ebenfalls in den 1970er Jahren entstandene Methode mit ähnlicher Richtung, die bis heute verwendet wird, ist die von Frigga Haug und Kornelia Hauser entwickelte „Kollektive Erinnerungsarbeit“, die Selbsterfahrung mit Textarbeit und Selbstreflexion mit persönlicher größerer Handlungsfähigkeit verknüpft. Basis dieser Lehr- und Lernform ist die feministische Erkenntnis des Zusammenhangs von Selbst- und Gesellschaftsveränderung. Zu den Grundannahmen gehört, dass die herrschende Kultur und Ideologie durch Frauen selbst reproduziert wird. Somit ist es notwendig, die Bereiche, in denen sie als Produzentinnen des Kulturellen und Ideologischen tätig sind, gemeinsam zu erforschen und zu reflektieren.

Diese frühen Ansätze resultierten aus den Erfahrungen der Frauenbewegung, *„also aus politischem Handeln verbunden mit kritischer Wissenschaftshaltung. [...] Denn gefordert wird die Klärung der Voraussetzungen einschließlich des eigenen – bislang meist selbstverständlich androzentrisch geprägten – Standortes, weiter [sind] die Betonung des Praxiskontextes und des Forschungsinteresses als Erkenntnis und Methodenwahl leitend, sowie das Bewusstsein davon, dass ein Forschungsprozess als Suchbewegung zwischen prinzipiell gleichwertigem Subjekt und Objekt keine Seite unverändert lassen kann. Deshalb bedarf Forschung einer politischen bzw. öffentlichen Reflexion, da immer das Gemeinwesen von der Auswirkung betroffen ist. Würde solches von allen Forschenden bedacht und eingehalten, sähen unsere Gesellschaft wie das Geschlechterverhältnis wie auch unsere wissenschaftlichen Methoden wahrscheinlich anders aus“* (Sturm 2007, S. 16; Hervorhebung im Original).

Damit ist auch schon ein weiterer wesentlicher Begriff der feministischen Wissenschaftskritik benannt: „Androzentrismus“. Da sich die Wissenschaft in allen ihren Bereichen weitestgehend ohne die Beteiligung von Frauen entwickelt hat(te), erwies und erweist sich wissenschaftliche Forschung und Theoriebildung in allen Disziplinen als einseitig männlich imprägniert und damit eindimensional.

Das ist der Grund, warum Frauenforscherinnen der 1980er/1990er Jahre vermehrt die Vorstellung von Objektivität, Wertfreiheit und universeller Gültigkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse in Frage stellten. In diesem Kontext lassen sich rückblickend vier Ebenen unterscheiden (siehe Klinger 1990). Der erste Schritt der Kritik richtete sich gegen die historische Ansage, dass Frauen nicht zu den vernunftbegabten Wesen gehören und unfähig zu rationalen Erkenntnissen und wissenschaftlichem Arbeiten seien. Der zweite Punkt der Kritik wehrte sich gegen die Nicht-Existenz von Frauen, was bedeutet, dass *„das, was mit dem Dasein, dem Bewusstsein, den Tätigkeiten oder Verhaltensweisen von Frauen zu tun hat, in seiner Eigengesetzlichkeit nicht wahrgenommen wird“* (ebd., S. 23). Die Realität bzw. die Vorstellung von Realität, die Wissenschaft (re-)präsentiert, ist weder umfassend noch objektiv, sondern nur von einem geschlechtsspezifischen Standort aus, eben dem androzentrischen, reflektiert. Die dritte Ebene feministischer Wissenschaftskritik betraf folglich die Durchkreuzung des Objektivitätsgebots durch den Universalitätsanspruch männlich punzierter Wissenschaft und der damit verbundenen „verblinden“ Wahrnehmung der Wirklichkeit im Allgemeinen und erst recht im Besonderen bei der Thematisierung von Frauen, Weiblichkeit und Geschlecht. Denn *„nicht als Gegnerin und Vernichterin von Ideologie, Religion und Aberglauben, sondern als deren Nachfolgerin und Fortsetzerin in modernem Gewand und mit effizienteren Mitteln [...] erfüllt Wissenschaft Funktionen der Herrschaftslegitimierung“* (ebd., S. 27). Die vierte kritische Perspektive richtete sich gegen die wissenschaftliche Logik an sich (vgl. ebd., S. 28), denn Hand in Hand mit der Wahrnehmung des Androzentrismus ging in dieser Zeit die „Vernunft- und Rationalitätskritik“. Nicht nur der Mangel an Objektivität und Universalität in den männlich dominierten Wissenschaften wurde kritisiert. Die Prinzipien selbst, die wissenschaftlichen Standards und Denkweisen des Okzidents wie Universalismus, Objektivität, Wertfreiheit und Rationalität standen als nicht nur implizit männlich, sondern auch als weiß, bürgerlich und heterosexuell geprägt zunehmend zur Disposition.

Feministische Philosophinnen der 1990er Jahre dekonstruierten die behauptete Neutralität der Vernunft als Konstrukt spezifisch männlicher Erkenntnisinteressen,

¹ Nachlesbar unter: <https://www.frauen-forum.biz/wp-content/uploads/2019/08/Methodische-Postulate-zur-Frauenforschung.pdf>; Anm.d.Red.

die als allgemeinemenschliche ausgegeben wurden. Wenn Rationalitätskriterien uneingesehen männlicher Herkunft sind, dann betrifft das auch die modernen Naturwissenschaften, wie Evelyn Fox Keller in ihrem damals weit rezipierten Buch „Liebe, Macht und Erkenntnis: Männliche oder weibliche Wissenschaft?“ (1986) nachwies. Durch Ausgrenzungen verfestigen sie Dualisierungen wie Verstand versus Gefühl, objektiv versus subjektiv, öffentlich versus privat, Licht versus Finsternis etc. Hinter allem steht, so Fox Keller, implizit die Zuordnung zu Männlichkeit versus Weiblichkeit. Heutige Wissenschaft projiziere die Wahrnehmung des getrennten, autonomen und der Natur entfremdeten Subjekts auf ihren Erkenntnisgegenstand. Speziell die Naturwissenschaften übertragen die Erfahrungen einer Minderheit weißer Mittelschicht-Männer auf Natur.

Im Kontext der Vernunftkritik stand auch die Aufklärung zur Debatte. Nicht nur, weil diese den „weiblichen Geschlechtscharakter“ konstruiert hatte, sondern weil die spezifisch modernen Prinzipien von Rationalität und Universalität grundsätzlich verdächtigt werden, der Durchsetzung eines vor der Neuzeit nie dagewesenen Willens zur Macht und zur Ausbeutung und Unterwerfung zu dienen, der auf die vollständige Beherrschung und Kontrolle von Natur und Gesellschaft zielt. Andererseits bekräftigte die in der Aufklärung verortete Vorstellung, dass durch den Gebrauch von Wissenschaft und Wissen die Verhältnisse verbessert werden können, die feministische Wissenschaft in ihrer Hoffnung auf ein veränderndes Wissen (siehe Klinger 2000).

Eng mit der Rationalitäts- und Androzentrismuskritik hängt die um die 1990er/2000er Jahre aufkommende „Standpunkttheorie“ zusammen, eine der nachhaltigen feministischen Epistemologien, die geltend macht, dass die geschlechtsspezifische Positioniertheit der Wissensproduzentinnen in der Gesellschaft Ausgangspunkt für eine adäquatere und damit objektivere Sicht auf die Verhältnisse sein kann. Nur der Standpunkt der Unterdrückten könne die realen gesellschaftlichen Verhältnisse zum Vorschein bringen und so dazu führen, sie zu verändern, denn die Privilegierten hätten kaum Interesse, das hierarchische gesellschaftliche System infrage zu stellen. Frauen können demnach potenziell eine bessere, das heißt, komplexere Sicht auf die Welt gewinnen als Männer. Um einen objektiveren Blick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse zu erhalten, ist es daher die beste Methode, bei den Erfahrungen und bei den Lebensbedingungen der Frauen anzusetzen (siehe

Hartsock 1983). Mit dem feministischen Standpunkt ist eine engagierte Position gemeint, die erkämpft werden muss, denn ein feministischer Standpunkt ist nicht als unmittelbarer Ausdruck der Erfahrungen von Frauen zu verstehen, nichts, das sie qua Sozialisation gleichsam automatisch erwerben, sondern setzt kritische Reflexionen und engagierte Visionen voraus (siehe Harding 1991).

Die gegenwärtige Wissenschaft spiegelt in der Ausblendung der Erfahrungen und Kompetenzen von Frauen die männliche Dominanz wider, was sich epistemologisch in bestimmten Merkmalen moderner Wissenschaften äußert: in einer rigiden Subjekt-Objekt-Trennung, in aperspektivischen Objektivitätsidealen, in der Ausblendung von Subjektivität und Körperlichkeit sowie im Naturbeherrschungsgeist. Resultat sind die Ausbeutung und Zerstörung der Natur, die Militarisierung der Technowissenschaften und Ausgrenzung der als Andere Definierten (siehe Singer 2004).

In Nachbarschaft zur Standpunkttheorie formulierte sich die feministisch erkenntnistheoretische These vom „Situieren Wissen“, die besonders von Donna Haraway (1995) in die Diskussion eingeführt wurde und die besagt, dass Objektivität immer situiert ist. Das bedeutet u.a., dass die eigene Sicht immer komplex, widersprüchlich, strukturierend und strukturiert ist, stets begrenzt, positioniert und daher lokales Wissen bleiben muss. Wissenschaften sind demnach geprägt durch Machtverhältnisse der Produzent_innen von Wissen. Das betrifft die Wahl der Forschungsfragen ebenso wie die Wahl der Methoden und jene Prozeduren, die eine wissenschaftliche Erkenntnis zu ihrer Durchsetzung bringen. Wissenschaft, Gesellschaft und Kultur sind unlösbar verknüpft – es gibt keinen archimedischen Blick von oben, keinen Ort außerhalb des Bezugs zwischen Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt. Wissenschaftlich technisches Wissen stellt damit immer auch soziales Wissen dar. Haraway formulierte, dass es grundsätzlich keine unschuldigen Positionen gibt, auch nicht die von den unterdrückten Subjekten. Dennoch sind deren Sichtweisen zu bevorzugen, denn sie stellen nachhaltigere und transformierende Erkenntnisse der Welt dar. Auch feministische Objektivität ist somit situiertes Wissen, eine partielle Perspektive, die deshalb „objektiv“ ist, da es allgemein keinen unmarkierten Blick gibt. Nur wenn wissenschaftliche Gemeinschaften, die vielen verschiedenen Perspektiven und Verortungen, die im herrschenden Diskurs marginalisiert sind,

zusammentragen, kann sich objektiveres Wissen generieren (siehe Singer 2004).

Nicht mehr um eine wie auch immer gefasste „Objektivität“ in den Wissenschaften, sondern um die Genese und Produktivität von Wissen selbst, so kann hier fortgesetzt werden, geht es bei den epistemischen Verfahrensweisen „Dekonstruktion und Diskursanalyse“. Diese in den letzten 20 Jahren hegemonial gewordenen Theorien in der postmodernen respektive postfeministischen Wissens(schafts)landschaft lassen sich grosso modo als spezielle Lektüreverfahren einordnen. Für die Genderforschung bedeutsam geworden ist die Diskurstheorie von Michel Foucault, in deren Zentrum die unterschiedlichen historischen Wissensproduktionen stehen. Diskurse sind Ensembles von Normen, die wissenschaftliche Erkenntnisse regulieren. Diskursanalysen richten sich darauf, wie bestimmte Begriffe wie Vernunft, Mensch, Körper, Begehren im Diskurs hervorgebracht werden. So lässt sich auch nach der diskursiven Konstruktion von Geschlecht fragen, wobei sich in diesem Forschungsfeld durchgesetzt hat, auch den Körper nicht als prädiskursive Entität einzuordnen (Butler u.a.). Foucault sah Diskurse nicht nur als Instrument von Macht, sondern als ein Feld, das Macht erst produktiv macht. Macht ist kein konkretes Herrschaftsverhältnis, sondern wirkt wie ein Netz, das die ganze Gesellschaft durchzieht und damit auch Gegendiskurse und Widerstand hervorbringt (vgl. Kroll 2002, S. 71). Nicht erstaunlich, dass dies Widerspruch von feministischer Seite evozierte, denn die Frage, wo sich denn in dieser Sichtweise Orte der Kritik von Machtverhältnissen befinden können, bleibt virulent.

Eine ähnliche Problemlage ergab sich für die Kritiker_innen am dekonstruktiven Feminismus, an dessen Preisgabe des (weiblichen) Subjekts und damit eines jeglichen Emanzipationsprojekts. Jedoch wurde innerhalb der feministischen Theoriebildung der Dekonstruktivismus (Derridaischer Prägung) als Weiterentwicklung früherer Positionen begriffen, weil die endlosen Auseinandersetzungen um die grundsätzliche Verschiedenheit von Männern und Frauen oder ihre potentielle Gleichheit überwunden wurden durch eine Analyse von Symbolisierungspraktiken, die Identität und Differenz erst herstellen, befestigen und den Konstruktionscharakter unkenntlich machen. Dekonstruktive Lektüren beschreiben das Zustandekommen solcher Fixierungen als sprachliche Effekte (vgl. Kroll 2002, S. 62). Eine in diesem Kontext andere Lesart

dekonstruktiver Epistemologie bezieht sich auf feministische Relektüren durch Luce Irigaray und Hélène Cixous u.a. von psychoanalytischen (Freud, Lacan) phallozentrischen Weiblichkeitskonzeptionen (Frauen als kastrierte Mängelwesen), die die männliche Position vor Instabilität schützen und die männliche Hegemonie und sei es via Gewalt aufrechterhalten.

Mit gewalthaltiger Wissensherstellung beschäftigt sich der Ansatz der „epistemischen Gewalt“, der aktuell vermehrt ins Gespräch kommt. Foucaults Analyse der Verfangenheit sämtlicher Diskurse im Machtnetz hat den Widerspruch postkolonialer Kritik herausgefordert, die ihre Aufmerksamkeit auf jene lenkte, die aus den Diskursproduktionen ausgeschlossen sind. Diese „epistemische Gewalt“ ist eine Abwertung bis hin zum Verschwinden nicht-westlicher Perspektiven; die Selbst-Repräsentation des Westens bleibt solchermaßen denn auch dominant. Der Ansatz steht für *„jenen Beitrag zu gewaltförmigen gesellschaftlichen Verhältnissen, der im Wissen selbst, in seiner Genese, Ausformung, Organisation und Wirkmächtigkeit angelegt ist“* (Brunner 2015, S. 39). Dieses breite Gewaltverständnis überschreitet herkömmliche Vorstellungen von direkter physischer und psychischer Gewalt und befasst sich unter anderem mit sozialen und gesellschaftlichen Strukturen und kulturellen Bedeutungskontexten sowie eben Erkenntnis- und Wissensdiskursen. Eine Frage dabei ist auch hier, wie sich epistemischer Widerstand innerhalb der hegemonialen Wissensproduktionen- und -institutionen vorstellen lässt. Als Möglichkeit der Veränderung wird eine permanente Durcharbeitung und Reflexion der westlichen Verstrickungen in kolonialer Herrschaft vorgeschlagen.

Summa summarum lässt sich bei all den Ansätzen im Sinne der Fragestellung dieser Ausgabe festhalten, dass sich feministische Wissensbildung von vielen wissenschaftlichen Kontexten dadurch unterscheidet, als sie sich um die komplexe Relation von Theorie und (politischer) Praxis bemüht.

Zum feministischen Theorie-Praxis-Verhältnis

Dieses Bemühen hängt mit der besonderen Gründungspraxis zusammen. Feministische Wissensbildung entstand durch die Vorgehensweise der politischen und

erfahrungsbasierten Theorieentwicklung. Seit Beginn der Zweiten Frauenbewegung Ende der 1960er Jahre wird, wie im kurzen Abriss zur Wissenschaftskritik skizziert, die Beziehung von „Theorie und Praxis“ diskutiert, also das Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Wissensproduktion und bewegungsbezogenem Bewusstsein und seiner Bildung.² Dabei ging es auch um die Anerkennung verschiedener Praxisarten und Wissensformen (Reproduktionsarbeit, Hand- und Kunstarbeit, Sozialarbeit, Akademische Arbeit, Wissenschaftsarbeit), also um eine Umwertung gesellschaftlicher Statusstandards. Die arbeitsteilige Hierarchie sollte zugunsten des gemeinsamen politischen Bewegungenengagements aufgehoben werden – verbunden mit dem Ziel einer egalitären Gesellschaft.

Feministische Theoriebildung, so die eine Seite der historischen Entwicklung, war institutionskritisch, praxisorientiert und interdisziplinär. „Frauen gemeinsam sind stark“ war ein Slogan, als Frauen begannen durch Selbsterfahrung und Austausch ihre Isolation aufzuheben, ihre Subjektwerdung zu erkämpfen, scheinbar private Erfahrungen der Unterdrückung zu transzendieren und diese als strukturelle Problemlagen zu reflektieren. „Das Private ist politisch“ war die feministisch durchschlagende Erkenntnis, und die Forderung nach Selbstbestimmung und Rechten auf allen gesellschaftlichen Ebenen führte zu vorher unerschlossenen Erkenntnis- und Wissensfeldern. Aus der feministischen (Selbst-)Bildung entstand in einer rasanten Geschwindigkeit alternatives Wissen, das aus Erfahrungswissen Theorien generierte und als Gesellschaftskritik verallgemeinerbar wurde. Hand in Hand mit der kollektiven Bewegung entwickelte sich eine ungeheure Vermittlungs- und Lerndynamik.

„Anders als in anderen sozialen Bewegungen, die eigene gesellschaftliche Vorstellungen und Widerstände formulierten, war der Feminismus der Frauenbewegungen lange Zeit mit stark überschießenden und vielen bewegenden Momenten gefüllt und auf eine heute nicht mehr nachvollziehbare Weise ‚sich sicher‘: sicher in der historischen Bedeutung, der Veränderbarkeit von Umständen und des eigenen Selbst. Keine sich selbst genügende Sicherheit, sondern jenes Quantum an nicht

hintergebarer Existenzberechtigung, die eine Kultur von Bewegungen und jede einzelne Person braucht, um sich auch unter widrigen Umständen am Leben zu erhalten, Niederlagen zu verarbeiten, Gründe zu haben, daraus zu lernen, sich neu zu formieren und weiter zu lernen. Die Kraft, die über den Ist-Zustand hinausging, wäre auf das Selbstverständnis, das dieser vielfältige Feminismus wissenschaftlich und politisch formulierte, zu beziehen: Es war allen ganz selbstverständlich, dass alles und jedes erstritten, erkämpft, gehalten, neu erstritten werden musste. Die Idee, es könne sich auf irgendetwas schon Erreichtes mit Anrecht bezogen werden, galt als realitätsfremd“ (Hauser 2013, S. 733).

Die andere Seite der Theoriebildung und der Vermehrung der wissenschaftlichen Ausdifferenzierungen war und ist, dass die zunehmende Akademisierung, und damit auch die wachsende institutionelle Anerkennung, zu einer Entfremdung zwischen politischer Bewegung und den Geschlechterforschungen/-wissenschaften führte. Die Kluft zwischen dem akademischen Feminismus und feministischer Praxis hat über die Jahrzehnte eine gegenseitige Unübersetzbarkeit eingefahren. Die akademisierte Theorie hat – auch nicht zuletzt durch einen spezialisierten Sprachgebrauch, der nicht-akademische Personen quasi entmündigt – sich den Normen der universitären Wissensproduktion angeglichen, bei der Praxis wieder zum Objekt geworden ist, kein Austausch stattfindet und eine praxisbasierte Theoriebildung verschwunden ist.

Und das wurde bereits vor 30 Jahren kritisiert – *„Die westliche feministische Theoriebildung hat sich in die dünne Luft des universitären philosophierenden Diskurses verflüchtigt. Es werden die jeweiligen wissenschaftlichen Vorgärten gepflegt und ausgebaut. [...] Da diese Wissenschaftlerinnen die feministisch-politische Praxis meiden, können sie den Absturz ihrer ‚Theorie‘ nur durch eine ‚Herrschaft der Diskurse‘ – u.E. eine adäquate Bezeichnung des derzeitigen Standes der postmodernen bzw. neofeministischen theoretischen Auseinandersetzungen – hinauszögern. Die Praxisabstinenz auf der einen Seite führt zur Theorieabstinenz auf der anderen Seite. Ein so entleertes feministisches Alltagsbewußtsein ist der Zurichtung durch Medienmassage*

² Ähnliche Konzeptionen gab und gibt es bei befreiungspädagogischen Ansätzen in aller Welt. Auch andere wissenschaftliche Zusammenhänge wie die Aktionsforschung lassen soziale Bewegungen und Forschende gleichberechtigt am Prozess teilnehmen.

ausgeliefert“ (Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen 1993, S. 6)³ – und gilt heute umso mehr.⁴ Wir sehen die aktuell politisch bedrückenden Entwicklungen, die auch dieser mentalen Massage geschuldet sind; Theorien und damit Bildung – auch als Selbstdistanzierungsmöglichkeit vom scheinbar unvermittelten Alltagserleben (bis hin zu Verschwörungserzählungen als „neue“ Wissenschaft) – sind verschwunden worden.

Hier könnte die institutionalisierte feministische Erwachsenenbildung, so es sie noch oder wieder nennenswert gäbe (siehe Krondorfer 2022), als Vermittlungsinstanz von Theorie/Wissenschaft und Praxis/

Alltagsbewusstsein eingreifen bzw. sich anbieten, denn diese hätte gegebenenfalls auch die Möglichkeit, sich als selbstreflektierte und -reflektierende Praxis zu generieren (siehe Günter 2006).

Und nicht zuletzt mit Verlaub in eigener Sache: Vor 30 Jahren wurde angesichts dieser Entwicklungen die feministische Bildungsstätte Frauenhetz als Schnittstelle von Akademie und Alltag und politischem Engagement eröffnet⁵, deren Motto wider jegliche ökonomisch verwertbare Beschäftigungsbefähigung und jenseits von verdaulicher Rezeptverteilung idealerweise lauten könnte: Politische feministische Theorie für alle.

3 Mehr zu den „beiträgen zur feministischen theorie und praxis“ findet sich unter: <https://www.digitales-deutsches-frauenarchiv.de/themen/30-jahre-feministischer-diskurs-tango-die-beitraege-zur-feministischen-theorie-und-praxis>; Anm.d.Red.

4 Wobei hier nicht unterschlagen werden kann, dass durchaus in der Tradition der autonomen Wissensproduktion der Frauenbewegung zahlreiche queer/feministische Projekte existieren, die sich selbstorganisiert engagieren, ihre individuellen Erfahrungen austauschen und politisieren.

5 Die Jubiläumsbroschüre „Den Geist beflügeln. 30 Jahre FRAUENHETZ“ ist daselbst unkostenfrei erhältlich.

Literatur

- Brunner, Claudia (2015):** Das Konzept epistemische Gewalt als Element einer transdisziplinären Friedens- und Konfliktforschung. In: Wintersteiner, Werner/Wolf, Lisa (Hrsg.): Friedensforschung in Österreich. Bilanz und Perspektiven. Klagenfurt: Drava, S. 38-53.
- Günter, Andrea (Hrsg.) (2006):** Frauen– Autorität– Pädagogik. Theorie und reflektierte Praxis. Königstein: Helmer.
- Harding, Sandra (1991):** Whose Science? Whose Knowledge?: Thinking from Women’s Lives. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Hartsock, Nancy C. M. (1983):** The Feminist Standpoint: Toward a specifically feminist historical materialism. In: McCann, Carole R./ Kim, Seung-Kyung (Hrsg.): Feminist Theory Reader. Local and Global Perspectives. New York/London: Routledge, S. 293-307. Online: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4304599/mod_resource/content/1/20180425113154887%20%281%29.pdf [2024-11-26]
- Hauser, Kornelia (2013):** Der gerissene Faden. Kritik als Haltung und Geschlecht als Gegenstand. In: Das Argument 304, S. 733-747.
- Klinger, Cornelia (1990):** Bis hierher und wie weiter? – Überlegungen zur feministischen Wissenschafts- und Rationalitätskritik. In: Krüll, Marianne (Hrsg.): Wege aus der männlichen Wissenschaft. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 21-56.
- Klinger, Cornelia (2000):** Die Ordnung der Geschlechter und die Ambivalenz der Moderne. In: Becker, Sybille/Kleinschmit, Gesine/ Nord, Ilona/Schneider-Ludorff, Gury (Hrsg.): Das Geschlecht der Zukunft. Zwischen Frauenemanzipation und Geschlechtervielfalt. Stuttgart: Kohlhammer, S. 29-63.
- Kroll, Renate (Hrsg.) (2002):** Metzler Lexikon. Gender Studies Geschlechterforschung. Stuttgart: Metzler.
- Krondorfer, Birge (2022):** Feministische Frauenbildung in Wien seit den 1970er Jahren. Erste Erfassung einer undokumentierten Geschichte. Wien (Broschüre in der Frauenhetz erhältlich).
- Singer, Mona (2004):** Feministische Wissenschaftskritik und Epistemologie: Voraussetzungen, Positionen, Perspektiven. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 257-266.
- Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen (Hrsg.) (1993):** Editorial. In: beiträge zur feministischen theorie und praxis. Köln, Heft 35: Feminis-muß, S. 5-8.
- Sturm, Gabriele (2007):** Beiträge zu feministischer Methodologie. (= Schriftenreihe / Zentrum für Gender Studies und Feministische Zukunftsforschung der Philipps-Universität Marburg). Online: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/58321> [2024-11-20]



Photo: privat

Mag.ª Dr.ª Birge Krondorfer

birge.krondorfer@chello.at

Birge Krondorfer ist politische Philosophin und frauenpolitisch engagiert. Seit 1990 arbeitet sie als externe Universitätslehrende an verschiedenen Instituten (inter-)nationaler Universitäten u.a. in den Bereichen Bildungs-, Kultur-, Genderwissenschaften. Sie ist in der Erwachsenenbildung tätig, hält Vorträge, ist Herausgeberin und publiziert zu Theorien und Praxen der Geschlechterverhältnisse. Sie ist zertifiziert in Groupworking, Supervision, Mediation, Interkulturelles Training. Mitgründerin bzw. ehrenamtlich aktiv ist sie u.a. in der Frauenbildungsstätte Frauenhetz/Wien, im Verband feministischer Wissenschaftler*innen und in der Initiative Feministische Erwachsenenbildung.

Feminist Theory and Political Practice. An overview

Abstract

The relationship between academic knowledge production and experiential knowledge of political movements is the focus of this article, which demands that the hierarchy between theory and practice be abolished. The author describes the development of feminist criticism of science starting with second-wave feminism, which calls for specific postulates for research into women's studies; criticism of androcentrism, objectivity and rationality; and postcolonial feminism. She discusses the growing divide between academic feminism and feminist practice. Feminist adult education can help close this gap. The goal of interlinking feminist theory and practice is to develop a political and experience-based theory that factors marginalized perspectives into the dominant discourse, reflects power relations and promotes social development. (Ed.)

Lernen und Bildung, Handlung und Erfahrung im Pragmatismus

Am Beispiel eines kollaborativ gestalteten Medienproduktes

Petra Traxler

Zitation Traxler, Petra (2025): Lernen und Bildung, Handlung und Erfahrung im Pragmatismus. Am Beispiel eines kollaborativ gestalteten Medienproduktes. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 54, 2025.
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-54>.

Schlagworte: Pragmatismus, Dewey, Erfahrung, Denken, Handeln, Forschen, Medienprodukt



Abstract

Die Digitalisierung wirft neue Fragen für zukünftige Lernsettings auf. Die Autorin beschreibt in diesem Beitrag ein konkretes Beispiel, wie Gruppen von Lehramtsstudierenden eine für sie neue Situation des kollaborativen virtuellen Lernens bewältigen. Dabei wendet die Autorin ein strukturiertes Lernsetting an, die sogenannte pragmatisch-experimentelle Methode. Die Lernenden durchlaufen dabei fünf Phasen, beginnend mit dem Erleben einer unbestimmten Situation über die Problembeschreibung und Konkretisierung bis hin zur Begründung und Bewährung der Problemlösung. Diese didaktische Abfolge orientiert sich am Pragmatismus des amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey. Pragmatismus betont die Handlungsorientierung, das projektförmige Lernen in Gruppen und sieht Bildung als Ergebnis von reflektierenden Erfahrungsprozessen an. Durch das handlungs- und erfahrungsbasierte Lernen im Sinne des Pragmatismus entwickelten die zukünftigen Pädagog*innen nach Einschätzung der Autorin zahlreiche Skills wie Selbstorganisation, Reflexionskompetenz, Teamfähigkeit oder Kreativität weiter. Darüber hinaus zeigten die Studierenden laut der Autorin eine hohe Bereitschaft, neue Erfahrungen zu sammeln, sich für Theorie zu öffnen und praktische Probleme auf der Basis eines theoretischen Medienmodells gemeinsam zu lösen. (Red.)

08

Thema

Lernen und Bildung, Handlung und Erfahrung im Pragmatismus

Am Beispiel eines kollaborativ gestalteten Medienproduktes

Petra Traxler

Die pragmatische Handlungsweise besteht darin, ein praktisches Problem zu identifizieren, theoretisches Wissen anzuwenden und es in der Praxis umzusetzen (vgl. Kerres 2018, S. 164; Kerres/Witt 2004, S. 85; Leineweber 2023, S. 4).

Dieser Beitrag widmet sich der theoretischen Aufarbeitung des Pragmatismus und versucht eine Verbindung zum Lehren und Lernen herzustellen. Ein praktisches Beispiel soll veranschaulichen, wie ein kollaborativ gestaltetes Medienprodukt dem Anspruch des handlungs- und erfahrungsbasierten Lernens gerecht zu werden versucht. Lehr-/Lernsetting war hierfür eine fortlaufend seit 2021 im Sommersemester an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz von der Autorin durchgeführte Lehrveranstaltung, in der ein Medienprodukt mit gesamt mehr als 500 Studierenden der Primarstufenlehrer*innenausbildung via ZOOM in einer 90-minütigen Einheit erprobt und optimiert wurde. Die Studierenden eigneten sich theoretisches Wissen an und transferierten dieses Wissen in kollaborativen Settings in die Praxis, entwickelten Unterrichtsszenarien unter ständiger Einbeziehung der zugrundeliegenden Theorie.

„Handlung“ und „Erfahrung“ im Pragmatismus

Der Begriff „Pragmatismus“ hat seine Wurzeln im altgriechischen Wort „πράγμα (pragma)“ und wird als

„Handlung“ oder „Tätigkeit“ übersetzt. Der Pragmatismus als philosophische Denkrichtung betont das praktische Handeln gegenüber der theoretischen Vernunft, verbindet Wissen, Politik und Bildung und ermöglicht Veränderungsprozesse (vgl. Schildermans 2023, S. 451). Im Pragmatismus werden Denken und Handeln als Einheit wahrgenommen, Denken funktioniert so gesehen nicht ohne praktische Handlungsprobleme, und so passiert Denken erst dann, wenn die Gewohnheiten durchbrochen werden. Folge davon ist, dass eine Reflexion über das Handeln stattfindet (vgl. Dietz 2013, S. 330). Gewohnheiten und Überzeugungen sind generell großteils habitualisiert. Sie werden so lange unhinterfragt akzeptiert, bis sie etwa durch einen Zweifel in Frage gestellt werden (vgl. Hellmann 2010, S. 148). Die „Handlung“ ist eine aktive Tätigkeit mit einem konkreten Ziel und findet innerhalb eines bestimmten Kontextes statt. Durch die Handlung in Interaktion mit der Umwelt entstehen Sinneseindrücke, die realisiert und verarbeitet werden müssen, dies wird unter „Erfahrung“ verstanden. Handlungen bauen immer auf Erfahrungen auf, im Umkehrschluss können Erfahrungen durch Handlungen erweitert werden. Bei der Handlung auftretende Probleme führen zu Unsicherheit und Staunen, verfolgen aber

den Wunsch nach einer raschen Fehlerauflösung, was den Reflexionsprozess ankurbelt (siehe Arnold/Lermen 2024; vgl. auch Faulstich 2013, S. 72f.; Hellmann 2010, S. 146-150; Massing 2024, S. 110-149).

John Dewey (1938) sah „Erfahrung“, wie Michael Kerres und Claudia de Witt es 2004 zusammenfassten, als zentrales Element des Pragmatismus und differenzierte hier zwischen den Prinzipien der „Kontinuität“ und der „Interaktion“. Als Prinzip Kontinuität bezeichnete er einen Entwicklungsprozess: Die Qualität von Erfahrung wird durch die Lernerfahrungen der Menschen verändert. Erfahrungen sollten folglich als Motivationsfaktoren wirken, die Interesse wecken und Ziele aufzeigen. Als Prinzip Interaktion wird die Interaktion zwischen Umgebung und Individuum und deren Wechselwirkung bezeichnet, die den Begriff der Situation beschreibt. Die Wechselwirkung entspricht dem Begriff der „Situation“. Indem verschiedene Situationen aufeinander folgen und durch das Prinzip der Kontinuität in jeder Situation Erfahrung gesammelt und auf die nächste angewendet werden kann, kommt es zu einem Lernprozess, bei dem die vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Erfahrungen verbunden werden (vgl. Kerres/Witt 2004, S. 85). Andrea English führte aus, dass das Lernen im Pragmatismus, wie es Dewey beschrieb, auf konkreten Erfahrungen beruht. Es wird zwischen zwei Methoden der Erfahrung unterschieden: der „einfachen Erfahrung“ und der „reflexiven Erfahrung“. Bei der Methode der einfachen Erfahrung werden durch wiederholende Versuche (trial and error) Erfahrungen gesammelt, es kann jedoch nicht eindeutig festgemacht werden, an was der Erfolg eines Versuches schließlich zu knüpfen ist. Bei der Methode der reflektierenden Erfahrung werden die negativen Auswirkungen von Erfahrung analysiert, wird versucht, diese theoriegeleitet zu fassen, und wird schließlich damit experimentiert, um ein besseres Ergebnis zu erlangen. Bei der Methode der einfachen Erfahrung ist es hingegen nur das Ziel, dass auf negative Erfahrungen positive folgen. (Vgl. English 2005, S. 56f.)

Lernen und Bildung im Pragmatismus

Im Pragmatismus wird unter Lernen eine „*Handlung definiert, die bildende Erfahrungen ermöglicht und die an die konkrete Situation und Lebenswelt der Lernenden und damit an einen bestimmten zeitlichen und sozialen Kontext gebunden ist*“ (Witt/Czerwionka 2013, S. 66). Bildung wird im Pragmatismus als Ergebnis eines reflektierenden

Erfahrungsprozesses gesehen, welcher „*in der Interaktion mit der Umwelt und anderen Menschen*“ (Kerres/Witt 2004, S. 89) entsteht und kontinuierlich andauert. Das Lernen in der Gemeinschaft spielt eine zentrale Rolle, denn im Pragmatismus wird der Gruppe als Ganzes ein Lernpotential zugeschrieben, nicht jeder einzelnen Person einer Gruppe allein. Die Interaktion in der Gruppe ist ein wichtiger Bestandteil der Gestaltung des Zusammenlebens in einer Gemeinschaft und somit auch ein Kern der Erziehung. Die Schule wurde von Dewey als „Gemeinschaft im Kleinen“ und als „Gesellschaft im Werden“ bezeichnet und diente einer Vorbereitung auf die Demokratie (vgl. Kerres/Witt, 2004, S. 92; Knoll 2017, S. 208; Middelschulte 2023, S. 95). Unter den Begriffen „Denken“ und „Lernen“ wird im Pragmatismus nach Dewey (1938, S. 236f.) eine geordnete Abfolge einer pragmatisch experimentellen Methode, auch als „inquiry“ bezeichnet, verstanden. Denken und Handeln bilden eine Einheit, denn es komme erst dann zum Denken, wenn die Routinen (habits) unterbrochen werden (vgl. Dietz 2013, S. 330). Das Denken verändert sich, wenn ausgelöst durch etwas Überraschendes Neues angestoßen wird. Durch Denken werden die habituellen Gewohnheiten verlassen und, sind ausreichend Spielraum und Freiheit gegeben, neue Möglichkeiten geschaffen (vgl. Faulstich 2013, S. 73f.; Oelkers 2009, S. 171-193).

Aus diesen Überlegungen des Lern- und Denkprozesses entsteht nach Dewey die Logik des Forschens, denn „*Denken heißt nach etwas fragen, etwas suchen, was noch nicht zur Hand ist*“ (Dewey 1964, S. 198). Fragen werden abgeleitet, analysiert und durch Erfahrung zu einer Lösung geführt. Die Erfahrungen beinhalten auch Bedeutungen und Gefühle, welche berühren und zum Handeln bewegen und stets in einem persönlichen Kontext eingebunden sind. Daraus wachsen Erkenntnisse (vgl. Faulstich 2013, S. 74; Festl 2018, S. 127; Oelkers 2009, S. 142).

Pragmatismus und Mediendidaktik

Die Digitalisierung im Bildungsbereich ist unaufhaltbar in allen Teilbereichen sichtbar und spürbar. Lernen und Lehren verändern sich durch die Verfügbarkeit von digitalen Geräten und die Möglichkeiten des Einsatzes im Lehr- und Lernraum grundlegend. Neue Medien können als Werkzeug zur Kommunikation und Konstruktion eingesetzt werden, aber auch zur Darstellung und Organisation von Wissen oder zur Wissensvermittlung

im Sinne einer Steuerung des Lernprozesses (vgl. Witt 2017, S. 137; Kerres 2001, S. 94). Veränderungen dieser Art entsprechen im Pragmatismus den „Situationen“. Durch das Lernen aus Erfahrungen der Vergangenheit und durch die reflexive Weiterentwicklung der Handlungsstrategien wird es möglich, offen für Neues zu sein, zu analysieren und zu interpretieren. Im Pragmatismus sollen diese neuen unbestimmten Positionen mit Theorien und Hypothesen verknüpft werden, um daraus Erfahrungen abzuleiten (vgl. Witt 2017, S. 143f.). Claudia de Witt (2017, S. 145f.) fokussiert im pragmatischen Bildungsbegriff auf den Stellenwert der Methode in der Theorie, so sieht sie dabei Bildung nicht nur als Ergebnis eines Lernprozesses, sondern als Lernprozess selbst. De Witt postuliert damit, dass der „Prozess der Erfahrung“ mit dem „Ergebnis von Erfahrung“ gleich ist. Durch selbstgesteuertes und selbstverantwortliches Lernen werden eine ständige Rekonstruktion und Neuausrichtung der Lernenden gefordert, Lernen findet durch Handeln statt und führt zu einer Aneinanderreihung von Erfahrungen. Kerres und de Witt (2011) entwarfen vor dem Hintergrund des Pragmatismus eine handlungs- und gestaltungsorientierte Mediendidaktik, bei der der Ausgangspunkt eines Lernangebots immer die Situation und deren lerntheoretischer Hintergrund sind. Die gestaltungsorientierte Mediendidaktik nach Kerres (2018, S. 85) baut auf „*Konzepten von mediengestützten Lernangeboten*“ auf, macht sich auf die Suche, „*wie Medien zur Lösung von Bildungsproblemen bzw. Bildungsanliegen beitragen können*“ und ermöglicht Perspektiven auf ein „*anderes*“ Lernen. Die Handlungsorientierung sieht das Individuum und dessen Entwicklung von Medienkompetenzen im Zentrum, um in der mediatisierten Lebenswelt zurechtzukommen. Die handlungsorientierten und gestaltungsorientierten Perspektiven ergänzen und bedingen sich gegenseitig (vgl. ebd., S. 63f.).

Praktisches Beispiel

Nachfolgend soll dokumentiert werden, wie die Autorin mit Studierenden der Primarstufenlehrer*innen-ausbildung in einer 90-minütigen Einheit die Erstellung eines Medienproduktes über die letzten vier Jahre erprobte. Im Vordergrund stand die Frage: Kann ein kollaborativ gestaltetes digitales Medienprodukt den Anforderungen von handlungs- und erfahrungsbasiertem Lernen im Sinne des Pragmatismus genügen und welche Kompetenzen der Studierenden können

durch diesen kollaborativen Lernprozess gefördert werden? Die Dokumentation und Reflexion erfolgten anhand der „Anleitung für Gruppenarbeiten“ nach Kerres (2021, S. 230).

Rahmung

Das Medienprodukt gestaltete sich als Virtuell Classroom Session mit Breakout-Rooms und kollaborativer Gruppenarbeit anhand des Medienkompetenzmodells nach Dieter Baacke (Baacke 1997, S. 98f.), welches bei besagten Lehramtsstudierenden mit der Methode des Gruppenpuzzles von Elliot Aronson 1978 (vgl. Gasser 2001, S. 194), auch als „The Jigsaw Classroom“ bezeichnet, nach Karl Frey und Angela Frey-Elling (vgl. Frey/Frey-Elling 2015, S. 52-63) umgesetzt wurde. Das Lehr- und Lernsetting ermöglichte durch die einzelnen Phasen eine individuelle und kollaborative Auseinandersetzung mit dem Thema. Ziel war es, am Ende der Intervention die einzelnen Dimensionen des Medienkompetenzmodells theoretisch zu kennen und diese in der Praxis umsetzen zu können (ZIEL). Die Kommunikation im Lehr-/Lernsetting erfolgte über das Videokonferenzsystem ZOOM (RAUM). Zur Begleitung der Lehrveranstaltung und für das Abrufen der vorbereiteten Unterlagen wurde die hochschuleigene Lernplattform Moodle eingesetzt, zur Wissensgenerierung und Aufarbeitung das kollaborative Online-Tool Padlet.

Das Unterrichtssetting war eingebettet in eine Übung der Lehramtsausbildung, für das beschriebene Setting standen 90 Minuten zur Verfügung (ZEIT). Als Einstieg fungierte ein kurzer Online-Input als Lehrvortrag seitens der Lehrenden, in welchen die Studierenden für die Herausforderungen von Schule und digitalen Medien sensibilisiert wurden, um schließlich die Tragweite eines medienkompetenten Umgangs als Lehrer*in, aber auch als Schüler*in besser einschätzen zu können (ABLAUF). Für die Wissensaneignung wurde die kollaborative Methode des Gruppenpuzzles herangezogen (METHODE). Das Gruppenpuzzle setzte sich aus vier Stationen zusammen.

Station 1 (20 min.): Den Studierenden wurde eine inhaltliche Dimension des Medienkompetenzmodells zugeteilt (AUFTEILUNG) und sie erhielten den ersten Studienauftrag: Sie mussten zur zugewiesenen Dimension die vorbereiteten Unterlagen auf der Moodle-Plattform im Selbststudium in Einzelarbeit sichten.

Station 2 (20 min.): Alle Studierenden, die sich mit derselben Dimension beschäftigt hatten, also die sog. „Expert*innen der Dimension“, wurden in einer Breakoutsession zusammengefasst und erhielten den Arbeitsauftrag, sich auszutauschen und anhand einer Leitfrage die wichtigsten Kernaussagen ihrer Dimension auf einer vorbereiteten kollaborativen Pinnwand darzustellen. Auch sollten sie praxistaugliche Beispiele für den Unterricht in der Schule diskutieren und visualisieren.

Station 3 (20 min.): Nachdem sich die Studierenden als sog. Expert*innen ihrer Dimension abgestimmt hatten, wurden die Breakoutsessions umstrukturiert. In jedem Breakoutraum war zumindest ein*e Expert*in jeder Dimension vertreten. Die Expert*innen mussten sich gegenseitig ihre Dimensionen präsentieren, somit nahm jede*r einmal die Lehrendenrolle ein. Am Ende sollte jede*r die Informationen über das gesamte Medienkompetenzmodell von Baacke haben. Abschließende Aufgabenstellung war es, im Diskurs zu einem Praxisbeispiel zu kommen, bei welchem alle vier Dimensionen des Medienkompetenzmodells nach Baacke abgedeckt werden konnten.

Station 4 (30 min.): Nach den Breakoutsessions war jedes Team angehalten, das Praxisbeispiel im Plenum vorzustellen und die Dimensionen jeweils zu argumentieren (ERGEBNIS).

Die Rolle der Lehrperson war jene der Lernbegleiterin, die den kollaborativen Lernprozess anstößt, diesen Prozess begleitet und betreut und den Lernfortschritt unterstützt, indem sie klare Aufgabenstellungen gibt, die Rahmenbedingungen zur Verfügung stellt (z.B. Breakouträume, Moodle-Plattform, digitale Pinnwand) und als stille Beobachterin den Prozess begleitet (ROLLE) (vgl. Kerres 2018, S. 401-403 u. S. 284).

Als Abschluss der Lehrveranstaltung wurde von der Lehrenden noch ein kurzer Überblick über weitere in der Literatur verfügbare Kompetenzmodelle in Bezug auf Medien gegeben, um so auch das Medienkompetenzmodell von Baacke theoretisch in einen größeren Rahmen einordnen zu können.

Eckpfeiler der Umsetzung

Das entwickelte Artefakt soll nun anhand der fünf Phasen des pragmatisch-experimentellen Inquiry-Prozesses nach Dewey beschrieben werden.

Phase 1: Die „unbestimmte Situation“

Besagte Lehrveranstaltung mit Übungscharakter fand ausschließlich online über ein Videokonferenzsystem statt. Dass diese Übung synchron online stattfand und sie den Studierenden eine hohe Aktivität abverlangte, kam einer Störung des gewohnten Ablaufs einer Vorlesung gleich und kann nach Dewey als eine für die Studierenden dadurch „unbestimmte Situation“ betrachtet werden.

Phase 2: Initiierung einer „Problemsituation“

Die geforderte Aktivität im Online-Raum wurde durch die Vorstellung der Methode des Gruppenpuzzles verdeutlicht. Selbstverantwortliches Handeln wurde vorausgesetzt (siehe Station 2). Der Lernprozess wurde konkret dargelegt und die Anforderungen an die Studierenden wurden transparent vermittelt. Die damit „initiierte Problemsituation“ nach Dewey war die ungewisse neue Situation des kollaborativen Online-Lernens (lernende Gemeinschaft) in den Breakoutsessions.

Phase 3: Konkretisierung einer Problemlösung

Mit Start der ersten Breakoutsession formierten sich die sog. „Expert*innenteams“ zu jeder Dimension des Medienkompetenzmodells. Gruppenprozesse fanden statt, es kam zu Rollenvergaben (Moderator*in, Protokollführer*in) und die kleine Gruppengröße von fünf bis sechs Personen verlangte, dass sich jede*r an diesem Prozess beteiligte. Neben der theoretischen Aufarbeitung des Wissens musste das Wissen auch auf die Praxis transferiert und mussten Praxisbeispiele entwickelt werden. Jede*r Studierende war also herausgefordert, in der ersten Breakoutsession das Wesentliche mit den Kolleg*innen zu diskutieren, zusammenzufassen und zu verstehen, damit ein Praxisbeispiel entwickelt werden konnte.

Die Lehrende selbst trat in den Hintergrund und besuchte die einzelnen Breakoutsessions, um den Arbeitsprozess der Gruppen nachvollziehen zu können. Station 3 des Gruppenpuzzles sah den Austausch der verschiedenen Expert*innen der jeweiligen Dimension vor. Damit wechselten die Studierenden in die Lehrendenrolle, gaben ihr Wissen mit Hilfe der Dokumentation auf der gemeinsamen Pinnwand zur jeweiligen Dimension an die anderen Studierenden im Breakoutraum weiter und stellten sich deren Fragen. Das so gesammelte Wissen half den Studierenden als lernende Gemeinschaft abschließend ein gemeinsames Praxisbeispiel

zu entwickeln, welches alle Dimensionen des Medienkompetenzmodells von Baacke beinhalten sollte.

Phase 4: Vernünftiges Begründen

Nach den beiden Breakoutsessions hatte sich jede*r Studierende idealiter das Wissen zum Medienkompetenzmodell angeeignet, dieses reflektiert und mit den Kolleg*innen diskutiert und sich mit dem Transfer in die Praxis auseinandergesetzt. Im Plenum war jede Gruppe aufgefordert, das entwickelte Praxissetting auf Grundlage des Medienkompetenzmodells von Baacke vorzustellen. Am Ende wurden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede durch die Lehrende zusammengefasst und eingeordnet.

Phase 5: Bewährung der Problemlösung

Die Vorbereitung und Durchführung jeder Station musste glücken, damit die nächste Station absolviert werden konnte. Die Wissensgenerierung im Gruppenpuzzle war Grundlage der nächsten zwei Breakoutsessions. Erst durch die Interaktion und Kollaboration mit den anderen Studierenden konnten alle Aufgaben erfüllt werden.

Was konnten die Studierenden beobachtbar mitnehmen?

Ulf-Daniel Ehlers (2020) stellte in der NextSkills Studie insgesamt 17 Profile mit Bezugskompetenzen für Hochschulabsolvent*innen auf und kategorisierte diese in subjekt-entwicklungsbezogene, individuell-objektbezogene und organisationsbezogene Kompetenzen (vgl. Ehlers 2020, S. 88-95). Übertragen auf die Beobachtungen der Autorin kann hierzu u.a. Folgendes berichtet werden: Die Studierenden setzten sich selbstgesteuert mit dem Wissen auseinander und mussten im kollaborativen Zusammenarbeiten zu einem Ergebnis kommen, was ihre Lernkompetenz, insbesondere auch ihr selbstgesteuertes Lernen zu verbessern half. Indem ihnen Freiheiten innerhalb eines vorgegebenen Rahmens gewährt wurden, sie angehalten waren, selbstständig produktiv zu werden und im eigenen Tempo zu agieren, wurde die Selbstkompetenz im Sinne des Selbstmanagements, der Selbstorganisationskompetenz und der Eigenverantwortung gefördert. Idealiter wurde auch das kritische Denken in den Gruppenprozessen aktiviert und so das eigene Handeln reflektiert (Reflexionskompetenz), um schließlich zu einem Gruppenergebnis zu gelangen

(Entscheidungskompetenz). Dieses Gruppenergebnis forderte von den Studierenden ein Maß an Initiativ- und Leistungskompetenz im Sinne der Leistungsbereitschaft, das Engagement in der Gruppe, Beharrlichkeit und Zielorientierung. Die Fähigkeit der Studierenden im Umgang mit Unsicherheit, Heterogenität, ethnischen Unterschieden in der Gruppe wie auch das Agieren in unterschiedlichen Rollen sollten künftig sicherlich noch ausgebaut werden (Ambiguitätskompetenz, ethnische Kompetenz). Indem die Studierenden das theoretische Wissen kreativ in einen Praxisprozess überführen mussten und somit Flexibilität, Offenheit, Vielseitigkeit, Interdisziplinarität und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel lernten, wurden Kreativität, innovatives Denken und die Experimentierbereitschaft (Innovationskompetenz) gefördert. Um das gesamte Lehr-/Lernsetting durchführen zu können, benötigten sie zudem Medienkompetenz und Informationskompetenz (Digitalkompetenz). In den Gruppenarbeitsphasen selbst wurden vor allem die Kooperationskompetenz (z.B. Teamfähigkeit, soziale Intelligenz) und die Kommunikationskompetenz (Sprachkompetenz, Präsentationskompetenz, Dialogfähigkeit, Kommunikationsbereitschaft, Konsensfähigkeit, Kritikfähigkeit) gefördert (vgl. Ehlers 2020, S. 88-95).

Warum sind solche Projekte wichtig?

Anhand der Matrix von Kerres wurde im Bereich Einstellungen nur in der Dimension Sachkompetenz eine Offenheit gegenüber theoretischen Modellen, in diesem Fall für das Medienkompetenzmodell von Baacke, sichtbar. Die Studierenden haben durch dieses Lehrveranstaltungssetting gelernt, sich Neuem gegenüber zu öffnen, aus dem Gewohnten herauszutreten, um neue Erfahrungen zu sammeln und somit auch eigene Selbstwirksamkeit zu erleben. In Bezug auf den Pragmatismus wurde in diesem Lehr-/Lernsetting aus einer Problemstellung durch eigenes Handeln gemeinsam mit anderen in einer bestimmten Situation und Lebenswelt (zeitlich und sozial an einen Kontext gebunden) gelernt und wurden dadurch bildende Erfahrungen gesammelt (Kerres/Witt 2004, S. 93). Das Setting hat sich bewährt und wurde von den Studierenden sehr gut aufgenommen, die entstandene Vernetzung durch die einzelnen Breakoutsessions trug zu einer motivierenden Grundhaltung und aktiven Teilnahme an der weiteren Lehrveranstaltung teil. Der theoretische Ansatz des Pragmatismus konnte in diesem Setting seine positiven Facetten gut zum Ausdruck bringen.

Literatur

- Arnold, Rolf/Lermen, Markus (2024):** Pragmatismus. DIDAGMA-Glossar.
Online: <https://service.zfl.uni-kl.de/wp/glossar/pragmatismus> [2025-01-08]
- Baacke, Dieter (1997):** Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Dewey, John (1938):** Experience and education. New York: Free Press.
- Dewey, John (1964):** Demokratie und Erziehung. 3. Aufl. Berlin [u.a.]: Westermann Verlag.
- Dewey, John (1986):** Erziehung durch und für Erfahrung. Theoriegeschichtliche Quellentexte zur Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dietz, Hella (2013):** Deweys Pragmatismus als kritische Soziologie. In: Berliner Journal für Soziologie, 23(3-4), S. 329-343.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2020):** Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft. Zukunft der Hochschulbildung – Future Higher Education. Wiesbaden: Springer VS.
- English, Andrea (2005):** Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung des Pragmatismus von Peirce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 49-61.
- Faulstich, Peter (2013):** Menschliches Lernen: Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Festl, Michael G. (Hrsg.) (2018):** Handbuch Pragmatismus. Heidelberg: J. B. Metzler Verlag.
- Frey, Karl/Frey-Eiling, Angela (2015):** Ausgewählte Methoden der Didaktik. Zürich: vdf Hochschulverlag AG.
- Gasser, Peter (2001):** Lehrbuch Didaktik. Bern: h.e.p.-Verlag.
- Hellmann, Gunther (2010):** Pragmatismus. In: Masala, Carla/Sauer, Frank/Wilhelm, Andrea (Hrsg.): Handbuch der Internationalen Politik. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 145-178.
- Kerres, Michael (2001):** Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung 2. Aufl. München: Oldenbourg.
- Kerres, Michael (2018):** Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. 5. Aufl. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Kerres, Michael (2021):** Didaktik: Lernangebote gestalten. Münster/New York: Waxmann.
- Kerres, Michael/Witt, Claudia de (2004):** Pragmatismus als theoretische Grundlage für die Konzeption von eLearning. In: Treichel, Dietmar/Meyer, Horst Otto (Hrsg.): Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. Grundlagen und Beispiele. München/Wien: Oldenbourg, S. 77-100. (= unkorrigierte Rohfassung). Online: https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/pragma1a_1.pdf [2025-01-08]
- Kerres, Michael/Witt, Claudia de (2011):** Zur (Neu-)Positionierung der Mediendidaktik: Handlungs- und Gestaltungsorientierung in der Medienpädagogik. In: Medienpädagogik, 20 (23. September), S. 259-270.
- Knoll, Michael (2017):** John Deweys pädagogischer Reformimpuls. In: Heiner, Barz (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 203-215.
- Leineweber, Christian (2023):** Einleitung: Theorie(n) der Bildung und digitale Medien. In: Felgentreu, Jessica/Gloerfeld, Christina/Grüner, Claudia/Karolyi, Heike/Leineweber, Christian/Weßler, Linda/Wrede, Silke E. (Hrsg.): Bildung und Medien: Theorien, Konzepte und Innovationen. Wiesbaden: Springer VS, S. 3-18.
- Massing, Tina (2024):** Die Logik der Erfahrung: Grundlagen einer pragmatistischen Wissenschaftsphilosophie. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler.
- Middelschulte, Henning (2023):** Sozioökonomische Bildung und Pragmatismus. In: Engartner, Tim/Szukala, Andrea/Weber, Birgit (Hrsg.): Sozioökonomie und Wirtschaftssoziologie im Spiegel sozialwissenschaftlicher Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 93-103.
- Oelkers, Jürgen (2009):** John Dewey und die Pädagogik. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schildermans, Hans (2023):** Pragmatismus. In: Huber, Matthias/Döll, Marion (Hrsg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer VS, S. 451-458.
- Witt, Claudia de (2017):** Neue Medien im Kontext der pragmatistischen Bildungstheorie. In: Medienpädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 3, S. 137-148. Online: <https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.07.08.X> [2025-01-08]
- Witt, Claudia de/Czerwionka, Thomas (2013):** Mediendidaktik. 2., aktual. u. überarb. Aufl. W. Bielefeld: Bertelsmann.



Foto: PHDL

Dipl.-Päd.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Petra Traxler, MSc BA Bed

petra.traxler@ph-linz.at
<https://www.phdl.at/>

Petra Traxler ist Lehrende und Forschende an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL) im Fachbereich Medienbildung in der Elementarpädagogik, Primarstufen- und Sekundarstufenlehrer:innenausbildung, Fortbildung und Weiterbildung. Traxler studierte Lehramt für Mathematik, Musik und Informatik sowie Bildungswissenschaft, absolvierte ein Masterstudium mit Schwerpunkt E-Learning & E-Teaching und promovierte in Erziehungswissenschaft.

Learning and Education, Action and Experience in Pragmatism

The example of a collaboratively designed media product

Abstract

Digitalization raises new questions regarding future learning settings. In this article, the author describes a specific example of how groups of education students cope in a collaborative virtual learning situation new to them. She uses a structured learning setting based on John Dewey's Theory of Inquiry. The learners go through five phases, starting with experiencing an uncertain situation to describing and clearly defining the problem to giving reasons for the problem and succeeding in solving it. This didactic sequence is oriented to the pragmatism of American philosopher and educational reformer John Dewey. Pragmatism stresses project-based learning in groups and sees education as the result of reflective experience. The author assumes that through action-based and experiential learning in the sense of pragmatism, future teachers developed numerous skills such as self-organization, reflection, team spirit or creativity. Furthermore, students exhibited a great willingness to gain new experiences, be open-minded about theory and jointly solve practical problems on the basis of a theoretical media model.

Theorie und Praxis, Praxistheorie – Leerstellen und Theoretisierung im Theorie-Praxis-Diskurs

Lorenz Lassnigg

Zitation Lassnigg, Lorenz (2025): Theorie und Praxis, Praxistheorie – Leerstellen und Theoretisierung im Theorie-Praxis-Diskurs. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 54, 2025. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-54>.

Schlagworte: Theorie-Praxis-Verhältnis, Theoriefeindlichkeit, Bildungspolitik, Erwachsenenbildung, Theoretisierung



Abstract

Der Autor verteidigt in seinem Beitrag die theoretische Arbeit, auch wenn unmittelbare praktische Effekte oder Konsequenzen nicht klar absehbar sind. Die verbreitete Anbetung der Praxis wird skeptisch beurteilt. Dazu grenzt er wissenschaftliche Theorien im engeren Sinne von einem Verständnis von Theorie im Sinne von Lesen, Nachdenken und Hinschreiben ab. In dieser Hinsicht setzt er sich auch pointiert mit den Beiträgen der Kritischen Theorie auseinander. Der Autor fordert mehr begriffliche Reflexion und Sorgfalt im Umgang mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis. Er bietet in seinem Beitrag drei Aspekte zur Klärung des Verhältnisses an: Erstens konstatiert er anhand von Beispielen aus der Bildungspolitik eine Grundtendenz zur Theoriefeindlichkeit, die Beschäftigung mit Theorie werde stark abgewertet. Zweitens skizziert er Potenziale einiger Formen der Theoretisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses, die eine wechselseitige Anerkennung der jeweiligen Eigengesetzlichkeiten beinhalten. Drittens argumentiert der Autor am Beispiel aktueller, kontroverser und umkämpfter bildungspolitischer Themen, dass diese ohne Theorie weder verstanden noch bearbeitet werden können. Der Beitrag schließt mit einem Appell für mehr Zeit für Theoriebildung, die der Autor in der Forschung im Bereich der Erwachsenenbildung derzeit vernachlässigt sieht. (Red.)

Theorie und Praxis, Praxistheorie – Leerstellen und Theoretisierung im Theorie-Praxis-Diskurs

Lorenz Lassnigg¹

Dieser Beitrag ist als Verteidigung theoretischer Arbeit gedacht, auch wenn dabei unmittelbare „praktische“ Effekte oder Konsequenzen nicht klar absehbar sind – die verbreitete Anbetung der Praxis wird skeptisch beurteilt und es wird auch für mehr begriffliche Reflexion und Sorgfalt im Umgang mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis plädiert.

Die Rede ist dabei von wissenschaftlicher Theorie im engeren Sinne, die sich nach den „Regeln der Kunst“ an der Realität bewähren muss, was nach der post-modernen De-Legitimation szientistischen Wissens altmodisch erscheinen mag und in der Kritischen Theorie längst als Positivismus bzw. Pragmatismus abqualifiziert wird. Auch im heutigen (populistischen und anti-populistischen) öffentlichen Diskurs ist die theoretische Auseinandersetzung polarisiert. Der Haupttitel dieses Beitrages (Theorie und Praxis, Praxistheorie) würde übersetzt in diese Diskurse lauten: Geschwurbel und Gedankenlosigkeit, Hausverstand.

Die Argumentation erfolgt in drei Schritten: Erstens wird die Leerstelle der begrifflichen Verwendung von Theorie etwas konkretisiert und anhand von Beispielen aus der Bildungspolitik wird eine Grundtendenz zu Theoriefeindlichkeit und Praxisfetischismus konstatiert; zweitens werden einige Formen der Theoretisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses skizziert (v.a. Praxistheorie) und drittens werden einige bildungspolitische Grundprobleme angesprochen, die eine hohe theoretische

Ladung enthalten und daher ohne Theorie weder verstanden noch bearbeitet werden können.

„Theoriefeindlichkeit“ und begriffliches Theorieverständnis

Die faktischen öffentlichen oder professionellen Auseinandersetzungen um Theorie und Praxis sind – jedenfalls hierzulande – häufig von einem gewissen Grad an „Theoriefeindlichkeit“ und begrifflicher Unklarheit gekennzeichnet. „Theorie“ sei anstrengend oder unbrauchbar, habe elitären/privilegierten Status und mache überdies „leere Kilometer“. Gleichzeitig ist aber auch meist unklar und schwer zu fassen, was mit der Bezeichnung „Theorie“ oder „theoretisch“ in Abgrenzung/Unterscheidung zu Praxis gemeint ist.

Die Rede von Theorie umfasst viele unterschiedliche Aspekte, die weit über das hinausgehen, was mit wissenschaftlicher Theorie gemeint ist; „Theorie“ meint in diesen allgemeinen Auseinandersetzungen

¹ Vieles kann aufgrund der Raumknappheit nicht gesagt werden. Eine erweiterte Fassung ist in researchgate unter dem Namen des Autors geplant.

oft alles, was nicht Praxis ist, und ist vermutlich gut dadurch charakterisiert, was als „kodifiziertes Wissen“ (oder früher Buchwissen) bezeichnet wird, oder auch überhaupt als Denken oder Wissen mit einem gewissen Abstraktionsgrad. Unter dem Titel des berühmten und unvermeidlichen – wenn auch doppeldeutig zu verstehenden – Ausspruchs von Kurt Lewin „Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie“ wird in einem programmatischen Beitrag für die deutschen Volkshochschulen im Sinne dieser Unschärfe z.B. nicht von wissenschaftlicher Theorie gesprochen, sondern von Wissenschaft und Wissen sowie Wissensproduktion bzw. Wissenstransfer überhaupt (siehe Käßlinger 2019). In der Rede von Praxis ist die Bedeutung vermutlich klarer, indem es um einen unmittelbaren „praktischen“ Vollzug geht (auch hier kann vieles gemeint sein, bis hin zu breit gefasster gesellschaftlicher oder sozialer Praxis). Was im Alltag mit Theorie und Praxis gemeint ist, mögen zwei sehr vertraute Beispiele zeigen (Fahrschule und Berufsausbildung), auch wenn die Anwendung des Theoriebegriffs hier zunächst absurd erscheinen mag: In der Fahrschule wird gemeinhin die „Praxis“ (Fahrpraxis) von der „Theorie“ (alles andere wie Verkehrszeichen, Gesetze etc.) unterschieden, in der „dualen“ Berufsausbildung beginnt die „Theorie“ neben den praktischen Tätigkeiten bereits beim Lesen, Schreiben, Rechnen usw., was natürlich ein völlig falsches Verständnis von Theorie impliziert.

Die Grundtendenz zur Theoriefeindlichkeit wurde von T.W. Adorno in einer Antwort an die radikale Student*innenbewegung grundsätzlich für den Spätkapitalismus postuliert (siehe Adorno 2003 [1969]), und sie kann bis heute auch hierzulande an vielen Beispielen aus eigener Erfahrung des Autors illustriert werden. Bemerkenswerte Beispiele sind die folgenden:

Berufliche Erwachsenenbildung: Etwas unterschwellig und hintergründig hat die größte und international tätige Institution der beruflichen Erwachsenenbildung vor einigen Jahren in einer großen, kaum übersehbaren Werbekampagne mit dem Slogan „...die Praxis ist grün...“ (verweist auf die Eigenfarbe der Institution, WIFI) unausgesprochen direkt Theoriefeindlichkeit signalisiert: Wir sind praktisch, grau ist alle Theorie (schon Adorno verweist im oben genannten Beitrag in diesem Sinn auf den Ausspruch von Mephisto).

Gründungsgeschichte der Fachhochschulen: In verschiedenen Projekten zur Erhebung der Bedarfslage für die

Gründung der Fachhochschulen war eines der wichtigsten Argumente vor allem aus wirtschaftlichen Kreisen, dass die Universitäten nicht gut zu brauchen seien, weil sie „zu theoretisch“ ausgerichtet wären (siehe Steiner et al. 2001); als Alternative würde man einen praktisch ausgerichteten Hochschul-Sektor brauchen, was bis heute in der Verfestigung der Trennung von wissenschaftlichen (theoretisch orientierten) Universitäten und „Universities of Applied Sciences“ zum Ausdruck kommt.

Third Mission der Universitäten: Obwohl die Universitäten die stärkste institutionelle Verkörperung von Theoriearbeit sind, wurden (werden) in den politischen und professionellen Auseinandersetzungen um erweiterte gesellschaftliche Profile der Universitäten die theoretischen Entwicklungen der Hochschul- und Wissenschaftsforschung wie auch der (ökonomischen) Innovationsforschung weitgehend ignoriert und die Third Mission wird auf Marketing und Wissenstransfer reduziert (siehe Lassnigg 2022; Lassnigg et al. 2012).

Pädagog*innenbildung und Deutsch als Zweitsprache: Noch herausragendere Beispiele sind die bereits 100 Jahre dauernden Auseinandersetzungen um Theorie in der Pädagog*innen-Bildung, die durch die jüngste Reform einigermaßen beigelegt erschien, aber dennoch immer wieder aufflammt, und vor allem der Umgang mit Mehrsprachigkeit im Schulwesen, wo nachträglich bewiesen wurde, dass die von akademischen Expert*innen gestützten segregierenden Deutschklassen und -gruppen definitiv geradewegs gegen die bei ihrer Einführung in der Forschung bereits verfügbare Evidenz für mehrsprachigen Unterricht verstoßen (siehe Gitschthaler/Erling/Schwab 2024).

Im Feld der Wissenschaft selbst gibt es kein eindeutiges, hegemoniales Verständnis von Theorie. Hilmar Schäfer (2013) betonte in seinem großen Theorievergleich „konkurrierende Definitionen“ von Theorie, die sowohl „außerwissenschaftlich“ wie auch „disziplinspezifisch“ und „innerhalb der Disziplinen“ unterschiedliche Verwendungen zeigen. Schäfer wörtlich: „Theorien können als ein geschlossenes System von Sätzen auftreten, als eher offenes, relationales Vokabular, als heuristisches Suchverfahren oder auch als Ontologie. Im Unterschied zu Alltagstheorien sind soziologische Theorien dann erfolgreich, wenn sie neue Sichtweisen auf das Soziale eröffnen, scheinbar Vertrautes aus einer anderen Perspektive beleuchten und somit nachhaltig befremden.“ (Schäfer 2013, S. 54)

Daran anschließend besteht die Schwierigkeit im Verhältnis von Theorie und Praxis darin, dass die beiden genannten Erfolgskriterien von Theorie innerwissenschaftlich gelten mögen, dass aber seitens der Praxis beide Kriterien – neue Perspektiven, Befremdung – unerwünscht sind bzw. auch aggressiv abgelehnt werden, vereinfacht gesagt: Es gibt schon genug unmittelbar praktische Probleme, um sich noch durch andere, erweiterte Sichtweisen „stören“ zu lassen. Hier gibt es seit langem den Begriff des „advocacy research“, d.h., es geht um die Umsetzung bereits gefundener Lösungen oder um Legitimationsforschung für gegebene Praktiken – Infragestellung ist hier nicht angestrebt oder nicht erlaubt.

Theoretisierung(en) des Theorie-Praxis-Verhältnisses: Praxistheorie oder andere Ansätze?

Wenn man nun, nachdem Feindseligkeiten festgestellt wurden, die durchaus beidseitig bestehen (s.o. Geschwurbel und Geistlosigkeit), nach Möglichkeiten der Überbrückung sucht, so hat bereits Adorno (2003 [1969]) die Aufrechterhaltung der Differenz betont. Um – ausgehend von Tendenzen der Entgegensetzung und der Betonung von Klüften zwischen Theorie und Praxis – ein gedeihliches Verhältnis zwischen beiden Seiten zu befördern und die Verbindung zu bestärken, ist ein Verständnis der Potentiale ihres Zusammenspiels erforderlich. Dies erfordert wiederum ein Verständnis beider Seiten, ein Verständnis der Unterschiede und die gegenseitige Anerkennung der jeweiligen Erfordernisse/Eigengesetzlichkeiten.

In den vorherrschenden (allgemeinen) Herangehensweisen geht es jedoch weniger um das Verständnis des Verhältnisses, sondern es besteht eher die Neigung einer wechselseitigen Auslöschung/Überstülpung der Erfordernisse sowie der Übertreibung oder Einebnung der Unterschiede: Seitens „der Praxis“ wird die Theorie an der unmittelbaren instrumentellen Nutzbarkeit für gegebene Erfordernisse gemessen, der beliebte Slogan war KISS = keep-it-simple-stupid (die Verblödung gleich eingeschlossen). Seitens „der Theorie“ wird die Autorität ihres gesicherten Wahrheitsanspruchs nach dem „Gold-Standard“ der Forschung unbedingt eingefordert, ohne die Bedingungen und Risiken der Praxis ins Kalkül zu ziehen (A.O. Hirschman nennt das die „rhetoric of intransigence“, vgl. Adler et al. 2018, S. 872. Ulrich Beck

widmet dem Problem der Autorität der Wissenschaft ein ganzes Kapitel seiner Risikogesellschaft).

Theorie-Praxis-Theoretisierungen im Forschungsvollzug

Wegweisende Beispiele von Theoretisierungen, die das Theorie-Praxis-Verhältnis im engeren Sinn betreffen, finden sich auf der Ebene des Forschungsvollzugs wie auch auf einer aggregierten institutionellen oder systemischen Ebene der Wissensproduktion. Wichtige Beispiele im Forschungsvollzug sind die Cultural Studies, die Zeitdiagnosen und die Praxistheorie.

Cultural Studies: Neuere wissenschaftliche und theoretische Ansätze und Richtungen tendieren dazu, die Unterschiede oder Gräben zwischen Theorie und Praxis in vielen Facetten einzuebnen oder verschwimmen zu lassen. Die Cultural Studies haben die systematische theoretische Entwicklung zunächst hintangestellt und v.a. neue inhaltliche Themen und Forschungsansätze entwickelt. Linda Steiner (2016, S. 108f.) hebt die theoretische Absetzung der Cultural Studies von der traditionellen elitären Kulturtheorie durch die Aufhebung der hergebrachten Gegensätze von Hochkultur und Alltagsleben, Geschichte und Gegenwart sowie Theorie und Praxis hervor, die auch im – unterschiedlich interpretierten – Bild von Stuart Hall zur Theoriearbeit als „wrestling with angels“ zum Ausdruck kommt, wobei der Kampf mit der hergebrachten Theorie stattfindet und die „angels“ nach Frantz Fanon die von den Kolonisatoren (!) universalisierten essentialisierten, ihrer Geschichte und Identität beraubten, kolonisierten Individuen sein können (was als Analogie zu universalisierten, essentialisierten Theorieversionen gesehen werden kann).

Zeitdiagnosen: Unter dem Stichwort Zeit- oder Gegenwartsdiagnosen gibt es eine Reihe an neueren Publikationen, die sich mit unterschiedlichen Varianten des (oft poststrukturalistischen) Zuganges zu Theorie und Praxis v.a. im Bereich der Gesellschaftstheorie befassen: „Zeitdiagnose ist die Benutzeroberfläche der Gesellschaftstheorie“ (Tuma/Singh 2020, o.S.; siehe auch Flügel-Martinsen 2021; Osrecki 2011; Hastedt 2019). Bereits um die Jahrtausendwende wurde vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung die Bedeutung von Zeitdiagnosen für die Erwachsenenbildung vertiefend behandelt (siehe Wittpoth 2001). Ein wichtiger Aspekt der neueren Literatur besteht darin, Theorie

als Praxis zu begreifen, eine Sicht, die bereits Adorno in den 1960er Jahren geäußert hat (vgl. Flügel-Martinsen 2021, S. 133), und die unter dem Begriff der Wahrheitspraktiken in der Auseinandersetzung mit Zeitdiagnosen behandelt wird (vgl. Hastedt 2019, S. 49-66).

Praxistheorie: Die explizite Entwicklung der Praxistheorie greift wichtige Ansätze der letzten Jahrzehnte auf und stellt die soziale Praxis im weitesten Sinn in den Mittelpunkt einer neuen Bestimmung (Ontologie) des Sozialen. Der auf den ersten Blick doch ungewohnt und paradox erscheinende Begriff überbrückt die zunächst als Antipoden erscheinenden Bereiche, indem die Praxis theoretisiert wird, und auch orthodoxe Praktiken der Theorie-Entwicklung nicht ausgeschlossen sind – wenn sie auch nicht als Norm fungieren. Viele wichtige Ansätze der Sozial- und Kulturwissenschaften fungieren als Vorläufer oder Impulsgeber der Praxistheorie (z.B. Bourdieu, Giddens, Foucault, Butler, Latour aus der Sozial- und Kulturtheorie oder Wittgenstein, Heidegger, teilweise Dewey aus der Philosophie). „Grundsätzlich lässt sich jeder Ansatz als Praxistheorie begreifen, in dem ‚Praktiken‘ die fundamentale theoretische Kategorie oder den Ausgangspunkt einer empirischen Analyse bilden und der damit eine Reihe etablierter philosophischer und soziologischer Dichotomien zu überwinden sucht: etwa die Differenz zwischen Struktur und Handlung, Subjekt und Objekt, einer Regel und ihrer Anwendung, der Makro- und der Mikroperspektive sowie zwischen Gesellschaft und Individuum.“ (Schäfer 2013, S. 13; vgl. auch die interessante Gegenüberstellung von Praxistheorie und Handlungstheorie von Brandauer 2020 sowie die Ausdehnung auf digitale Praxen von Beck 2015 und die Nutzbarmachung von Praxistheorien für die Erziehungswissenschaft in Budde et al. 2017 sowie Rosenberger 2018)

Theorie-Praxis-Theoretisierungen auf Ebene der Wissensproduktion

Mit dem Wechsel der Perspektive auf die Ebene der Wissensproduktion werden in irgendeiner Form beide Seiten, Theorie und Praxis, eingeschlossen, da es einen Bezug – in welcher Form auch immer – dazu gibt: Theoretische Elemente sind zumeist Teile von Wissen, und Wissen bezieht sich meist auf irgendwelche Praxis; die jeweilige Mischung und Konfiguration kann sehr verschieden sein. Wichtige Beispiele von Theoretisierungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses auf einer aggregierten institutionellen oder systemischen Ebene

der Wissensproduktion sind: die Wahrheitstheorie/Evidenz-Basierung, die Reflexive Modernisierung nach Beck und der Ansatz der Transdisziplinarität. Diese werden kurz skizziert:

Wahrheitstheorie/Evidenz-Basierung: Die Umstände der Produktion von Wahrheit werden von sehr unterschiedlichen Positionen aus problematisiert. „Auf dieser Stufe der Theorieentwicklung war die Frage nicht mehr zu vermeiden, wer über die ‚Wahrheitskriterien‘ entscheidet [...] die Antwort [...] lautet: wer immer es tut!“, schrieb etwa Niklas Luhmann (1987, S. 7), wobei er diese seine Stufe auf die Phase der „Kritik“ in der „Klassik der Moderne“ folgen lässt (die diese Frage noch nicht so gestellt hat). Paul Rabinow (1984, S. 74) zitierte aus einem Interview von Foucault in den 1970er Jahren, „*Truth is to be understood as a system of ordered procedures for the production, regulation, distribution, circulation, and operation of statements [...] The problem is not changing people’s consciousness [...] but the political, economic, institutional regime of the production of truth.*“ Entsprechend sollten in den aktuellen Debatten und Praktiken über evidenzbasierte Politik die Frage der Produktion von Evidenz wie auch die Abhängigkeit der produzierten Evidenzen von Theorie entscheidend sein (siehe mehr dazu in Lassnigg 2009).

Reflexive Modernisierung: Ulrich Beck (1996) sah in seiner zusammenfassenden Replik auf die Kontroverse um die reflexive Modernisierung die Nebenfolgen der linearen Modernisierung und die Unterscheidung zwischen Wissen und Nicht-Wissen als entscheidende Trennlinie zwischen erster und zweiter Moderne, wobei mit dem Wissen auch das Nicht-Wissen wachse. Den Wissenskonstruktionen stünden Konstruktionen des Nicht-Wissens gegenüber (selektives Vermuten, reflektiertes Nicht-Wissen, gewusstes Nicht-Wissen-Können, nicht-gewusstes Nicht-Wissen=Ignoranz), wobei der Umgang mit dem Nicht-Wissen letztlich die Moderne politisiere und für die Unsicherheit und Gefährdungen entscheidend sei. Scott Lash (2018) charakterisierte rückblickend Becks Beitrag und ordnete die reflexive Moderne in einen weiten geistes- und sozialwissenschaftlichen Horizont, wobei er auf die Rolle von (objektiver) Erkenntnis und (subjektiver) Urteilskraft einging. „*Beck’s risk society is the uncertainty society, and when Beck spoke of risk he meant uncertainty. Risk and insurance give us comfort, uncertainty angst. Kant’s first critique and cognitive judgement was objective while Kantian reflective and aesthetic judgement was subjective*“ (Lash 2018, S. 126).

Damit ist vermutlich das größte Problem im Theorie-Praxis-Verhältnis angesprochen.

Transdisziplinarität: Der Ansatz der neuen Form von Wissensproduktion (siehe Gibbons et al. 1994), der neben der traditionellen Form der im formalen Universitäts-Wissenschaftssystem mit den etablierten Prozeduren der Wissenssicherung (Modus 1) die emergente Herausbildung und Ausdehnung einer neuen (transdisziplinären) Form der Wissensproduktion im Kontext der Praxis ohne traditionelle Wahrheits-Sicherung (Modus 2) feststellt, etablierte eine neue Perspektive auf das Theorie-Praxis-Verhältnis, insbesondere indem das traditionelle lineare Modell nach dem Schema Grundlagenforschung – angewandte Forschung – praktisch/industrielle Entwicklung in unterschiedlichen institutionellen Kontexten aufgebrochen wurde. Wissen wird auch außerhalb des traditionellen Wissenschaftssystems produziert, aber es wird nicht behauptet, dass der Modus 1 verschwindet oder unnötig wird. Damit steigen lediglich die Komplexität und Unsicherheit auch in diesem Bereich, und der Kampf um Wahrheit nimmt andere Formen an und multipliziert sich, die traditionelle wissenschaftliche Theorie verliert an Gewicht und führt auch einen entsprechenden Abwehrkampf (repräsentiert in den Exzellenz-Initiativen und den US-Science Wars der 1990er).

Bildungsrelevante Themen, die der Theoretisierung bedürfen

Abschließend werden einige virulente praktisch relevante Konstrukte für die Entwicklung im Bereich Erziehung-Bildung-Qualifizierung angesprochen, die einen hohen theoretischen Gehalt aufweisen und auf dieser Ebene umstritten und umkämpft sind. Folgende Themen der „alltäglichen“ Bildungspraxis und -politik sind besonders stark (implizit) „theoretisch aufgeladen“ und ohne entsprechende Reflexion/Kenntnis nicht zu verstehen: Chancengleichheit-Gerechtigkeit, Demokratische Erziehung, Governance-NPM, Wettbewerbsfähigkeit-Wachstum-Erträge, Lebenslanges Lernen – Life-long-learning.

Chancengleichheit-Gerechtigkeit: In der Frage der Chancengleichheit stellen sich seit Jahrzehnten zwei Fragen: 1.) Inwieweit reproduzieren sich sozio-politisch die Einflüsse der privilegierten Schichten im Bildungswesen (verbunden mit den Forschungen

von Pierre Bourdieu, aber auch vielen anderen), 2.) inwieweit können, selbst wenn die politischen Widerstände zurückgedrängt werden, die direkten langfristigen Effekte der sozialen und ökonomischen Unterschiede in der Gesellschaft die Verwirklichung von Chancengleichheit im Bildungswesen dennoch verhindern – insofern als etwas versprochen wird, was Bildung mit den eigenen Mitteln nicht erreichen kann (siehe dazu Harold Wilensky 1975: „education is special; siehe auch Lassnigg 2020a.)

Demokratische Erziehung, politische Bildung: Demokratische Erziehung sollte in einem demokratisch verfassten Staatswesen eine Selbstverständlichkeit sein. Näher betrachtet ist jedoch nicht so klar, was unter Demokratie zu verstehen ist. Die Grundlagen demokratischer Erziehung sind theoretisch durchaus anspruchsvoll (siehe Gutmann 1999 [1987]). Nach Amy Gutmann ist demokratische Erziehung ein wichtiges Element öffentlicher Bildung, kann aber Demokratie in der Gesellschaft nicht herstellen, sondern ist von dieser abhängig. Interessanterweise gibt es hierzulande keine Tradition der theoretischen Beschäftigung mit demokratischer Erziehung. John Dewey, der Klassiker, und die darauf aufbauende Literatur werden größtenteils ignoriert. Die hiesigen Diskurse „fortschrittlicher“ Erziehung verwendeten andere Begriffe und waren über Jahrzehnte gegenüber der liberalen Demokratie überaus kritisch (tw. sogar gegnerisch) eingestellt. Politische Bildung wurde von Konservativen bekämpft oder ist mit Illusionen behaftet.

Governance-NPM: Derivate von New Public Management (NPM) als spezifische Ableitung aus Governance-Theorien wurden für die Bildungspolitik in Form eines Global Education Reform Movement (GERM) kodifiziert, mit Standardisierung, Testung, privatwirtschaftlichem Management usw. (siehe mehr dazu in Lassnigg 2023). Diese Richtung ist in Österreich eingeschlagen worden und wird noch stärker gefordert, obwohl ihre Wirksamkeit in Sozial- und Politiktheorien von Anfang an mehr als skeptisch beurteilt wurde (siehe March/Olsen 1995; Hood 2000 u. 2002, Peters 2002, Gouvernamentalitäts-Ansätze bieten grundsätzliche Kritik).

Wettbewerbsfähigkeit-Wachstum-Erträge: Diese Aspekte sind stark im Alltagsdiskurs vertreten und vordergründig in Form von Indikatoren oder empirischen Repräsentationen sichtbar, diese sind aber mit besonders hoher theoretischer Ladung gefüllt; man sieht also

nicht die Phänomene, sondern die Ableitungen von ökonomischen Theorien. Wettbewerbsfähigkeit von Staaten wurde von einem prominenten Ökonomen als „gefährliche Wahnvorstellung“ bezeichnet (Paul Krugman); Wachstum wird nach unterschiedlichen Wachstumstheorien durch ganz unterschiedliche Faktoren bestimmt (die wiederum mit dem Stellenwert von „Innovation“ stark verknüpft sind) und die Übersetzung von Bildungsergebnissen in ökonomische Erträge ist ein komplexes Unterfangen (vgl. die Diskussion dieser Zusammenhänge in Lassnigg/Laimer 2013).

Bildung, Lebenslanges Lernen – Life-long-learning: In der Europäischen Erwachsenenbildung wurde rund um das Manifest für Erwachsenenlernen (siehe EAEA 2024) ein neuer Diskurs um den Bildungsbegriff begonnen, der stark historisch inspiriert und mit der Frage nach Wirkungen der Erwachsenenbildung verbunden ist, deren Nachweis auf theoretisch fundierten Erwartungen und der Lösung von Messproblemen beruht, auf die auch im Manifest teilweise eingegangen wird. Obwohl die Idee des lebenslangen Lernens auf den ersten Blick sehr einfach und einleuchtend erscheint, laufen in der Umsetzung dieser Idee so viele unterschiedliche Faktoren zusammen, dass eine aussagekräftige wissenschaftliche Theorie dafür letztlich unmöglich erscheint, wie in einem früheren Beitrag gezeigt wurde (Lassnigg

2009; kritisch v.a. zum Bereich der Governance von Life-long-learning Lassnigg 2020b).

Fazit und Ausblick: Keine Zeit für Theoriearbeit?

Im Versuch einer inhaltsreichen Überblicksanalyse der österreichischen EB-Forschung (siehe Holzer et al. 2018) aus dem Jahr 2018 ist Theorie mehr oder weniger untergegangen. Es wird so gut wie keines der hier ange-deuteten offenen theoretischen Themen und Probleme angesprochen. Dieser Stand wird auch plausibel auf die Strukturen und Praktiken in der EB-Forschung zurück-geführt – es bleibt keine Zeit für Theoriearbeit. Es bliebe also auf der ganzen Linie einiges zu tun, wobei wirkliche Ansatzpunkte nicht erkennbar sind, die konstatierte „Theoriefeindlichkeit“ zu überwinden. Als positiver Ausblick gilt es am Glauben an der Möglichkeit der Wahrheitsfindung im Sinne Poppers „unended quest“ festzuhalten und zur Wissensproduktion im Modus 1 beizutragen. In manchen Punkten können akade-mische Publikationen bestehende Zensurierungen umgehen. Bei allen Kämpfen und Schwierigkeiten sie zu erringen, hat Timothy Snyder den „Glauben an die Wahrheit“ immerhin als die Nr. 10 seiner 20 Lektionen gegen die Tyrannei hervorgehoben.

Literatur

- Adler, Matthew/Nowotny, Helga/Coglianse, Carry/Jasanoff, Sheila/Kanbur, Ravi/Levy, Brian/Norheim, Ole F./Schot, Johan/Schwartzman, Simon/Spiel, Christiane/Starobin, Shana (2018):** The Contribution of the Social Sciences to Policy and Institutional Change. Kap. 22. In: IPSP (Hrsg.): Rethinking Society for the 21st Century. Report of the International Panel on Social Progress. Cambridge: Cambridge University Press, S. 847-887.
- Adorno, Theodor W. (2003 [1969]):** Marginalien zu Theorie und Praxis. In: Gesammelte Schriften in 20 Bänden, Band 10, Zweite Hälfte. Stichworte: Kritische Modelle 2. Dialektische Epilegomena. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Stefan (2015):** Von Praxistheorie 1.0 zu 3.0 – oder: wie analoge und digitale Praxen relationiert werden sollten. Beitrag in Tagung „Digitale Praxen“, Goethe Universität Frankfurt am Main, 19.–21.1. Online: https://www.academia.edu/10952692/Von_Praxistheorie_1_0_zu_3_0_oder_wie_analoge_und_digitale_Praxen_relationiert_werden_sollten [2025-01-14]
- Beck, Ulrich (1996):** Wissen oder Nicht-Wissen? Zwei Perspektiven „reflexiver Modernisierung“. In: Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 289-315.
- Brandauer, Roland (2020):** Soziale Innovation aus der Perspektive einer poststrukturalistischen Praxistheorie. Kritik der parallelen Anwendung von akteur- bzw. praxistheoretischem Paradigma. In: Momentum Quarterly 9(2), S. 68-84. Online: <https://www.momentum-quarterly.org/momentum/article/view/3386> [2025-01-14]
- Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/RiBler, Georg (Hrsg.) (2017):** Konturen praxistheoretischer Erziehungs-wissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz.

- EAEA – European Association for the Education of Adults (2024):** The Power and Joy of Learning. Manifesto for Adult Learning in the 21st Century. Online: <https://eaea.org/our-work/influencing-policy/manifesto-for-adult-learning-in-the-21st-century/> [2025-01-14]
- Flügel-Martinsen, Oliver (2021):** Kritik der Gegenwart – Politische Theorie als kritische Zeitdiagnose. Bielefeld: transcript. Online: <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-5767-8/kritik-der-gegenwart-politische-theorie-als-kritische-zeitdiagnose/> [2025-01-14]
- Gibbons, Michael/Limoges, Camille/Nowotny, Helga/Schwartzman, Simon/Scott, Peter/Trow, Martin (1994):** The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London: Sage.
- Gitschthaler, Marie/Erling, Elizabeth J./Schwab, Susanne (2024):** Segregation or Integration? German language support teachers' beliefs about 'ideal' language support models in Austria. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development, S. 1-16.
- Gutmann, Amy (1999 [1987]):** Democratic Education (Revised edition). With a new preface and epilogue. Princeton: Princeton University Press.
- Hastedt, Heiner (Hrsg.) (2019):** Deutungsmacht von Zeitdiagnosen. Interdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld: transcript.
- Holzer, Daniela/Dausien, Bettina/Schlögl, Peter/Schmid, Kurt (Hrsg.) (2018):** Forschungsinseln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung. Münster: Waxmann.
- Hood, Christopher (2000):** The art of the state: culture, rhetoric, and public management. Oxford: Oxford University Press (Clarendon).
- Hood, Christopher (2002):** New Public Management. In: Smelser, Neil J./Bates, Paul B. (Hrsg.): International encyclopaedia of the social and behavioral sciences 8, S. 12553-12556.
- Käpplinger, Bernd (2019):** „Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie“. Zu Bedeutung und Herausforderungen des Wissenschafts-Praxis-Transfers. In: dis.kurs – Das Magazin der Volkshochschulen 02/2019, S. 30-31. Online: https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/diskurs/diskurs-pdf-archiv/diskurs_Ausgabe_02-19_WEB.pdf [2025-01-14]
- Lash, Scott (2018):** Introduction: Ulrich Beck: Risk as Indeterminate Modernity. In: Theory, Culture & Society, 35(7–8), S. 117-129.
- Lassnigg, Lorenz (2009):** Ökonomisierung des Lernens und Vertreibung der Bildung? „Lifelong Learning“ und „evidence-based Policy/Practice“. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 7/8, Wien: Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-7-8/1903-oekonomisierung-des-lernens-und-vertreibung-der-bildungc-lifelong-learning-und-evidence-based-policy-practice.php> [2025-01-14]
- Lassnigg, Lorenz (2020a):** „Bildungsgerechtigkeit“ zwischen „Illusio“ und sozialem Fortschritt – wissenschaftlich-politisch reflektiert. In: Schulheft 177/2020, S. 26-50.
- Lassnigg, Lorenz (2020b):** The Austrian Lifelong Learning Strategy – a case of contradictory national responses to European policy proposals. Preprint (April). Download researchgate. Online: https://www.researchgate.net/publication/344202808_The_Austrian_Lifelong_Learning_Strategy_-_a_case_of_contradictory_national_responses_to_European_policy_proposals [2025-01-14]
- Lassnigg, Lorenz (2022):** Diskurse um die „Third Mission“ – neue Räume für gesellschaftskritische Aufgaben von Universitäten / Hochschulen? In: Mieg, Harald A./Havemann, Frank, (Hrsg.): Kritisches Denken – Critical Thinking: Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2021. Wissenschaftlicher Verlag Berlin, S. 183-216.
- Lassnigg, Lorenz (2023):** „Outcome-Orientierung“. Testen, Testen, Testen versus reflexive Beurteilung. In: Schulheft 189/2023. Online: https://www.researchgate.net/publication/368655024_Outcome-Orientierung_Testen_Testen_Testen_vs_reflexive_Beurteilung [2025-01-14]
- Lassnigg, Lorenz/Laimer, Andrea (2013):** Berufsbildung in Österreich: Hintergrundbericht zum Nationalen Bildungsbericht 2012. IHS-Forschungsbericht. Online: https://www.researchgate.net/publication/341155273_Berufsbildung_in_Osterreich_Hintergrundbericht_zum_Nationalen_Bildungsbericht_2012 [2025-01-14]
- Lassnigg, Lorenz/Trippl, Michaela/Sinozic, Tanja/Auer, Alexander (2012):** Wien und die „Third Mission“ der Hochschulen. IHS-Forschungsbericht (November). Online: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/2173/1/ihs-report-2012-lassnigg-ua-wien-third-mission-der-hochschulen.pdf> [2025-01-14]
- Luhmann, Niklas (1987):** Soziologische Aufklärung 4. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- March, James G./Olsen, Johan P. (1995):** Democratic Governance. New York: Free Press.
- Osrecki, Fran (2011):** Die Diagnosegesellschaft. Zeitdiagnostik zwischen Soziologie und medialer Popularität. Bielefeld: transcript.
- Peters, B. Guy (2002):** From change to change: patterns of continuing administrative reform. VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal, 8-11 Oct. 2002.
- Rabinow, Paul (Hrsg.) (1984):** The Foucault reader. London: Penguin.
- Rosenberger, Katharina (2018):** Unterrichten: Handeln in kontingenten Situationen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schäfer, Hilmar (2013):** Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie. Weilerswist: Velbrück.
- Steiner, Linda (2016):** „Wrestling with the Angels“: Stuart Hall's Theory and Method. In: Howard Journal of Communications 27(2, Special Section: Stuart Hall), S. 102-111.

Steiner, Mario et al. (2001): Grundlagen für ein Niederösterreichisches Fachhochschulkonzept. IHS-Forschungsberichte, Bd.1, 2 und Zusammenfassung (Juni). Im Auftrag von Niederösterreichische Bildungsgesellschaft für Fachhochschul- und Universitätswesen.

Tuma, René/Singh, Ajit (2020): „Zeitdiagnose ist die Benutzeroberfläche der Gesellschaftstheorie“. DGS-Kongress, Diganose, Entschleunigung, Raum, Refiguration, Spannung, Verlust. SozBlog-Blog der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) (22. September). Online: <https://blog.soziologie.de/2020/09/zeitdiagnose-ist-die-benutzeroberflaeche-der-gesellschaftstheorie/#more-5591> [2025-01-08]

Wilensky, Harold L. (1975): The Welfare State and Equality: Structural and Ideological Roots of Public Expenditure. Berkeley: University of California Press.

Wittpoth, Jürgen (Hrsg.) (2001): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen. Bielefeld: Bertelsmann.



Foto: IHS

Dr. Lorenz Lassnigg

lassnigg@ihs.ac.at
<https://www.ihs.ac.at/>

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik, Politikwissenschaft und Soziologie in Wien und am IHS, wo er seit 1985 tätig ist. 1990, 2004, 2006 war er Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (WZB); 1991 Visitor an der UC-Berkeley (Center for Studies of Higher Education, CSHE); 1995 Reviewer der Berufsbildung von Minas Gerais, Brasilien; 1998/99 für die OECD in Finnland (Transition Projekt); 2004 Experte für die ILO (Social Dialogue); 2010 für die ETF-Turin; 2012-2013 in einem EU-Twinning Projekt in Mazedonien; 2011-2016 Experte im OECD Projekt „Governing Complex Education Systems (GCES)“. Seine Erfahrungen bringt er auch fallweise in Lehraufträgen an verschiedenen Universitäten ein, darunter 2009 als Gastprofessor an der Universität Autònoma de Barcelona und seit 2010 an der Universität Tampere, Finnland. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung.

Theory and Practice, Theory of Practice— Gaps and Theorizing in Theory-Practice Discourse

Abstract

In this article, the author defends theoretical work, even if direct practical effects or consequences are not clearly foreseeable. A skeptical view is taken of the widespread worship of practice. He differentiates between *scientific theories in the narrower sense* and an understanding of theory in the sense of *reading, reflecting and writing something down*. In this respect, he also deals pointedly with the contributions of critical theory. The author calls for more conceptual reflection and diligence when dealing with the theory-practice relationship. He suggests three ways to clarify the relationship: Firstly, he uses examples from educational policy to establish a basic trend of hostility to theory; the study of theory is greatly devalued. Secondly, he outlines the potential of some forms of *theorizing* of the theory-practice relationship that include mutual recognition of the other's legitimacy. Thirdly, the author argues that the examples he provides of current controversial and contested topics in educational policy can be neither understood nor processed without theory. The article concludes with an appeal for more time to theorize, which the author feels is neglected in adult education research at present. (Ed.)

Praktische Theorie und reflektierte Praxis in der Erwachsenenbildung

Ein kritischer Kommentar

Stefan Vater

Zitation Vater, Stefan (2025): Praktische Theorie und reflektierte Praxis in der Erwachsenenbildung. Ein kritischer Kommentar. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 54, 2025. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-54>.

Schlagworte: Theorieverständnis, Praxisverständnis, Machtverhältnisse, Bildungsprozesse, Verwertungsansprüche



Abstract

Wie kann Theorie für die Praxis hilfreich sein? Für Praxisrelevanz genügt es nicht, Nutzen und Verwertbarkeit von Bildungsinhalten zu gewährleisten, so der Autor. Praxis soll vielmehr eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen ermöglichen. In der Tradition der Kritischen Erwachsenenbildung zeigt der Beitrag, welches Theorie- und Praxisverständnis notwendig ist, um Machtverhältnisse in Bildungsprozessen und Institutionen zu verstehen und gesellschaftliche Veränderungen in Richtung Bildungsgerechtigkeit und Solidarität mitzugestalten. Theorie ist demnach nicht die Hüterin von Wissen und Wahrheit, die der Praxis in hegemonialen wissenschaftlichen Journalen erklärt, wie Erwachsenenbildung funktioniert. Theorie ist praxisrelevant, wenn sie zur Reflexion anregt und dabei hilft, ideologische Ansprüche der Praxis – wie etwa ökonomische Verwertungsansprüche – zu erkennen. Der Autor greift auf zahlreiche Beispiele für die historische Verwendung der Begriffe Theorie und Praxis zurück – von Aristoteles über Hannah Arendt und Michel Foucault bis hin zu Paulo Freire – und verweist auf deren wichtigen Beitrag zu einer praktischen Theorie, die der Praxis Orientierung gibt. Forschungsansätze wie Transdisziplinarität, Praxisforschung oder Aktionsforschung sind seiner Einschätzung nach zielführend, um im praktischen Handeln und in einem dialogischen Prozess zur Theoriebildung beizutragen. (Red.)

Praktische Theorie und reflektierte Praxis in der Erwachsenenbildung

Ein kritischer Kommentar

Stefan Vater

„Darum drückt die Theorie die Praxis nicht aus, sie übersetzt sie nicht und sie wendet sie nicht an; sie *ist* eine Praxis. Jedoch eine lokale und regionale Praxis, wie Sie sagten, eine die nicht totalisiert. Eine Anfechtung der Macht, ein Kampf, sie dort sichtbar zu machen und anzutasten, wo sie am unsichtbarsten und hinterhältigsten ist. Nicht Kampf um eine ‚Bewußtwerdung‘ [...], sondern um Untergrabung und Ergreifung der Macht, neben und mit all denen, die um sie kämpfen, und nicht etwa abseits von ihnen, um sie aufzuklären. Eine ‚Theorie‘ ist das regionale System dieses Kampfes.“

Michel Foucault 1972 im Gespräch mit Gilles Deleuze
(Foucault 2001, S. 1176f.; Übers. S.V; H.i.O.)

Die Frage nach Theorie und Praxis ist wohl eine der ältesten Fragen der Auseinandersetzung um Wissen und der Auseinandersetzung mit Wissenschaft. Aristoteles bezeichnete die Theorie als die Krönung menschlichen Denkens, als ein betrachtendes Schauen der Dinge – eine Reflexion ohne notwendigen Nutzen, ein Selbstzweck, ein Reflektieren in Muße und ohne die Zwänge des alltäglichen Hastens, Wirtschaftens und Müssens und ohne die Geplagtheit von existenziellen Nöten. Was könnte weniger zeitgemäß sein?

Aus der Zeit

Wir leben in einer Zeit der Praxisrelevanz, der Experten (!), der Verwertung und des Rezeptwissens. Gilles

Deleuze und Michel Foucault interpretierten 1972 in einem Gespräch, das hier als Einleitung oder als Motto meines Kommentars dient, das Verhältnis von Theorie und Praxis ganz anders als Aristoteles. Ihre Beschreibung des Verhältnisses von Theorie und Praxis steht deutlich im Diskursraum nach 1968 und könnte wohl nicht unterschiedener und unterschiedlicher sein als der aristotelische Zugang zur Frage nach Theorie. Deleuze und Foucault definieren Theorie als Begleiterin der Praxis, eine Begleiterin, die nicht verallgemeinert und machtkritisch bleibt – eine Theorie verbunden mit der Praxis, aus der Praxis. Sie fordern eine Theorie als lokales Reflexions- und Orientierungssystem der Praxis. Und damit sind sie nahe an Paulo Freire (1994), Peter Jarvis (1998) und nahe auch dem Verständnis von Verfechter*innen kritischer Erwachsenenbildung.

Ich möchte in diesem Kommentar nicht versuchen, die Frage nach Theorie und Praxis objektiv aufzudröseln oder eine richtige Verwendung der Begriffe aufzuzeigen. Die Bedeutung eines Wortes entsteht im Gebrauch der Sprache (vgl. Wittgenstein 2003, §43). Ich möchte dem vielschichtigen und auch widersprüchlichen Gebrauch der Wörter „Theorie“ und „Praxis“ subjektiv und assoziativ nachspüren, zumal das Verhältnis von Theorie und Praxis eng mit meiner persönlichen Biografie verbunden ist. Ich möchte also die Vielschichtigkeit und Uneindeutigkeit des Diskurses um Theorie aufzeigen. Ich möchte mich aber auch ablenken lassen und werde am Ende zu Michel Foucault zurückkehren.

Begonnen hat meine Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis im Studium – wie sollte es anders sein, wenn die Studienfächer unter anderem Wissenschaftstheorie, Soziologische Theorie und Logik lauten – und hier war es vor allem Aristoteles, der mich über Jahre mit der Frage nach einer den Dingen auf den Grund gehenden theoretischen Reflexion gefangen hielt. Es war keine scholastische Interpretation von Aristoteles, sondern eine neo-aristotelische.

Aufgenommen werden diese theoretischen Spuren von Hannah Arendt in ihrem Buch „Vita Activa oder Vom tätigen Leben“ (1960), aber ebenso von Erich Ribolits in seiner Betonung der Muße, die für eine theoretische Reflexion, aber auch für wirksame Bildung unabdingbar sei (siehe Ribolits 1995). Es geht um eine theoretische Reflexion, welche die Kraft hat, Wirklichkeit zu verstehen und sie nicht nur zu verstärken und zu affirmieren. Aber noch vielmehr faszinierte mich bei Aristoteles – besonders in der Nikomachischen Ethik (vgl. Frede [Übers.], NE II, 1, 1103 b 10-12) – die Beschreibung einer in der Praxis begründeten Vernunft und Reflexionskraft (die „φρόνησις“ – phrónesis; siehe Vater 2020). Eine Theoriebildungskraft aus der Praxis oder eine praktische Theorie – die Grenzen verschwimmen. Die Theorie entsteht im praktischen Tun und ist für dieses nötig und nur mit diesem praktischen Tun und Gestalten möglich. Und hier treffen sich Aristoteles und Foucault.

Bitte praxisnahe Rezepte, keine sinnlose Theorie

Ich studierte an der Universität Linz in Seminaren, in denen besonders Ökonom*innen – spezifischer: Betriebswirt*innen – das Primat von Einfachheit und

Verwertbarkeit und Verständlichkeit stark machten. Die Kehrseite dieser Liebe zu Einfachheit und Praxisrelevanz: Sie liebten die simplen Rezepte, schienen ganz genau zu wissen, was relevant für ihre Praxis war und diese auch nicht gefährdete. Theorie war es nicht. Und sie waren sich ihrer Praxis ganz sicher. Nebenbei hätten wir Soziolog*innen ihre Lektüre teils als konforme Ratgeberliteratur bezeichnet.

Insofern begleitet mich eine Facette der Auseinandersetzung zwischen Theorie und Praxis schon seit Jahrzehnten. Einfach und überspitzt formuliert: Wozu kann etwas brauchbar sein, was niemand versteht, der nicht jahrelang Aristoteles gelesen hat? Ich könnte diese Kritik auch kürzer, zynischer und simpler formulieren. Es geht auch um eine Linie der Auseinandersetzung, die Ulla Klingovsky mit den Einwänden von Teilnehmer*innen oder von lösungsorientierten Praktiker*innen der Erwachsenenbildung benennt, doch auf wertloses Theoretisches zu verzichten und nun endlich bei Rezepten und einfachen Handlungsanleitungen ankommen (siehe Klingovsky 2017). Nur ist die Realität oft schlicht nicht simpel. Es geht um eine Linie der Auseinandersetzung, die keineswegs an Aktualität verloren hat. Gerade auch in der Erwachsenenbildung, die gekennzeichnet ist von Ressourcenknappheit und ein Fokussieren auf das Brauchbare, Verwertbare oder das als solches Erscheinende oder Behauptete. Noch dazu ist behauptete Praxisauglichkeit nicht unbedingt ökonomische Verwertbarkeit – und schon gar nicht Brauchbarkeit für Teilnehmer*innen der Erwachsenenbildung. Behauptete Praxisrelevanz hat oft mit Hegemonie und Macht zu tun.

Vermischtes

Die Debatte um die Notwendigkeit einer Praxisrelevanz hat viele weitere Facetten. Ich darf auch weitere anreißen: Beginnen könnte ich mit einem Bürgermeister der Provinzstadt, in der ich eine Höhere Technische Lehranstalt (HTL) besuchen durfte – gut, das ist lange her. Der besagte Bürgermeister definierte Praxisrelevanz bezogen auf die Lehrpläne der HTL folgendermaßen: Es sei doch gut, allgemeinbildende Fächer weiter zu reduzieren, denn mehr als technische Kompetenz müsse ja von einem HTL-Absolventen (!) nicht erwartet werden, mehr noch, es sei sogar gut und befördere die Willigkeit zu arbeiten. Welche Praxis ist das, die hier gefordert wird?

Milder wurde die Kehrseite dieser Argumente, der Brauchbarkeit für die Wirtschaft, immer wieder gegen kritische universitäre Fächer vorgetragen, aber auch gegen kritische Felder der Erwachsenenbildung. Irgendwie scheinen Bildung und Theorie nur erlaubt und brauchbar, wenn sie entkoppelt von Reflexion, Kritik und Machtkritik betrieben werden und wenn sie kompatibel mit bestehenden Akkumulationsverhältnissen bleiben – ich könnte es auch Ausbeutungsverhältnisse nennen. Kritiklosigkeit bezeichnet hier Praxis – was natürlich in dieser Reduktion auch falsch erscheint. Diese Idee der Brauchbarkeit – ich nehme mir heraus, dies in meinem zugegeben subjektiven Kommentar so simpel und dennoch vehement vorzutragen – hat mir oft den Alltag an der Universität vermiest.

Ich kann das Ganze noch härter und streitbarer formulieren: Die ideologisch anerkannte Theorie, ich meine die, die in Spitzen-Journals zitiert wird und die Uni-Karriere ermöglicht, hat heute machtblind und systemkonform zu sein und im Grunde unkritisch. Und sie ermöglicht einen Typ von Theoretikern (!), ich könnte sie salopp: „ich erklär dir deine Praxis“-Theoretiker (!) nennen, für die klar ist, sie haben das Wissen und die Wahrheit und die gilt es zu verbreiten. Aus der Geschichte und Praxis der Erwachsenenbildung könnte letztere Idee von Wissen und Lernen falscher gar nicht sein. Aber es ist eine weitere Facette der vielen Sprachspiele mit dem Begriff Theorie, die ihm verschiedene Bedeutungen geben.

Und mit dieser Distinktion ist auch noch lose eine andere verbunden: Theorie machen dürfen die, die sich über Publikationen in Spitzen-Journals im akademischen Raum etabliert haben, zunehmend wieder nur diejenigen, die den hegemonialen wissenschaftlichen Schulen angehören. Sie definieren Theorie und kommen erstaunlicherweise immer noch sehr oft aus besserem Hause – behaupte ich hier als Bildungssoziologe, trete aber jederzeit gerne auch den Beweis für den nach wie vor bestehenden Zusammenhang von sozialer Herkunft und universitärer Karriere an.

Unzeitgemäßes

Ich kehre zurück zu Aristoteles und seiner Idee einer speziellen Rationalität der Praxis, einer Reflektiertheit

der Praxis, die eben nicht in der losgelösten und praxisfernen Arbeit der Theorie liege. Vor diesem Hintergrund können die Ansätze von Peter Jarvis (1998) oder auch Heinz-Dieter Meyer (2017) gelesen werden. Beide betonen eine reflektierende theoretische Praxis, die im praktischen Tun im Grunde Theorie produziert und Theorie braucht, um den Herausforderungen der Praxis zu widerstehen. Die Vertreter der englischen Erwachsenenbildung, die später die Forschungstradition der Cultural Studies formte, sprachen sogar von einer speziellen Theorie und Wissenschaft der Praxis, die aus der Erwachsenenbildung entstanden sei und nicht nur auf Betrachtung und Reflexion ausgerichtet sei, sondern auf Veränderung. Nichts ist also so klar, wie es auf den ersten Blick scheinen mag (siehe Rogers 2014).

Dies führt uns zurück zur Bildungspraxis von Paulo Freire, der Theorie und Reflexion als notwendige Phasen des Prozesses der Praxis sah (siehe Freire 1994), der Praxis einer Bildung wohlgerneht, die mehr ist als Anpassung, Upskilling und Integrationsmotor, einer Bildung, die befähigt, das eigene Leben in die Hand zu nehmen und die Machtverhältnisse, die nicht nur Bildungsprozesse und Institutionen durchziehen, zu verstehen und handlungs- und solidarisierungsmächtig zu werden. Diese Ideen bleiben praxisrelevant (siehe vereinzelt o.J.) und sie entsprachen auch immer Ansätzen von Forschung und Theorie, die mehr sein wollten als schlichte Beschreibung einer Wirklichkeit. Ich spreche von Ansätzen der Aktionsforschung oder des Militant Research.

Und so ende ich mit einer Referenz an mein Eingangszitat, die Diskussionssequenz von Gilles Deleuze und Michel Foucault – ein Interview, das nebenbei den Ausgangspunkt für Gayatri Chakravorty Spivak in „Can the Subaltern speak“ bildet. Eine Theorie der Erwachsenenbildung, der Gesellschaft, der Ungleichheit ist für mich als Praktiker ein unerlässliches Qualitätskriterium der unvorhersehbaren Praxis des dialogischen Lernens mit anderen, sie entsteht im Reflexionsraum des Innehaltens und Planens, des flexiblen Reagierens auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden und sie ermöglicht Erwachsenenbildung als das „regionale System des Kampfes“ um Handlungsmächtigkeit und Bildungsgerechtigkeit und sie entsteht aus der Praxis der Erwachsenenbildung.

Literatur

- Arendt, Hannah (1960):** Vita Activa oder Vom tätigen Leben. Stuttgart: Fischer.
- Bookchin, Natalie/Brown, Pamela/Ebrahimian, Suzahn/colectivo Enmedio/Juhasz, Alexandra/Martin, Leónidas/MT, L/ Mirzoeff, Nicholas/Ross, Andrew/Saab, A. Joan/Sitrin, Marina (2013):** The militant research handbook. New York University. Online: https://www.visualculturenow.org/wp-content/uploads/2013/09/MRH_Web.pdf [2024-11-17]
- Frede, Dorothea [Übers.] (2020):** Aristoteles. Werke. Band 6. Nikomachische Ethik II. Übersetzung mit Einleitung und Kommentar. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Freire, Paulo (1994):** Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg:rororo.
- Foucault, Michel (2001):** Les intellectuels et le pouvoir (entretien avec G. Deleuze; 4 Mars 1971). In: Dits et Ecrits I 1954 – 1975. Paris: Gallimard, S. 1174-1183.
- Jarvis, Peter (1998):** Practiones Researcher. Hoboken (New Jersey): John Wiley & Sons.
- Klingovsky, Ulla (2017):** Auf dem Weg zu einem fruchtbaren Zusammenspiel von Theorie und Praxis. In: Education Permanent, Heft 4, S. 8-11.
- Meyer, Heinz-Dieter (2017):** The limits of measurement: misplaced precision, phronesis, and other Aristotelian cautions for the makers of PISA, APPR, etc. In: Comparative Education, 53:1, S. 17-34.
- Ribolits, Erich (1995):** Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus. München/Wien: Profil.
- Rogers, Alan (2014):** University extra-mural studies and extension outreach: Incompatibilities. In: Journal of Adult and Continuing Education, Vol. 20, No. 1, Spring 2014, S. 3-38.
- Vater, Stefan (2020):** Als dass alle Dinge durch Berechnen beherrscht werden könnten. Über die Idee der Messbarkeit von Wirkungen im Bildungsbereich. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 40, Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-40/04_vater.pdf [2024-11-17]
- verein maiz (Hrsg.) (o.J.):** pädagogische reflexivität in der basisbildung. Online: <https://erwachsenenbildung.at/basisbildung-pdfs/mika-paedagogische-reflexivitaet.pdf> [2024-11-17]
- Wittgenstein, Ludwig (2003):** Philosophische Untersuchungen. Frankfurt: Suhrkamp.



Foto: privat

MMag. Dr. Stefan Vater

stefan.vater@vhs.or.at
<https://www.vhs.or.at/>
+43 (0)1 216422-619

Stefan Vater studierte Soziologie in Linz und Berlin und Philosophie in Salzburg und Wien. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, Projektleiter der Knowledgebase Erwachsenenbildung sowie Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie und Genderstudies an verschiedenen Universitäten.

Practical Theory and Reflective Practice in Adult Education

A critical commentary

Abstract

How can theory be helpful in practice? According to the author, to be relevant in practice, it is not enough to ensure the benefits and usability of educational content. Instead, practice should enable a critical examination of social conditions. In the tradition of critical adult education, the article shows what understanding of theory and practice is necessary in order to understand power relations in educational processes and institutions and to help direct social change towards educational justice and solidarity. Hence theory is not the guardian of knowledge and truth that explains in hegemonic scientific journals how adult education works in practice. Theory is relevant to practice when it encourages reflection and helps discern ideological claims in practice—for example, a focus on economic requirements. The author draws on numerous examples of the historical use of the concepts of theory and practice—from Aristotle to Hannah Arendt and Michel Foucault to Paulo Freire—and refers to their important contribution to a practical theory that guides practice. In his assessment, research approaches such as transdisciplinarity, practitioner research or action research are effective in contributing to the formation of theory through practical action and a dialogic process. (Ed.)



Berufliche Resozialisation von Strafgefangenen: Theoretische Herausforderungen und praktische Grenzen der Wiedereingliederung

Elke Brewster

Zitation Brewster, Elke (2025): Berufliche Resozialisation von Strafgefangenen: Theoretische Herausforderungen und praktische Grenzen der Wiedereingliederung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 54, 2025.
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-54>.

Schlagworte: Resozialisierung, Bildung, Ausbildung, Barrieren



Abstract

Ziel der Resozialisierung Erwachsener in Haft sind die Vorbereitung auf die Entlassung und die Vermeidung von Rückfällen. Berufliche Ausbildung und die Stärkung von Sozialkompetenzen sind dabei zentrale Maßnahmen. Die Autorin stellt fest, dass die Ergebnisse der Bildungsmaßnahmen häufig hinter den Erwartungen zurückbleiben. Der Beitrag hinterfragt die theoretischen Grundlagen der Resozialisierung und gibt Einblicke in die Praxis, die die Autorin in einer Justizanstalt in Oberösterreich gewonnen hat. Ihre Befragungen zeigen: Personenbezogene Barrieren wie unterschiedliche Erstsprachen und mangelnde Computerkenntnisse oder geringe Motivation aufgrund milieubedingter Sozialisation sind wesentliche Hindernisse bei der Wiedereingliederung. Darüber hinaus misstrauen Strafgefangene oft dem Ausbildungspersonal. Auch gibt es institutionelle Barrieren: Die Lernenden empfinden Praxisanteile der Berufsausbildung als eintönig oder die didaktische Kompetenz der Lehrenden als unzureichend, um auf ihr Lernniveau einzugehen. Als Lösungsansätze schlägt die Autorin eine differenzierte Bedarfsermittlung und Lehrmethodik sowie eine verstärkte interdisziplinäre Zusammenarbeit vor. (Red.)



Berufliche Resozialisation von Strafgefangenen: Theoretische Herausforderungen und praktische Grenzen der Wiedereingliederung

Elke Brewster

„Fleißaufgaben mache ich nicht, es ist ja Strafe. Mich hat der Richter hergeschickt und nicht das Arbeitsamt.“

Herr R1. 2006, Z. 256-257.

In Österreich ist das Rahmenprogramm der Resozialisierung durch den § 20 Strafvollzugsgesetz (StVG) in Verbindung mit dem § 48 StVG geregelt.¹ Auch gibt es diverse Durchführungserlässe, die die Berufsausbildung in Haft detailliert festschreiben. § 48 StVG besagt: *„(1) Strafgefangene, die keinen Beruf erlernt haben oder im erlernten Beruf nicht beschäftigt werden können, sind in einem ihren Kenntnissen, Fähigkeiten und womöglich auch ihren Neigungen entsprechenden Beruf auszubilden, wenn und soweit dies unter Berücksichtigung der Möglichkeit einer Strafvollzugsortsänderung (§ 10) mit den Einrichtungen der in Betracht kommenden Anstalten innerhalb der Strafzeit möglich ist. Zeugnisse über eine Berufsausbildung sind so auszufertigen, daß nicht erkennbar ist, daß die Prüfung oder Ausbildung im Strafvollzug stattgefunden hat.“²*

Grundlagen der Resozialisierung

Mit der Vorsilbe „Re-“ im Begriff Resozialisierung soll ausgedrückt werden, dass es sich um ein Nachholen der

primären und sekundären Sozialisation handelt, die die wichtigsten Determinanten der lebenslangen Sozialisation darstellen (siehe Maelike/Wein 2016). Aufgabe der Institution Gefängnis ist es, als eine Befähigung des Strafvollzuges und all seiner Kontrollorganisationen, alles zu unternehmen, dass das angestrebte Ziel, ein Leben ohne Rechts-Konflikte nach der Entlassung führen zu können, umgesetzt wird (siehe Cornel et al. 2023). Wie Bernd Maelike 2017 in einem Interview mit Jana Werner zusammenfasste, bilden sich während dieser Interventionsmaßnahmen Subkulturen in den Gefängnissen aus, die diese Vorhaben behindern. Diese Subkulturen seien geprägt von Drogenhandel, Erpressung und Gewalt bis hin zur Verrohung, was dem Resozialisierungsgedanken vehement entgegensteht (siehe Werner 2017).

Für die Umsetzung des Resozialisierungsgedankens ist die Berufsausbildung in Haft zentral, gefolgt von therapeutischen Maßnahmen, Fort- und Weiterbildung, Gruppenveranstaltungen, Ehe- und Partnerschaftsberatung, psychotherapeutischer Behandlung,

1 Allgemeines zum Strafvollzug in Österreich findet sich in der gleichnamigen Broschüre des Bundesministeriums für Justiz aus dem Jahr 2020 unter: https://www.justiz.gv.at/file/2c92fd157e7d3f68017f2ab489c16e63.de.0/strafvollzugsbroschuere_2020_download.pdf; Anm.d.Red.

2 § 48 StVG (BGBl. Nr. 144/1969 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 26/2000) kann auf der Webseite des Rechtsinformationssystems des Bundes (kurz RIS) nachgelesen werden; Anm.d.Red.

Entlassungsvorbereitungen, Besuchen, Sport, Lockerungen sowie der Sozialtherapie, die sich relativ neu im Strafvollzug etabliert hat.

Eine Untersuchung von Candace Reinsmith Meyer et al. aus dem Jahr 2014 zeigte³, dass es personenbezogene und institutionenbezogene Barrieren gibt, die dafür verantwortlich sind, dass die Resozialisierung scheitern kann. Bei den personenbezogenen Barrieren waren es vor allem der mangelhafte Glaube an die eigenen Fähigkeiten und der Mangel an eigener Motivation. Die Strafgefangenen gaben an, keine Lust zu etwas zu haben; sie zweifelten an der Wirksamkeit von Programmen, weil sie aufgrund ihres Vorverständnisses aus anderen Haften nicht an einen Erfolg glauben konnten. Außerdem schoben sie Ängste vor, weil sie sich schämten. Institutionenbezogene Barrieren waren oft Behandlungsmaßnahmen, wie Psychotherapien im Kontext Sucht und Gewalt, die nicht optimal auf die Strafgefangenen zugeschnitten waren. Ebenso spielte die Haftdauer eine Rolle, da sich Strafgefangene nicht an den Programmen zur Resozialisierung (Berufsausbildung und Psychotherapien) beteiligten, weil sie meinten, zu kurz inhaftiert zu sein, und es sowieso nichts bringen würde (vgl. Meyer et al. 2014, S. 929ff.).

Hadi Mohammed und Wan Azlinda Wan Mohamed schlussfolgerten 2014 in ihrer Metaanalyse, bei der sie Studien zur Berufsausbildung in Haft in Australien untersuchten, dass es für eine erfolgreiche Ausbildung in Haft vor allem auf die Vermittlung von Wissen und praktischen Fähigkeiten ankomme und dabei auch der Fokus auf die Persönlichkeitsentwicklung im Hinblick auf den zukünftigen Beruf gelegt werden müsse (vgl. Mohammed/Wan Mohamed 2014, S. 274). In erster Linie gehe es um die Vermittlung der Sprache des jeweiligen Landes sowie um handwerkliche Grundlagen, die für einen angestrebten Berufsabschluss nötig seien. Ebenso sei Wissen in Mathematik und Naturwissenschaften unumgänglich (vgl. ebd., S. 274). Praktische Fähigkeiten würden durch die angebotenen Berufsausbildungen vermittelt. Für den Bereich der

Persönlichkeitsentwicklung sei es notwendig, dass das Selbstwertgefühl und die Motivation gestärkt werden (vgl. ebd., S. 278).

Andrew Dick, William Rich und Tony Waters (2016) führten im Auftrag des „California Department of Corrections and Rehabilitation (CDCR)“ eine Untersuchung durch, bei der sie zahlreiche Gefängnisse in Kalifornien besuchten und Daten aus dem Zeitraum von 2000 bis 2010 auswerteten. Untersuchungsteilnehmer waren Inhaftierte, die an Berufsausbildungsprogrammen teilnahmen, Lehrer und dazugehöriges Bildungspersonal in den Gefängnissen und Gefängnisverwaltungsmitarbeiter. Die Autoren konnten feststellen, dass Häftlinge, die eine Berufsausbildung in Haft abgeschlossen hatten, mit größerer Wahrscheinlichkeit eine Anstellung fanden und seltener ins Gefängnis zurückkehrten als Häftlinge ohne Berufsausbildung (vgl. Dick/Rich/Waters 2016, S. 69-84).

Berufsausbildung in der Justizanstalt Suben

Um die praktische Umsetzung der beruflichen Resozialisierung in Österreich eingehender zu analysieren, wurden zwei qualitative und zwei quantitative Befragungen der Autorin ausgewählt, die zwischen 2006 und 2021 in der Justizanstalt Suben⁴ durchgeführt wurden. Eine Untersuchung beschäftigte sich mit der Arbeitsmotivation von arbeitenden Strafgefangenen (siehe Goder 2006). Befragt wurden neun Teilnehmer, die einer regelmäßigen Arbeit in Haft nachgingen. Eine weitere Untersuchung aus dem Jahr 2021 befasste sich mit Lernmotiven, Lernschwierigkeiten und Lernbedürfnissen von sechs auszubildenden Bäckerlehrlingen im Ausbildungsturnus 2019 bis 2021 (siehe Brewster 2021). Im Jahr 2016 wurde der Einsatz digitaler Medien in Haft anhand eines Online-Deutschkurses in der Berufsausbildung untersucht (siehe Auer 2016), an dem 30 Insassen, die die Berufsausbildung zum Bäcker oder Schlosser machten, teilnahmen. Eine Untersuchung mit 12 Bäckerlehrlingen im Ausbildungsturnus 2015 bis

3 Die Untersuchung bezog sich auf ein Bezirksgefängnis nahe Washington, D.C. Befragt wurden 261 Erwachsene, die wegen Verbrechen angeklagt waren. Für die Datenerhebung kamen psychologische Tests, Substanzabhängigkeitsanalysen und Interviews zum Einsatz. Die Untersuchung wurde als Langzeitstudie konzipiert mit zwei Erhebungszeitpunkten: während der Inhaftierung und bei der Entlassung.

4 Die Justizanstalt Suben in Oberösterreich ist eine mittelgroße Strafvollzugsanstalt, die vor allem auf den Strafvollzug von männlichen erwachsenen Straftätern spezialisiert ist. Sie befindet sich in einem historischen Gebäude, einem ehemaligen Augustiner-Chorherrenstift, das heute mit modernen Sicherheitseinrichtungen ausgestattet ist. Die Einrichtung legt besonderen Wert auf Resozialisierung und bietet den Insassen verschiedene Arbeits-, Bildungs- und Therapieprogramme, um ihre Wiedereingliederung in die Gesellschaft zu fördern.

2017 (siehe Brewster 2017) beschäftigte sich mit dem Einsatz von Lernvideos. Alle Strafgefangenen nahmen an den Befragungen freiwillig teil.⁵

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Analyse der Befragungsergebnisse, wobei ein besonderer Fokus auf personenbezogene Barrieren gelegt wird.⁶ Diese Barrieren, die die Berufsausbildung von Insassen beeinflussen, lassen sich gemäß Mohammed und Wan Mohamed (2014, S. 274f.) in zwei Kategorien unterteilen: „fähigkeitsbezogene“ sowie „persönlichkeitsbezogene bzw. motivationale Barrieren“. Auch werden die Aussagen der Befragungen im Hinblick auf institutionenbezogene Barrieren untersucht mit Orientierung an der Studie von Meyer et al. (2014). Die zeitliche Komponente, die von Meyer et. al. (2014) als Ursache für das Scheitern von Resozialisierungsmaßnahmen genannt wird, bleibt unberücksichtigt, da die befragten Untersuchungsteilnehmer überwiegend lange Haftstrafen ab 4,5 Jahren verbüßten, und dies nicht mehr als Kurzstrafe einzustufen ist.

Personenbezogene Barrieren

Betrachtet man die besonderen „Fähigkeiten-Barrieren“ der 2016, 2017 und 2021 gesamt 57 befragten Insassen, zeigten diese insbesondere Defizite beim Sprachenlernen und im Umgang mit technischen Ressourcen (siehe Auer 2016; Brewster 2017 u. 2021).

Vier von sechs der befragten Insassen berichteten 2021, dass sie massive Schwierigkeiten haben, Deutsch zu sprechen, zu lesen und zu verstehen (siehe Brewster 2021). Es bedeutet eine didaktische Herausforderung, wenn die 30 am Elis-Deutsch-Alphabetisierungskurs (Elis, E-Learning im Strafvollzug) teilnehmenden Insassen über 14 unterschiedliche Erstsprachen verfügen (siehe Auer 2016). Die Untersuchung der Lernvideos im Jahr 2017 mit insgesamt zwölf Insassen verdeutlichte, dass von neun Teilnehmern drei Englisch oder Albanisch als Erstsprache hatten und die anderen Französisch, Serbisch, Slowakisch und Somali sprachen (vgl. Brewster 2017, S. 16). Die Insassen gaben in der Befragung im Jahr 2017 an, dass sie es bevorzugen würden, wenn die Lernvideos, die Lerntechniken zum Inhalt haben, in ihrer Erstsprache produziert werden würden, um die Verständlichkeit zu erhöhen (vgl. ebd., S. 21).

Mit Mathematik scheinen die Insassen in den unterschiedlichen Befragungen weniger Probleme zu haben. Jedoch bereitete der Umgang mit dem Computer Schwierigkeiten. So schätzten 21 der befragten 30 Elis-Deutschkurs-Teilnehmer ihre Computerkenntnisse als mittel bis schlecht ein (vgl. Auer 2016, S. 13); ähnlich bei der Untersuchung 2021, bei der fünf von sechs der befragten Insassen angaben, dass sie am Computer Unterstützung benötigen würden (vgl. Brewster 2021, S. 72-75).

Herr EW. beschrieb seine Situation wie folgt: „German is middle bad. I can understand a little to express myself. Maths is ok, computer is middle good.“ (Herr EW. 2021, Z. 22)

Herr A. ergänzte: „Ich habe Ihnen schon gesagt, wenn wir den Deutschkurs machen, da brauche ich zum Einsteigen immer Hilfe. Beim Spiel mit dem Geld (Mathematik-Kurs Elis) brauche ich keine Hilfe.“ (Herr A. 2021, Z. 189)

Die befragten Insassen bevorzugten eher praktisches Lernen, auf theoretisches Lernen „könnten sie verzichten“, was die Ausbildung zu einem Lehrberuf, der in Österreich durch das duale System gekennzeichnet ist, schwieriger macht (vgl. Brewster 2021, S. 61).

Herr E. beschrieb seinen Lernstil so: „Ich lerne gerne, am liebsten, wenn ich was tue. Wenn mir wer was vorzeigt, das mach ich nach, da tue ich mir am leichtesten, nur etwas auswendig lernen, das kann ich nicht so gut.“ (Herr E. 2021, Z. 21)

Bei den persönlichkeitsbezogenen bzw. motivationalen Barrieren ergab sich aus den Aussagen der 14 Insassen, die 2021 eine Ausbildung zum Bäcker machten, dass „sie sich leicht unter Druck setzen lassen“, „ungeduldig sind“, „eine kurze Zündschnur haben“ und oft „schon im Vorfeld davon ausgehen, dass sie als Straftäter draußen keine Chancen mehr haben“. Sie beschrieben sich selbst als „faul“, „als benachteiligt aufgrund ihrer Hautfarbe und Herkunft“ und „ohne Willen zur Resozialisierung“ (vgl. Brewster 2021, S. 61).

Herr A. berichtete: „Meine Schwäche ist, wenn mich jemand unterdrückt, also lasse ich mich wieder und wieder unterdrücken.“ (Herr A. 2021, Z. 9)

5 Die Autorin Elke Brewster publizierte vormalig unter den Familiennamen Goder (2006) und Auer (2016).

6 Die Ergebnisse der Auswertungen wurden systematisch in einer Excel-Tabelle erfasst und dienen als Grundlage für die anschließende zusammenfassende Interpretation.

Herr U. äußerte: „Wenn Sie mich, heuer zum Beispiel für die Prüfung im nächsten Jahr in die Schule schicken würden, dann würde mich das gar nicht interessieren, dieses Ziel ist zu fern für mich.“ (Herr U. 2021, Z. 19)

Herr H. ergänzte: „Wenn ich Lust dazu habe, kann ich alles machen, sonst geht gar nichts.“ (Herr H. 2006, Z. 15)

Der Stellenwert der Arbeit wurde in der Befragung aus dem Jahr 2006 von den neun interviewten Insassen unterschiedlich bewertet. Während einige die Arbeit schätzten und motiviert waren, zum Beispiel „draußen für sich selbst sorgen zu wollen“, zeigten andere eine negative Grundeinstellung zur Arbeit (vgl. Goder 2006, S. 79f.).

Herr K. sagte: „Ich glaube nicht, dass ich draußen ein braver ‚Hackler‘ werde, das wird sicher nie passieren.“ (Herr K. 2006, Z. 99-100)

Ebenso gaben die Insassen an, dass ihr Durchhaltevermögen nicht das Beste sei (vgl. Goder 2006, S. 80), auch sind für sie das Streben nach Perfektion und Verausgabungsbereitschaft nicht so wichtig (vgl. ebd., S. 84f.).

Herr M. berichtete: „Unter Druck kann ich nicht arbeiten, da bringt man nix zusammen, da pfuscht man mehr. Da wäre man nicht mit so einer Freude dabei, ...wenn man das nicht mit Freude macht, da wird das auch nichts und dann geb ich auf.“ (Herr M. 2006, Z. 41-43)

Herr R1. erklärte: „Im Gefängnis hat das (Anm.: sich verausgaben) keinen Platz, draußen schon, wo das Geld zählt.“ (Herr R1. 2006, Z. 87-88) Und weiter: „Nein, ich teile mir die Zeit ein. Fleißaufgaben mache ich nicht, es ist ja Strafe. Mich hat der Richter hergeschickt und nicht das Arbeitsamt.“ (Herr R1. 2006, Z. 256-257)

Einige Insassen verdeutlichten eine selbstbezogene Haltung, indem sie erklärten, dass es für sie nicht wichtig sei, im Gefängnis Geld zu verdienen, da ihre Grundbedürfnisse wie Mahlzeiten ohnehin bereits gedeckt werden würden.

„Nein, in erster Linie schaue ich auf mich selber, dass es mir selbst gut geht. Wenn etwas nicht passt, da ist es mir egal, ob die mich rausschmeißen oder nicht.“ (Herr K. 2006, Z. 72-73)

Zusammenfassend zeigte sich, dass die personenbezogenen Barrieren der Berufsausbildung in Haft sprachliche und computertechnische Schwierigkeiten umfassen,

die auf unterschiedliche Sozialisationserfahrungen der Insassen zurückzuführen sind (siehe Gamm 1978; Bernstein 1972). Zusätzlich zeigten sich persönlichkeitsbezogene Barrieren wie Empfindlichkeit gegenüber zu viel Druck von außen, Ungeduld und fehlende Resozialisierungsbereitschaft (vgl. Brewster 2021, S. 85f.). Während einige Insassen die Arbeit schätzten und motiviert waren, hatten andere eine negative Einstellung zur Arbeit und betonten ihre Selbstbezogenheit.

Institutionelle Barrieren

Die institutionellen Barrieren in der Berufsausbildung von Insassen umfassen Hindernisse, die die Subkultur der Gefangenen, d.h. die Beziehungen zwischen Insassen und Beamten, sowie die Ausstattung und Qualität der Ausbildung und Arbeit betreffen.

Subkulturelle Barrieren

Die Subkultur im Gefängnis wird von Jens Borchert (2021) als subversiv bezeichnet und richtet sich gegen die Kultur des Ausbildungspersonals, das die formellen Regeln der §§ 20 und 48 StVG umzusetzen versucht. Diese subkulturellen Prozesse können die berufliche Resozialisierung beeinflussen, da sie Lernprozesse begleiten und überlagern können (vgl. Borchert 2021, S. 24).

So zeigt die Zusammenfassung der Untersuchung von Brewster (2021), dass ein Klima von guter Stimmung und Spaß wichtig ist. Lerninhalte sollten spielerisch vermittelt werden, es gibt aber auch gruppenspezifische Phänomene (vgl. Brewster 2021, S. 63-66) wie Skepsis gegenüber neuen Insassen, fehlendes Vertrauen, oberflächliche Beziehungen, Unsicherheit wegen fehlendem Zugehörigkeitsgefühl, die das Lernen hemmen.

So beschrieb zum Beispiel Herr B. die Einstellung gegenüber Neuankömmlingen im Ausbildungsbetrieb: „Neuankömmlinge muss man mit Skepsis begegnen, jedoch muss man jeden akzeptieren.“ (Herr B. 2021, Z. 144)

Dem Thema „Freundschaften im Gefängnis“ wurde in der Befragung aus dem Jahr 2006 von drei der neun befragten Insassen mit Skepsis begegnet, weil eine Vertrauensbasis aufgrund subkultureller Einflüsse nicht gegeben sei. Diese Freundschaften wurden

als oberflächlich und der Haftsituation geschuldet beschrieben.

Herr R1. berichtete von enttäuschten Freundschaften: „Freundschaften, die gibt es nicht, weil bei der letzten Inhaftierung habe ich mich mit einem sehr gut verstanden und der hat mich dann ziemlich schwer enttäuscht. (...) Die meisten sind sowieso stockdeppert (=österr. Ausdruck für total verblödet).“ (Herr R1. 2006, Z. 125-126 u. Z. 129-130).

Herr O. äußerte seine Unsicherheit: „Ja, da habe ich mich total unsicher gefühlt. Ich war ja noch nie in Haft. Im ersten Moment denkt man, man ist doch anders als die anderen, die schon öfter gesessen sind.“ (Herr O. 2006, Z. 233-234)

Ebenso kann die Art der Unterbringung in Einzel- oder Gruppenhafräumen (bis zu 12 Personen) bei manchen Insassen Unsicherheitsgefühle hervorrufen und letztlich zu Lerndefiziten führen, was die Qualität der Ausbildung beeinträchtigen kann (vgl. Brewster 2021, S. 64). Es ist für den Erfolg der Ausbildung wichtig, dass die Insassen so untergebracht werden, dass sie die Möglichkeit haben, ungestört lernen zu können.

So merkt Herr U. an: „Für mich ist das, was mir zusetzt, dass man als Lehrling mit 9 anderen im Hafräum ist (...). Alle anderen haben oft bessere Hafräume, das ist ein großes Manko, da kann ich mich nicht zum Lernen konzentrieren.“ (Herr U. 2021, Z. 80)

Insassen-Ausbildungspersonal-Barrieren

Die 2021 befragten sechs Insassen betonten, dass es wichtig ist, dass die Gruppe der Insassen und das Ausbildungspersonal sensibel miteinander umgehen und Ruhe und Geduld im Umgang bewahren (vgl. Brewster 2021, S. 63). Die Beziehung zum Ausbildungspersonal wurde in der Befragung aus dem Jahr 2006 von den Insassen als problematisch beschrieben, da sie glaubten, dass eine Kluft aus Misstrauen zwischen beiden besteht, die für das Lernen nicht förderlich ist (vgl. Goder 2006, S. 77-79).

Herr K. erklärte: „Zum Beamten, da muss man schon einen Strich ziehen. Egal wie ‚leiwand‘ (österr. Ausdruck

für nett) ein Beamter ist, da gibt es eine Grenze und die halte ich strikt ein - und aus. Ich bin Häftling und das andere ist der Beamte, das sind zwei verschiedene Seiten.“ (Herr K. 2006, Z. 26-29)

Herr W. ergänzte: „Nein, ich glaube, dass da von den Beamten her ein gewisser oder ein absichtlicher Spalt ist, da ist die Kluft, die wollen sich gar nicht auf uns einlassen.“ (Herr W. 2006, Z. 44-45)

Herr U. beschrieb seine Erfahrungen: „Ich habe nur Probleme mit dem Personal, wenn es mich nicht anerkennt.“ (Herr U. 2021, Z. 35)

Barrieren bezüglich der Qualitätsmerkmale der Arbeit

Die Arbeit in der Justizanstalt wurde, wie die Befragung aus dem Jahr 2006 zeigte, von den Insassen als manchmal sehr eintönig bezeichnet (vgl. Goder 2006, S. 82f.).

Herr D. äußerte: „Ja ja, was Neues, das wäre meine Welt, aber immer 100 Stück, immer von demselben, nein das ist nicht gut, aber das ist eben das Gefängnis, das ist Strafe, oder?“ (Herr D. 2006, Z. 105-106). Herr R1. fügte hinzu: „Es ist schon ein ‚Idiotenjob‘, aber nicht falsch verstehen, denn geistig wird man überhaupt nicht gefordert.“ (Herr R1. 2006, Z. 44-46)

Häufig wurde die Arbeit in Haft willkürlich zugeteilt, weil woanders kein freier Arbeitsplatz vorhanden war, was die Arbeitsmotivation negativ beeinflusste. Ebenso wurde die schlechte Entlohnung in manchen Arbeitsbereichen kritisiert (vgl. Goder 2006, S. 82f.). Besonders sind davon die Freigänger betroffen.⁷

Herr K1. (Freigänger) beschrieb in der Befragung von 2006 die finanziellen Schwierigkeiten, mit denen er als Freigänger konfrontiert wird: „Ein Essen kostet heute 5 Euro, ein Getränk 2,50 Euro, da bist auf 7,50 Euro. Der Verpflegungssatz in der Anstalt ist 4,50 Euro, glaube ich. Ich muss mit dem Geld frühstücken, jausnen, Mittag essen und Abend essen. Das ist unter jeder Kritik und Würde.“ (Herr K1. 2006, Z. 227-229)

⁷ Ein „Freigänger“ in einer Haftanstalt ist ein Gefangener, der unter bestimmten Bedingungen tagsüber die Einrichtung verlassen darf, um einer Arbeit nachzugehen, einer Ausbildung zu folgen oder andere genehmigte Aktivitäten durchzuführen. Diese Regelung dient der schrittweisen Wiedereingliederung in die Gesellschaft, um mit einem bestimmten monatlichen Arbeitsentgelt, das sie selbst verdienen, wirtschaften zu lernen.

Barrieren bezüglich der Qualität der Ausbildung und Ausstattung

In den Ausbildungskursen Deutsch oder Mathematik hatten die im Jahr 2021 befragten Insassen mit Niveauunterschieden in der Gruppe zu kämpfen, die den Lernfortschritt aus ihrer Sicht einschränkten (vgl. Brewster 2021, S. 73).

Herr E. beschrieb das Problem: „Es stockt halt, weil wir alle auf unterschiedlichem Niveau sind, da müsste man wirklich was machen, denn die anderen ‚fadsieren‘ (österr. Ausdruck für sich langweilen) sich und die einen sind überfordert.“ (Herr E. 2021, Z. 157)

Ein weiteres Hindernis ist die Verständlichkeit der Sprache des Ausbildungspersonals, da dieses oft schwer aufgrund des oberösterreichischen Dialektes in der Justizanstalt Suben verstanden wird (vgl. Brewster 2021, S. 65).

Herr B. berichtete: „Lernen mit Herrn D. war nicht so toll. Er erklärt immer so viel, aber ich verstehe trotzdem nichts, weil er immer so anders redet. Ich weiß auch nicht, wie man das nennen kann.“ (Herr B. 2021, Z. 65)

Die Insassen bemängelten in der Befragung aus dem Jahr 2021 auch die schlechte Ausbildung des Ausbildungspersonals und dass dieses gelegentlich auch im Sinne von Tadeln korrigierend einwirkt (vgl. Brewster 2021, S. 72-75).

Herr EW. erklärte: „He puts me into stress. I come; I sit down in front of the computer. He doesn't teach you anything. He says: work. He does not know how to teach, he has not the heart to teach. He can't explain.“ (Herr EW. 2021, Z. 81)

Herr K1. fügte hinzu: „Mit Schimpfen kann man mich nicht zur Arbeit motivieren.“ (Herr K1. 2006, Z. 155)

Die eingesetzten Lernmaterialien wurden ebenfalls kritisch beurteilt. Testungen für die Einstellung in den Lehrbetrieb wurden sprachlich als zu herausfordernd angesehen, Lernvideos als zu lang für die Aufmerksamkeitsspanne und Lerninhalte als zu schwierig, zudem wurde der Zeitaufwand zur Nutzung als zu hoch betrachtet (vgl. Brewster 2021, S. 68-75).

Herr B. berichtete: „Also Hilfe beim Ausfüllen des Tests war notwendig wegen der Worte, aber nicht wegen Mathe.“ (Herr B. 2021, Z. 83-84)

Herr A. ergänzte: „Unter 3 Minuten wären die Videos noch besser, denn dann kann man sich besser

konzentrieren, wenn es geht, bitte kürzen.“ (Herr A. 2021, Z. 107)

Herr E. beschrieb seine Erfahrungen: „Ich denke, im Kurs selbst nehme ich Concept Maps nicht her, denn da muss ich aufpassen, was der Lehrer sagt. Aber später vielleicht, da ist es nicht schlecht. Man kann ja nicht auf Anhieb alles so kompakt auf einen Zettel schreiben.“ (Herr E. 2021, Z. 135)

Zusammenfassend konnte in den Befragungen von 2006 und 2021 festgestellt werden, dass die institutionellen Barrieren der Berufsausbildung in Haft: „Hindernisse durch die Subkultur der Gefangenen“, „die Beziehungen zwischen Insassen und Beamten“ sowie „die Ausstattung und Qualität der Arbeit“ sind.

Die subversive Subkultur im Gefängnis wirkt als Gegenkultur zum Ausbildungspersonal und beeinflusst die berufliche Resozialisierung negativ. Freundschaften werden als oberflächlich betrachtet und können Unsicherheitsgefühle hervorrufen, die die Ausbildungsqualität beeinträchtigen können. Die Beziehung zwischen Insassen und Personal ist oft problematisch, da eine Kluft besteht, die das Lernen erschwert. Zusätzlich werden die Arbeit und Ausbildung als eintönig und schlecht entlohnt kritisiert, und Unterschiede im Niveau der Ausbildungskurse sowie Verständnisschwierigkeiten aufgrund von Dialekten werden als hinderlich empfunden (vgl. Brewster 2021, S. 60-66).

Praktische Lösungsvorschläge zu den personenbezogenen Barrieren

Um eine effektive Resozialisierung jedes einzelnen Strafgefangenen zu erreichen, ist es m.E. unumgänglich, dass im Sinne der Erwachsenenbildung so viel Wissen wie möglich über primäre und sekundäre bzw. vorhandene berufliche Sozialisierungserfahrungen der Insassen in Erfahrung gebracht wird.

Ebenso müssen die Herkunft und etwaige lerntheoretische milieubedingte Hintergründe miterhoben werden. So können individuell zugeschnittene Lehrpläne erstellt werden, die Lernschwierigkeiten erfassen, Grundkenntnisse sicherstellen und Lernbedürfnisse festhalten. Nachdem dies geschehen ist, wäre eine engmaschige Dokumentation des Ausbildungspersonals erforderlich, wie sich einzelne Interventionen (Berufsausbildung, Deutsch, Mathematik,

Persönlichkeitstraining) sinnvoll einsetzen lassen, um immer wieder korrigierend einwirken zu können.

Dazu wäre es notwendig, dass auch die praktischen Ausbilder*innen und Lehrer*innen in Gespräche mit dem therapeutischen Personal bzw. sozialen Dienst einbezogen werden, was bislang noch nicht der Fall ist, aber in der allgemeinen Erwachsenenbildung schon lange ein fester Bestandteil ist.

Ebenso sollte vom Ausbildungspersonal ein Ausbildungstagebuch geführt werden, in dem bestimmte herausragende Vorkommnisse, Meilensteine, aber auch negative Erkenntnisse festgehalten werden. Eine Präsentation der Sammlung auf einer Ausbilder*innentagung für Praxisausbilder*innen und Lehrer*innen, die es bis dato noch nicht gibt, wäre sinnvoll, um neue Erkenntnisse aus der Praxis zu erhalten. Solche Tagungen könnten auch dazu dienen, dass sich das Ausbildungspersonal über den erfolgreichen oder weniger erfolgreichen Einsatz von individuell verwendeten Lerntools austauscht.

Praktische Lösungsvorschläge zu institutionellen Barrieren

In der Theorie und Praxis stellen Gruppenphänomene eine große Hürde für eine erfolgreiche Resozialisierung dar. Subkulturen sind starke gruppenspezifische Gebilde, wie Maelike (2017) definierte, und passen mit den Ausbildungsvorgaben im Strafvollzugsgesetz nicht unbedingt zusammen, da beide unterschiedliche Ziele verfolgen.

Die Analyse der Drop-out-Quote in der Bäcker Ausbildung in der Justizanstalt Suben für die Jahre 2013 bis 2021, die im Rahmen der Untersuchung 2021 erhoben wurde, offenbart eine alarmierende Abbruchrate von 33,5%. Obwohl das Ausbildungspersonal großen Wert auf die Vermittlung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und die Persönlichkeitsentwicklung legt, zeigt sich, dass die Subkultur innerhalb der Justizanstalt häufig andere Prioritäten setzt: Der Handel mit Drogen, Tabletten und

Handys scheint für viele Insassen wichtiger zu sein als der erfolgreiche Abschluss ihrer Ausbildung (vgl. Brewster 2021, S. 18).

Dieses Spannungsfeld zwischen den Bemühungen der Ausbilder*innen und den subkulturellen Einflüssen verdeutlicht die enormen Herausforderungen, die mit der Resozialisierung und beruflichen Qualifizierung in Haft verbunden sind. Für die Berufsausbildung in Haft bedeutet dies, dass vor allem an der Verringerung der Kluft in der Personal-Insassen-Beziehung gearbeitet werden muss. Alessandro Baratta (2001, S. 13) schlug schon vor mehr als zwei Jahrzehnten als Lösungsansatz einen Rollentausch vor. So könnte beispielsweise im Ausbildungsbereich auch einmal ein Insasse einen Lösungsansatz zur Problemlösung, effektiverer Arbeitsgestaltung und Kreativität im anstaltseigenen Lehrbetrieb bzw. für diverse Ausbildungskurse liefern, was sonst nur dem Ausbildungspersonal vorbehalten ist. Dies könnte zu einer Demokratisierung des Gefängnislebens beitragen und die Insassen motivieren, weiter an ihrer Resozialisierung zu arbeiten, weil sie sich verstandener und wertvoller fühlen würden.

Außerdem sollte mit Blick auf die Ausstattung der vorhandenen Lehrbetriebe im Gefängnis regelmäßig eine Evaluation zu ihrer Aktualität bzw. auf didaktischer Seite eine Evaluation zum Einsatz von bestimmten Lerntools durchgeführt werden.

Nur wenn Wissen darüber besteht, was Insassen wollen und schätzen, wird ein erfolgreicher Einsatz gewährleistet sein. Auch hier sollte Barattas (2001) Ansatz zum Einsatz kommen, um die Motivation zu steigern.

Resümee

Die Resozialisierung von Strafgefangenen, insbesondere durch Berufsausbildung und Arbeit in Haft, bleibt oft hinter den Erwartungen zurück. Insgesamt zeigt sich, dass sowohl die theoretischen Grundlagen als auch die praktische Umsetzung der Resozialisierungsmaßnahmen verbessert werden müssen.

Literatur

- Auer, Elke (2016):** Lernerfolg und Qualität von Online-Lernen – Evaluation des Elis-Deutschkurses für Insassen der Justizanstalt Suben (= unveröff. Hausarbeit, Fernuni-Hagen, 26 Seiten).
- Barrata, Allesandro (2001):** Resozialisierung oder Soziale Kontrolle. In: Guido Britz (Hrsg.): Grundfragen staatlichen Strafans: Festschrift für Heinz Müller-Dietz zum 70. Geburtstag. München: Beck, S. 1-18.
- Bernstein, Basil (1972):** Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf: Schwann.
- Borchert, Jens (2021):** Pädagogik im Strafvollzug. Weinheim: Beltz.
- Brewster, Elke (2017):** Mit digitalen Medien neue Wege in der Bildungswissenschaft beschreiten – Planung, Gestaltung, Umsetzung, Evaluation und Diskussion eines eigenen Medienproduktes (= unveröff. Hausarbeit, Fernuni Hagen, 36 Seiten).
- Brewster, Elke (2021):** Facharbeiterintensivausbildung im Gefängnis – Eine explorative Studie zur theoretischen und praktischen Ausbildung zum Bäcker am Beispiel der Justizanstalt Suben (= unveröff. Masterarbeit, Fernuni Hagen, 93 Seiten).
- Cornel, Heinz/Ghanem, Christian/Kawamura-Reindl, Gabriele/Pruin, Ineke-Regina (2023):** Resozialisierung – Handbuch für Studium Wissenschaft und Praxis. Baden/Baden: Nomos.
- Dick, Andrew/Rich, William/Waters, Tony (2016):** Report: Vocational Education in California Prisons: A Comprehensive Evaluation of Twelve Courses. In: Dies. (Hrsg.): Prison Vocational Education and Policy in the United States. Wiesbaden: Springer, S. 69-84.
- Gamm, Hans-Jochen (1978):** Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft. Hamburg: Rowohlt.
- Goder, Elke (2006):** Arbeitsmotivation in der Strafgefangenenarbeit – Eine explorative Studie zu Arbeitsmotiven und Arbeitsmotivation bei Strafgefangenen. Hamburg: Diplomica.
- Maelike, Bernd/Wein, Christopher (2016):** Komplexleistung Resozialisierung – Im Verbund zum Erfolg. Baden/Baden: Nomos.
- Meyer, Candace Reinsmith/Tangney, June P./Stuewig, Jeffrey/Moore, Kelly-M. (2014):** Why Do Some Jail Inmates Not Engage in Treatment and Services? In: International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 58 (8), S. 914-930.
- Mohammed, Hadi/Wan Mohamed, Wan Azlinda (2014):** Reducing Recidivism Rates through Vocational Education and Training. In: Percedia – Social and Behavioral Sciences 204, S. 272-276.
- Werner, Jana (2017):** Warum es nichts bringt, Kriminelle wegzusperren. Interview mit Bernd Maelicke. Online: <https://www.welt.de/regionales/hamburg/article162951065/Warum-es-nichts-bringt-Kriminelle-wegzusperren.html> [2024-12-12]



Foto: privat

Mag.ª Elke Maria Brewster, B.A., M.A.

elke.brewster@justiz.gv.at

Elke Maria Brewster ist seit 1996 als Justizwachebeamtin in der Justizanstalt Suben tätig und leitet dort seit 2013 den Lehrbetrieb Lebensmittel. Ihre Arbeit als Ausbilderin zum Lehrberuf Bäcker*in vereint interdisziplinäre Ansätze der Erwachsenenbildung mit praktischen Erfahrungen aus dem Strafvollzug. Als Expertin für Bildungs- und Resozialisierungsprogramme setzt sie sich für die Weiterentwicklung von Lern- und Arbeitsmotivation im Strafvollzug ein. Seit 2022 promoviert sie an der JKU Linz, „School of Education“, mit den Schwerpunkten Pädagogik, Psychologie, Kriminologie und Sozialisation.

Vocational Resocialization of Prisoners: Theoretical Challenges and Practical Limits to Rehabilitation

Abstract

The goal of the resocialization of adults in prison is to prepare them for their release and the avoidance of relapses. Vocational training and the improvement of social skills are key. The author notes that the results of educational measures frequently fall short of expectations. The article analyzes the theoretical foundations of resocialization and provides insight into its practice as obtained by the author in a correctional facility in Upper Austria. Her interviews and surveys show that individual barriers such as different first languages and a lack of computer skills or low motivation due to the prisoner's socialization are the main obstacles to rehabilitation. In addition, prisoners often do not trust the instructor. There are also institutional barriers: Learners find parts of the vocational training to be monotonous or the instructors' didactic skills to be inadequate for responding to their level of learning. As potential solutions, the author suggests a thorough learning needs analysis and teaching methodology as well as greater interdisciplinary cooperation. (Ed.)



Pädagogische Professionalität durch selbstreflexive Methoden in der Online-Lehre

Christina Buschle, Florian Heßdörfer, Svenja Krämer und Karin Thier

Zitation Buschle, Christina/Heßdörfer, Florian/Krämer, Svenja/Thier, Karin (2025): Pädagogische Professionalität durch selbstreflexive Methoden in der Online-Lehre. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 54, 2025. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-54>.

Schlagworte: Selbstreflexion, Reflexion, Online-Lehre, pädagogische Praxis, pädagogische Professionalität



Abstract

Das Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) fordert von der Erwachsenenbildung die kritische Reflexion gesellschaftlicher Transformation. Eine Voraussetzung dafür ist nach Einschätzung der Autor*innen eine hohe Selbstreflexionskompetenz von Pädagog*innen in Bezug auf ihr professionelles Handeln. Eine kritische pädagogische Praxis beinhaltet das Hinterfragen eigener Routinen, Haltungen und Denkmuster und trägt damit zur pädagogischen Professionalität bei. Praxisbeispiele aus der universitären Weiterbildung zeigen, wie Selbstreflexionskompetenzen bei Studierenden gefördert werden können. Didaktisch regen die Autor*innen beispielsweise den Einsatz des GRETA-Kompetenzmodells zur Standortbestimmung von Stärken, Schwächen, Potenzialen und Entwicklungsmöglichkeiten an. Als geeignete Methoden für die Online-Lehre stellen sie das Werte- und Entwicklungsquadrat nach Schulz von Thun sowie das Riemann-Thomann-Kreuz ausführlich vor. Diese theoretischen Modelle helfen Lernenden in pädagogischen Handlungsfeldern, zukünftige Spannungsfelder wie Kontrolle und Vertrauen im Bildungsmanagement zu bearbeiten oder Konfliktsituationen in Gruppen zu analysieren. (Red.)

Pädagogische Professionalität durch selbstreflexive Methoden in der Online-Lehre

Christina Buschle, Florian Heßdörfer, Svenja Krämer und Karin Thier

Je umfassender die Transformationen werden, mit denen sich Erwachsenen- und Weiterbildung auseinandersetzt, umso notwendiger wird die Praxis der Selbstreflexion als Mittel einer bei sich beginnenden Veränderung im Rahmen von pädagogischer Professionalität.

Hinführung: Relevanz von Selbstreflexion

Relevanz von Selbstreflexion in pädagogischen Kontexten

Selbstreflexion stellt eine zentrale Kompetenz pädagogischer Professionalität dar, beinhaltet Chancen für Weiterentwicklung und Veränderung und gehört gleichzeitig zu den herausforderndsten Aufgaben im professionellen pädagogischen Handeln (siehe Krasselt 2021; Helsper 2021; Göhlich 2011). Professionelle pädagogische Handlungskompetenzen werden neben dem erforderlichen Wissen und Können insbesondere im Kontext berufspraktischer Erfahrungen, also in der pädagogischen Praxis, erworben, ausgeweitet und weiterentwickelt. Angeeignete Kompetenzen bleiben nicht einfach bestehen, sondern müssen fortwährend, auch aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen, wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie praktischer Anforderungen, überprüft und mit Blick auf die Bedürfnisse der Zielgruppe/Adressat*innen angepasst werden.

Unabhängig von ihren Handlungsfeldern ist es für Pädagog*innen wichtig, sich der Bedeutung von Selbstreflexion und der Weiterentwicklung des eigenen pädagogischen Handelns für die professionelle

Ausübung ihrer Tätigkeit bewusst zu sein. Es geht um die Bereitschaft, eigene Vorstellungen und Handlungen durchzudenken, zu explizieren und auf ein reales und ideales Selbstkonzept zu beziehen (vgl. Weinert 1994, S. 196; siehe auch Buschle/Tippelt 2015). Schlussfolgerungen für künftige Handlungen oder Selbstreflexionen gehören nach Siegfried Greif (2008, S. 40) zu den wesentlichen Ergebnissen hiervon. Und auch die institutionellen, ökonomischen, gesellschaftlichen und/oder inhaltlichen Rahmenbedingungen der Ausübung der pädagogischen Tätigkeit sind in diesem Reflexionsprozess zu berücksichtigen. *„Da mit Selbstreflexion die Motivation verbunden ist, Diskrepanzen zwischen realem und idealem Selbstkonzept zu überwinden, birgt sie außerdem die Chance, jenes Denken und Handeln zu verändern, das in einer konkreten Situation nicht mehr zum Ziel führt“* (Pachner/Stanik 2016, S. 3). Der Abgleich mit vorherigen Erfahrungswerten kann helfen, zukünftiges Denken und Handeln zu strukturieren, anzupassen, und kann gleichzeitig helfen, eine Grundlage für die Selbstverantwortung für das eigene Denken und Handeln zu schaffen.

Ein aktuelles Selbstreflexions-Beispiel für das Handlungsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung stellt der GRETA-Reflexionsbogen dar. Er basiert auf dem

GRETA-Kompetenzmodell¹ und stellt Fragen zu Planung, Umsetzung, Nachbereitung von Angeboten sowie zu Rollenverständnis und pädagogischen Werten, um die Anforderungen an die Lehrtätigkeit und eigene Kompetenzen zu reflektieren. Er dient der individuellen Standortbestimmung und unterstützt Lehrende bei der kritischen Auseinandersetzung mit eigenen Handlungen, kognitiven und emotionalen Prozessen sowie bei der (An-)Erkennung eigener Stärken und Schwächen. Dadurch haben Lehrende in unterschiedlichen Lehr-Lern-Umgebungen die Möglichkeit, Selbstreflexion selbstständig anzuwenden und das eigene Handeln zu überprüfen. Dazu gehört auch die Online-Lehre, die insbesondere in der beruflichen Weiterbildung eine immer größere Rolle einnimmt (für Deutschland vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 235). Dies hat bereits während der Covid-19 Pandemie zu der Notwendigkeit geführt, eigene Vorstellungen von Lehre zu reflektieren (siehe Froebus/Holzner 2022).

Selbstreflexion in der Online-Lehre

Veranstaltungen der Erwachsenen- und Weiterbildung finden in Präsenz oder auch online statt, wobei ein deutlicher Anstieg digitaler Angebote (online oder hybrid) zu verzeichnen ist, und das vor allem in der beruflichen Weiterbildung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 235). Zu den Weiterbildungsanbietern, insbesondere zu denen, die reine Online-Veranstaltungen anbieten, zählen in den letzten zehn Jahren vermehrt auch Hochschulen, an denen u.a. Hochschulzertifikate für berufliche Weiterbildungen erworben oder weiterbildende Studiengänge besucht werden können (vgl. ebd., S. 15 u. S. 235; Glaß 2022, S. 530). Auch im Zuge der Covid-19 Pandemie stieg die Relevanz virtueller Lehre an (exemplarisch für Deutschland siehe Denninger/Käpplinger 2021; Käpplinger/Lichte 2020).

Generell unterscheiden sich Präsenz- und Online-Lehre in vielerlei Hinsicht. Elemente aus der Präsenz-Lehre können nicht immer unmittelbar auf die Online-Lehre übertragen werden (vgl. u.a. Wißhak/Hochholdinger 2021, S. 187). Online-Lehre stellt einen eigenständigen Kontext dar, der über die Einbindung von Medien und Technik hinausgeht und nach einer bewussten didaktischen Gestaltung verlangt. Dazu gehört es nicht

nur, dass Lehrende ihr eigenes Handeln reflektieren (können/wollen). Es stellt sich vor dem Hintergrund der Bedeutung von Selbstreflexion in pädagogischen Handlungsfeldern auch die Frage, ob und wie Selbstreflexion in der Online-Lehre gelingen kann.

Um sich dieser Frage anzunähern, gilt es, verschiedene Perspektiven auszumachen (siehe u.a. Graf/Pohlmann 2024). Seitens der Lernenden kann Reflexion zu Überlegungen oder Gefühlen online schnell sowie zeit- und ortsunabhängig erfasst und mit anderen geteilt werden (siehe Lepore et al. 1996). Lehrenden ist es dann möglich, diesen Prozess laufend zu begleiten und mit Rückfragen die Reflexion der Lernenden zu unterstützen. Gleichzeitig stellen sich in der Online-Lehre Herausforderungen wie die Entwicklung einer gemeinsamen Lernkultur (siehe u.a. Pauschenwein/Jandl/Sfiri 2009), die ähnlich wie in der Präsenz-Lehre in den Blick zu nehmen sind.

Häufig wird vermutet, dass es in der Online-Lehre prinzipiell schwieriger ist, individuelle Lernprozesse angemessen zu beurteilen und zu begleiten, weil der persönliche Kontakt fehlt (vgl. Eckert 2020, S. 1). Diese Vermutung verkennt jedoch, dass die didaktische Herausforderung der Lernprozessbegleitung eine prinzipielle ist und sich sowohl in Online- als auch in Präsenzsettings stellt – auch wenn die Virtualität des Kontakts eine umfassendere und klarere didaktische Lenkung von Lehr-Lern-Prozessen erfordert. Mit der physischen Distanz ist aus didaktischer Perspektive bewusst umzugehen, um in digitalen Räumen eine für die Kompetenzentwicklung relevante Nähe herzustellen (vgl. Wißhak/Hochholdinger 2021, S. 188). Aus diesem Grund ist die Einbindung von Methoden unseres Erachtens immer dann didaktisch hilfreich, wenn ein Lernschritt eng begleitet und damit ermöglicht werden soll. Modelle – oder wie in diesem Beitrag Methoden – bringen den Vorteil mit sich, dass wesentliche Zusammenhänge und Wirkfaktoren transparent werden und damit dann auch die Grundprinzipien von (Selbst-)Reflexion verstanden werden können.

Martina Eckert betont, dass die Anwendung einer Methode in der Online-Lehre besonders hilfreich ist, um die Durchführung von Selbstreflexion zu unterstützen (vgl. Eckert 2020, S. 7). Das Lernmodell nach David A. Kolb (1984), das „Reflexives Beobachten“ als

¹ Das theorie- und evidenzbasierte GRETA-Kompetenzmodell (siehe Strauch et al. 2019) ermöglicht die Anerkennung non-formal oder informell erworbener Lehrkompetenzen sowie die Ermittlung von Entwicklungsbedarfen.

essenziellen Teil des Lernprozesses vorsieht, eignet sich nach Eckert (2020, S. 19) für diesen Teilschritt eines Lernprozesses in der Online-Lehre besonders, da gezielte Angebote für ein reflexives Beobachten gemacht werden können. Das „Reflexive Beobachten“ kann auch gezielt in Lernmodule integriert werden, etwa durch Übungen oder als Thema von Prüfungsaufgaben. Auf diese Weise haben die Lernenden die Möglichkeit, begleitet durch Lehrende, Erfahrungen zu sammeln und diese in ihren weiteren Lernweg aufzunehmen.

Mit dem vorliegenden Beitrag wollen wir zur Förderung der Selbstreflexionskompetenz in der Online-Lehre beitragen. Hierfür wird die Bedeutung von Selbstreflexion grundlegend diskutiert, der Selbstreflexionsbegriff geklärt und anhand von Praxisbeispielen erläutert. Angesichts der bereits erwähnten wachsenden Bedeutung von Hochschulen für die berufliche Weiterbildung (siehe für Deutschland u.a. Glaß 2022) richtet sich unser Fokus auf Teilnehmende, die Zertifikate an Hochschulen erwerben, sowie auf Studierende, die im pädagogischen Bereich tätig sind und das Online-Studium zur beruflichen Weiterentwicklung nutzen.

Selbstreflexion als pädagogische Praxis

Die Relevanz von Reflexion im DGfE-Kerncurriculum

Welche prinzipielle Bedeutung der Reflexion im erziehungswissenschaftlichen Feld zukommt, verdeutlicht die aktuelle Neufassung des DGfE-Kerncurriculums (siehe DGfE 2024). Das Dokument verdichtet das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft und nimmt aktuelle „Herausforderungen“ und „Transformationsdynamiken“ zum Ausgangspunkt für die „Selbstreflexion der Disziplin“ (vgl. ebd., S. 1). In systematischer Hinsicht integriert das Kerncurriculum die Forderung nach Reflexion auf zwei Ebenen: Auf der einen Seite thematisiert es allgemeine gesellschaftliche Prozesse und Problemfelder, in deren Licht die Entstehung und Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens neu betrachtet werden sollen. Auf der anderen Seite werden erziehungswissenschaftliche Kernelemente formuliert, die inhaltliche und methodische Vorgaben für die Lehre umfassen und Reflexionsfähigkeit als Teilaspekt des Lehr-Lern-Prozesses aufgreifen. Dabei fällt auf, dass die Forderung nach Reflexion zwar ein zentrales Thema darstellt, aber eher bei allgemeinen

Inhalten und Forschungsmethoden verbleibt. Die Fähigkeit, „kritisch zu reflektieren“ (ebd., S. 4f.), wird vor allem in Verbindung mit historisch-systematischer Analyse, erkenntnistheoretisch-methodologischen Überlegungen und soziologischen Perspektiven mit dem pädagogischen Feld in Verbindung gebracht.

Auf diese Weise artikuliert das aktuelle Kerncurriculum die prinzipielle Relevanz von Reflexion und gibt mit der Verbindung von Forschungs- und Professionsorientierung eine Richtung für deren Realisierung vor – wie genau, die erstrebte „Herausbildung eines Analyse- und Reflexionswissens“ (ebd., S. 2) zu gestalten wäre, bleibt der didaktischen Fantasie und Kompetenz der Lehrenden vorbehalten. Gerade im Hinblick auf das wünschenswerte „Problembewusstsein gegenüber der pädagogischen Praxis“ (ebd., S. 3) sind folglich methodische Zugänge gefragt, die es ermöglichen, eigene Erfahrungen, Haltungen und Wissensstrukturen in den Blick zu nehmen und zum Gegenstand kritischer Reflexion zu machen. „Reflexionswissen“ und „Kritikfähigkeit“ sind Ergebnisse einer je individuellen, aber methodisch geführten Arbeit an und mit sich, deren Notwendigkeit das Kerncurriculum betont: „Dies erfordert Formate in der Lehre, in denen Diskussionen, begriffliche Präzisierungen und die Reorganisation von Wissen auf theoretischer, methodologischer und methodischer sowie inhaltlicher Ebene geübt und vertieft werden können“ (ebd., S. 3).

Selbstreflexion – eine praxisnahe Verortung

Aber was ist unter Selbstreflexion als pädagogische Kompetenz eigentlich zu verstehen? Betrachtet man zunächst den Begriff der pädagogischen Reflexion allgemein, so beschreibt Michael Göhlich (2011, S. 140) damit vorrangig das Nachdenken über eine abgeschlossene pädagogische Handlung, eine bestehende pädagogische Beziehung oder das Handeln pädagogischer Akteurinnen und Akteure. Dabei wird analysiert, wie Akteurinnen und Akteure sich selbst sowie die Beziehung und Praxis rückblickend betrachten, um daraus Erkenntnisse zu gewinnen und zu lernen. Göhlich sieht Reflexion als Bestandteil von menschlichen Lernprozessen und im Zuge eines wachsenden Bedarfs an Reflexion in pädagogischen Handlungsfeldern und damit einhergehend als Reflexionsunterstützung von Pädagog*innen, als eine Notwendigkeit der Professionalisierung der Reflexionsunterstützung (vgl. ebd., S. 149). – Ein wichtiger Grund, den immer noch von

Unschärfe und uneinheitlicher Nutzung geprägten Begriff zu präzisieren. Denn wenn unklar ist, was Reflexion von anderen Denkartarten unterscheidet, bleibt auch unklar, was (angehende) Pädagog*innen tatsächlich tun sollen, um zu reflektieren (siehe Rodgers 2002).

Gerlinde Lenke und Hendrik Lohse-Bossenz (2023) schlagen deshalb eine Definition vor, die an gängige Reflexionsmodelle (wie z.B. an Korthagens ALACT-Modell oder Deweys Reflective Thought) anschlussfähig sein soll und die Professionalität von Reflexion stärker in den Fokus stellt. Sie beziehen sich damit vorwiegend auf die Lehrer*innenausbildung, wobei ihr Definitionsvorschlag auch auf andere pädagogische Kontexte übertragbar ist: „*Professionelle Reflexion in pädagogischen Kontexten ist ein anlassbezogener mentaler Prozess, der unter explizitem Selbstbezug auf ein erweitertes Verständnis pädagogischer Praxis abzielt*“ (Lenke/Lohse-Bossenz 2023, S. 1138). Wichtig sind ihnen dabei folgende Faktoren:

- Professionalität: Hebt den berufsbezogenen Anlass hervor und grenzt sich so von anderen, alltäglichen reflexiven Momenten ab.
- Anlassbezogenheit: Reflexion wird durch einen bestimmten Anlass, wie beunruhigende, überraschende, prägende Erfahrung oder auch external z.B. durch eine*n Dozierende*n veranlasst.
- Mentaler Prozess: Hierunter werden Teilprozesse, wie Beobachtungen, Erfahrungen explizieren, beschreiben, Probleme benennen, analysieren, interpretieren verstanden.
- Selbstbezug: Rückbezug auf die eigene Person bzw. auf die eigene Professionalisierung.
- Verständnis pädagogischer Praxis: Dabei handelt es sich um Festigungs- und Veränderungsprozesse auf kognitiver bzw. emotionaler Ebene (siehe ebd.).

In Ergänzung dazu soll für diesen Beitrag zur Formulierung einer geeigneten Definition pädagogischer Selbstreflexion in der Online-Lehre der Selbstbezug so verstanden werden, dass die Reflexion als individuelle Selbstreflexion durchgeführt wird. Das heißt, es existiert eine Anleitung und Unterstützung, aber die Durchführung findet mit sich selbst und nicht in einer kommunikativen Situation mit anderen Personen statt. Auch soll der mentale Prozess hier explizit methodengeleitet durchgeführt werden, also unter Anwendung einer geeigneten Reflexionsmethode.

Eine Erweiterung der Definition könnte in Anlehnung an Lenke und Lohse-Bossenz (2023) wie folgt lauten:

„Professionelle Selbstreflexion in pädagogischen Kontexten ist ein anlassbezogener, methodengeleiteter, individuell durchgeführter, mentaler Prozess, der unter explizitem Selbstbezug auf ein erweitertes Verständnis pädagogischer Praxis abzielt“.

Im Folgenden wird exemplarisch erläutert, wie Selbstreflexion in der Online-Lehre integriert und wie damit die im Kerncurriculum der DGfE geforderten Formate in der Lehre umgesetzt werden können.

Praxisbeispiele zur methodischen Anleitung von Reflexion

Reflexion ist eine komplexe Fähigkeit, die nicht auf einfachen und standardisierten Wegen erlernt werden kann. Gerade ihre Beziehung zur individuellen Erfahrung und zur Selbstkritik macht misstrauisch gegenüber didaktischen Zugängen, die sich einer „*reflection by checklists*“ (Boud 2009, S. 27) annähern. Trotz dieses begründeten Vorbehalts braucht es mehr als die abstrakte Aufforderung zur Reflexivität, um sich der Reflexion als einer konkreten und strukturierten Praxis anzunähern und damit zusammenhängende Haltungen zu erproben. Um dies zu verdeutlichen, folgt nun die Vorstellung zweier Methoden, die sich für die Übung und Förderung reflexiver Prozesse in expliziten Lern-Modulen zum Thema Praxis- oder Selbstreflexion bewährt haben.

Werte- und Entwicklungsquadrat

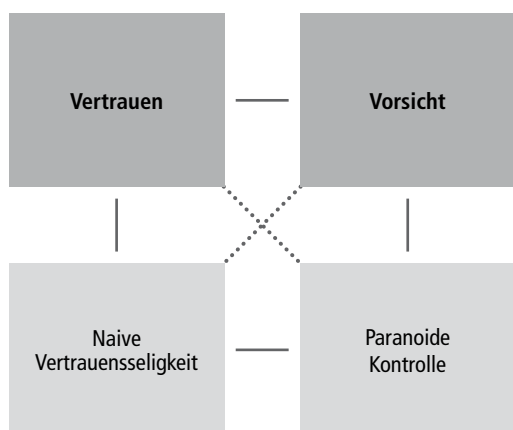
Die erste Methode fokussiert die Auseinandersetzung mit individuellen Haltungen und damit einen Bereich, der für die Ausbildung von Professionalität eine entscheidende Rolle spielt. Individuelle Haltungen betreffen einen sensiblen Teil der pädagogischen Arbeit, da sie im Alltag häufig im Spannungsfeld von „guten“ und „schlechten“ Haltungen diskutiert werden und „*ohne emotionalen Vollzug kaum denkbar sind*“ (Kurbacher/Wüschner 2016, S. 12). Um kritisch mit solchen Spannungsfeldern zu arbeiten, bietet sich die Methode des Werte- und Entwicklungsquadrates an. Sie wurde von Friedemann Schulz von Thun prominent gemacht und beruht auf einem Ansatz, der auf Nicolai Hartmann (1926) zurückgeht (siehe Schulz von Thun 2010). Im Zentrum steht die Beobachtung, dass Werte oder Haltungen im Alltag häufig in Oppositionspaaren auftreten: Sparsamkeit tritt als Gegenteil von Verschwendung auf,

Tatkraft als Gegenteil von Zögerlichkeit. Im Modell des Wertequadrates werden solche Gegensätze aufgegriffen, um ihr binäres Gut-Schlecht-Schema auszdifferenzieren und zu zeigen, dass dahinter je zwei miteinander verbundene Spannungsfelder stehen.

Ein Bereich, in dem solche Spannungsfelder regelmäßig zutage treten, bildet etwa das Leitungshandeln. Eine Vorgesetzte, die einseitig auf direkte Lenkung und Kontrolle setzt, kann Konflikte erzeugen, da Kolleg*innen dies als Misstrauen in ihre Fähigkeiten verstehen. Spitzt sich eine solche Ausgangslage zu, geschieht es leicht, dass beide Parteien aneinander vorbeireden und sich wechselseitig missverstanden fühlen, da verschiedene Themen bzw. Haltungen im Hintergrund stehen. Während die Kolleg*innen ihre Vorgesetzte als hochgradig misstrauisch erleben und sich mehr Vertrauen wünschen, nimmt die Vorgesetzte vor allem deren Bedürfnis wahr, sich ihrer Kontrolle zu entziehen und fühlt sich darin bestärkt, weiterhin an ihren Kontroll- und Vorsichtsmaßnahmen festzuhalten.

Das Werte-Quadrat bietet ein Reflexionsmittel, um die eindimensionale Konfliktlage zwischen Kontrolle und Vertrauen zu klären. Statt Vertrauen als gute und Kontrollzwang als schlechte Haltung gegenüberzustellen, zeigt ein auf dieser Basis erstelltes Quadrat eine doppelte Themenstruktur:

Abb. 1: Beispiel eines Werte- und Entwicklungsquadrats



Quelle: eigene Darstellung nach Schulz von Thun 2010, S. 15

Das Quadrat verdeutlicht, dass sich hier zwei positive Haltungen gegenüberstehen – Vorsicht und Vertrauen –, beide Haltungen jedoch „entwertende Übertreibungen“ produzieren können: Zu viel Vertrauen führt zu naiver

Vertrauensseligkeit, zu viel Vorsicht erzeugt paranoides Misstrauen (vgl. Schulz von Thun 2010, S. 15). Gleichzeitig deutet das Modell an, wie solchen Entwertungen vorgebeugt werden kann, indem es sogenannte „Schwestertugenden“ sichtbar macht: Vertrauen benötigt die Schwestertugend der Vorsicht, um nicht vertrauensselig und verantwortungslos zu werden; Vorsicht braucht die Schwestertugend des Vertrauens, um nicht in Kontrollzwang umzuschlagen.

So einfach und formal dieses Modell ist, so vielfältig lässt es sich als Werkzeug nutzen, um Konflikte und Spannungen im pädagogischen Handlungsfeld zu analysieren und die eigene Haltung darin zu reflektieren. Gerade seine Formalisierung lädt dazu ein, Licht in Momente zu bringen, die sonst als „bloßes Gefühl“ oder als spontaner Reflex gewertet werden. Die Analyse von Fallbeispielen oder Vignetten bietet hierfür ein passendes Übungsgebiet (vgl. Barth/Wiehl 2023, S. 9-13). Fallbeispiele laden nicht nur zur Analyse von Situationen und Handlungsdynamiken ein, sondern involvieren zugleich die eigene Haltung zu diesen – gerade unter Online-Bedingungen schaffen sie einen gemeinsamen Situationsbezug, der die Teilnehmenden zusammenführt. Auf diese Weise verbindet die Methode des Wertequadrats zwei Ebenen ihrer Anwendung – als Werkzeug der Fallanalyse und als Werkzeug, um die eigene Wahrnehmung des Falls zu reflektieren – und wird zum Ausgangspunkt dessen, was wir als „anlassbezogenen, methodengeleiteten, an sich selbst durchgeführten, mentalen Prozess“ (siehe vorne) charakterisiert haben.

Vor allem ihr Fokus auf die Gestalt- und Veränderbarkeit zeichnet die Methode für die praktische Anwendung mit Lernenden aus. Es geht weniger darum, „Diskrepanzen zwischen realem und idealem Selbstkonzept“ (Pachner/Stanik 2016, S. 3) aufzuspüren und diese zu „berichtigen“, sondern um die reflexive Bearbeitung von Konfliktlinien und die Entdeckung von individuellen und gemeinsamen Entwicklungsmöglichkeiten. Auf diese Weise wird ein sensibler und dennoch reflektierter Umgang mit dem möglich, was sonst leicht von Affekten der Scham und Strategien ihrer Abwehr verdeckt wird (vgl. Wilson/Dunn 2004, S. 3-6). Scham führt dazu, dass negativ attribuierte Haltungen oder Handlungsmuster nicht thematisiert werden können – vor sich selbst und vor anderen – und sich verstetigen; die methodische Frage nach den positiven Potenzialen, die sich in solchen „Untugenden“ verbergen, öffnet einen neuen Blick auf solche Problemlagen und ermöglicht Wege ihrer Veränderungen zum Besseren.

Riemann-Thomann-Kreuz

Eine weitere Methode zur Einbindung von Selbstreflexion stellt das Riemann-Thomann-Kreuz (siehe Riemann 2009; Schulz von Thun/Thomann 2007) dar. Im Kern steht die Auseinandersetzung mit den Themen Nähe und Distanz sowie Dauer und Wechsel. Im Kontext der Arbeit von Erwachsenen- und Weiterbildung sind diese Reflexionsbereiche von besonderer Bedeutung. In der professionellen Rolle kann die Methode bspw. für Reflexionen von Kommunikations- oder Konfliktsituationen in der kollegialen Zusammenarbeit wie auch im Kontext von Beratungs- oder Weiterbildungsveranstaltungen sinnvoll zur Anwendung kommen. Mit dem Modell kann die Verortung von beteiligten Personen reflektiert und können Herausforderungen wie auch Chancen von individuellen Positionen herausgefiltert werden. Durch die methodische Unterstützung erhält die Reflexion einen professionellen Halt, indem Vorgehensweise und Rahmen gesetzt werden. In der Online-Lehre eignet sich die Methode für Selbstreflexionsprozesse der Teilnehmenden. Sie kann eingeführt werden, um Auseinandersetzungen mit ausgewählten Situationen oder der eigenen Standortverbundenheit zu unterstützen. Das Modell setzt die Pole Nähe und Distanz sowie Dauer und Wechsel in der Anordnung in einem Kreuz in einen Zusammenhang (siehe Abb. 2). In diesen vier Grundbeschreibungen werden Grundängste und Grundsehnsüchte betrachtet.

Tab. 1: Schwerpunkte der Polaritäten

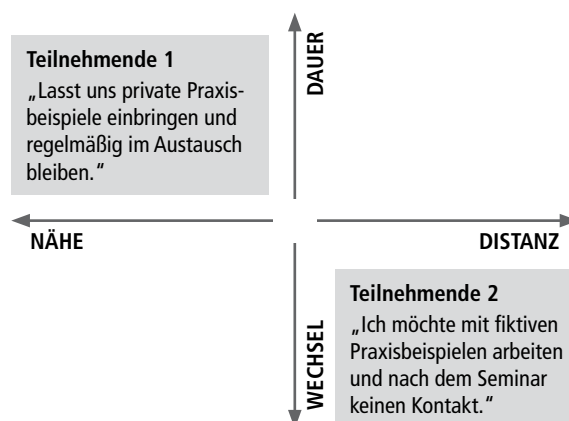
	NÄHE	DISTANZ
Grundangst	Angst vor Einsamkeit	Angst vor Untergehen in der Gruppe, Beziehungen oder Vereinnahmung
Grundsehnsucht	Wunsch nach Anerkennung, Bestätigung, Wertschätzung, Liebe etc.	Wunsch nach Freiheit, Abgrenzung, Individualität etc.
	DAUER	WECHSEL
Grundangst	Angst vor Chaos und Orientierungslosigkeit	Angst vor Erstarrung und Festlegung
Grundsehnsucht	Wunsch nach Ordnung, Übersicht, Planung, Kontrolle	Wunsch, alle eigenen Bedürfnisse auszuleben, spontan wechseln zu können

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Friebe 2010, S. 233

Zu Herausforderungen kann es führen, wenn Personen miteinander in Kontakt kommen, die unterschiedlich ausgeprägte Pole in sich tragen. Das Riemann-Thomann-Kreuz hebt hervor, an welchen Punkten die Beteiligten stehen und zeigt damit auf, welche Herausforderungen im Miteinander entstehen können. Gleichzeitig verdeutlicht es, welche Stärken jeder Pol mit sich bringt, und zeigt, wie sich in einem Team verschiedene Bereiche ergänzen oder wie in einem Beratungs- oder Weiterbildungskontext die verschiedenen Pole sinnstiftend zueinander gebracht werden können.

Exemplarisch können in der Online-Lehre Praxisbeispiele der pädagogisch Tätigen reflektiert werden. Eine zu reflektierende Konfliktsituation in einer Weiterbildung zwischen zwei Teilnehmenden kann sich folgendermaßen darstellen:

Abb. 2: Reflexion in einem Riemann-Thomann-Kreuz



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Friebe 2010, S. 234.

Reflektiert wird aus Sicht der oder des pädagogisch Tätigen eine Situation zwischen Teilnehmenden, die zu Unruhe führte. In der Reflexion kann eine unterschiedliche Verortung der Teilnehmenden dieses Seminars festgestellt werden. Während eine Seminarteilnehmende eine Nähe durch private Praxisbeispiele einforderte und den intensiven Austausch untereinander pflegen möchte, zeigte sich bei einer anderen Teilnehmenden der Bedarf eher in fiktiven Praxisbeispielen und einer Begrenzung auf den Seminarkontext.

Die Reflexion ermöglicht Schlussfolgerungen für weitere didaktische Handlungen im Lehr-Lern-Prozess. Das Heranziehen der Methode des Riemann-Thomann-Kreuzes unterstützt einen professionellen Reflexionsprozess.

Fazit, Chancen und Grenzen

Die bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, auf welche Weise gelingende Selbstreflexion der systematischen Integration von Theorie und Praxis bedarf. Auf der einen Seite arbeitet Selbstreflexion an Gegenständen, die Teil der Praxis und des eigenen Handelns in dieser sind – ohne solchen Praxisbezug bleibt sie leer. Auf der anderen Seite benötigt sie methodisch-theoretische Orientierung, um über die Selbstverständlichkeit der Praxis hinauszugehen und sich verändernd in diese einzubringen – ohne theoretische Fundierung bleibt sie blind. Gleichzeitig kann eine solche Durchdringung praktischer und theoretischer Aspekte in ganz unterschiedlichen Anwendungsperspektiven begriffen und umgesetzt werden, für die David Boud (2009, S. 3) drei Kategorien vorschlägt: „*a technical/instrumental view, an interpretative/constructivist view and a critical view*“.

In unseren Augen zeigt sich gerade mit Blick auf das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung, wie sich diese drei Perspektiven der Selbstreflexion keineswegs ausschließen, sondern unterschiedliche Schwerpunkte ausprägen. Gerade für Menschen, die über längere Praxiserfahrung verfügen, stellt Reflexion

ein notwendiges Instrument wirksamen Lernens und Um-Lernens (siehe Meyer-Drawe 2019) dar – ohne den reflexiven Blick auf eigene Routinen, Haltungen und Denkmuster ist es nur schwer möglich, eigene und gemeinsame Lernprozesse zu gestalten und zu transformieren. Damit geht ein durchaus „konstruktivistischer“ Blick auf die Praxis einher – weil Praxis und die in sie eingelassenen Denkmuster als „gemachte“ wahrgenommen werden, eröffnet dieser Blick Möglichkeit und Wege ihrer Veränderung. Dieser Veränderungsaspekt grenzt wiederum an das Element der Kritik – Selbstreflexion stellt eine kritische Praxis dar, weil sie auf das Moment der Entscheidung („Krisis“) hinarbeitet und die Wahl eröffnet, ob die in der Reflexion erkannte Praxis einfach fortgeführt wird oder verändert werden soll. Dieses Motiv der Veränderung ist ein entscheidendes Element der Selbstreflexion: Gelungene Selbstreflexion erkennt ihren Gegenstand auf neue Weise und übt in diesem Anders-Wahrnehmen die Möglichkeit einer anderen Praxis. Je umfassender die Transformationen werden, mit denen sich Erwachsenen- und Weiterbildung auseinandersetzt, umso notwendiger wird die Praxis der Selbstreflexion als Mittel einer bei sich beginnenden Veränderung im Rahmen von pädagogischer Professionalität.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2024):** Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. Bielefeld: wbv.
- Barth, Ulrike/Wiehl, Angelika (2023):** Wahrnehmungsvignetten. Phänomenologisch-reflexives Denken und professionelle Haltung. Studien- und Arbeitsbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boud, David (2009):** Relocating reflection in the context of practice. In: Bradbury, Helen/Frost, Nick/Kilminster, Sue/Zukas, Miriam (Hrsg.): Beyond Reflective Practice: New Approaches to Professional Lifelong Learning. London: Routledge, S. 25-36.
- Buschle, Christina/Tippelt, Rudolf (2015):** Professionelle Erwachsenenbildner_innen. Ein Beruf zwischen Fremdanforderungen und reflexiver Kompetenz. In: Justen, Nicole/Mölders, Babette (Hrsg.): Professionalisierung und Erwachsenenbildung. Selbstverständnis, Entwicklungslinien, Herausforderungen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 41-58.
- Denninger, Anika/Käpplinger, Bernd (2021):** COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten. In: ZfW (44), S. 161-176. Online: <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00190-7>
- DGfE (2024):** Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Online: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.03_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft_2024_end.pdf [2025-01-15]
- Eckert, Martina (2020):** Online-Lehre mit System. Wie man in der digitalen Lehre passgenaue Lernimpulse setzt und neue Lernerfahrungen ermöglicht. Wiesbaden: Springer.
- Friebe, Jörg (2010):** Reflexion im Training. Aspekte und Methoden der modernen Reflexionsarbeit. Bonn: managerSeminare.

- Fröebus, Katarina/Holzer, Daniela (2022):** Universitäre Online-Lehre: Machtverschiebungen und neue Disziplinierungsräume. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 44-45. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45/16942-universitaere-online-lehre-machtverschiebungen-und-neue-disziplinierungsraeume.php> [2025-02-11]
- Glaß, Elise (2022):** Professionalisierung im Medium von (Hochschul-)Bildung – Zur Einheit und Differenz von beruflicher und allgemeiner Bildung am Beispiel der pädagogischen Professionalisierung im Studium. In: *ZfW* 45, S. 529-546. Online: <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00225-7>
- Göhlich, Michael (2011):** Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 138-152.
- Graf, Ulrike/Pohlmann, Johanna (2024):** Lassen sich Selbst-Reflexion und Selbst-Mitgefühl in diversen – analogen, hybriden, digitalen – Lern- und Beziehungsräumen entwickeln und stärken? Interview mit Johanna Pohlmann, geführt von Ulrike Graf. In: Graf, Ulrike/Iwers, Telse/Altner, Nils/Staudinger, Katja (Hrsg.): *Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 187-200. Online: <https://doi.org/10.25656/01:28954>
- Greif, Siegfried (2008):** Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings. Göttingen: Hogrefe.
- Hartmann, Nicolai (1926):** Ethik. Leipzig: de Gruyter.
- Helsper, Werner (2021):** Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Stuttgart: utb.
- Käpplinger, Bernd/Lichte, Nina (2020):** The lockdown of physical co-operation touches the heart of adult education: A delphi study on immediate and expected effects of COVID-19. In: *International Review of Education* 66, S. 777-795. Online: <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09871-w>
- Kolb, David A. (1984):** Experiential learning. New Jersey: Prentice Hall.
- Krasselt, Sabrina (2021):** Zwischen Bestimmen und Bestimmtwerden – Macht und Verantwortung in der Pädagogik. In: *Zeitschrift für Individualpsychologie*, 46(4), S. 388-402. Online: <https://doi.org/10.13109/zind.2021.46.4.388>
- Kurbacher, Frauke A./Wüschner, Philipp (Hrsg.) (2016):** Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lenske, Gerlinde/Lohse-Bossenz, Hendrik (2023):** Stichwort: Reflexion im Pädagogischen Kontext. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2023) 26, S. 1133-1164. Online: <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01196-2>
- Lepore, Stephen J./Silver, Roxane Cohen/Wortman, Camille B./Wayment, Heidi A. (1996):** Social Constraints, Intrusive Thoughts, and Depressive Symptoms Among Bereaved Mothers. In: *Journal of personality and social psychology*, 70(2), S. 271-282. Online: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.271>
- Meyer-Drawe, Käthe (2019):** Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 265-286.
- Pachner, Anita/Stanik, Tim (2016):** (Selbst-)Reflexionen von BildungsberaterInnen. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 29, Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/16-29/05_pachner_stanik.pdf [2025-01-07]
- Pauschenwein, Jutta/Jandl, Maria/Sfiri, Anastasia (2009):** Untersuchung zur Lernkultur in Online-Kursen. In: Apostolopoulos, Nicolas/Hoffmann, Harriet/Mansmann, Veronika/Schwill, Andreas (Hrsg.). *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 85-95.
- Riemann, Fritz (2009):** Grundformen der Angst. München: Reinhardt.
- Rodgers, Carl (2002):** Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. In: *Teachers College Record*, 104(4), S. 842-866.
- Schulz von Thun, Friedemann (2010):** Das Werte- und Entwicklungsquadrat. Ein Werkzeug für Kommunikationsanalyse und Persönlichkeitsentwicklung. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (9), S. 19-23.
- Schulz von Thun, Friedemann/Thomann, Christoph (2007):** Klärungshilfe. Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen. Hamburg: Rowohlt.
- Strauch, Anne/Lencer, Stefanie/Bosche, Birgit/Gladkova, Valentyna/Schneider, Marlis/Trevino-Eberhard, Diana (2019):** GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell. Online: <http://www.die-bonn.de/id/37005> [2025-01-07]
- Weinert, Franz (1994):** Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: Reusser, Kurt/Reusser-Weyeneth, Marianne (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 17-32.
- Wilson, Timothy D./Dunn, Elisabeth W. (2004):** Self-Knowledge: Its Limits, Value, and Potential for Improvement. In: *Annual Review of Psychology* (55)17, S. 1-26
- Wißhak, Susanne/Hochholdinger, Sabine (2021):** Wie erleben und bewältigen Lehrende der berufsbezogenen Weiterbildung Folgen der Corona-Pandemie? In: *ZfW* (44), S. 177-195. Online: <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00193-4>



Foto: Lichtmalerei

Prof. in Dr. in Christina Buschle

christina.buschle@iu.org

<https://www.iu.de/hochschule/lehrende/buschle-christina>

Christina Buschle hat eine Professur für Erwachsenenpädagogik inne und ist Studiengangsleitung für Erwachsenenbildung, Beratung und Personalentwicklung (B.A.) an der IU Internationale Hochschule, Fernstudium.

Christina Buschle forscht und lehrt zu Erwachsenen- und Weiterbildung mit den Schwerpunkt Weiterbildungspersonal sowie Planung von (digitalen) Lehr-/Lernumgebungen, Komparativ pädagogische Berufsgruppenforschung im System des lebenslangen Lernens sowie Empirische Forschungsmethoden, insbesondere Qualitatives Pretest Interview zur Optimierung von Fragebogenkonstruktion und -entwicklung.



Foto: StudioLine Photography

Prof. Dr. Florian Heßdörfer

florian.hessdoerfer@iu.org

Florian Heßdörfer hat eine Professur für Pädagogik inne und ist Studiengangsleitung für Pädagogik (B.A.) an der IU Internationale Hochschule, Fernstudium.

Florian Heßdörfer forscht zu historischen und systematischen Aspekten der Pädagogik, ausgehend von einem diskurstheoretisch informierten Blick auf ausgewählte Leitbegriffe und Problemfelder.



Foto: StudioLine Photography

Prof. in Dr. in Svenja Krämer

svenja.kraemer@iu.org

<https://www.iu.de/hochschule/lehrende/kramer-svenja>

Svenja Krämer hat eine Professur für Erwachsenenpädagogik an der IU Internationale Hochschule, Fernstudium, inne.

Svenja Krämer forscht und lehrt zu lebenslangem Lernen mit den Schwerpunkten berufliche und betriebliche Weiterbildung sowie Lern- und Entwicklungsprozesse in Übergangsphasen.



Foto: Studio Reimuth

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Karin Thier

karin.thier@iu.org

<https://www.iu.de/hochschule/lehrende/thier-karin>

Karin Thier hat eine Professur für Pädagogik inne und ist Studiengangsleitung für Pädagogik für Bildungsberatung und Leitung (M.A.) an der IU – Internationale Hochschule, Fernstudium. Karin Thier forscht und lehrt zu Professionalisierung von Leitung in pädagogischen Handlungsfeldern, Pädagogik im Kontext von Megatrends wie Digitalisierung und Diversität sowie zu narrativen Methoden in Beratung und Lehre.

Educational Professionalism through Self-Reflective Methods in Online Teaching

Abstract

The core curriculum of the German Educational Resource Association (GERA) requires adult education to critically reflect on societal transformation. According to the authors, this means educators must possess great self-reflection competence with regard to their professional activities. Critical educational practice includes a questioning of one's own routines, attitudes and thought patterns and thus contributes to educational professionalism. Examples from university continuing education indicate how to promote students' self-reflection competence. With regard to didactics, the authors propose using the GRETA competence model for a status quo evaluation of strengths, weaknesses, potentials and development opportunities. They provide a thorough introduction to Schulz von Thun's square of values and development and the Riemann-Thomann model as suitable methods for online teaching. These theoretical models help learners in educational fields to deal with future areas of conflict such as control and trust in educational management or to analyze conflict situations in groups. (Ed.)

Gleichheit als Prinzip – Gleichheit als Kritik

Jacques Rancière im Porträt

Petra Kolb

Zitation Kolb, Petra (2025): Gleichheit als Prinzip – Gleichheit als Kritik. Jacques Rancière im Porträt.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 54, 2025. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-54>.

Schlagworte: Rancière, Bildungstheorie, Gleichheit, Ungleichheit,
Bildungsverständnis, Herrschaft



Abstract

Der französische Philosoph Jacques Rancière (geb. 1940) fordert die Überwindung eines Bildungsverständnisses, das Ungleichheit produziert und disziplinierende Effekte hat. Eine bereits seit der Antike bestehende Herrschaftsordnung könne nur durch Lernprozesse verändert werden, die Teilhabemöglichkeiten für alle als Kern von Bildung begreifen. Die Autorin bezieht Rancières Ausarbeitungen auf die Erwachsenenbildung: Diese dürfe nicht primär auf die hierarchische Wissensvermittlung an die Teilnehmenden abzielen, sondern sollte sich stärker am Gleichheitsgrundsatz orientieren, um vorhandene Hierarchien zu dekonstruieren. Auch der Einfluss von ökonomischen Faktoren oder strukturellem Rassismus auf Bildungsprozesse müsse mehr beachtet werden. Bildungstheorien sollten sich an dem von Rancière formulierten Axiom der Gleichheit orientieren und damit eine egalitäre bildungstheoretische Praxis fördern. Selbstorganisiertes Lernen und der Einsatz reformpädagogischer bzw. stärkenorientierter Lehrmethoden sind aus Sicht der Autorin dafür zielführend. (Red.)

Gleichheit als Prinzip – Gleichheit als Kritik

Jacques Rancière im Porträt

Petra Kolb

„Das Prinzip der Ungleichheit, das alte Prinzip, verdummt,
was man auch anstellen mag.“

Jacques Rancière zit. n. Sternfeld 2009, S. 25

Leben und Werk im Überblick

Geboren wurde Jacques Rancière 1940 in der französischen Kolonie Algerien (Algier). Er studierte Philosophie an der Pariser Universität École Normale Supérieure (ENS) und war von 1968 bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2000 Professor am Département Art et Philosophie der Universität Paris VIII Vincennes à Saint Denis (vgl. Claviez/Wetzel 2016, S. 1).

Eine strikte inhaltliche Zuordnung seines Denkens ist schwierig, da er im Laufe seiner philosophischen Karriere zahlreiche Werke veröffentlichte, welche sich grob in die Kategorien Politik, Ästhetik, Pädagogik und Geschichte einordnen lassen. Eine Besonderheit von Rancières Arbeiten besteht darin, zwischen den Disziplinen keine eindeutige Trennlinie zu ziehen. Er selbst beschreibt seine methodische Vorgehensweise als eine interdisziplinäre, mit der er darauf abzielt, die Starrheit des Denkens in den Disziplinen zu verlassen und die von den Wissenschaftsbereichen gezogenen Grenzen zu entschleiern, da diese mitbestimmen, wer in welchem Rahmen etwas sagen dürfe (vgl. ebd., S. 5f.).

Als historisches Ereignis prägten ihn insbesondere die Revolten von 1968, die in ihrer Bewegung jegliche Form von Autorität hinterfragten und gleichzeitig den Grundstein für Rancières Auseinandersetzung mit dem Feld der Pädagogik bildeten. Bis in die Gegenwart beschreibt er sich als „*bekennender 68er*“ (Kastner/Sonderegger 2014, S. 22).

In seinem ersten Werk „Die Lektion Althussers“ (1974)¹ rechnet Rancière mit seinem ehemaligen Lehrmeister, dem marxistischen Philosophen Louis Althusser (1918-1990) ab. Mittels einer philosophischen Pädagogik kritisiert er die an den Universitäten angesiedelte wissenschaftliche Elite, welche die Exklusivität des Denkens vereinnahmt und in ihrer Forschung das Subjekt der Arbeiter*innen entmündigt (vgl. Claviez/Wetzel 2016, S. 1f.). In „Der Philosoph und seine Armen“ (1983) untersucht Rancière die Theorien von Karl Marx, Pierre Bourdieu und Jean-Paul Sartre. Ähnlich wie Althusser haben diese Rancière zufolge die Annahme gemein, als Intellektuelle für die Arbeiter*innen denken zu müssen, um gesellschaftliche Veränderungen zu erreichen. Rancières Archivarbeit entspringt seine

¹ Die in diesem Abschnitt genannten Jahreszahlen beziehen sich auf die Erstveröffentlichung in französischer Sprache.

Dissertation „Die Nacht der Proletarier: Archive des Arbeitertraums“ (1981), worin er sich bemüht, die Geschichten von Arbeiter*innen offenzulegen, welche durch nächtliche Tätigkeiten des literarischen, ästhetischen oder philosophischen Arbeitens ihren zugeteilten Platz in der sozialen Ordnung verließen (vgl. Davis 2014, S. 86f.). In den letzten Jahrzehnten seines Schaffens hat sich Rancière immer stärker dem Bereich der Ästhetik zugewandt und sich mit Theater, Literatur, Film und bildender Kunst auseinandergesetzt, wobei seine Gedanken hierzu stets im Austausch mit seiner entwickelten politischen Philosophie stattfanden (vgl. Claviez/Wetzel 2016, S. 3). Im Bereich der Politikwissenschaft zählt sein Werk „Das Unvernehmen: Politik und Philosophie“ (1995) zum bekanntesten und meist rezensierten (vgl. Steffner 2017, S. 16). Besonders stark rezipiert im Bereich der Ästhetik und im Kunstfeld wird sein Werk „Die Aufteilung des Sinnlichen: Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien“ (2000).

Die Verankerung Rancières in einer bestimmten Denktradition ist schwierig, wobei in seinen Ausarbeitungen Spuren von Althusser, seinem früheren Mentor, sowie von Michel Foucault und Jean-Paul Sartre zu finden sind (vgl. Rancière 2014, S. 75). Inhaltlich wird Rancière am ehesten dem Postmarxismus zugezählt, wobei in seinen Werken (nach der Abwendung von Althusser) selten direkte Bezüge zum Marxismus auftauchen. Seine Argumentationsweise war auch schon vor dem Bruch eher von einer normativ-essentialistischen anstelle einer kritisch-dialektischen Herangehensweise geprägt. Durch seine zusehende Beschäftigung mit der griechischen Antike, insbesondere Platon und Aristoteles, fällt seine theoretische Verortung zunehmend schwerer (vgl. Ritzi 2016, S. 338). Einige Autor*innen rücken Rancière aufgrund der Unabgeschlossenheit, die seinen Demokratiebegriff impliziert, in die Nähe von Jaques Derrida, andere aufgrund der Nähe zu Chantal Mouffe und Judith Butler wiederum zu den radikaldemokratischen Autor*innen (siehe Meyer 2011; Heil/Hetzel 2006). Stellenweise können seine Positionen auch dem Anarchismus zugeordnet werden, wobei Rancière selbst stets darum bemüht war, Einordnungen und Zuschreibungen zu entgehen (vgl. Rancière 2009, S. 115).

Rancières „Das Unvernehmen“

Im Jahr 1995 veröffentlichte Jacques Rancière das Werk „Das Unvernehmen: Politik und Philosophie“ [im franz.

Orig. „La Mésentente“], welches einen Meilenstein in der politischen Philosophielandschaft darstellt. Das Werk erschien im historischen Kontext des Niederganges der kommunistischen Regime, also in einer Zeit vom „Ende der Politik. In der die politischen Kräfte darauf ausgerichtet waren die vernünftigsten Formen des sozialen Zusammenlebens zu suchen, das erklärte Ziel war die Konsensfindung“ (Davis 2014, S. 154f.). In diesen Diskurs intervenierend, entwirft nun Rancière einen Begriff des Politischen, der auf ein emanzipatorisches Verständnis von Politik abzielt und sich einer ständigen Konsensherstellung verwehrt. Aus Perspektive der Anteillosen in der Gesellschaft fragt er, wie diese ihren Anteil beanspruchen können. Dafür führt er die Unterscheidung zwischen zwei Begriffen ein: Polizei und Politik (vgl. Rancière 2002 [1995], S. 39-41). Der Begriff der Polizei benennt die Vorgänge, die gemeinhin unter Politik verstanden werden, „*sie ist eine Ordnung des Sichtbaren und des Sagbaren, die dafür zuständig ist, dass diese Tätigkeit sichtbar ist und jene andere es nicht ist, dass dieses Wort als Rede verstanden wird, und jenes andere als Lärm*“ (ebd., S. 41). Politik erscheint dort, wo Widerstand gegen diese Ordnung sichtbar wird, eine Tätigkeit, „*die die sinnliche Gestaltung zerbricht, wo die Teile und die Anteile oder ihre Abwesenheit sich durch eine Annahme definieren, die darin per definitionem keinen Platz hat: die eines Anteils der Anteillosen*“ (ebd.). „Das Unvernehmen“ als Denkfigur bildet einen andauernden Streit, eine Auseinandersetzung zwischen Arm und Reich, zwischen denen, die gehört werden, und jenen, die nicht gehört werden, ab. Zwischen dem, was als Lärm oder als Sprechen wahrgenommen wird. Das Unvernehmen betrifft dabei weniger das Argument, sondern das Argumentierbare, es betrifft die „*Situation der Sprechenden selbst*“, so Rancière (ebd., S. 11). Wir können also die Frage aufwerfen, „*ob die gemeinsame Sprache, in der sie das Unrecht aufzeigen, wirklich eine gemeinsame Sprache ist*“ (ebd., S. 62).

Für die Versinnbildlichung der „Situation der Sprechenden selbst“ greift Rancière auf eine Serie von Artikeln des französischen Philosophen Pierre-Simon Ballanche zurück, die kurz vor der Pariser Juli-Revolution 1830 unter dem Titel „Allgemeine Formel der Geschichte aller Völker auf die Geschichte des römischen Volks angewandt“ in der Revue de Paris erschienen. Ballanche wirft dem lateinischen Historiker Titus Livius seine Unfähigkeit vor, die Rückkehr der Plebejer zur Ordnung in der römischen Republik anders zu begreifen als Revolte und Aufstand des Elends (vgl. ebd., S. 34).

Die politische Gemeinschaft in der römischen Antike gründete sich nach Rancière auf einem Unrecht, es existierten Besitzende und Anteillose, welche in einem permanenten Unterdrückungsverhältnis standen. Für die Patrizier ist es einfach, „es gibt keinen Ort, um mit den Plebejern zu diskutieren, aus dem einfachen Grund, weil diese nicht sprechen“ (ebd., S. 35). Die Plebejer können nicht sprechen, da ihnen der Logos fehlt² und sie Wesen ohne Namen sind, die errichtete Ordnung der Patrizier verunmöglicht es ihnen, sich mithilfe der symbolischen Ordnung ins Gemeinwesen einzuschreiben (vgl. ebd., S. 35f.). Aufgrund der Ordnung, die die Herrschaft der Patrizier strukturiert, werden Subjektivierungsformen geschaffen, welche das Unrecht innerhalb der gesellschaftlichen Ordnung aufrechterhalten (vgl. ebd., S. 35-37). Die gesellschaftliche Hierarchie wurde dabei durch grundlegende Sprecher*innenpositionen konstituiert. Die Plebejer leisten nun Widerstand, um die Unterdrückungsverhältnisse in der gesellschaftlichen Ordnung zu durchbrechen, sie errichteten eine neue Ordnung, eine Neuaufteilung des Sinnlichen, in der sie sich selbst als sprechende Wesen konstituieren (vgl. ebd., S. 36).

Was bedeutet dies aber nun für das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung? Einerseits, dass von Beginn an in einer symbolischen Ordnung (wie die skizzierte der Patrizier) Maßstäbe festgelegt werden, auf Basis derer spezifische Menschengruppen beurteilt werden. Im Fall des oben skizzierten Beispiels war es die Herrschaft der Patrizier, in der die Plebejer aufgrund eines fehlenden Logos ausgeschlossen wurden – durch das reine Absprechen der Sprechfähigkeit (in einem bildungstheoretischen Kontext könnte die fehlende Anerkennung auch auf Möglichkeiten oder Fähigkeiten umgelegt werden). Durch dieses Absprechen (sei es strukturelle, sprachliche oder rassistische Diskriminierung) wird spezifischen Menschengruppen die Teilhabemöglichkeit in der gesellschaftlichen Ordnung erschwert oder sogar genommen. Die politiktheoretischen Erkenntnisse aus diesem Beispiel der Patrizier können dazu beitragen, Praxiskonzepte hinsichtlich ihrer Barrierefreiheit (gesellschaftliche oder ökonomische Faktoren sowie sämtliche Diskriminierungen wie sprachliche Barrieren sowie strukturellen Rassismus und Klassismus) zu überdenken und in weiterer Folge zu überwinden.

Rancière „Der unwissende Lehrmeister“

Im Werk „Der unwissende Lehrmeister“ (2018 [1987]) übt Rancière eine grundlegende Kritik an disziplinierenden Effekten von Bildungsformaten und Institutionen, wobei die Kritik auf dem Grundprinzip der „Gleichheit“ aufbaut (vgl. ebd., S. 21f.). Das Prinzip der Gleichheit stellt neben dem des Unternehmens das zweite Grundprinzip seines gesamten Denkens dar (vgl. Ritzi 2016, S. 338). Die Bedeutung der Gleichheit in seinen Werken resultiert aus einer axiomatischen Setzung, welche er aufgrund der Beobachtung gewinnt, dass alle Menschen gleichermaßen fähig sind, zu sprechen und zu denken (vgl. ebd.).

Rancière kritisiert in „Der unwissende Lehrmeister“ die traditionelle Vorstellung von Lehre, nämlich im Sinne der Übermittlung von einem Wissenden an einen Unwissenden als Transfer von Kenntnissen. Er bezog sich hierfür auf die Ausführungen des französischen Pädagogen Joseph Jacotot (1770-1840).

Dieser französische Bildungstheoretiker flüchtete aufgrund der Rückkehr der Bourbonen aus dem französischen Dijon ins niederländische Exil und bekam 1818 einen Posten an der Universität Löwen als Professor (auf halbes Gehalt), allerdings ohne die niederländische Sprache zu beherrschen. Seine Studierenden wiederum sprachen kein Französisch, ein Dilemma, welches Jacotot folgendermaßen bearbeitete: Er beauftragte seine Studierenden die zweisprachige Ausgabe des Romans „Die Abenteuer des Telemachs“ von François Salginac de la Mothe Fénelon zu lesen. Ein philosophisches Experiment ganz im Geiste der französischen Aufklärung, welches aus Sicht von Joseph Jacotot äußerst erfolgreich war (vgl. Rancière 2018 [1987], S. 12). Nach und nach waren die Studierenden immer besser in der Lage, die Inhalte auf Französisch zusammenzufassen, sie eigneten sich die Sprache selbst an. Jacotot konnte aufgrund seiner fehlenden Sprachkompetenz nicht helfen, er händigte ihnen lediglich das Buch aus und ersuchte, sie den französischen Text mit Hilfe der niederländischen Übersetzung zu lesen. Im Zuge dieses Experiments schaffte es Jacotot, seinen Studierenden Kenntnisse beizubringen, die er selbst nicht beherrschte, es übertraf seine Erwartungen bei weitem. Die hierarchische Aufteilung zwischen

2 Der Begriff stammt aus Schriften zur Rhetorik von Aristoteles und bezieht sich auf die Rede und die Vernunft. Der Logos befähigt Menschen, das Nützliche und Schändliche kundzutun und dadurch auch das Gerechte und Ungerechte (Aristoteles 1252a: 9-14).

Wissenden und Unwissenden war durchbrochen, er hatte „diese imaginäre Differenz aufgelöst, die das Prinzip der pädagogischen Verdummung ist“ (ebd., S. 19). Auf Basis dieser Erfahrung des Lernens ohne Erklärung – „Ich muss Sie lehren, dass ich Sie nichts zu lehren habe“ (ebd., S. 24) – entwickelte Jacotot die Methode des Universalunterrichts, welche vor dem Hintergrund der Französischen Revolution davon ausgeht, dass alle Menschen die gleiche Intelligenz besitzen (vgl. ebd., S. 29).

Jacotot setzte das Verhältnis der Ungleichheit außer Kraft, indem er die Lehre von Wissen und Machtverhältnissen entkoppelte, indem er auf die Methode des universellen Unterrichts verweist. Seine Lehre basiert auf der Idee der Gleichheit von Intelligenz, jede und jeder kann sprechen und verstehen (vgl. ebd., S. 28f.). Um diese Behauptung zu untermauern, drehte Rancière kurzerhand die cartesianische Formel: „Ich denke, also bin ich [cogito ergo sum]“ um und schrieb: „Ich bin Mensch, also denke ich“. „Der Mensch ist ein Wille, dem eine Intelligenz dient“ (ebd., S. 69), durch die Umkehrung der Descartschen Formel wird dem Subjekt Mensch die Gleichheit des Cogito (des Denkens) miteingeschlossen. Somit kann eine vollkommen neue menschliche Ausrichtung geschaffen werden, welche von einer grundlegenden Gleichheit und Intelligenz der Menschen ausgeht.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Rancière durch die Einführung des Axioms der Gleichheit und der gleichen Intelligenz aller Menschen das hierarchische Prinzip (als Unterteilung in Wissende und Unwissende) innerhalb der Lehre auflöst. Der Lernprozess nämlich produziert nicht nur Wissenszuwachs, sondern auch Ungleichheit, ein Prozess, welcher eben als „Prinzip der pädagogischen Verdummung“ (ebd., S. 19) bezeichnet wird.

Anbindung an die Erwachsenenbildung

Jacques Rancière versteht seine entwickelte politische Theorie als Intervention, wobei er versucht, stets vorhandene Möglichkeitsfelder neu zu gestalten (vgl. Ritzki 2026, 338f.). Eine Besonderheit seiner Arbeiten besteht

darin, zwischen den Disziplinen keine klaren Trennlinien zu ziehen und bestimmte Aspekte seines Denkens stets miteinander zu verknüpfen (vgl. Steffner 2017, S. 13). Mit diesem Vorgehen hebt er die Begrenzung von Feldern auf, dekonstruiert sie oder erweitert sie.

Für das Verhältnis von Theorie und Praxis bedeutet dieser Ansatz meines Erachtens, das herrschende Bildungsverständnis (als Ordnung des Erklärens) grundlegend zu überdenken. Ein theoretisches Verständnis, welches Auswirkungen auf die Praxis der Bildungsinstitutionen hat. Denn wenn alle Menschen (zumindest annähernd) gleich intelligent sind, müssten Lehrmethoden ins Zentrum gerückt werden, welche auf nicht-hierarchischen Prinzipien basieren. Diese Lernformen existieren, wie beispielsweise die Reformpädagogik, sind jedoch in unserem hegemonialen Bildungsverständnis lediglich Randphänomene.

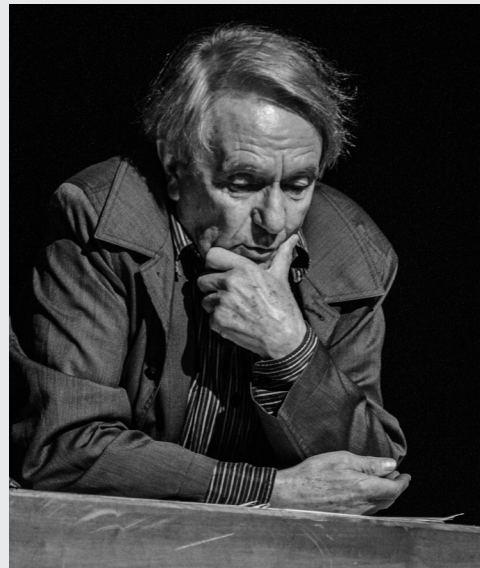
Bezüglich der strikten Trennung zwischen Theorie und Praxis spricht sich Rancière für eine Auflösung der Dichotomie selbst aus und hebt die Art und Weise und ihr Ineinandergreifen hervor. „Es gibt nicht die Theorie auf der einen Seite und die Praxis auf der anderen“ (Rancière 2011, S. 13). Für demokratische Bildung bedeutet dies meines Erachtens, dass es stärker auf die lebendige Erfahrung ankommt und ein Ineinandergreifen beider Bereiche.

Abschließend möchte ich noch auf das Verständnis von Theorie und Praxis des in der Tradition der Kritischen Theorie stehenden Sozialwissenschaftlers Alex Demirović aufmerksam machen, der sich in seinem neuesten Werk mit Formen kritischer Intellektualität (von anti-autoritären Intellektuellen) befasst und dabei Bedingungen für eine emanzipatorische Lehre und Bildung herausarbeitet (siehe Demirović 2023). Ähnlich wie Rancière begreift Demirović Theorie und Praxis ebenfalls nicht als getrennt voneinander, sondern als immer schon ineinandergreifend, als Synthese – einen Umstand, den er mit dem Begriff der „theoretischen Praxis“ zu fassen versucht. Denn Theorie entsteht aus der Praxis und Praxis wiederum ist auf Theorie angewiesen. Dieser Begründung folgend können die beiden Bereiche nicht abgegrenzt voneinander, sondern nur gemeinsam analysiert und bearbeitet werden (vgl. ebd., S. 409).

Jacques Rancière

Geboren 1940 in Algier studierte Jacques Rancière von 1960 bis 1965 Philosophie bei Louis Althusser in Paris. Ab 1968 war er an der Universität Paris VIII (gegründet als *Centre Universitaire Expérimental de Vincennes*) im Bereich Philosophie und Kunsttheorie tätig und wurde 1990 zum Professor berufen. Von 1986 bis 1992 lehrte er außerdem am *Collège international de philosophie* und war lange Zeit Herausgeber der Zeitschrift *Révoltes logiques*. Bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2000 veröffentlichte er zahlreiche Werke zur politischen Philosophie mit einem Fokus auf das Thema Ungleichheit und Verteilungsgerechtigkeit – auch in Bezug auf Bildung. In seinen Werken formuliert er sowohl Kritik an der theoretischen Philosophie als auch an staatlichen Institutionen und lenkt den Blick auf emanzipatorische soziale Bewegungen. Einen weiteren Schwerpunkt bilden Arbeiten zu Ethik und Ästhetik. Literatur und Film diskutiert er mit Blick auf Hierarchisierungen von Wort und Bild. Er schreibt über künstlerische Regime und ästhetische Aspekte der Politik, die soziale Ordnungen stärken. Rancière hielt Vorträge in Österreich, Deutschland und der Schweiz, seine Arbeiten liegen größtenteils in deutscher Übersetzung vor. Bis heute meldet er sich zu Fragen der Demokratie zu Wort, wie zuletzt zu den Wahlgewinnen des Rassemblement National bei den Europawahlen 2024. (Red.)

Abb. 1: Jacques Rancière



Quelle: Paulo Slachevsky, ursprünglich veröffentlicht auf flickr, CC BY-NC-SA 2.0

Literatur

- Claviez, Thomas/Wetzel, Dietmar J. (2016):** Zur Aktualität von Jacques Rancière. Einleitung in sein Werk. Wiesbaden: Springer VS.
- Davis, Oliver (2014):** Jacques Rancière. Eine Einführung. Wien: Turia + Kant.
- Demirović, Alex (2023):** Der nonkonformistische Intellektuelle. Wien/Berlin: Mandelbaum Verlag.
- Heil, Reinhard/Hetzl, Andreas (2006):** Die unendliche Aufgabe. Kritik und Perspektiven der Demokratietheorie. Bielefeld: transcript.
- Kastner, Jens/Sonderegger, Ruth (2014):** Emanzipation von ihren Extremen her denken. Ein einleitendes Plädoyer für Bourdieu und/ mit Rancière. In: Dies. (Hrsg.): Pierre Bourdieu und Jacques Rancière: emanzipatorische Praxis denken. Wien/Berlin: Turia + Kant, S. 7-30.
- May, Todd/Noys, Benjamin/Newman, Saul (2008):** Democracy, anarchism and radical politics today: An interview with Jacques Rancière. In: *Anarchist Studies* 16, S. 173-185.
- Meyer, Katrin (2011):** Kritik der Postdemokratie. Rancière und Arendt über die Paradoxien von Macht und Gleichheit. In: *Leviathan* 39, S. 21-38.
- Muhle, Maria (2011):** Jacques Rancière. Für eine Politik des Erscheinens. In: Moebius, Stephan/Quadflieg, Dirk (Hrsg.): *Kultur. Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311-320.
- Rancière, Jacques (2002 [1995]):** Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. 8. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rancière, Jacques (2009):** A few remarks on the method of Jacques Rancière. In: *Parallax Volume* 15, N 16, Routledge.
Online: https://www.academia.edu/92141628/A_few_remarks_on_the_method_of_Jacques_Ranci%C3%A8re [2025-01-08]
- Rancière, Jacques (2011):** Moments politiques. Interventionen 1977-2009. Zürich: Diaphanes.

- Rancière, Jacques (2014):** Die Methode der Gleichheit: Gespräch mit Laurent Jeanpierre und Dork Zabunyan. Wien: Passagen Verlag.
- Rancière, Jacques (2018 [1987]):** Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Wien: Passagen Verlag.
- Ritzi, Claudia (2016):** Die politische Theorie der Postdemokratie: Jacques Rancière. In: Brodacz, André/Schaal, Gary S. (Hrsg.): Politische Theorien der Gegenwart III. Opladen/Berlin/Toronto: utb, S. 337-365.
- Steffner, Anna-Teresa (2017):** Die anarchistischen Elemente im Denken Jaques Rancière. Eine Spurensuche (= unveröff. Masterarbeit, Universität Wien). Online: <https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:1340490/preview> [2024-31-12]
- Sternfeld, Nora (2009):** Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault. Wien: Turia + Kant. Online: https://aligblok.de/wp-content/uploads/2014/04/Das_paedagogische_Unverhaeltnis_Sternfeld_konvertiert_SMALL1.pdf [2025-01-07]



Foto: Aleks Djordjevic

Petra Kolb

petra.kolb@univie.ac.at

Petra Kolb hat Politikwissenschaft studiert und ist als Prae-Doc an der Universität Wien angestellt. Sie forscht für ihre Dissertation zu Protesten und Demokratiebildung aus radikal-demokratischer Perspektive.

Equality as a Principle — Equality as a Criticism.

A Portrait of Jacques Rancière

Abstract

French philosopher Jacques Rancière (born 1940) demands the overcoming of an understanding of education that produces inequality and has disciplining effects. A ruling order in existence since Ancient Rome can only be changed through learning processes that see opportunities for participation for everyone as the heart of education. The author applies Rancière's elaborations to adult education: It may not primarily aim to transfer knowledge hierarchically to participants but should orient itself more to the principle of equality in order to deconstruct existing hierarchies. More notice of the influence of economic factors or structural racism on educational processes is also necessary. Educational theories should be oriented to the axiom of equality formulated by Rancière and thus promote an egalitarian practice based on educational theory. From the author's perspective, self-organized learning and the use of teaching methods involving reform pedagogy or strengths-oriented teaching are effective. (Ed.)

Pädagogische Weiterbildung für Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter an Schulen

Berufsbegleitendes Angebot zweier Volkshochschulen im Bundesland Nordrhein-Westfalen

Mareike Beer und Heike Ewers

Zitation Beer, Mareike/Ewers, Heike (2025): Pädagogische Weiterbildung für Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter an Schulen. Berufsbegleitendes Angebot zweier Volkshochschulen im Bundesland Nordrhein-Westfalen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 54, 2025. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-54>.

Schlagworte: Lernbegleitung, Qualifizierung, Qualifizierungsangebote, Weiterbildungsformat, Professionalisierung, Volkshochschulen, Deutschland



Abstract

Im Kreis Warendorf im deutschen Bundesland Nordrhein-Westfalen unterstützen Lernbegleiter*innen die Lehrkräfte bei der Unterrichtsgestaltung. Sie helfen den Schüler*innen individuell oder in Kleingruppen beim Lernen. Häufig fehlt es den Lernbegleiter*innen jedoch an einer entsprechenden pädagogischen Ausbildung und der Möglichkeit zur Reflexion der eigenen Arbeit. Zwei Volkshochschulen reagierten auf diese Situation und bieten ein berufsbegleitendes Qualifizierungsformat für diese Zielgruppe an. Die Autorinnen erläutern im vorliegenden Beitrag die Rahmenbedingungen und Inhalte dieser Weiterbildung, die sich auf eine theoriegeleitete und handlungsorientierte Wissensbasis stützt. (Red.)

14
Kurz vorgestellt

Pädagogische Weiterbildung für Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter an Schulen

Berufsbegleitendes Angebot zweier Volkshochschulen im Bundesland Nordrhein-Westfalen

Mareike Beer und Heike Ewers

Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, fallbasiert von ihren Schwierigkeiten, ihren Unsicherheiten und ihren Bewältigungsstrategien zu berichten und sich mit den anderen Lernbegleitenden und der Kursleitung darüber auszutauschen und Lösungsstrategien zu entwickeln. Darin liegt ein großes Potential zur Entwicklung von Reflexionsfähigkeit – gerade in Hinblick auf die Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischer Anwendung, kurz: der Theorie-Praxis-Verzahnung.

Die Bundesrepublik Deutschland ist föderal strukturiert und Bildung ist Sache der einzelnen Bundesländer. Im einwohner*innenreichsten Bundesland Deutschlands, in Nordrhein-Westfalen wurden mit dem Weiterbildungsgesetz (WbG NRW) vom 31. Juli 1974 Kommunen – das heißt Städte und Gemeinden – verpflichtet, Einrichtungen der Weiterbildung zu errichten und zu unterhalten. Damit wurde die Volkshochschule (VHS) in NRW als öffentliche Aufgabe beschrieben und gehört noch heute zu den sog. „Pflichtaufgaben“ einer Kommune.

Volkshochschulen richten sich mit ihrem Weiterbildungsangebot an alle Menschen unabhängig von Alter, Geschlecht oder Herkunft, sozialem Status, Bildungsabschluss oder religiöser Zugehörigkeit. Ihr Schwerpunkt liegt in der Erwachsenenbildung. Deren Bedeutung wächst mit der zunehmenden Geschwindigkeit der gesellschaftlichen Entwicklungen und

Herausforderungen (Schlagworte: demografischer Wandel, Globalisierung, technischer Fortschritt und zunehmende Digitalisierung im Arbeitsleben und Alltag, Flucht- und Migrationsbewegungen, politische Radikalisierung in Teilen der Gesellschaft). Hierauf reagieren die Volkshochschulen mit ihrem Bildungsangebot, aber auch der Gesetzgeber reagiert mit der Überarbeitung und Weiterentwicklung der Rechtsgrundlage der Arbeit der VHSen. Zuletzt wurde das Weiterbildungsgesetz im Jahr 2022 novelliert.

Die Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen widmen sich in ihrem Programm seit Langem den großen Themenbereichen Politik-Gesellschaft-Mensch-Umwelt, Kunst-Kultur, Gesundheit-Bewegung, Sprachen, Deutsch-Integration, Arbeit-Beruf sowie Digitale Bildung, in jüngerer Zeit ist u.a. Bildung für nachhaltige Entwicklung hinzugekommen. Viele VHSen bieten zudem regelmäßig Qualifizierungsmaßnahmen aus der

beruflichen Bildung für unterschiedliche Zielgruppen und zu unterschiedlichen Themengebieten an. Im vorliegenden Beitrag wird als ein besonderes Angebot die pädagogische Basis-Qualifizierung von Lernbegleiter*innen vorgestellt.

Basis-Qualifizierung von Lernbegleiter*innen an staatlichen Schulen

Aus Mitteln des sog. „Bildungs- und Teilhabepakets“ der deutschen Bundesregierung finanziert, werden im Kreis Warendorf an sehr vielen Grund- und weiterführenden Schulen Lernbegleiter*innen eingesetzt. Diese unterstützen die Schüler*innen individuell bei der Bewältigung des Schulstoffes, bei der Vorbereitung auf Tests und Klassenarbeiten, bei den Hausaufgaben und bei Projekten. Unter den anspruchsberechtigten Kindern sind auch Kinder mit Fluchthintergrund, die aufgrund eingeschränkter deutscher Sprachkenntnisse Schwierigkeiten haben, dem Unterricht in einer Regelschule zu folgen. Durch die individuelle Lernbegleitung erhalten sie die Möglichkeit, Verständnisschwierigkeiten zu klären und sich einen Zugang zum Unterrichtsinhalt zu erschließen (zum Beispiel, indem in der Lernbegleitung vereinzelt Übersetzungs-Apps hinzugezogen werden oder mit Bildern gearbeitet wird). Die Lernbegleiter*innen kommen dabei oft aus dem Sozialraum der Schule, sind häufig nicht pädagogisch qualifiziert und verfügen über keine (fach-)didaktische Ausbildung. Zudem fehlen ihnen im Schulalltag der fachliche Austausch untereinander und die Möglichkeit zur Reflexion der eigenen Arbeit. In den beiden Volkshochschulen Oelde-Ennigerloh und Warendorf wurde auf diesen Bedarf reagiert und es wurde im Jahr 2021 ein Qualifizierungsformat entwickelt, mit dem die bereits an den Schulen tätigen Lernbegleiter*innen seitdem berufsbegleitend qualifiziert und professionalisiert werden.

Bei der Frage nach dem Begriffsverständnis von Professionalisierung wurde Elke Gruber und Gisela Wiesner gefolgt, die eine theoriebegründete und handlungsorientierte Wissensbasis als Grundlage pädagogischer Professionalität beschreiben. Gepaart sollte diese vor allem mit praktischen Erfahrungen und einem hohen Maß an Reflexionsfähigkeit sein (vgl. Gruber/Wiesner 2012, S. 14). Dabei benötigen die im Kern dynamisch angelegten Professionalisierungsprozesse „die *Interaktion von wissenschaftlicher Disziplin und praktischer*

Profession“ (ebd.). Die handlungsleitende Frage bei der Entwicklung der Qualifizierung lautete denn auch: Was müssen die Lernbegleiter*innen wissen und können, um aktuell und künftig ihre Aufgaben gut ausüben zu können?

Die Frage zielte auf die Weiterentwicklung des individuell vorhandenen fachlichen Wissens, der Handlungskompetenz und der situativen Performanz ab – basierend auf motivationaler, volitionaler und sozialer Bereitschaft (vgl. Schmidt-Lauff/Lehmann 2012, S. 25). Für die Entwicklung der Basis-Qualifizierung für die Lernbegleiter*innen bestand die vorrangige Herausforderung auf Planungsebene darin, klare Entscheidungen in Hinblick auf die Lernziele, die Kurszeiten, die Themen, die einzusetzenden Methoden, Medien und Dozent*innen usw. zu treffen und dabei gleichzeitig zum Teil widersprüchliche Voraussetzungen und Anforderungen mitdenken zu müssen (vgl. von Hippel/Kulmus/Stimm 2022, S. 22f.).

Rahmenbedingungen

Ausgehend von „typischen“ Anforderungssituationen der schulischen Praxis sollten handlungsorientierte didaktische Lernräume für Professionalisierungsprozesse entstehen. Bei der Ausgestaltung der Rahmenbedingungen und der Inhalte sowie bei der eingesetzten methodischen Vielfalt wurde sich an dem Ziel orientiert, die Lernbegleitung in hoher Durchführungsqualität in den schulischen Strukturen zu verankern.

Als Rahmenbedingungen der Schulung wurden folgende Kriterien festgelegt:

- Durchführung berufsbegleitend und wohnortnah
- Teilnahme für Lernbegleitende kostenlos
- Inhalte und Methoden sind bedarfsorientiert auf Lernbegleiter*innen abgestimmt
- Inhalte und Methoden sind praxisnah und anwendungsorientiert ausgestaltet
- Inhaltlich wird eine Mischung aus Input, Anwendung und Austausch konzipiert
- Durchführungsturnus: alle 3 bis 4 Wochen, im Zeitraum Herbst bis Frühjahr

Inhalte

Die Basis-Qualifizierung, wie sie nunmehr seit dem Herbst 2021 bislang sieben Mal an unterschiedlichen Standorten umgesetzt wurde, richtet sich an die bereits

an den Schulen tätigen Lernbegleiter*innen ohne formale pädagogische Qualifikation. Der Kurs besteht aus vier Modulen, von denen drei an zwei Terminen stattfinden. Die einzelnen Veranstaltungstermine bauen aufeinander auf. Zum Einsatz kommen drei Dozent*innen, die auf Grundlage ihrer Fachlichkeit die unterschiedlichen Termine abdecken. Jeder Termin umfasst vier Zeitstunden, hinzu kommt ein zeitlicher Aufwand für die Teilnehmenden durch die Vor- und Nachbereitung der Inhalte. Abbildung 1 zeigt die Reihenfolge und die Betitelung der einzelnen Module und Termine.

Abb. 1: Modularer Aufbau der Lernbegleitenden-schulung (Basis-Qualifizierung)



Quelle: eigene Darstellung

Der Kurs ist von hoher Praxisorientierung und weist konzeptionell große Überschneidungen mit den Prämissen der phänomenologischen und subjektwissenschaftlichen Lerntheorie auf. Das Vorwissen und die Erfahrungen jedes*r Einzelnen werden aufgegriffen, hierdurch werden Lernen und Erfahrungen verbunden: *„Lernen wird zum Umlernen. Umlernen meint dann in dem hier verstandenen Sinne, dass Vorwissen verändert wird und sogar bisher leitendes Vorwissen negiert werden kann. Nur vor dem Hintergrund des Vorwissens ist dabei eine Veränderung möglich, weil Unbekanntes sich vorrangig am Bekannten zeigt und Bekanntes sich in Teilen als unbekannt erweist. [...] Hier werden*

Reflexionen über eigene Intentionen und Kompetenzen, über Lerngegenstände und Lerninteressen sowie über die eigene Position im gesellschaftlichen Gefüge und Begrenzungen der Weltverfügung möglich“ (von Hippel/ Kulmus/Stimm 2022, S. 45ff.).

Durchführung

Auf Durchführungsebene wird darauf geachtet, dass die Einheiten der Wissensvermittlung durch längere Übungs- und Austauschphasen in Kleingruppen ergänzt werden. So liegt beispielsweise im Modul 1.2 der Schwerpunkt auf den Erfahrungen der Lernbegleitenden mit Unterrichtsstörungen aus der eigenen Praxis. Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, fallbasiert von ihren Schwierigkeiten, ihren Unsicherheiten und ihren Bewältigungsstrategien zu berichten und sich mit den anderen Lernbegleitenden und der Kursleitung darüber auszutauschen und Lösungsstrategien zu entwickeln. Darin liegt ein großes Potential zur Entwicklung von Reflexionsfähigkeit – gerade in Hinblick auf die Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischer Anwendung, kurz: der Theorie-Praxis-Verzahnung. Diese Fähigkeit zur theoriegeleiteten (Selbst-)Reflexion wird in der Schulung gezielt durch die Auseinandersetzung mit Fällen aus der Praxis gefördert. Diese ermöglichen es den Teilnehmenden, *„bestehende Antinomien und damit verbundene Herausforderungen zu reflektieren und zu bearbeiten“* (Pachner 2024, S. 104). Diese Prozesse spielen u.E. eine zentrale Rolle, denn erst sie versetzen die Teilnehmenden in die Lage, den Transfer des theoretischen Wissens in ihre berufliche Tätigkeit vorzunehmen und konkrete Einsatzmöglichkeiten für ihr erworbenes Wissen und ihre erworbenen Kompetenzen auch in Hinblick auf die methodisch-didaktische Umsetzung zu entwickeln.

Die Basis-Qualifizierung wird von Beginn an laufend evaluiert und weiterentwickelt. Die Evaluation erfolgt durch eine schriftliche Teilnehmer*innenbefragung im Anschluss an den gesamten Kurs, in welcher unter anderem jeder einzelne Termin bewertet werden kann. Außerdem wird die Zufriedenheit mit der organisatorischen, inhaltlichen und methodischen Gestaltung des Kurses abgefragt. Genutzt wird dazu ein Fragebogen, der mittels „Paper-Pencil-Verfahren“ bearbeitet wird. Eingesetzt wird eine sechsstufige Likert-Skala, wobei jedes Item den Grad der Zustimmung bzw. Ablehnung der befragten Person zur Aussage des Items abbildet. Die möglichen Antworten sind aufsteigend zwischen

den Polen „Ich stimme voll zu“ und „Ich stimme überhaupt nicht zu“ angeordnet. Ergänzt wird der Fragebogen durch Freitextfelder, in denen die Teilnehmenden Aussagen zu möglichen Veränderungsbedarfen der Schulung oder dem persönlichen „Aha-Effekt“ der Schulung tätigen können.

Die so gewonnenen Daten belegen regelmäßig, dass der Kurs die adressierte Zielgruppe erfolgreich anspricht und dass die Teilnehmenden sich nach dem Kurs besser informiert und sicherer in ihrem pädagogischen Handeln fühlen.

Ausblick

Von vielen Teilnehmer*innen an der Basis-Qualifizierung wird eine Aufbauschulung gewünscht. In dieser sollen Themen, die in der Basis-Qualifizierung eher allgemein angesprochen wurden, vertieft werden und es sollen drängende Problemstellungen aus der alltäglichen Schulpraxis aufgegriffen und behandelt werden. Dabei geht es – wie in der Basis-Qualifizierung

auch – nicht um ein reines Praxishandeln, sondern um das Übereinanderlegen der lern- und bildungstheoretischen Grundlagen mit typischen oder untypischen Verwendungssituationen und dem Vorwissen der Lernbegleiter*innen.

Gegenüber der Basis-Qualifizierung stellt sich aus institutioneller Perspektive der Volkshochschulen hinsichtlich einer solchen Aufbauschulung mehr als bislang die Herausforderung, geeignete Dozent*innen zu finden, die die geforderten komplexen Inhalte unter Einsatz passender Methoden und Materialien an eine zwar pädagogisch vorgebildete, aber formal nicht qualifizierte Zielgruppe niedrigschwellig und zielführend vermitteln können. Dabei soll nicht auf die Möglichkeit zur Bearbeitung und Reflexion eigener Fälle aus der Praxis mithilfe „von theoriegeleiteter Selbstreflexion und Perspektivverschränkung“ (Pachner 2024, S. 111) verzichtet werden, um die Professionalisierung der Lernbegleitenden weiter voranzutreiben.

Im Winter 2024/2025 wird das Format der Aufbauschulung erstmals erprobt und evaluiert.

Literatur

Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (2012): Verschlungene Pfade der Professionalisierung von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnerinnen. Anerkennung vorhandener Kompetenzen als zeitgemäße Anforderung. In: Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Kompetenz stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 9-20.

Pachner, Anita (2024): Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Ungewissheit – Reflexion – Transformation. In: Schütz, Julia/Elsholz, Uwe (Hrsg.): *Perspektiven auf Professionalisierung in beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung*. Bielefeld: wbv, S. 101-114.

Schmidt-Lauff, Sabine/Lehmann, Annika (2012): Entwicklungsstränge im Professionalisierungsverständnis – eine reflexive Positionierung zu gegenwärtigen Kompetenzbilanzierungsverfahren. In: Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Kompetenz stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 23-42.

von Hippel, Aiga/Kulmus, Claudia/Stimm, Maria (2022): *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Paderborn: Brill/Schöningh.



Foto: Thomas Hartwig

Mareike Beer, M.A.

beer@vhs-warendorf.de
<https://www.vhs-warendorf.de/>
+49 (0)2581 9384-11

Mareike Beer promovierte 2024 in Deutschland an der Universität Osnabrück im Fach Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Berufs- und Inklusionspädagogik sowie der Erwachsenenbildung. Seit März 2024 leitet sie die Volkshochschule (VHS) Warendorf.



Foto: Javrad Karachi

Mag.ª Heike Ewers

heike.ewers@oelde.de
<https://www.vhs-oelde-ennigerloh.de>
+49 (0) 2522 72-721

Heike Ewers hat an der Universität Bielefeld, Deutschland, Deutsch als Fremdsprache, Geschichte und Literaturwissenschaft studiert. Sie war von 1992 bis 1999 Lehrkraft am Österreichischen Kulturinstitut Teheran, Iran. Beim Verlag Klett Sprachen war sie bis 2003 als internationale Referentin für DaF tätig. Ein Schwerpunkt ihrer Tätigkeit liegt in der Dozierendenfortbildung im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Ab 2003 war sie stellv. Leiterin in der Volkshochschule Oelde-Ennigerloh, 2019 hat sie die Leitung übernommen.

Pedagogical Training for Learning Assistants in Schools

Part-time courses at two adult education centres in the German federal state of North Rhine-Westphalia

Abstract

In the Warendorf district of the German federal state of North Rhine-Westphalia, learning assistants support teachers in the classroom. They help pupils individually or in small groups while they learn. Often the learning assistants have not received appropriate pedagogical training and have not had the opportunity to reflect on their own work. Two adult education centres reacted to this situation by offering a part-time qualification programme for this target group. In this article, the authors explain the context and content of this continuing education programme, which is based on theory and action-oriented knowledge.

Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis

Antje Pabst und Natalie Pape (Hrsg.)

Daniela Schwarz

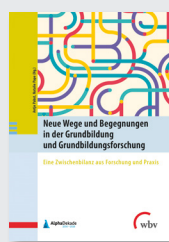
Zitation Schwarz, Daniela [Rez.] (2025): Pabst, Antje/Pape, Natalie (Hrsg.) (2023): Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 54, 2025. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-54>.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, finanzielle Grundbildung, digitale Grundbildung, Lernorte, Lernwege, Bildungsforschung



Abstract

„Der Sammelband greift Forschungsfragen und -ansätze zur Grundbildung Erwachsener auf, die im Zuge der Alphadekade (2016-2026) entstanden sind. Damit gering literarisierte Jugendliche und Erwachsene in ihren Lebens- und Arbeitswelten erreicht werden können, müssen Ansprachekonzepte, Lernorte und -formate die Interessen und Lernbedürfnisse der Menschen berücksichtigen und stetig weiterentwickelt werden. Die Autorinnen und Autoren verbinden in ihren Beiträgen verschiedene Themen und Perspektiven mit Forschungsfragen zur Grundbildung. Dazu gehören Soziale Arbeit, Jugendberufshilfe, Subjektorientierung, Habitus- und Milieuforschung, Klassismus, Partizipation und Partizipationsforschung. Es werden neue Impulse für die Praxis abgeleitet.“
(Verlagsinformation)



Antje Pabst und Natalie Pape (Hrsg.)
Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis
Bielefeld: wbv 2023
204 Seiten

15
Rezension

Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis

Antje Pabst und Natalie Pape (Hrsg.)

Daniela Schwarz

Lese- und Schreibkompetenz sind wichtige Voraussetzungen für gesellschaftliche Teilhabe und Emanzipation. So könnte eine auf den ersten Blick wenig kontrovers scheinende These lauten, die für Grundbildung und Grundbildungsforschung spricht und diese motiviert. Das Einlösen und die Beweisführung dieser These sind in Theorie und Praxis jedoch nicht ganz so einfach, wie der vorliegende Sammelband eindrücklich zeigt.

Die Herausgeberinnen **Antje Pabst** und **Natalie Pape** treten mit dem 2023 im Verlag wbv Publikation erschienenen Band „Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis“ an, um „*Perspektivverschiebungen und -erweiterungen, sowohl in der Praxis der Alphabetisierung und Grundbildung als auch in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsforschung*“ (Pabst/Pape 2023, S. 12) aufzuzeigen. Sie versammeln dazu neben einer Einleitung zum historischen Kontext von Grundbildung und Alphabetisierung neun Beiträge mit breit gefächerten theoretischen und forschungspraktischen Zugängen, die einen bereichernden und oftmals kritischen Zugang zum Thema ermöglichen. Mit Ausnahme eines Beitrages zur österreichischen Basisbildung beziehen sich alle Autor*innen auf Projekte und Handlungsfelder in Deutschland.

Songül Cora, **Paula Matthies**, **Natalie Pape** und **Helmut Bremer** plädieren in ihrem Beitrag zu Grundbildung in der Jugendberufshilfe dafür, sich nicht lediglich den Anforderungen des Arbeitsmarktes zu beugen, sondern Widerständigkeit der Jugendlichen als wichtige emanzipatorische Ressource zu sehen, und stützen sich dafür auf Pierre Bourdieus Habitus-Theorie. **Wibke Riekmann** und **Ronit G. Schemann** untersuchen ebenfalls im Kontext der Jugendberufshilfe, wie der Transfer von Themen wie Lebensweltorientierung und Gender aus der Sozialen Arbeit erwachsenenbildnerische Praxis anreichern kann, und untermauern damit die Wichtigkeit, Grundbildung machtkritisch, intersektional und nicht ausschließlich arbeitsmarktorientiert zu gestalten, um im Sinne eines kritischen Bildungsverständnisses zu agieren. Drei Beiträge des Sammelbandes stellen ihre Ergebnisse aus partizipativen Forschungsprojekten

vor: **Melanie Benz-Gydat, Susanne Kiendl, Barbara Nienkemper** und **Antje Papst** zeigen anhand ihres Projektes „Alpha-Lab“¹ (2021-2024) mit Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen an der Hamburger Volkshochschule auf, wie die Grenzen zwischen Forschenden und Beforschten durch machtsensible Kommunikation und Interaktion zwar aufgeweicht werden können, jedoch bedingt durch „den beantragten und bewilligten Forschungsrahmen des Projektes“ (Benz-Gydat et al. 2023, S. 70) teilweise bestehen bleiben. Basierend auf Diskursforschung zur historischen Entwicklung des Diskurses um Erwachsenenalphabetisierung berichten **Martin Möhring, Johanna Schneider, Juliane Bendel** und **Götz Schneider** von der partizipativen Netzwerkstudie „ADRESS“² (2021-2024), bei der sie die Erreichbarkeit von Menschen mit geringer Literalität für Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote untersuchen und den Ansatz der Mehrperspektivität im Forschungsprozess als lohnend und demokratisierend herausarbeiten. **Wibke Curdt** und **Silke Schreiber-Barsch** eröffnen in ihrem Beitrag über das partizipative Projekt „Numerale Praktiken und Disability (NumPuD)“³ (2017-2020) eine ressourcenorientierte Sicht auf „*Numeralität als soziale Praxis*“ (Curdts/Schreiber-Barsch 2023, S. 100) von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten. Numeralität als soziale Praxis begreift dabei Numeralität als sozial geformtes Handeln, welches mit individuellen und gesellschaftlichen Sinnzuschreibungen und Erwartungen einhergeht und somit einen macht- und herrschaftskritischen Zugang zu nur scheinbar neutralen (alltags-)mathematischen Fähigkeiten öffnet (vgl. ebd., S. 100). **Felix Ludwig** widmet seinen Beitrag der pädagogischen Praxis von Alphabetisierungskursen an zwei deutschen Volkshochschulen. Anhand von empirisch-rekonstruktiven Untersuchungen des Kursgeschehens zeigt er auf, wie konträr die Kurse trotz ähnlicher Rahmenbedingungen gestaltet sind, und rekonstruiert, wie sich Habitusmuster der beteiligten Akteurinnen und Akteure auf das Lehr- und Lerngeschehen sowie die pädagogische Passung in solchen Angeboten auswirken. **Anke Grotlüschen** und **Joshua Wilhelm** äußern anhand von Klassismustheorie Kritik am Begriff des „sozialen Aufstiegs“ und zeigen die Überlappung von klassistischer Diskriminierung, also Diskriminierung aufgrund der Zugehörigkeit zu einer

bestimmten gesellschaftlichen Klasse, und geringer Literalität. Die Autor*innen veranschaulichen, dass auch eine der Bemächtigung verschriebene (politische) Grundbildung von Konzepten wie Paulo Freires Pädagogik der Unterdrückten oder Augusto Boals Theater der Unterdrückten stark profitieren könne. **Monika Kastner** und **Angelika Hrubesch** zeigen die historische Entwicklung österreichischer Basisbildung und Basisbildungsforschung als Positivbeispiel funktionierender Kooperation von Bündnispartner*innen auf und weisen den fatalen Bruch in dieser Tradition durch neoliberale Steuerungsmechanismen nach, wie etwa beim „Curriculum Basisbildung“ und den damit einhergehenden Mess- und Verwertbarkeitsmaximen. Abschließend analysiert und vergleicht **Christine Zeuner** die Beiträge des Bandes systematisch entlang ihres theoretischen Rahmens, ihrer Zielgruppe und Forschungsmethodik und macht so die vielfältigen perspektivischen, inhaltlichen und theoretischen Erweiterungen der Beiträge explizit. Zeuner liefert zudem (bildungs-)theoretische Verortungen und Vertiefungen der Begriffe „Literalität“, „Numeralität“, „Grundbildung“ und „Alphabetisierung“ und ergänzt ihre Ausführungen mit anregenden Einladungen zum Weiterdenken, etwa inwiefern ein erweitertes Bewusstsein um gesellschaftliche Widersprüche zu „zielgerichtetem (politischen) Handeln führen [kann]“ (Zeuner 2023, S. 192).

Relevanz für erwachsenenbildnerische Theorie und Praxis

Den Autor*innen der vorliegenden Beiträge gelingt es, anregende Verknüpfungen zwischen kritisch-theoretischen Bezugsrahmen und erwachsenenbildnerischen Realitäten herzustellen wie auch die Grenzen zu Nachbarsdisziplinen wie Soziale Arbeit, Sozialpädagogik oder Inklusionspädagogik aufzuweichen. Innovative Forschungszugänge wie die vorgestellten partizipativen Projekte in den Beiträgen von Benz-Gydat et al., Möhring et al. und Curdt und Schreiber-Barsch sehe ich als fruchtbare Möglichkeit, wissenschaftliche Forschung niederschwelliger zu gestalten und zu demokratisieren. Bislang meist in stark asymmetrischen Verhältnissen Beforschte

1 Mehr dazu unter: <https://www.hsu-hh.de/eb/forschung/alpha-lab>

2 Mehr dazu unter: <https://ehs-dresden.de/adress/>

3 Mehr dazu unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/transfer/forschung-transfer/steckbriefe-data/transfer-projekt-42.html>

werden so zu gleichberechtigten Mitgestalter*innen und Expert*innen in der Forschung, was gerade einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung nur zuträglich sein kann. Gleichzeitig stößt Partizipation in einer von Fördergeldern und deren engen Verteilungskriterien abhängigen Forschungslandschaft an ihre Grenzen, wenn Berufsforschende in Förderanträgen gewisse Strukturierungen und Vorauswahlen bezüglich Forschungsfrage und -methodik ohne Beisein der Beforschten bzw. Co-Forschenden treffen müssen (vgl. Benz-Gydat et al. 2023, S. 69f.).

In vielen der Beiträge lese ich die in neoliberal gefärbten Diskursen gängige Umdeutung von gesellschaftlicher Verantwortung zu individuellem „Defizit“ heraus. Implizit sind Teilhabe und Emanzipation an individuelle Kompetenzen geknüpft – wer teilhaben will, muss lesen, schreiben und rechnen können oder es lernen wollen. Fraglos erweitern Literalität und Numeralität individuelle Handlungsspielräume. Jedoch verdeutlichen besonders die Beiträge von Cora et al., Riekmann und Schemann sowie Grotlüschen und Wilhelm den Zynismus der obigen diskursiven Verknüpfung, indem sie die strukturellen Diskriminierungen aufzeigen, die mit Entstehungsbedingungen für geringe Literalität und Numeralität sind. Zudem können wir an dieser Stelle weiterdenken, wie eine Gesellschaft aussähe, in der Teilhabe selbst ohne jegliche Grundbildung selbstverständlich ist.

Ein weiterer bedenkenswerter Punkt ist die Benennung von Zielgruppen. In den Projekten wurde mit „Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen“ geforscht, mit „Personen mit Behinderung“ oder „Lernschwäche“, mit „gering literalisierten Personen“. Diese Kategorisierungen reduzieren Menschen auf ein vermeintliches Defizit, wodurch Diskriminierung reproduziert wird. Zwar kritisieren Autor*innen wie Benz-Gydat et al. oder Curdt und Schreiber-Barsch diese Art der Benennung durchaus, ich vermisse jedoch den Schritt zu einer weitreichenderen Kritik an Systemen und Strukturen, die eine solche Benennung vielleicht (noch) notwendig machen oder fordern.

Resümee

Die Beiträge und ihre kritisch-emanzipatorische Verortung können in meinen Augen zur (Selbst-)Reflexion und Selbstbestimmung von Lehrenden und Lernenden beitragen, wenn auch begrenzt. Ich sehe etwa eine gewisse Plastizität des eigenen Blickes und Handelns durchaus als essentiellen Faktor von professioneller erwachsenenbildnerischer Tätigkeit, jedoch wird sie in unserem rasant nach rechts schlitternden politischen Klima wohl kaum ausreichen, den damit einhergehenden systemischen Veränderungen bzw. Verstärkungen von schon jetzt problematischen gesellschaftlichen Bedingungen etwas entgegenzusetzen. Besonders der Beitrag von Kastner und Hrubesch zur historischen Entwicklung der Basisbildung in Österreich zeigt, wie unzertrennlich die erwachsenenbildnerische Arbeit, besonders mit vulnerablen Menschen, mit den politisch beeinflussten strukturellen Rahmenbedingungen verwoben ist. Die in vielen Beiträgen geübte Kritik an Defizitorientierung, Technokratisierung und Leistungsorientierung bleibt in meinen Augen zu zahm, was sich vielleicht als Zeichen der Omnipräsenz des neoliberalen Zugriffs auf unser Denken und Handeln lesen lässt und die Schwierigkeit offenbart, kritische Theorie zu alltäglicher Praxis zu machen.

Dennoch geben Antje Papst und Natalie Pape mit ihrem Sammelband einen wertvollen Überblick über aktuelle Schwerpunkte in der Grundbildung und Grundbildungsforschung und werden ihrem Anspruch, Perspektiven zu verschieben und zu erweitern, in meinen Augen gerecht. Die aufgegriffenen theoretischen Bezugsrahmen, wie etwa Intersektionalität, Klassismustheorie oder Disability Studies bzw. emanzipatorisch-partizipative Behinderungsforschung, können fruchtbare Anknüpfungspunkte für alle in der Erwachsenenbildung Tätigen sein, da die besprochenen Machtstrukturen und Unterdrückungsmechanismen in ähnlicher Weise wohl in vielen weiteren Handlungsfeldern auftauchen. Ich empfehle das Werk allen, die sich mit Alphabetisierung und Grundbildung aus einer kritischen Warte erstmalig oder vertiefend auseinandersetzen wollen.



Foto: Leonhard Treiber

Daniela Schwarz, BSc BA

daschwarz@gmx.at

Daniela Schwarz ist Sozialbetreuerin, Künstlerin und seit 2024 Studierende des Masterstudiums Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Graz. Sie brennt unter anderem für kritische (Erwachsenen-)Bildung, Queerfeminismus und ästhetische Bildung. Zuletzt schrieb sie über die Schnittpunkte von anarchistischer und ästhetischer Erwachsenenbildung.



Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

gefördert aus Mitteln des BMBWF

erscheint 3 x jährlich online

Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin>

ISSN: 1993-6818

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1010 Wien



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

Redaktion



Institut CONEDU, Verein für Bildungsforschung
und -medien
Keplerstraße 105/3/5
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Herausgeber*innen der Ausgabe 54, 2025

Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

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

Dr.ⁱⁿ Andrea Widmann (Institut CONEDU)

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Marlene Schretter – Visuelle Kommunikation,
basierend auf einem Design von Karin Klier (tür 3))) DESIGN

Website

wukonig.com

Gesamtleitung erwachsenenbildung.at

Mag. Wilfried Frei (Institut CONEDU)

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 und 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.

Urheberrecht und Lizenzierung

Das „Magazin erwachsenenbildung.at“ erscheint, wenn nicht anders angegeben, 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. Institut CONEDU, Verein für Bildungsforschung und -medien

Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz

magazin@erwachsenenbildung.at