

Hessische Blätter für Volksbildung

Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung
als lebensentfaltende
Bildung

2 | 2017

als
lebensentfaltende
Bildung

Migration und Diversität

Die empirische Studie liefert Daten zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität in Weiterbildungseinrichtungen. Die Autor:innen beleuchten Strategien sowie Konzepte und diskutieren Empfehlungen für die diversitätsbewusste Weiterbildungsarbeit.



Halit Öztürk, Sara Reiter

Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung

Eine empirische Bestandsaufnahme in NRW

2017, 140 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5812-2

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Hessische Blätter für Volksbildung 2/2017

 Thema | Erwachsenenbildung als lebens-
entfaltende Bildung

	<u>Editorial</u>	
<i>Wolfgang Seitter</i>	Erwachsenenbildung als lebensentfaltende Bildung	103
	<u>Analysen und Reflexionen</u>	
<i>Sabine Schmidt-Lauff</i>	Lebensentfaltende Bildung	105
<i>Helmut Bremer</i>	Selektive Weiterbildungsbeteiligung und (Bildungs-)Gerechtigkeit	115
<i>Joachim Ludwig, Petra Grell</i>	Lerngründe und Lernwiderstände	126
<i>Bernd Käßlinger, Steffi Robak</i>	Erwachsenenbildungsstrukturen verwoben mit Arbeit, Beruf und Lernorten	136
<i>Wolfgang Seitter</i>	Wissenschaftliche Weiterbildung Multiple Verständnisse – hybride Positionierung	144
<i>Sarah Präßler</i>	Lernzeiten: Zeit für Bildung	152
<i>Julia Franz</i>	Zur „mittleren Systematisierung“ in der Erwachsenenbildung — Eine analytische Reflexion	164
<i>Michael Schemmann</i>	Erwachsenenbildung als öffentliche Wissenschaft	175

 Service

<u>Berichte</u>	186
<u>Kommentar</u>	190
<u>Rezensionen</u>	193
<u>Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe</u>	200

Hessische Blätter für Volksbildung – 67. Jg. 2017 – Nr. 2

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Morfelden-Walldorf; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover, Dr. Marieanne Ebsen-Lenz, Lich; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Eheses, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käßplinger, Gießen; Bernd Kufner, Dresden; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg; Karsten Schneider, Saarbrücken

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Wolfgang Seitter

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die Hessischen Blätter handhaben ein Peer Review. Alle theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79 E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Aboservice, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19 E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 42,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 36,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 15,90 € (zzgl. Versandkosten)

hbv 3/2017 Berufliche Weiterbildung

hbv 4/2017 Kulturelle Erwachsenenbildung

hbv 1/2018 Humanismus – Sprache – Erwachsenenbildung

hbv 2/2018 Bildung zur Nachhaltigkeit

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-13

Printed in Germany

© 2017 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV_02/2017

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1702W

Editorial

Erwachsenenbildung als lebensentfaltende Bildung

Wolfgang Seitter

Das vorliegende Heft ist Peter Faulstich, dem langjährigen Vorsitzenden der Redaktionskonferenz der Hessischen Blätter für Volksbildung, gewidmet. In dem Heft soll es darum gehen, Themen und Fragestellungen, die Peter Faulstich wichtig waren und zu denen er immer wieder geschrieben hat, aufzunehmen und weiterzudenken. Das Heft wird dabei unter dem Fokus „Erwachsenenbildung als lebensentfaltende Bildung“ gerahmt, da aus Sicht der Redaktion diese Aussage/Formel paradigmatisch für das Denken und Wirken von Peter Faulstich steht, auch wenn er sie in seinem Werk nur gelegentlich aufgegriffen und selbst nur in Ansätzen theoretisch-konzeptionell entfaltet hat.

Die Autorinnen und Autoren, die in diesem Heft versammelt sind, stehen in ihrer eigenen Wissenschaftsbiographie und wissenschaftlichen Ausrichtung in unterschiedlicher Nähe zu Peter Faulstich. Neben SchülerInnen und langjährigen engen Weggefährten sind Kollegen der Redaktion sowie (jüngere) WissenschaftlerInnen vertreten mit je unterschiedlich ausgeprägter Arbeitsnähe zu, Erfahrung in der Zusammenarbeit mit und wissenschaftlicher Prägung durch Peter Faulstich. Daher wird in den Aufsätzen auch in unterschiedlicher Weise von den Fragestellungen Peter Faulstichs ausgegangen oder auf seine diesbezüglichen Schriften Bezug genommen, seine Themen aufgegriffen, weiterentwickelt bzw. im Kontext gegenwärtiger Debatten (neu) akzentuiert. Das Heft lebt insofern auch von den unterschiedlich konkreten, erfahrungsgesättigten und/oder beobachtungsdistanten Bezugnahmen auf das Werk Peter Faulstichs, das gerade durch diese unterschiedlichen Bezugnahmen seine hohe Relevanz und Aktualität unterstreicht.

Den Auftakt des Heftes bildet der Beitrag von *Sabine Schmidt-Lauff* über „Lebensentfaltende Bildung“, in dem der rahmende Fokus der Aufsätze systematisierend-rekonstruktiv ausgearbeitet wird. Die darauf folgenden beiden Beiträge widmen sich zentralen Dimensionen der Lernbeteiligung von Erwachsenen: *Helmut Bremer* fokussiert das Problem „selektiver Bildungsbeteiligung“ mit Bezug auf dahinter liegende Fragen von „Bildungsgerechtigkeit“, während sich *Joachim Ludwig* und *Petra Grell* mit „Lerngründen“ und „Lernwiderständen“ als zentralen Begriffen einer für die Erwachsenenbildung angemessenen subjektwissenschaftlichen Lerntheorie befassen.

sen. Die beiden nächsten Beiträge stellen zwei für Peter Faulstich zentrale Institutionen der Erwachsenenbildung in den Vordergrund: So fokussieren *Bernd Käpplinger* und *Steffi Robak* „Erwachsenenbildungsstrukturen zwischen Arbeit, Beruf und Betrieb“, die mit Blick auf weitere Begriffe wie Interesse, Inhalt, Zeit und Lernort begründet und ausgearbeitet werden. *Wolfgang Seitter* widmet sich hingegen dem Feld der „Wissenschaftlichen Weiterbildung“ mit seinen multiplen Verständnissen und seiner hybriden Positionierung sowie den damit verbundenen wissenschaftstheoretischen Selbstvergewisserungen und gesellschaftlichen Aufgabenbestimmungen. Zwei weitere Beiträge nehmen mit Zeit und Systemisierungsgrad zwei für Peter Faulstich überaus bedeutsame Konstitutionsbedingungen des Erwachsenenlernens in den Blick: Während *Sarah Präßler* „Lernzeiten“ als gesellschaftspolitisch zu institutionalisierende „Zeit für Bildung“ auch und gerade für Erwachsene in den Blick nimmt, vollzieht *Julia Franz* eine analytische – und stark an gegenwärtigen Diskursen orientierte – „Reflexion“ des von Peter Faulstich entwickelten Konstrukts einer „mittleren Systemisierung“. Den Abschluss des Heftes bildet der Beitrag von *Michael Schemmann* über „Erwachsenenbildung als öffentliche Wissenschaft“, der die Öffentlichkeitsdimension am Beispiel von Bildungsberichterstattung und Bildungsmonitoring akzentuiert.

Peter Faulstich war ein ungemein produktiver Denker mit weitgespannten wissenschaftlichen, künstlerischen und politischen Interessen. Möge auch dieses Heft dazu beitragen, die Vielfalt und Lebendigkeit seines wissenschaftlichen Denkens weiter zu tragen!

Lebensentfaltende Bildung

Sabine Schmidt-Lauff

Zusammenfassung

Einen Grundbegriff Peter Faulstichs wie „Lebensentfaltende Bildung“ zu rekonstruieren, den er zwar häufig (aber nicht durchgängig und wenig systematisch) verwendet, gleichwohl intensiv (aber keinesfalls proklamatorisch) begründet hat, erfordert mindestens zweierlei: Kontextualisierungen in der Fülle seiner Texte aufzuspüren und zugleich den Gesamtbezug seines wissenschaftlichen Denkens, das er mehr und mehr im kritisch-pragmatistischen Bezug entfaltet hat, nicht aus den Augen zu verlieren. Entsprechend ergibt sich eine mögliche Begriffsrekonstruktion aus den gesetzten Schwerpunkten des folgenden Beitrags. Zunächst wird auf die Entstehung bzw. Einbettung des Begriffs der lebensentfaltenden Bildung innerhalb Peter Faulstichs Arbeiten eingegangen. Daran anschließend ergänzt die Fokussierung auf den von ihm angeregten kritisch-pragmatistischen Diskurs Schlüsselfragen gesellschaftlicher und individueller Zusammenhänge. Schließlich führen die bildungstheoretische Rückbindung lebensentfaltender Bildung in eine Bedeutung von Lernen als Bildungsproblem auf dem Weg zu Entfaltung und Souveränität über das eigene Leben. Seine persönlichen wissenschaftstheoretischen wie -ethischen Ansprüche an Erkenntnis, Handlungsfähigkeit und den Stellenwert von Wissenschaft im Kontext gesellschaftlicher und individueller Lebenszusammenhänge runden das Begriffsbild ab und münden in einen wertschätzenden Epilog.

1. Zur Entstehung des Begriffs „lebensentfaltende Bildung“ bei Peter Faulstich

Den Begriff „lebensentfaltende Bildung“ hat Peter Faulstich über einen längeren Zeitraum entwickelt. Früh spricht er bereits im Kontext seiner „arbeitsorientierten Erwachsenenbildung“ (1981) über Bildung für den Beruf und darin von der „Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit“ (Faulstich 1981, S. 29). Einige Jahre später schreibt er, dass Lernen „auch Entfaltung sein könnte“ (Faulstich/Zeuner 1999, S. 25).

Auf der Suche nach Orten zu grundständigen Ausführungen seiner Idee einer lebensentfaltenden Bildung fällt auf, dass keines seiner vielen Bücher und keiner der unzähligen Aufsätze den alleinigen Titel „lebensentfaltende Bildung“ trägt¹. Es mag als Ausdruck seiner pragmatischen publikations- wie gegenstandsbezogenen zeitgenössischen Kontextualisierung gewertet werden, die tatsächlich umfassendste „Be-

gründung“ als „theoretische Grundlegung lebensentfaltender Bildung“ (Faulstich 2003, S. 16) in einem Lehrbuch mit dem Haupttitel „Weiterbildung“ zu veröffentlichen. Er selbst begründet dies wie folgt: „Erwachsenenbildung erhält durch ‚Weiterbildung‘ und im ‚lifelong learning‘ biographische Kontinuität über alle Phasen des Lebens und entgrenzt sich aus den traditionellen Institutionen. Schon der Begriff Weiterbildung, der in den 1970er Jahren in Mode kam, deutete Unabgeschlossenheit in umfassenden Lebenszusammenhängen an“ (ebd., S. 14). Die sich damals zuspitzende, bereits mehr als fünf Jahrzehnte andauernde und auch international beeinflusste Debatte um eine angemessene semantische Fassung von Erwachsenenbildung im Kontext lebenslangen Lernens greift er kritisch auf: „Wenn es nicht um die Banalität gehen soll, dass wir nie auslernen, solange wir leben, ist ein Konzept der Aneignung und Vermittlung in intentionalen Lernprozessen verteilt über die Lebensphasen gemeint.“ (ebd., S. 14) Er wendet sich kritisch gegen bildungspolitische Engführungen und den allgemeinen Mainstream anglizistischer Metaphern: „Lifelong learning‘ hat aber in der deutschen Fassung als ‚lebenslanges Lernen‘ einen negativen Mitklang – von ‚lebenslänglich‘ in einer Zwangsanstalt. Schon früh ist auf die Unentrinnbarkeit der ‚Lebenslänglichkeit‘, aus der man nie entfliehen kann, und auf Anpassungstendenzen an eine unbegriffene Wandeldynamik hingewiesen worden.“ (ebd., S. 14)

Mit dem im Anschluss formulierten Anspruch, der klassische Begriff Bildung des deutschen Humanismus habe auch unter modernen Herausforderungen der Gegenwart Bestand, plädiert Faulstich für ein bildungstheoretisch fundiertes Lernverständnis. „Und der Begriff Lernen bleibt inhaltsleer, wenn er sich der Tradition und Perspektive von ‚Bildung‘ verweigert. ‚Lebensbegleitend‘ klingt zu nebensächlich und könnte ‚sterbebegleitend‘ werden; ‚lebensumspannend‘ oder ‚lebensumfassend‘, die ebenfalls als Stichwörter der Debatte auftauchen, haben fast totalitäre Konnotationen“ (ebd., S. 15). Aus der Ablehnung zeitgenössischer Semantiken und bildungspolitischer Engführungen des lebenslangen Lernens einerseits sowie seiner grundsätzlich kritischen Haltung gegenüber modernen bildungswissenschaftlichen Auslegungen als funktionale Selbstbildung über die Lebensspanne andererseits, folgt sein partieller Neologismus der „lebensentfaltenden Bildung“. Hierin vereinigen sich die beiden Elemente, so ist „lebensentfaltend‘ verbunden mit aktiver Gestaltung und Erweiterung der eigenen Horizonte und Handlungsmöglichkeiten“ (ebd. S. 15). „Gleichzeitig“, schreibt er weiter, „halte ich den Begriff Bildung für einen Entwurf, der nach wie vor Lernen auf individuelle und gesellschaftliche Perspektiven hin orientieren kann. Also: lebensentfaltende Bildung.“ (ebd., S. 15) Dabei gibt er selbstoffenbarend zu: „Über dem Titel habe ich lange gebrütet.“ (ebd., S. 14)

In einem ersten Schritt ist damit der Begriff „lebensentfaltende Bildung“ dargestellt. Im Folgenden soll nun Peter Faulstichs verschiedenen Perspektiven in der Kontextualisierung und Begründung lebensentfaltender Bildung vertiefend nachgegangen werden.

2. Lebensentfaltende Bildung im Kontext kritisch-pragmatistischen Denkens

Für Peter Faulstich bilden gesellschaftliche Realitäten und Schlüsselfragen von Gegenwart und Zukunft Entwicklungslinien einer ‚lebensentfaltenden Bildung‘. Dies ist nicht zu verstehen ohne Rückgriff auf seine Grundlegungen zur kritisch-pragmatistischen Theorie. Bezogen auf den „kritischen Pragmatismus als Begründung lebensentfaltender Bildung“ (Faulstich 2003, S. 155) zielt dieser auf eine Welt-Ich-Relation. Ein solches Verhältnis gründet auf a.) einer Dialektik von „Denken und Handeln im gesellschaftlichen Zusammenhang“, b.) „Begreifen“ statt Deuten, um gestaltend zu verändern, c.) Sprache und Semantik als mögliche wie „bedeutungshaltige Diskurse“ zwischen handelnden Menschen, d.) Freiheit und gegenstandskonstituierende Einflussnahme im Sinne einer „humanen Praxis“ sowie e.) Forschung und Wissenschaft als Methodenansätze in der „Verbindung und Reflexion von Empirie und Theorie“ (ebd., S. 155).

Intentionen einer so gefassten, kritisch-pragmatistisch lebensentfaltenden Bildung richten sich auf Schlüsselfragen gesellschaftlicher und individueller Zukünfte wie auch Aspekte des Bildungsbegriffs (ebd., S. 300):

- Entwicklung von „Persönlichkeit“ zur gesellschaftlichen Teilhabe und von Identität für ein gelingendes Leben;
- „Wertfragen“ einschätzen können und in Reflektion gesellschaftlicher Problemlagen, Interessen und Ideen einen eigenen Sinn finden;
- „Gestaltbarkeit“ sehen und verstehen (z. B. von Technik und Arbeitsbedingungen), Umweltfragen als gesellschaftliche Fragen begreifen und Alternativen gestalten;
- Chancen von „Partizipation“ ergreifen und „Engagement“ entwickeln, um Konflikte demokratisch zu lösen;
- Angesichts der Bedrohung durch Krieg und Zerstörung „globale Zusammenhänge“ erkennen;
- den Umgang mit der eigenen „Lebenszeit“ gestalten und diese sinnhaft erleben können.

Um diese Intentionen lebensentfaltender Bildung zu fundieren, setzt Peter Faulstich auf die Aneignung von Wissen als expansives Lernen (in Anlehnung an Klaus Holzkamp subjektwissenschaftliche Lerntheorie; vgl. Faulstich 2003, 2013, 2014). Zugleich akzeptiert er im Sinne eines pragmatistischen Verständnisses – welches für ihn die Verbindung von Erfahren, Denken, Handeln im Prozess des Begründens eines Selbstbewusstseins, eingebunden im sozialen Kontext, betont – auch ein restriktives (defensives) Lernhandeln bzw. Lernwiderstände. Da die „Erweiterung je meiner Möglichkeiten“ tatsächlich „nur in bedingter Freiheit denkbar ist“ (ebd. 2014, S. 29), kann es aus individueller Sicht nämlich sehr wohl sinnvoll sein, nicht zu Lernen oder sich Lernen zu widersetzen, z. B. um sich gegen Irritationen und Destabilisierungen der eigenen Biographie zu wehren. Es sind die gesellschaftlichen Einbettungen, sozialen Lebenswelten und individuellen Alltagserfahrungen, die Lernhandeln als Diskre-

panzerfahrungen (un-)möglich machen – und zugleich unsere bedingte Freiheit² und Willensbildung ausdrücken.

3. Bildungstheoretische Rückbindungen lebensentfaltender Bildung

In seinen Begründungen lebensentfaltender Bildung und generell seinen bildungstheoretischen Auseinandersetzungen schätzt er insbesondere Heydorns Entwürfe zu einer „Neufassung des Bildungsbegriffs“ (1972).³ Im Zentrum steht ein „Mündigkeitsanspruch des Menschen“ (Heydorn 1972), der innerhalb der gesellschaftlichen Institutionen Wirklichkeit werden soll. Mündigkeit ist „Selbstfindung des Menschen, der Prozess seiner Habhaftwerdung, seines wahren Bewusstseins von sich selber“ (ebd. 1972, S. 10) und „Bildung ist ein entscheidendes Mittel dieses Prozesses“ (ebd., S. 11).

Heydorns Neufassungen von Bildung – in denen er eigentlich zeigte, dass die wichtigsten Fragestellungen des Nachdenkens über Bildung bereits seit der deutschen Aufklärung weiterzuerfolgen sind – bilden für Peter Faulstich den Kerngedanken von Bildung: „wie nämlich sich die Menschen entfalten können in einer einschränkenden Wirklichkeit“ (Faulstich 2016, S. 59). Denn, obwohl Bildung „nicht abschließend positiv zu definieren“ sei, „sondern immer negativ intendiert, gegen Dummheit gerichtet“ ist, bleibt „Kern von Bildung die Aufklärung und der Widerstand gegen Unterdrückung, Ausbeutung und Verdummung“ (ebd., S. 60).

Dabei ist und bleibt Bildung ein „großer Begriff“ und eines der „schwierigsten Worte der deutschen Tradition“ (ebd. 2003, S. 19), weil sich in ihm biographische Entfaltung zeigt, die immer in gesellschaftliche und soziale Kontexte (historisch) eingebunden ist. In der Auseinandersetzung um Bildung spielt der Wechsel politischer, programmatischer, funktionaler Zuschreibungen bezogen auf ihre wesentlichen Elemente wie Wissen, Biographie, Kultur, Persönlichkeit und Identität eine Rolle und will beachtet werden. Bildung ist, so schreibt Peter Faulstich selbst, gekennzeichnet durch „Historizität – ihre Themen und Probleme verändern sich – Multiperspektivität –, sie unterliegen unterschiedlichen Intentionen und Interessen – und Heterogenität –, sie ist rückgebunden in divergierende kulturelle Kontexte“ (ebd. 2016, S. 53). Bildung als lebensentfaltende Bildung ist auf den konkreten historischen Kontext, die gegenwärtige Situation und zukünftige Perspektiven zu beziehen: „Ein solcher Begriff von Bildung bestimmt sich nicht aus einem zeitlosen Kanon, sondern nur historisch konkret angesichts der sich je gegenwärtig stellenden Probleme und der Verwirklichungsvoraussetzungen von Entfaltungsmöglichkeiten“ (ebd. 2016, S. 60). Bildung bzw. ihre Auslegungen und Programmatiken sind also keineswegs herrschaftsfrei. Bildung sei weder „allgemeingültig“ noch als „einheitliche Begrifflichkeit“ anzunehmen (ebd. 2016, S. 53). Allerdings verweist er uns immer auch auf ihre dialektische Kraft im Subjekt-Sein „durch die mögliche, wenn auch bedingte Freiheit der Individuen“ (ebd. 2016, S. 61). Bildung erhält durch uns eine „herrschaftssprengende Kraft, da Spielräume und Unverfügbarkeit zugelassen werden müssen und bestehen bleiben“ (ebd., S. 61).

4. Souveränität über das eigene Leben als Bildungsproblem

Neben der gesellschaftlichen Kontextualisierung erfordern relationale Auseinandersetzungen ein Nachdenken über unser individuelles Sein: „Das zentrale Bildungsproblem, die Perspektive der Entfaltung von Persönlichkeit und die mündige Gestaltung von Sozietät, wird gebunden an die Gewinnung von zunehmender Souveränität über das eigene Leben.“ (Faulstich 2003, S. 301).

Je bestimmte Lebensverhältnisse verorten uns in einem konkreten, körpergebundenen und biographischen Kontext. Situation ist darin der „konkrete, zeitlich, räumlich oder sozial bestimmte Zusammenhang der Bezüge, in denen das Subjekt steht“ (ebd. 2013, S. 141). Mehr noch, die Kontexte, in denen wir leben, schreiben sich in unsere Körper ein – als Lebensführung sind sie leibgebunden. „Kontext darf also nicht missverstanden werden als Summe der von außen auf das Individuum wirkenden Faktoren“ (ebd. S. 143). Als Vorgang akzentuiert „Kontextualismus (...) die Frage nach der Einheit von Ich und Welt, von Person und Formation der Gesellschaft“ (ebd., S. 143). Das daraus entstehende Netz aus Struktur, Handlung und Erfahrung in der Lebenszeit – das sich subjektiv ausdifferenziert bzw. ausdrückt über Körperlichkeit und Sprachlichkeit – konkretisiert sich in der Biographie. „Wir leben in Räumen und Zeiten; unsere Körper beanspruchen Platz; wir verorten uns durch die Sprache und wir haben als Subjekte eine Lebensgeschichte, die wir als Biographie erzählen.“ (ebd., S. 142).

Für die Erwachsenenbildung wird das Konzept der Biographie zweifach bedeutsam: „Zum einen als Analyse des Stellenwerts von Bildung in biographischen Prozessen und zum anderen als Reflexion eigener oder fremder Biographie als Bildungsanstoß“ (ebd. 2012, S. 81). Bezogen auf die Analyse des Stellenwerts von Bildung spricht er von „temporalen Verhältnissen“ (ebd. 2003, S. 238) zwischen individueller Biographie und sozialem System, in denen Lernen als Entfaltung von Persönlichkeit und Entwicklung von Identität verortet ist. Daraus entstehe die zweite Bedeutsamkeit, indem „Biographizität“ als Fähigkeit zu verstehen ist, „das eigene Leben im Umgang mit der Lebenszeit zu gestalten“ (ebd., S. 82). Biographizität kann als individuelle Übergangskompetenz wirken, durch die in „sozialen Situationen eine personale Sinnggebung“ vorgenommen wird (ebd., S. 82 f.). Das bedeutet aber, dass Lebensereignisse nicht *per se* Lernanlass sind, sondern erst dazu werden, indem sie auf eine je spezifische Biographie treffen. Aus Vergangenheitsbearbeitung, Zukunftsentwürfen und Gegenwartsfragen können subjektive Lernanlässe entstehen, die im Erwachsenenalter verbunden werden müssen mit „Lernzeitansprüchen“ (ebd. 2012, S. 83), um realisiert zu werden.

Peter Faulstichs Kontextualisierungen lebensentfaltender Bildung sind von einer tiefgreifenden Temporalität gekennzeichnet. Er denkt Zeit nicht nur chronometrisch oder zeitpolitisch über Lernanteile im Lebenslauf, sondern auch historisch über kritische Zeitdiagnosen und geschichtliche Einbettungen auch disziplinärer Art. „Verblüfft“, so schreibt er in seinen Überlegungen zu „Zeitproblemen in der Bildungskonzeption“ (2012), stelle man fest, „wie wenig dies in der Diskussion der Erziehungs- und Bildungswissenschaft beachtet worden ist. Ausgerechnet die Bildungs-

theorie, die es doch mit Entwicklung und Entfaltung zu tun hat, unterschlägt die Tatsache, dass alle Bildung in der Zeit stattfindet.“ (ebd., S. 76). Eigentlich, so Peter Faulstich, haben wir es mit einer Vielzahl, auch widersprüchlicher Zeitphänomene und -erfahrungen zu tun. Kritisch weist er z. B. auf die Gefahr „multimedialer Inszenierungen von Freiheit“ hin, die lediglich „im Schein von Aufklärung deren Gegenteil“ erzeugen und letztlich „die Herrschaft unbegriffener Systemimperative“ sichern (ebd. 2016, S. 60). Oder er kritisiert „beschleunigte Akkumulationsprozesse des Kapitals“ (ebd. 2003), deren Akzeleration zu einem veränderten, vorrangig ökonomisierten Umgang mit Zeit führe, so dass sie für menschliches Lernen verloren gehe und fehle. Paradox sei der zugleich zunehmende Ruf nach Wissensaneignung und Transfer – letztlich nach Lernen.

Sein Denken schließt grundsätzlich geschichtliche Analysen als gesellschafts-historische Bezüge mit ein (s.o.). Sie bewegen sich in der Regel zwischen Antike, Aufklärung und Gegenwart⁴. Die Epoche der Aufklärung rückt er oft ins Zentrum, denn hier wären bereits „Probleme relevant“ geworden zwischen Vernunft und Herrschaft; Privatem und Öffentlichem; Wissen und Macht; Rationalität und Religiosität; Universalismus und Relativismus; Realität und Fiktion, „die bis heute die Grundlinien der Gesellschaftsentwicklung bestimmen“ (ebd. 2011a, S. 61). Über diese zeittheoretische Fluchtlinie (Koselleck 2000) verweist er auf Ungleichzeitigkeiten von Entwicklungen in der Erwachsenenbildung (z. B. Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung; „mittlere Systematisierung“) und zeigt, dass diese weder monokausal noch linear verlaufen. Geschichtsbetrachtungen haben deshalb einen hohen Stellenwert. Der Rückgriff auf Traditionen schafft Orientierung, „wenn nicht nur ein unbegriffener Wandel erlitten, sondern Fortschritt in Richtung auf ein besseres Leben gestaltet werden soll“ (Faulstich 2003, S. 301). Aber, es ist unser Geschichtswissen, das uns auch zeigt, dass Fortschritt „nicht einlinig und ausschließlich aufwärts verläuft“ (ebd., S. 301), und der Blick auf die Geschichte sorgt nicht für ein nostalgisches „Aufwärmen von längst Vergangenen“ (ebd., S. 248).

Es sind gerade seine Gegenwartsbeobachtungen im Zuge der „Destruktion des Begriffs der Aufklärung“ und „Erosion des Begriffs der Bildung“, die aufrütteln und aktueller denn je sind: „Wir erleben eine tiefgreifende Verunsicherung über die ‚Nachhaltigkeit‘ und ‚Zukunftsfähigkeit‘ der Aufklärung und der Bildung. Angesichts zunehmendem Kulturkonservatismus, Postmodernismus, radikaler Rationalitätskritik, Antisubjektivismus und religiösem Fundamentalismus entstehen sich vertiefende Freund-Feindpolaritäten, zurückgewandter Nationalismus und ein konservativreaktionär dominiertes Diskussionsthema.“ (ebd. 2011a, S. 168) Seine Sorge sei begründet, weil nur noch wenige sich sorgen um Aufklärung und Bildung, „um die Prinzipien von Vernunft und Öffentlichkeit, die nicht naturgegeben sicher sind, sondern die auch verloren gehen können.“ (ebd. 2011a, S. 168 f.)

5. Wissenschaftstheoretische und -ethische Ansprüche und Relationen

„Ich versuche hier“, schreibt Peter Faulstich in den Vorüberlegungen seiner Begründungen lebensentfaltender Bildung, die „Sichtweise einer Wissenschaft, die Erwach-

senenbildung als Fokus hat, zu erweitern“ (Faulstich 2003, S. 14). Im Durchschreiten zentraler Kategorien und Probleme der Gegenwart und über „mehrere Anläufe auf verschiedenen Ebenen“ (ebd., S. 14) findet er Begründungen. Er sensibilisiert zugleich für theoriegeladene und traditionsbelastete Begriffe. Zentrale Elemente seiner wissenschaftlichen Einlassungen zur Begründung lebensentfaltender Bildung stellen Aufklärung und Vernunft, Mündigkeit, Gerechtigkeit, Lernen, Handeln und Erfahrung, Wissenschaft und Wissen dar.

Obwohl Wissenschaft bzw. wissenschaftliche Erkenntnis keinesfalls zwingend nützlich werden muss, vertritt Peter Faulstich doch eine spezifische Theorie-Praxis-Relation. Danach entstehen sowohl wissenschaftliche Fragestellungen aufgrund sozialer o.a. Herausforderungen, wie auch Erkenntnis und Wissen ihre Legitimation und Wirkungen nur aus dem jeweiligen gesellschaftlichen und historischen Kontext gewinnen⁵. Entsprechend konstatiert er in seiner Monographie „Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung“ (2011), dass „im Verhältnis von Wissenschaft und lebensentfaltender Bildung ein Handlungsfeld“ betrachtet wird, „das nach verbreiteter Ansicht immer wichtiger werden wird: Es geht um die gesellschaftliche Produktion von Wissen und dessen individuelle Aneignung“ (ebd. 2011a, S. 15). Im Vorwort dazu präzisiert Martin Beyersdorf dieses Verhältnis als „fortwährende Entwicklung der Urteilskraft“, die „die Resultate wissenschaftlicher Forschung im menschlichen Lebenszusammenhang beachtet – allen Irrationalitäten zum Trotz, die sich immer wieder einnisten“ (Beyersdorf 2011a, S. 7). Schon einige Jahre vorher schreibt Peter Faulstich selbst: „Die wichtigste Leistung ‚lebensentfaltender Bildung‘ ist die Vermittlung zwischen immer wieder neu entstehenden Wissensbeständen und Handlungsfähigkeit“, wobei drei Ebenen zu beachten seien: „instrumentell“ gehe es um den Transfer von Wissenschaft, „hermeneutisch“ um die „Interpretation von Welt“ und „kritisch“ um die „Reflexion veränderter Gestaltungsmöglichkeiten“ (Faulstich 2003, S. 151 f.). Ziel sei eine Wissenschaft, die sich auf Lebenszusammenhänge bezieht und „Abstraktheiten ebenso wie Rezeptangebote“ vermeidet (ebd., S. 159). Wissenschaft richte sich aber zugleich zwingend auf uneingelöste Möglichkeiten und Potenziale zur Gestaltung von Welt und Entfaltung von Identität.

Eine solche Wissenschaft stellt ihrer Idee nach eine „Lebensform“ der Nachdenklichkeit dar (ebd. 2003; 2006; 2011a). Weil Wissenschaft dann nicht einfach Technik, „Instrumentenlieferant oder Methodenerzeuger“ ist, sondern eine Haltung bedeutet, aus der resultierend Handlungsfähigkeit über „Eingriffswissen“ auf höherem Reflexionsniveau folgt (vgl. Faulstich/Zeuner 1999). Dies eröffnet einen bestimmten Stellenwert von Wissenschaft im Rahmen des Bildungssystems und verpflichtet sie auch im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung⁶.

Sich einfach an die Hand nehmen lassen und theoretisch einführen („theory light“) oder lediglich einen Überblick verschaffen, lehnt er auch in der Wissenschaftsrezeption ab. Stattdessen fordert er ein reflektierendes Verstehen, das sich mit Theoriekonzepten auseinandersetzt, sie prüft und verschiedene (auch widersprüchliche) Positionen bemüht. Überzeugungen, die unser Handeln in der Praxis anleiten (auch das wissenschaftliche Handeln), sind eingebettet in gesellschaftliche wie zugleich individuelle Erfahrungen und Wahrnehmungen, die unsere Anschauungen und Bedeu-

tungszuweisungen markieren. Erkenntnis und Wahrheit, auch nur vorläufige, wird eben nicht als Resultat vorgefunden, sondern im Prozess hergestellt, angeeignet und vermittelt. Relational radikal schreibt er über Wissenschaft: „Sie stellt selbst die Fragen, auf welche sie Antworten versucht“ (ebd. 2003, S. 151).

Das dahinter aufscheinende Verhältnis von Erkennen und Verändern interessiert ihn fortgesetzt. „Wenn man den kritisch-pragmatischen Ansatz ernst nimmt, sind Theorien eben nicht nur begründete Sätze z. B. über ‚Lernen im Lebenslauf‘. Sie sind vielmehr immer schon bezogen auf Verstehen und Anleiten des Handelns“ (ebd., S. 157). Weitergehend bestimmt dies auch für seine „Theorie lebensentfaltender Bildung“ eine spezifische Haltung, die niemals „Postulatspädagogik“ sein könne, sondern sich stattdessen auf die konkreten Situationen und „Konstellationen“ einlassen müsse (ebd., S. 157). Der wissenschaftliche Blick (disziplinär und persönlich) richtet sich auf das individuell Mögliche („mögliche Lebensführung“; ebd., S. 157), um so – aufgrund von Erkenntnis und Interesse – gestaltend und verändernd tätig zu werden (an der Welt und an sich). Als Ziel bleibt die Verteidigung einer öffentlich verantworteten Gestaltung eines modernen Bildungssystems der lebensentfaltenden Bildung.

6. Epilog und Würdigung

Mit der dargelegten Begriffsrekonstruktion und in der Durchsicht bzw. Aufarbeitung seiner vielfältigen Arbeiten, hat sich eine ganz eigene, persönliche Wertschätzung entwickelt. Diese resultiert in einer tiefen, ehrlichen Danksagung an ihn selbst und sein Werk.

Aus der Lektüre seiner Texte entsteht eine kraftvolle Widerständigkeit – um an seine eigenen Worte anzuschließen⁷ – die bei mir nochmals zu einer Gewissheit der Würdigung und für die Beibehaltung sowie kritische Weiterführung des Begriffs *Bildung* als „lebensentfaltendes“ Konzept führt. Peter Faulstich gehört somit unbedingt in die von ihm selbst wertgeschätzte Riege einiger Weniger, die dem „Zerfall einer zentralen Idee weiterwirkenden humanistischen Denkens“ (Faulstich 2016, S. 53) unablässig und offen entgegentrat.

Anmerkungen

- 1 Lediglich drei Varianten im Titel finden sich: „Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung“ (Monographie 2003), „Lebensentfaltende Bildung – Zielsetzung von Lernen im Alter“ (Aufsatz 2009), „Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung“ (Monographie 2011).
- 2 Hier lehnt sich Peter Faulstich insbesondere in den Texten der letzten Jahre an Peter Bieri „Das Handwerk der Freiheit – Über die Entdeckung des eigenen Willens“ (2003) an (vgl. Faulstich 2013, 2014).
- 3 In seinen Texten findet sich diese Wertschätzung in Bezug auf Hans-Joachim Heydorn. Zuletzt schreibt Peter Faulstich 2016 über ihn: „Zu den wenigen Ausnahmen hartnäckigen Widerstandes gegen einen solchen Abgesang bildungstheoretischen Problembewusstseins, die immer noch wirksam werden, gehört – weniger bekannt, weil nicht modisch – das Denken Hans-Joachim Heydorns“ (Faulstich 2016, S. 59). Obwohl Heydorn an keiner

Stelle selbst den Begriff der Entfaltung verwendet – er spricht viel-mehr im Duktus seiner Zeit von „Befreiungsentwürfen“, von „Befreitsein“ oder „Mündigkeitsanspruch“ (Heydorn 1972, S. 142) – lehnt Peter Faulstich sein Verständnis von „Lebensentfaltung“ an ihn an. Wenn „in Heydorns Sicht einer Dialektik von Vernunft und Wirklichkeit“ der Begriff Bildung die Überwindung aller Verhältnisse sein kann und der „Ausgangspunkt des Nachdenkens (...) die Möglichkeit einer Entfaltung der Menschen [ist], nicht ihre Verwertbarkeit, ihre Qualifikation, oder die Produktion oder gar der Profit“, dann, so Peter Faulstich, verteidige dies „den Eigensinn von Bildung als Selbstentfaltung“ und „gegen die beliebige Verfügbarkeit und Funktionalisierung“ (Faulstich 2016, S. 59).

- 4 Es gibt von Peter Faulstich aber auch zahlreiche, deutlich weiterführende historische Analysen und kompulatorische Einbettungen oder historisch-biographische Zugänge z. B. zu Pionieren der Erwachsenenbildung (gemeinsam mit Christine Zeuner 2001).
- 5 „Das Wort ‚Wissen‘ wird also gebraucht, um alle Erkenntnisverfahren und -wirkungen zu bezeichnen, die in einer bestimmten historischen Situation und in einer bestimmten Thematik akzeptabel sind. Nichts kann als Wissenselement auftreten, wenn es nicht mit einem System eines bestimmten wissenschaftlichen Diskurses in einer bestimmten Epoche anschlussfähig ist“ (Faulstich 2011b, S. 21).
- 6 Es seien eben die Hochschulen, die „gesellschaftliche Anwendungszusammenhänge“ in den wissenschaftlichen Kontext zurückholen, was so-wohl Gewicht als auch Relevanz wissenschaftlicher Weiterbildung steigert (ebd. 2003, S. 152).
- 7 Wie schreibt er selbst über Kräfte zehrende äußere Anfeindungen („Bildung“ sei, so wird unterstellt, weder den Entwicklungen ‚moderner Gesellschaften‘ angemessen noch sie die Idee vereinbar mit empirischer Forschung“; Faulstich 2016, S. 52) und innere Zweifel: „Sinnentwürfe angesichts sich immer wieder fortsetzender ökonomischer Antagonismen, sozialer Paradoxien und kultureller Absurditäten zehren an der Kraft, sich dem entgegenzustellen“ (ebd., S. 60).

Literatur

- Beyersdorf, Martin (2011): Vorwort. In: Faulstich, Peter (2011): Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 7-8.
- Faulstich, Peter (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.: Diesterweg Sauerland.
- Faulstich, Peter (2001): „Arbeitsgesellschaft“ als Zeitdiagnose – ‚Arbeitsorientierung‘ als Bildungsprinzip? In: Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 118-138.
- Faulstich, Peter (2002): Lernzeiten. Hamburg: vsa-Verlag.
- Faulstich, Peter (2003): Weiterbildung: Begründungen lebensentfaltender Bildung. München: Oldenbourg.
- Faulstich, Peter (2006): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld: transcript Verlag.
- Faulstich, Peter (2009): Lebensentfaltende Bildung – Zielsetzung von Lernen im Alter. In: Weiterbildung, Heft 3, S. 8-11.
- Faulstich, Peter (2011a): Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Bielefeld: transcript Verlag.
- Faulstich, Peter (2011b): Aufklärung: der Zugang zum Wissen und die Macht seines Gebrauchs. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Bd. 34 H. 2, S. 15-23, www.die-bonn.de/doks/report/2013-diskussion-lernen-sichtbar-machen.pdf
- Faulstich, Peter (2012): Lernen in der Kontinuität der Momente. Vorüberlegungen zu einem bildungswissenschaftlich kritisch-pragmatischen Begriff der Zeit. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Zeit und Bildung. Münster: Waxmann, S. 71-90.

- Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen: eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld: transcript Verlag.
- Faulstich, Peter (Hrsg.) (2014): Lerndebatten: phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: transcript Verlag.
- Faulstich, Peter (2016): Das Politische in der Bildung. In: Hufer, Klaus-Peter/Lange, Dirk (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 52-61..
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 1. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2001): Erwachsenenbildung und soziales Engagement. Bielefeld: wbv.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Koselleck, Reinhart (2000): Zeitschichten. Studien zur Historik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Selektive Weiterbildungsbeteiligung und (Bildungs-)Gerechtigkeit

Helmut Bremer

Zusammenfassung

Der Beitrag greift die Selektivität der Weiterbildungsbeteiligung auf und verknüpft diese mit der Frage der Gerechtigkeit. Dazu werden Ergebnisse relevanter Arbeiten historisch nachgezeichnet und auf aktuelle Studien und Forschungsstränge geblickt. Differenziert werden mehrere Paradigmen, die Weiterbildungsbeteiligung unterschiedlich untersuchen und erklären. Plädiert wird dafür, die Selektivität der Weiterbildung nicht nur empirisch aufzuzeigen und zu konstatieren, sondern sie mit kritisch auf die gesellschaftlichen Fragen von Gleichheit, Demokratie und Gerechtigkeit zu beziehen. Das schließt ein, in der Forschung auch die subjektive Seite bei Selektionsprozessen mit in den Blick zu nehmen, wie Peter Faulstich das zuletzt mit der begrifflichen Unterscheidung von „Bedingungen“ und „Begründungen“ aufgenommen hat.

1. Einleitung

Seit sich die Erwachsenenbildung mehr oder weniger systematisch damit zu beschäftigen begann, an wen Angebote adressiert sind und wer dann tatsächlich daran teilnimmt, ist die Selektivität ein Thema. Das Ergebnis ist bekannt: Erreicht wird nur ein Teil der Erwachsenen und noch dazu nur „ein eingeengtes soziales Spektrum“ (Faulstich 2003a, S. 39 f). Das ist mit verschiedenen Begriffen auf den Punkt gebracht worden; Schulenberg u. a. (1978, S. 525) sprachen von der „Weiterbildungsschere“, Peter Faulstich hat das Schlagwort der „doppelten Selektivität“ geprägt (1981, S. 61 ff.). Das Problem ist dabei weniger, dass Erwachsenenbildung selektiv ist und Differenzen erzeugt; Auslese und soziale Platzierung kann generell zu den Aufgaben des Bildungswesens gezählt werden. Problematisch ist vielmehr, wie diese Selektion erfolgt, d. h., welche Logiken darin (nicht) sichtbar werden. Wenn vor allem Menschen in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung strömen, die ohnehin schon mehr Bildungskapital angehäuft haben, dann scheint die Logik der „Begünstigung der Begünstigten“ zu greifen, die schon Schleiermacher in seiner bekannten Vorlesung über die Ungleichheit aus dem Jahr 1826 hervorgehoben hat. Seine Intention war deutlich:

Eine sich demokratisch verstehende Erziehung müsse sich die äußeren Verhältnisse ansehen, „welche den einen mehr begünstigt hätten als den anderen“ und müsse diesen „entgegenwirken“ (Schleiermacher 1957, S. 37). Ansonsten folge sie einem aristokratischen Prinzip der Elitenauslese. Dadurch bekommt die Sache der Auslese eine andere Brisanz; Differenz ist nicht gleich Differenz, sondern muss auf Machtverhältnisse hin betrachtet werden (Faulstich 2003a, S. 51).

Damit wird aber die Frage der Selektivität unmittelbar verknüpft mit Prinzipien der Gleichheit, Demokratie und Gerechtigkeit, was auf den historischen Entstehungskontext von Erwachsenenbildung verweist (vgl. Zeuner 2010). Dieser an soziale Bewegungen geknüpfte, man könnte sagen, „emanzipatorische Kern“ der Erwachsenenbildung lässt sich zurückverfolgen bis in die Zeit der Aufklärung und bekommt besondere Bedeutung im Zusammenhang mit der „sozialen Frage“ im 19. Jahrhundert, kann aber auch auf die Neuen Sozialen Bewegungen der 1970er und 1980er Jahre bezogen werden. Thematisiert war damit stets die bestehende soziale Ordnung und wie Erwachsenenbildung darin involviert ist bzw. sein sollte.

Es zählt zu den Verdiensten Peter Faulstichs, dass er die unübersehbare soziale Selektivität *in und durch* Erwachsenenbildung immer wieder hartnäckig mit der Gerechtigkeitsfrage in Verbindung gebracht hat. Die „Abschaffung von Privilegien, die aus Ungleichheit zwischen gesellschaftlichen Gruppen resultieren“, blieb für ihn eine „wichtige Zielsetzung“ der Weiterbildung und Voraussetzung, um „Entfaltungsmöglichkeiten“ für alle gesellschaftlichen Gruppen zu eröffnen (Faulstich 2003a, S. 38). Damit ist die Latte hoch gehängt, aber, so könnte man salopp fortsetzen, da gehört sie dann auch hin, in dem Sinne, dass Erwachsenenbildung einen (normativen) handlungsleitenden Bezugspunkt braucht. Dem wird in der Folge nachgegangen, indem zuerst die Spur relevanter Forschungen historisch kurz nachgezeichnet (2), ein orientierender Blick auf gegenwärtige Forschungsstränge zur Weiterbildungsbeteiligung und deren Erklärung geworfen (3) und abschließend die Frage der Gerechtigkeit wieder aufgenommen wird (4). Es gilt, so die Schlusspointe, auch die subjektive Seite bei Selektionsprozessen mit in den Blick zu nehmen, was Peter Faulstich zuletzt mit der Holzkamp entlehnten begrifflichen Unterscheidung von „Bedingungen“ und „Begründungen“ aufgenommen hat.

2. Soziale Selektivität und Weiterbildung: „Und täglich grüßt das Murmeltier“

Für die Entwicklung der Forschungen zur Beteiligung an Erwachsenenbildung kann zunächst an einige, zumeist lokal bezogene Arbeiten aus der Zeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts und aus der Weimarer Republik erinnert werden, die die Bildungsinteressen der Teilnehmenden zumeist anhand von belegten Kursen geordnet haben (vgl. zusammenfassend Bremer 2007, S. 37 ff.). Sie haben tendenziell aufgezeigt, dass die Erwachsenenbildung schon zu jener Zeit „insgesamt einen Mittelschicht-Charakter“ hatte (Olbrich 2001, S. 155) und dass vor allem weite Teile der Arbeiterschaft als Teilnehmende kaum erreicht wurden.

Für die Entwicklung der neueren Forschung zur Weiterbildungsteilnahme haben vor allem drei als sog. „Leitstudien“ bekannt gewordene Arbeiten Impulse gegeben:

Die „Hildesheim-Studie“ (Schulenberg 1957) fragte nach generellen Einstellungen zu Erwachsenenbildung. Die umfangreiche, qualitative und quantitative Verfahren nutzende „Göttinger Studie“ (Strzelewicz u. a. 1966) differenzierte verschiedene „Typen von Bildungsvorstellungen“. Die „Oldenburger Studie“ (Schulenberg u. a. 1978) arbeitete differenzierte Faktoren der Weiterbildungsteilnahme und deren Schichtspezifität heraus.

Zusammengefasst zeigen diese Arbeiten: Bildung und Weiterbildung werden auf der Ebene der Einstellungen in der Bevölkerung generell als wichtig und weit überwiegend als positiv geschätzt. Aber dieses generelle Interesse wird ganz unterschiedlich und in erheblicher Abhängigkeit von sozialen Faktoren in konkrete Teilnahme an Erwachsenenbildung umgesetzt. Insbesondere in der „Göttinger Studie“ wurde zudem der Zusammenhang von Bildung und Gesellschafts- bzw. Gerechtigkeitsvorstellungen thematisiert. Beides sei „im allgemeinen kaum zu trennen“ (ebd., S. 568). Herausgearbeitet wurde das Bild einer Gesellschaft, in der das allgemeine Bewusstsein für die hohe und wachsende Bedeutung von Bildung zwar stark verbreitet war, allerdings verbunden mit dem „Vorhandensein weit verbreiteter Frustrationserlebnisse und Unmutsgedühle“, die „in Beziehung zur soziokulturellen Situation“ (ebd., S. 577) standen, d. h., dass insbesondere bei Menschen aus benachteiligten Schichten zum Teil erhebliche Zweifel an der Gerechtigkeit des Bildungswesens bestanden.

Tabelle 1: Weiterbildungsteilnahme nach Schulbildung und beruflicher Stellung
Quelle: Rosenblatt u. a. 2008, Bilger u. a. 2013

	Weiterbildungsteilnahme 1979	Weiterbildungsteilnahme 2007	Weiterbildungsteilnahme 2012
Niedrige Schulbildung	16	30	32
Mittlere Schulbildung	29	46	51
Hohe Schulbildung	43	58	64
Arbeiter_innen	15	34	38
Angestellte	31	54	61
Beamten_innen	45	67	81
Selbstständige	21	54	52

Die Befunde dieser Studien sind seit den ausgehenden 1970er Jahren im Grundsatz von der Weiterbildungsstatistik (Berichtssystem Weiterbildung bzw. jetzt Adult Education Survey – AES) immer wieder aufs Neue bestätigt worden (vgl. zuletzt Bilger u. a. 2013). Nach wie vor besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung und Merkmalen wie sozialer Stellung, Bildungsabschluss, Beruf und Branche. Die Weiterbildungsteilnahme hat sich seit Ende der 1979er Jahre zwar deutlich erhöht (im Durchschnitt von 23 % 1979 auf 49 % im Jahr 2012; Rosenblatt u. a. 2008, S. 46; Bilger u. a. 2013, S. 29). An der sozialstrukturellen Zusammensetzung der

Teilnehmenden hat sich dabei dagegen im Grundsatz nichts Wesentliches verändert, wie allein schon der Blick auf die „üblichen Verdächtigen“ der sozialen Merkmale zeigt (vgl. Tabelle 1).

Angesichts dieses „Fahrstuhleffektes“ konstatierte Peter Faulstich ernüchert: „Das Bildungsverhalten und die Einstellung sozialer Schichten bzw. Milieus zur Bildung hat sich also seit der Hildesheim-Studie (...) nicht entscheidend verändert“ (2003a, S. 46). All das bestätigt: Weiterbildung kompensiert nicht, sondern Selektivität wird durch Weiterbildung „im Gegenteil eher noch verstärkt“. Die „Bildungskumulation privilegierter sozialer Milieus setzt sich ungebrochen fort“ (Faulstich 2003b, S. 650). Es gilt das „Matthäusprinzip“: „Wer hat, dem wird gegeben“ (Bolder 2006).

3. Selektivität: Auf der Suche nach Erklärungen

Es ist vielleicht dieser für viele enttäuschende Befund, der (gepaart mit erheblichem Rückenwind eines zeitweise dominanten sozialwissenschaftlichen Diskurses um die Relativierung „schicht- bzw. klassenspezifischer“ Ungleichheiten à la Ulrich Beck) die Problematisierung der sozial selektiven Effekte von Weiterbildung zumindest eine Zeit lang in den Hintergrund treten ließ zugunsten eines schlichten „Registrierens“ der Differenzen in der Weiterbildungsbeteiligung.

Aktuell lassen sich in der Adressat_innen-, Teilnahme- und Zielgruppenforschung verschiedene Stränge unterscheiden, in denen die Selektivität der Weiterbildungsbeteiligung mit unterschiedlichen Intentionen empirisch aufgezeigt, thematisiert und theoretisch erklärt wird.

Selektivität als Folge „kultureller Passungsverhältnisse“

Schon aus den oben erwähnten „Leitstudien“ der 1960er und 1970er Jahre kann abgeleitet werden, dass Nicht-Teilnahme an Weiterbildung nicht gleichzusetzen ist mit „Desinteresse“ an Bildung oder dem Nichtvorhandensein von Bildungsbedarfen. Es ist eine Frage des Artikulieren-Könnens auf der Seite der Adressat_innen und des Aufnehmens und Kennens von Bildungsinteressen und Teilnahmehindernissen (Grotluschen 2010) auf der Seite der Weiterbildungseinrichtungen und -träger.

Der „Adult Education Survey“ vermutet angesichts des Befundes, dass die „wichtigste soziale Determinante für das Weiterbildungsverhalten ... der Bildungshintergrund einer Person“ (Rosenblatt u. a. 2008, S. 152) ist, eine offensichtlich früh – mit der Schule – ausgeprägte „Disposition“ zu Bildung und Lernen, „die sich in vielfältigen Formen des Verhaltens und der Einstellungen zum Lernen niederschlägt“ (ebd., S. 154).

Hier lässt sich an Bourdieus Paradigma der „kulturellen Passung“ anschließen. Demnach wird im Herkunftsmilieu ein bestimmter Habitus erworben, der nach der Devise „Heimspiel“ bzw. „Auswärtsspiel“ Affinität zu institutioneller Bildung aufweist – oder eben nicht. Vor allem Forschungen, die dem Milieuansatz folgen (vgl. Barz/Tippelt 2004, Bremer 2007), können hier platziert werden, da sie die alltags- und lebensweltliche Verankerung von Bildung und Weiterbildung aufzeigen. Damit wird ermöglicht, Teilnahme und Nicht-Teilnahme an Weiterbildung als Ergebnis „soziokultureller Mechanismen“ zu deuten: Milieuspezifische „Passungsverhältnisse“

zwischen Lehrenden und Lernenden sowie damit verbundene Institutionskulturen, pädagogische Settings und Ansprachestrategien erleichtern oder erschweren bestimmten Adressaten die Teilnahme.¹ Privilegierte Milieus haben sich die (Weiter-)Bildungsinstitutionen quasi zu eigen gemacht und drücken ihnen ihren Stempel auf; insbesondere für bildungsgewohnte Milieus erscheint dann institutionelle Bildung und Weiterbildung oft als „fremde Welt“, „notwendiges Übel“, „sinnlos“ und „Zumutung“.

Barz/Tippelt (2004, S. 169) haben in diesem Zusammenhang „aufsuchende Bildungsarbeit“ für diese Gruppen gefordert. Buchstabiert man diesen Gedanken aus (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring/Wagner 2015), dann lässt sich ein Perspektivwechsel vornehmen. Nicht nur die Individuen haben Distanz zu institutionalisierter Weiterbildung, sondern umgekehrt hat auch die institutionelle Weiterbildung soziale und kulturelle Distanz zu bestimmten Gruppen von Adressat_innen und ihnen gelingt es nicht oder nur schwer, „Nähe“ zu diesen herzustellen. Das Überbrücken dieser „doppelten Distanz“ kann dann auch Aufgabe von Weiterbildungseinrichtungen sein. Zugleich stößt man dabei häufig an Umsetzungsgrenzen (etwa Förderlogiken, disziplinäre Abschottungen), an denen sich zeigt, wie sich Privilegierungen/Nicht-Privilegierungen in der systemischen Ausgestaltung des Weiterbildungswesens manifestiert haben.

Selektivität als Ergebnis von Widerstand gegen Bildung

Für das Verstehen der Nicht-Teilnahme an Weiterbildung haben Arbeiten zur Weiterbildungsabstinz in erheblicher Weise beigetragen, indem sie einen Bruch mit der häufig unhinterfragt eingenommenen Perspektive nahe legen, Nicht-Teilnahme als „defizitär“ zu sehen. Bolder/Hendrich (2000) nahmen dabei in ihrer Studie Bezug auf Dirk Axmachers Konzept des „Widerstand gegen Weiterbildung“ (1990). In einer historischen Untersuchung zu Handwerkermilieus konnte Axmacher zeigen, dass diese in der Umstellung auf andere Ausbildungen eine Bedrohung ihrer praktizierten Lebensweise sahen. Ihre verweigernde Haltung war also kein Zeichen von Passivität, sondern Teil aktiver Lebensführung. Bolder/Hendrich konnten auf diesen Gedanken gestützt empirisch nachweisen, dass Weiterbildungsabstinz keineswegs als Defizit oder Makel zu sehen ist und die Vermeidung von (bei ihnen fokussierter) beschäftigungsnaher Weiterbildung keineswegs als Ausdruck einer mangelnden Lern- oder Erfahrungsoffenheit missverstanden werden darf. Vor dem Hintergrund der Situationswahrnehmungen der Weiterbildungsadressat_innen erschien Weiterbildung oft nicht als Chancenerweiterung, sondern als Zumutung, die ggfs. negativ auf die eigene Lebensgestaltung wirken kann.

Selektivität als Folge gesellschaftlicher und ökonomischer Funktionslogiken und rationaler Wahlentscheidungen

In der Tradition der Weiterbildungsstatistik und des AES können Arbeiten einer auf Makroperspektiven basierenden standardisierten Forschungsrichtung verortet werden, die die Weiterbildungsforschung an die dominante Strömung der empirischen Bildungsforschung und die daraus hervorgehenden Large-scale-Untersuchungen anzuschließen suchen (Kuper/Schrader 2013; Bilger u. a. 2013, S. 95 ff.). Entsprechend

wird Selektivität mit bildungsökonomischen und humankapital- und segmentations-theoretischen und mit Rational-Choice-Ansätzen erklärt. Es geht vor allem darum, Wirkungen von Weiterbildungsteilnahme aufzuzeigen, seien diese ökonomischer, arbeitsmarktbezogener, gesellschaftlicher oder sozialer Art (vgl. auch Becker/Hecken 2009). Für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung wird etwa die Dominanz fremdselektiver (d. h. durch vorhandene Gelegenheitsstrukturen geprägter) vor selbstselektiven (d. h. durch individuelle rationale Bildungsentscheidungen hervorgebrachte) Prozessen herausgearbeitet (Kaufmann/Widany 2013, S. 50).

Bei diesen Untersuchungen ist die Berücksichtigung sozialstruktureller und ungleichheitsbezogener Faktoren als „Determinanten“ von Weiterbildungsbeteiligung selbstverständlich und wird teilweise in elaborierten empirischen Verfahren differenziert herausgearbeitet. Insbesondere erweist sich immer wieder der Bildungshintergrund „als sehr robuster Prädiktor für die Beteiligung an Weiterbildung. Egal ob der Schulabschluss, der berufliche Ausbildungsabschluss oder der ISCED-Level betrachtet werden, es ergibt sich jeweils immer das gleiche Bild: Je höher die Bildung oder Ausbildung der Befragten ist, desto höher sind sowohl die Weiterbildungsquote als auch das Weiterbildungsvolumen“ (Bilger u. a. 2013, S. 93). Es werden also Selektionsstrukturen aufgedeckt und mit gesellschaftlichen bzw. ökonomischen Funktionen in Verbindung gebracht, ohne dass es jedoch zu einer ausgeprägten Diskussion um Chancengleichheit und Gerechtigkeit kommt.²

Selektivität und Kompetenzlevel

Weiterhin etablieren sich Studien, die dem Kompetenzparadigma folgen und dabei auch Bezüge zur Weiterbildungsbeteiligung herstellen. Zu nennen ist zunächst die PIAAC-Studie (OECD 2013). Darin wird der Zusammenhang von Kompetenzen und sozialer Lage, formalem Bildungsabschluss und Weiterbildungsteilnahme herausgestellt und die Förderung der Weiterbildungsteilnahme speziell für benachteiligte Gruppen durch spezifische Konzepte und Formate explizit gefordert. Zugleich nehmen aber auch eher diejenigen an Erwachsenenbildung teil, die ohnehin schon über ein höheres Kompetenzniveau verfügen: „Die Ergebnisse der Erhebung zeigen einen starken positiven Zusammenhang zwischen Teilnahme an Erwachsenenbildung und Kompetenzniveau auf“ (ebd., S. 16 f.).

Die Leo-level-one-Studie (Grotluschen u. a. 2012) hat Schriftsprachkompetenzen sog. „funktionaler Analphabeten“ in vier Stufen differenziert. Für die hier thematisierte Frage nach der Beteiligung an Weiterbildung ist die erhebliche Diskrepanz zwischen „objektiv“ gemessener Schriftsprachbeherrschung und der „Behebung“ dieses vermeintlichen „Defizits“ durch Kursteilnahme hervorzuheben. Offenbar markieren empirisch festgestellte Schriftsprachkompetenzen Handlungs„bedingungen“, die aber nicht oder nur bedingt in subjektive „Begründungen“ für eine Kursteilnahme überführt werden.

Eine aktuelle habitustheoretisch angelegte Studie rückt dabei neben der subjektiven Relevanz von Schriftsprache im Alltag die identitätsstiftende Bedeutung kollektiver Zugehörigkeit in den Blick: Zur Kursteilnahme kommt es besonders dann, wenn die Zugehörigkeit zu einem bestimmten sozialen Milieu angestrebt wird oder bedroht

ist (Bremer/Pape 2016). Hier zeigen sich Verbindungen zwischen sozialstruktureller Positionierung und subjektiver Handlungslogik.

4. Weiterbildungsbeteiligung und Gerechtigkeit

Insgesamt zeigt sich eine diversifizierte Forschungslandschaft zur Weiterbildungsbeteiligung. Dabei ist eine kritische Perspektive auf Selektionsstrukturen und -mechanismen keineswegs selbstverständlich. Ist dies etwa in Studien, die in der Tradition Bourdieus die „kulturellen Passungsverhältnisse“ in den Blick nehmen, oft von zentraler Bedeutung, sind Fragen von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit in anderen Untersuchungen oft nur latent im Blick und werden bisweilen mit merkwürdiger Zurückhaltung angedeutet. „Man wird an den verschiedenen Stellen genauer hinsehen müssen, ob dies als eine Benachteiligung bestimmter Gruppen – im Sinne mangelnder Chancengleichheit – zu interpretieren ist“, heißt es etwa im AES in Bezug auf ungleiche Beteiligungsstrukturen (Bilger u. a. 2013, S. 60). Das könnte daran liegen, dass das Zusammenbringen von analytisch aufgedeckten Selektionsmechanismen und eher normativ begründeten Gerechtigkeitsvorstellungen in der Forschungspraxis gerne vermieden wird. Es wäre gleichwohl mit einer herrschaftskritischen Perspektive erziehungswissenschaftlich und bildungstheoretisch sehr gut zu begründen. Diese hätte penibel und sensibel die offenen und verdeckten Formen des „Missbrauchs von Macht“ (Bourdieu) im Bildungswesen aufzudecken, durch die privilegierte Gruppen die Welt der Weiterbildung zu ihrer machen, etwa indem sie das „selbstgesteuerte Lernen“ als „legitime Form“ des Lernens zu etablieren suchen (vgl. Bremer 2010).

Peter Faulstich hat hier an verschiedene Gerechtigkeits- und Gleichheitskonzeptionen erinnert (vgl. Faulstich 2003a, S. 49 ff.; Bremer/Faulstich/Teiwes-Kügler/Vehse 2015, S. 239 ff.). Gerechtigkeit im Bildungswesen ist unmittelbar mit dem Postulat der Chancengleichheit verbunden, die aber eben nicht nur isoliert auf die Bildungseinrichtungen und die im Prinzip zumeist jedermann/jederrfrau offen stehende Teilnahme bezogen werden darf, sondern „die sozialen Verhältnisse außerhalb des Bildungssystems als Prämissen von Gerechtigkeit“ einbeziehen muss (Faulstich 2003a, S. 49). Das ist ein starkes Statement.

Dabei wird „Leistung“ zur zentralen Kategorie, um Ungleichheit als „verdient“ bzw. „unverdient“ zu legitimieren. Zugleich ist das, was als Leistung anerkannt wird, keineswegs klar, sondern hoch umkämpft. Die „formale Gerechtigkeit“ unterstellt, dass Gerechtigkeit beim Zugang zu (Weiter-)Bildung qua Leistung erfolgt, ohne dabei allerdings das Zustandekommen von Leistung selbst zu hinterfragen. Wenn also beispielsweise leitende Angestellte mehr an Weiterbildung teilnehmen, lässt sich das mit Bezug auf die in der „erfolgreichen“ Bildungs- und Berufsbiographie erbrachte Leistung als „verdient“ rechtfertigen. Bourdieu/Passeron (1971) sprechen von der „Illusion der Chancengleichheit“, bei der außer Acht gelassen wird, „dass das Leistungsprinzip fortbestehende Zugangsprivilegien aufgrund von Eigentum und Macht kaschiert“ (Faulstich 2003a, S. 51) – bis dahin, dass das Zustandekommen von Leistung in den Bildungseinrichtungen selbst verschleiert wird (Bremer 2016, S. 76 ff.). Peter

Faulstich hat daher darauf beharrt, am Konzept der „egalitären Gerechtigkeit“ festzuhalten, die sich an ökonomischer, kultureller und sozialer Gleichheit orientieren muss und bezogen auf das Bildungswesen auch als „strukturelle Gerechtigkeit“ bezeichnet werden kann: „Gleichheit orientiert an struktureller Gerechtigkeit meint keineswegs das von konservativer Seite an die Wand gemalte Zerrbild von Gleichmacherei oder das grobe Missverständnis von Gleichartigkeit aller als Prämissen gleicher Entfaltungsmöglichkeiten bei gegebener Verschiedenartigkeit. Unterschieden werden muss Hierarchie von Differenz“ (Bremer/Faulstich/Teiwes-Kügler/Vehse 2015, S. 243).

Die Wirkung sozialer Mechanismen der Selektion im Bildungswesen bleibt oftmals subtil, „widersetzt“ sich gewissermaßen der Aufdeckung; ursprünglich soziale Unterschiede werden in nach außen besser legitimierbare Kategorien der „Leistung“ transformiert. Insbesondere im Bildungswesen, das sich mit der Ideologie der individuellen Selbstverantwortung für Erfolg und Misserfolg geradezu als Gegenwelt für milieubedingte Ungleichheiten inszeniert, wird der Glaube an die Legitimität der Meritokratie den Lernenden regelrecht eingepflegt.

Empirisch zeigt sich dabei ein äußerst differenziertes Bild. In unserer gemeinsamen Studie „Gesellschaftsbild und Weiterbildung“ (Bremer/Faulstich/Teiwes-Kügler/Vehse 2015), in der es um Veränderungen von Gesellschaftsbildern im Verlauf von längerfristigen Weiterbildungen wie Umschulungen ging, konnten wir zuletzt herausarbeiten, wie sich Gerechtigkeitsvorstellungen in den Gesellschaftsbildern der Lernenden auf der Grundlage gemachter Erfahrungen in Weiterbildungen manifestieren. Zwar zwingt die gesellschaftliche Dominanz des Leistungsprinzips alle, sich dazu zu positionieren. Aber in der Bewertung des meritokratischen Gesellschaftsmodells zeigen sich deutliche, auf Habitusunterschieden gründende Differenzen bei den Teilnehmenden. Diese reichen von Zweifeln an der gerechten Regelung bei der Konkurrenz um Teilhabe über als unveränderbar wahrgenommene dichotome Vorstellungen gesellschaftlicher Spaltung bis hin zur Wahrnehmung einer unverändert geltenden, gegen (eine wie auch immer hervorgebrachte) „Leistung“ sich immunisierende Statushierarchie und bisweilen auch Vorstellungen einer Solidargemeinschaft, die dem als „ungerecht“ wahrgenommenen Wettkampf um die besten Positionen entgegengesetzt werden soll (vgl. ebd., S. 214 ff.). Die dabei sichtbar werdenden verschiedenen Formen der Anerkennung von „gerechter Ungleichheit“ lassen sich kritisch als Formen symbolischer Gewalt fassen. Der Prozess, durch den sich die Menschen die soziale Ordnung zu eigen machen, bewirkt auf eine „unsichtbare und heimtückische Weise“ (Bourdieu 2005: 71), dass die Ordnung der Klassen und Geschlechter und die eigene Position wie damit implizit verwehrte Chancen auf dem Wege eines „unmerklichen Vertrautwerdens“ (ebd.) anerkannt wird. Auf diese Weise wirken die Adressat_innen und Lernenden – aber auch die Lehrenden – quasi mit an der Herstellung und Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung. Die Grenzen zwischen Selbst- und Fremdausschluss aus Bildung und Weiterbildung werden unscharf (Bremer 2008).

Dennoch: Selektionsprozesse in den Blick zu nehmen, ohne die Perspektive der Subjekte mit in den Blick zu nehmen, ist nur die „eine Seite“ der Medaille. Bildung im Lebensverlauf per se als „positiv“, eben als ein Privileg, zu sehen, als Moratorien

(Bremer/Faulstich/Teiwes-Kügler/Vehse 2015, S. 22 ff.), die Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen und schließlich mehr Weltverfügung ermöglichen, ist keineswegs selbstverständlich. Im Zeitalter der „Employability“ könnte man es sogar auch gerade umgekehrt sehen: privilegiert sind heute vielleicht manchmal schon diejenigen, die sich der Bringschuld des Erhalts der Beschäftigungsfähigkeit durch Vermeiden von Lernaufforderungen entziehen können. Das ist keineswegs zynisch gemeint, denn es macht eben deutlich, dass es nicht damit getan ist, fast gebetsmühlenartig die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung zu fordern, ohne dabei die Fragen mit zu reflektieren, wer da, mit welchem Ziel, durch wen oder was angestoßen und unter welchen Bedingungen an institutioneller Weiterbildung teilnimmt?

Gerade um dies in den Blick nehmen zu können, hat Peter Faulstich zuletzt auf die Unterscheidung von „Bedingungen“ und „Begründungen“ hingewiesen und in den Diskurs um die Selektivität der Erwachsenenbildung gebracht (Bracker/Faulstich 2014). Es geht darum, in der Forschung zu Beteiligung und Teilnahme nicht nur „soziale Faktoren der Selektivität“ herauszustellen (wie das – siehe oben – in vielen Untersuchungen geschieht), sondern „die Begründungen der Lernenden (und Nichtlernenden) selbst“ in den Blick zu nehmen (Bracker/Faulstich 2014, S. 336). Es gibt viel zu tun.

Anmerkungen

- 1 Angeknüpft werden kann hier vor allem an die Arbeit von Hans Tietgens aus den 1960er Jahren zur Frage, warum Industriearbeiter_innen wenig in die Volkshochschule kommen (vgl. Tietgens 1978). Historisch hat bereits Große (1932, S. 51) auf solche Zusammenhänge hingewiesen.
- 2 Dabei müssen die vermeintlich „fremdselektierenden“ strukturellen Funktionslogiken keineswegs gegen subjektive Handlungslogiken in Stellung gebracht werden. Es ist mehr als plausibel, dass die biographisch eher früh erworbene formale Bildung und die damit verbundene Bildungsdisposition, die ihrerseits wieder stark mit der Bildungstradition der Herkunftsfamilie korrespondiert, in bestimmte Berufswege, Branchen und Beschäftigungsverhältnisse mit geringer oder höherer Weiterbildungs-affinität führt, wie sie durch Untersuchungen wie den AES differenziert besonders für die berufliche und betriebliche Weiterbildung herausgearbeitet werden.

Literatur

- Axmacher, Dirk (1990): Bildung, Herrschaft und Widerstand. Grundzüge einer „Paratheorie des Widerstands“ gegen Weiterbildung. In: ProKla. 79/1990, S. 54–74.
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 2 Bd.. Bielefeld: wbv.
- Becker, Rolf/Hecken, Anna E. (2009): Berufliche Weiterbildung – theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: Becker, Rolf (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 357-394.
- Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (2013) (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: wbv.

- Bolder, Axel (2006): Weiterbildung in der Wissensgesellschaft. Die Vollendung des Matthäusprinzips. In: Bittlingmayer, Uwe/Bauer, Ullrich (Hg.): Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität. Wiesbaden: VS, S. 431-444.
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart: Klett.
- Bracker, Ulrike Rosa/Faulstich, Peter (2014): Weiterbildungsbeteiligung – Bedingungen und Begründungen doppelter Selektivität. In: Bauer, Ullrich/Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter (Hg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? (Bildung und Arbeit Band 4). Wiesbaden: Springer VS, S. 335-356.
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim u. a.: Juventa Verlag.
- Bremer, Helmut (2008): Das „politische Spiel“ zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. In: Außerschulische Bildung, Heft 3/2008, S. 266-272.
- Bremer, Helmut (2010): Was kommt nach dem „selbstgesteuerten Lernen“? Zu Irrwegen, Gegenhorizonten und möglichen Auswegen einer verhängnisvollen Debatte. In: Bolder, Axel/Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden: VS, 215-242.
- Bremer, Helmut (2016): Milieu, „Passungen“ und die biographische Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen. In: Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hg.): Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt/M.: Campus, S. 69-96.
- Bremer, Helmut/Faulstich, Peter/Teiwes-Kügler, Christel/Vehse, Jessica (2015): Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen. Baden Baden: Nomos edition sigma
- Bremer, Helmut/Kleemann-Göhrling, Mark/Wagner, Farina (2015): Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld: wbv.
- Bremer, Helmut/Pape, Natalie (2016): Adressat/inn/en-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung. In: Korfkamp, Jens/Löffler, Cordula (Hg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster: Waxmann, S. 144-164.
- Faulstich, Peter (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Faulstich, Peter (2003a): Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. München: Oldenbourg.
- Faulstich, Peter (2003b): Weiterbildung. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgart (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt, S. 625-660.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim: Juventa.
- Große, Franz (1932): Die Bildungsinteressen des großstädtischen Proletariats. Breslau: Neuer Breslauer Verlag.
- Grotlüschen, Anke (2010): Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS.
- Grotlüschen, Anke/Riekman, Wibke (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann.
- Kaufmann, Katrin/Widany, Sarah (2013): Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (16): S. 29-54.

- Kuper, Harm/Schrader, Josef (2013): Stichwort: Weiterbildung im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (16): S. 7–28.
- OECD (2013): Für das Leben gerüstet? Wichtigste Ergebnisse von PIAAC. Paris.
- Olbrich, Josef (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Rosenblatt, Bernhard von/Bilger, Frauke/Gnahs, Dieter (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bielefeld: wbv.
- Schleiermacher, Friedrich (1957 [1826]): Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Düsseldorf: Verlag Helmut Küpper.
- Schulenberg, Wolfgang (1957): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie. Stuttgart: Enke.
- Schulenberg, Wolfgang/Loeber, Heinz-Dieter/Loeber-Pautsch, Uta/Pühler, Susanne (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart: Enke.
- Tietgens, Hans (1978 [1964]): Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, Wolfgang (Hg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 98-174.
- Zeuner, Christine (2010): Aufgaben und Perspektiven der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft. In: Aufenanger, Stefan/Hamburger, Fritz/Ludwig, Luise/Tippelt, Rudolf (Hg.): Bildung in der Demokratie. Opladen, S. 169-187.

Lerngründe und Lernwiderstände

Joachim Ludwig, Petra Grell

Zusammenfassung

Lerngründe und Lernwiderstände sind zwei zentrale Begriffe in der von Klaus Holzkamp entwickelten subjektwissenschaftlichen Lerntheorie, mit der sich Peter Faulstich als auch die Autor/-innen im Kontext der Erwachsenenbildung auseinandergesetzt haben. Dass die Begriffe sinnvolle Orientierungspunkte einer Auseinandersetzung um menschliches Lernen sind und dass sie als solche beitragen zur Entwicklung einer der Erwachsenenbildung angemessenen Theorie des Lernens, wird im Beitrag entfaltet.

1. Lernen zwischen Wissensgesellschaft und Humanisierung

Peter Faulstich hat sehr früh das 1993 erschienene Buch „Lernen“ von Klaus Holzkamp rezipiert. Es passte in zentraler Weise zu seinem Denken über Bildung, Lernen, Handeln und Gesellschaft. Wir sind in unterschiedlichen Kontexten mit unserer eigenen Holzkamp-Rezeption auf Peter Faulstichs Interpretation des subjektwissenschaftlichen Lernbegriffs gestoßen. Gemeinsam lag uns eine kritische Rezeption am Herzen. Wir wollten prüfen, in welcher Weise der Holzkampsche Lernbegriff in die wissenschaftlichen Diskurse der Erwachsenenbildung passt und sie erweitern kann. Dabei sind gemeinsame Veröffentlichungen entstanden, so der Sammelband „Expansives Lernen“ (Faulstich/Ludwig 2004) und „Lernwiderstände aufdecken“ (Faulstich/Grell 2003).

Die Theoriedebatten und empirischen Arbeiten um Lerngründe und Lernwiderstände sind für Peter Faulstich dabei nie Selbstzweck, sondern Teil einer Anstrengung, eine angemessene Theorie menschlichen Lernens zu entwickeln, die er 2013 mit dem Label „kritisch-pragmatistische Lerntheorie“ (Faulstich 2013) versehen hat, ein Versuch, phänomenologische, pragmatische und kritische Konzepte aufeinanderprallen zu lassen. Eine angemessene Lerntheorie müsse den gesamten Verlauf menschlichen Lernens in den Blick nehmen, sie müsse begrifflich konsistent, eine hinreichende Komplexität aufweisen, dürfe den Gegenstand nicht simplifizieren, etwa die Dialektik von kategorialen und empirischen Bezügen, sie müsse die Offenheit menschlichen Handelns berücksichtigen. Die Arbeit an Begriffen bleibt dabei wich-

tig: „Begriffe bilden Knoten in einem Netz, welches über die Wirklichkeit geworfen wird. Dieses muss entsprechend engmaschig sein, damit die konkreten Gegenstände nicht durch die Löcher der Abstraktion entfliehen“ (2013, S. 9)

Lernen wurde mit dem bildungspolitischen Programm des Lebenslangen Lernens zu einer Zentralkategorie der sogenannten „Wissensgesellschaft“, die den Bildungsbegriff weitgehend zurückgedrängt hat. 1970 empfahl der Deutsche Bildungsrat die Überwindung der klassischen Dreiteilung von Ausbildung-Beruf-Ruhestand durch Weiterbildung nach der ersten Ausbildungsphase und ergänzte zugleich: „es ist keineswegs gemeint, daß das Lernen zum beherrschenden Lebensinhalt werden soll“ (1970, S. 51). Heute ist Lernen allgegenwärtig. Für Peter Faulstich ist Lernen „zum imperialen Postulat menschlichen Lebens geworden“ (2003, S. 212). Im Zuge der realistischen Wende sollten zunächst Qualifikationen gelernt werden, später dann Kompetenzen (vgl. Kossack/Ludwig 2014). Lernen verteilt sich mittlerweile über die gesamte Lebensspanne und ist in gesellschaftlicher Hinsicht die Grundlage für Wandel und Innovation. Mit Lernen gehen gesellschaftliche Zumutungen einher, aber auch Möglichkeiten der Entfaltung von Persönlichkeit, biographischer und gesellschaftlicher Orientierung sowie einer Erweiterung der Handlungsfähigkeit.

Dies ist grob umrissen der bildungspolitische Hintergrund, vor dem Peter Faulstich seine Fragen nach dem Lernen und damit einhergehenden Lernwiderständen entwickelt hat. Ihn faszinierte die zentrale gesellschaftliche Bedeutung und die Ambivalenz des Lernbegriffs: einerseits fremde Anforderungen lernen *müssen*, andererseits entlang eigener Lerninteressen lernen *wollen*. Und trotz dieser erheblichen bildungspolitischen Relevanz sowie seines offensichtlich ambivalenten Charakters bleibt der Lernbegriff im wissenschaftlichen Diskurs vielfach „abgedunkelt“. Häufig wird menschliches Lernen als eine über Reize und Bedingungsfaktoren steuerbare Lernfähigkeit betrachtet, wodurch der Mensch auf die Ebene von „Ratten, Tauben und Waschbären“ (vgl. Faulstich 2006, S. 11) reduziert wird. Peter Faulstich war deshalb auf der Suche nach einem theoretischen Lernmodell, das der Rolle und Bedeutung des lernenden Subjekts in den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen gerecht wird, einer Theorie, die sowohl den Lernzwang als auch die Entfaltungsmöglichkeiten des Menschen durch Lernen verstehen lassen kann.

In den Arbeiten Klaus Holzkamps, insbesondere der Monographie „Lernen“ (1993), fand Peter Faulstich auf viele wichtige Fragen Antworten. An erster Stelle: Lernen wird dort als soziales Handeln verstanden, mit dem die lernenden Subjekte einerseits ihre gesellschaftliche Teilhabe erweitern und andererseits in ihrer lernenden Entwicklung auch begrenzt oder doch mindestens gelenkt werden. Diesem sozialen Handeln liegt ein Bedeutungsbegriff zugrunde, den Holzkamp beim Symbolischen Interaktionismus entlehnt und hinsichtlich seines vergesellschafteten Charakters erweitert. Bedeutungen beschreiben die historisch gegebenen Erfahrungen der Menschen über die Möglichkeiten „produktiv-sinnlicher menschlicher Lebenserfüllung“ (Holzkamp 1993, S. 309). Sie umfassen damit die Erfahrungen von Handlungsmöglichkeiten im Kontext gesellschaftlicher Interaktionen i. S. eines politischen, sozialen, ökonomischen oder kulturellen Handelns. Bedeutungen entstehen und verändern sich im Rahmen sozialer Interaktion und Produktion. Mit Bedeutungen interpretieren

und erfassen Menschen die Welt und konstituieren zugleich neue Bedeutungen. Bedeutungen sind die Grundlage unserer Situationsinterpretationen und die Prämissen für unsere Handlungsgründe. Weil dem individuellen Handeln immer die gesellschaftlich konstituierten Bedeutungen zugrunde liegen, ist es nie nur individuell, sondern immer auch gesellschaftlich vermittelt. Holzkamp entwirft Lernen nach diesem Handlungsmodell als ein Lernhandeln. Wie jedes Handeln ist Lernen begründet, unterliegt gesellschaftlichen Strukturen und Zwängen, schafft aber auch Möglichkeiten für Neues und für Veränderung. Als Lernhandeln entspricht es dem ambivalenten Bild vom Subjekt, das Täter und Opfer zugleich ist, in seinem Handeln sowohl Verantwortung für sich selbst und für die gesellschaftliche Entwicklung übernimmt als auch unterworfen wird und sich in Zwangsverhältnissen einrichtet, Schwächere unterdrückt und so versucht, den größten Bedrängnissen zu entgehen. Mit diesem Lernmodell wird der vorherrschende Bedingtheitsdiskurs verworfen und zum *Begründungsdiskurs* übergegangen. Lernen gilt im Begründungsdiskurs nicht mehr als durch äußere Reize bedingt, sondern es wird danach gefragt, warum Menschen lernen, welche Lerngründe, aber auch welche Lernwiderstände sie besitzen. Der Beginn des Lernprozesses kann nicht mehr einfach durch Lernanforderungen erklärt werden, die von außen auf die Lernenden gerichtet werden. Erforderlich wird es vielmehr, den Standpunkt des lernenden Subjekts einzunehmen und zu verstehen, welche Handlungsproblematiken und eigenen Lern- bzw. Lebensinteressen die Lernenden leiten und welchen Zwängen bzw. fremden Lernanforderungen sie sich (nicht) unterwerfen.

2. Lerngründe und Diskrepanzerfahrungen

Es entsteht somit die interessante Frage nach der Entstehung von Lerngründen. Auch hier lehnt sich Holzkamp an den Symbolischen Interaktionismus an und führt die *Diskrepanzerfahrung* als Ausgangspunkt für Lerngründe und für eine reflexive Lernschleife ein. Der alltägliche Bedeutungs- oder Wissensvorrat des Menschen gilt ihm als unmittelbarkeitsverhaftet (vgl. Holzkamp 1995, S. 835). Schütz/Luckmann beschreiben den lebensweltlichen Wissensvorrat als „fraglos“ (1979, S. 30 ff.).

Dieser fraglose Bedeutungs- oder Wissensvorrat gerät in manchen Situationen an seine Grenzen. Holzkamp bezieht sich nicht ausdrücklich auf Schütz/Luckmann, beschreibt aber den Beginn des Lernprozesses, d. h. die Überwindung des bislang fraglosen Wissens mit einer Diskrepanzerfahrung (vgl. Holzkamp 1993, S. 212) in vergleichbarer Weise wie Schütz/Luckmann: Der Wissensvorrat wird durch „die Diskrepanz zwischen meinem Erfahrungsvorrat und der aktuellen Erfahrung...in Frage gestellt“ (Schütz/Luckmann 1979, S. 33). Von der Qualität dieser Erfahrung hängt es schließlich ab, ob aus den bisherigen problematisch gewordenen Handlungsgründen heraus Lerngründe entstehen können.

Der Erfahrungsbegriff ist schwierig und umfasst erkenntnistheoretische Grundsatzenfragen wie bspw. die zu Wahrnehmung, Interesse, Erlebnis und Reflexion. Erfahrung ist eingespannt zwischen sinnlicher Wahrnehmung, Kognition und Interessen. Wahrnehmung ist selektiv und steht im gesellschaftlich historisch-konkreten Kontext

mit all seinen Zwängen (Faulstich 2014, S. 53 f.). Es gilt die Frage zu untersuchen, ob im Zusammenhang mit Handlungsproblematiken und Irritationen überhaupt neue Erfahrungen gemacht werden können oder ob nicht aufgrund der im Begründungszusammenhang des Subjekts durchschlagenden gesellschaftlichen Verhältnisse immer alles beim alten bleibt. Giese und Wittpoth kommen bspw. in ihren Untersuchungen zu „kleinen sozialen Welten“ (2014) zum Ergebnis, dass Kontingenz und Lernen vermieden werden. Peter Faulstich sah Holzkamp immer mit Dewey anschlussfähig und hat versucht, Erkenntnisse aus dem Erfahrungsdiskurs bei Dewey einzubeziehen (Faulstich/Grotlüschen 2006).

Es gilt an dieser Stelle weiter zu denken. Der Erfahrungsbegriff steht bei Holzkamp im Zusammenhang mit intentionalem Lernen und hat dort eine *Funktion* für die Handlungsproblematik: Mittels Erfahrung sollen neue Interpretationsperspektiven auf die problematische Handlungssituation in Differenz zu den alten Deutungsmustern möglich werden. Wären in unserer medialen Welt nicht noch andere Erfahrungsmodi wie z. B. die ästhetische Erfahrung denkbar? Ästhetische Erfahrung ist nicht funktional, sondern basiert auf einer „selbstgenügsamen Wahrnehmung“ (Oevermann 1996, S. 2), die Krisen simulieren kann. Die selbstgenügsame Wahrnehmung im Zustand der Muße gibt sich ganz dem Wahrnehmungsgegenstand hin und öffnet sich für seine neuen überraschenden Aspekte. Reckwitz (2015, S. 25) bezeichnet die Selbstgenügsamkeit der Wahrnehmung als Wahrnehmung ihrer Selbst. Wären nicht ästhetische Wahrnehmungs- und Erfahrungsweisen ein Weg in der Bildungsarbeit, um neue Sichtweisen und Interpretationsperspektiven jenseits von Handlungsproblematiken zu entwickeln (vgl. Ludwig 2017)?

Holzkamp unterscheidet in seiner Lerntheorie *expansive* und *defensive* Lernbegründungen. Expansive Lernbegründungen zielen als Folge einer Diskrepanzerfahrung auf die „lernende Erweiterung/Erhöhung (der) Verfügung/Lebensqualität“, die defensiven Lernbegründungen lediglich auf „die durch das Lernen zu erreichende Abwendung von deren Beeinträchtigung und Bedrohung“ (Holzkamp 1993, S. 190). Die Diskrepanz- und Unzulänglichkeitserfahrung in der alltäglichen Bezugshandlung zielt im expansiven Fall auf die Erweiterung der Bedingungsverfügung oder mit anderen Worten: Auf die erweiterte Teilhabe an der gesellschaftlichen Lebensverfügung. Im defensiven Fall fehlt die Diskrepanzerfahrung und das Lernen zielt lediglich auf die Abwehr einer Bedrohung bzw. Einschränkung der bestehenden Lebensqualität. Defensive Lernbegründungen finden sich häufig in schulischen und betrieblichen Lehr-/Lernverhältnissen. Sie zielen im Ergebnis auf die Überwindung der primären Handlungsproblematik in der Alltagshandlung und nicht auf die Überwindung einer Lernproblematik (vgl. a.a.O., S. 193).

Es ist jedoch empirisch schwierig, die Unterscheidung zwischen defensiven und expansiven Begründungen zu treffen. Nicht jedes Aufgreifen gesellschaftlicher Anforderungen muss defensiv begründet sein. Berufliche Bildungsanforderungen können dann mit expansiven Lernbegründungen zusammenfallen, wenn sie zugleich mit dem individuellen Interesse nach Erweiterung der verallgemeinerten Handlungsfähigkeit/Weltverfügung verbunden sind. Insbesondere ist die Frage nicht zu beantworten, ob ein Lerngrund wirklich expansiv ist, d. h. vom Interesse der Selbstver-

ständigkeit getragen und mit einer Vorstellung verallgemeinerter Handlungsfähigkeit verbunden ist, die sich von nur individuell-utilitaristischen Handlungszwecken abgrenzt. Die Unterscheidung expansiv-defensiv ist so gesehen ein analytisches Instrumentarium, das als Leitidee für das Verstehen und die kritische Reflexion des Lernprozesses fungieren kann. Expansives Lernen lässt sich – anders als defensives Lernen – nicht empirisch-positiv bestimmen, sondern immer nur als Möglichkeit begreifen im Versuch, gesellschaftliche Zwangsverhältnisse zu überwinden.

Expansives Lernen ist ein Prozess der Welt- und Selbstverständigung (vgl. Holzkamp 1983, S. 350 u. 1995, S. 834). Expansiv begründetes Lernen ist deshalb mit dem Bildungsbegriff bedeutungsgleich (vgl. Ludwig 2014, S. 183). Bildung und Lernen bezeichnen nicht zwei unterschiedliche Gegenstände, sondern kommen aus unterschiedlichen Diskurskontexten, die dasselbe Phänomen zu erfassen suchen. Expansives Lernen ist wie Bildung ein prinzipiell offener Prozess, der sich empirisch nicht fassen lässt. Die Schwierigkeiten der Bildungsprozessforschung (Koller 2012), grundlegende Transformationen als Bildungskriterium zu begründen und empirisch zu identifizieren, sind dafür ein Beispiel.

Gegenüber dem Bildungsbegriff hat der Lernbegriff allerdings den Vorteil, dass sich die empfundenen Zwänge, Grenzen und Selbstbeschränkungen beim Lernen rekonstruieren lassen. Empirisch untersuchbar ist so gesehen nicht ein Bildungsergebnis, aber die Überwindung von Schranken, die Bildung unmöglich machen (vgl. Ludwig 2014). Die Kategorie defensiven Lernens bietet für die empirische Analyse gesellschaftlicher Grenzen und Selbstbeschränkungen eine wichtige Grundlage. Im Kontext von defensiven und expansiven Lernbegründungen spielen Lernwiderstände eine besondere Rolle. Sie entwickeln sich aus defensiven Lernbegründungen heraus und melden subjektive Lern- und Lebensinteressen an.

3. Lernwiderstände

Obwohl Lernwiderstände ebenso wie expansive Lerngründe auf die genuinen Lebensinteressen einer Person verweisen, werden Lernwiderstände Alltagssprachlich eher als Störfaktoren eines gelingenden Vermittlungsprozess, im Sinne einer praktizierten Unterrichtsstörung, gegebenenfalls als Misslingen eines individuellen Lernprozesses aufgefasst. Inhaltlich oder strukturell differenziert betrachtet werden sie selten, obwohl oder gerade weil sie Handlungsbedarf hervorrufen. Eher wird unmittelbar auf zwei Ebenen reagiert: (1.) auf der Ebene der Diagnostik („Wie lassen sich diese frühzeitig diagnostizieren?) oder (2.) auf der Ebene der professionellen Intervention zur zügigen Überwindung dieser Widerstände. Nun ist der Begriff Widerstand mit seiner spezifischen Akzentuierung aber nicht zufällig gewählt worden und unterscheidet sich ganz wesentlich von Vorstellungen einer Störung, eines persönlichen Defizits oder einer Unfähigkeit. Widerstand verweist auf eine Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit einer Person, auf deren Autonomie, die eben möglicherweise durch eine von außen an sie herangetragene Lern-Zumutung gefährdet wird und gegen die sich die Person auf eine spezifische Weise zur Wehr setzt. Warum es sinnvoll ist, sich mit Lernwiderständen in Bildungsprozessen in substantieller Weise (und

nicht bloß überwinden-wollend) auseinander zu setzen, darauf hat Peter Faulstich in verschiedenen Publikationen (1999, 2013) hingewiesen.

Den damit einhergehenden „negativen“ Blick einzunehmen und gerade nicht auf die Optimierung des Lernens zu schauen, sondern auf die Widerstände, fordert heraus, die nicht an der Oberfläche stets erkennbaren Gründe für das Lernen und Nicht-Lernen zu erfassen. Die Lernenden und ihre jeweiligen Lerngründe rücken in dem Mittelpunkt, und der Blick wird offen für die Situationen, in denen Lernen nicht zur entfaltenden Kraft wird. Auch unangenehme Folgen des Lernens können sichtbar werden: Kompetenz kann zum Verlust von angenehmer Versorgung führen. Um die Hintergründe, die Entstehungszusammenhänge von Lernwiderständen sichtbar werden zu lassen, unterscheidet Peter Faulstich Gründe (Biographie), Hemmnisse (soziale Strukturen) und Schranken (Institution) (2013, S. 133 ff.).

Um die Gründe für den Lernwiderstand zu erfassen, muss zuerst identifiziert werden, welche subjektiv verankerten Gründe zu lernen es gibt. Wenn etwa der Gegenstand aus der Perspektive des Lernenden irrelevant oder autonomiegefährdend ist, gibt es gute Gründe nicht zu lernen, ebenso wenn das Verhältnis von erwarteter Lerneranstrengung und subjektivem Entfaltungsgewinn unangemessen erscheint. Axel Bolder (2008, Bolder/Hendrich 2000) hat eine vergleichbare Figur im Kontext seiner Forschungen zu Weiterbildungsabstinz entwickelt. Wie Lernende entscheiden und welche Maßstäbe sie anlegen, um die Angemessenheit des Verhältnis von Lerneranstrengung und Lernerfolgen zu bewerten, hängt von den jeweiligen biographischen Erfahrungen, von Einstellungen, Werthaltungen und Interessen (siehe dazu Grotlückschen 2010) ab. Es handelt sich dabei um Faktoren, die keineswegs nur kognitiv-rational geprägt sind, sondern ebenso emotional und aus der körperlichen Situiertheit heraus entstehen, die sich als geronnene Erfahrungen in Lebenszusammenhängen gebildet haben. Es wäre weiterhin unangebracht, die biographisch gebundenen Gründe isoliert von der sozialen Verfasstheit zu betrachten. Erfahrungen sind stets auch an soziale und milieuspezifische Erfahrungshorizonte gebunden und diese können zu Hemmnissen werden. Weiterhin gilt es, den Blick auf die Schranken zu richten, die durch die Bildungsinstitution und die in ihr vorherrschenden Strukturen und Werthaltungen hervorgerufen werden.

Theoretisch und empirisch fundiert liegen zu Lernwiderständen im Kontext der Erwachsenenbildung und Weiterbildung verschiedene Arbeiten vor, die direkt an die Arbeiten von Peter Faulstich zu menschlichem Lernen anknüpfen. Anke Grotlückschen hat bereits 2003 über widerständiges Lernen im Web geforscht und mit ihrer Arbeit über Lerninteressen (2010) substanziell zur Weiterentwicklung beigetragen. Katja Müller und Joachim Ludwig haben Lernen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung in den Blick genommen (Ludwig/Müller 2012). Lernwiderstände in der betrieblichen Weiterbildung wurden von Ludwig (2000) erforscht. Ein forschungsmethodisches Setting („Forschende Lernwerkstatt“), das explizit zu Lernwiderständen entstand (Grell 2006), wurde aktuell von Susanne Umbach zur Untersuchung von Lernvorstellungen mit Hilfe von ästhetischen Ausdrucksformen wie z. B. Collagen weiterentwickelt (Umbach 2016). Die Bezugnahme auf subjektwissenschaftliche Lerntheorie zur Untersuchung von Widerständen stellt dabei nur einen For-

sungsstrang dar, Widerstände im Bildungskontext werden auch mit anderen Theoriefolien in den Blick genommen (etwa Bolder 2008, Franz 2014). Der besondere Ertrag durch die hier angesprochene Theoriefolie liegt jedoch darin, die Spannungsfelder in besonderer Weise aufdecken und abbilden zu können. Als lernende Person bin ich Spannungsfeldern persönlicher Entfaltung und gesellschaftlicher Verfügung ausgesetzt und gleichermaßen Teil der Verhältnisse, die ich selbst schaffe.

Aus unserer Sicht besteht eine erhebliche Herausforderung, um Lernen und Lernwiderstände im Kontext einer digital geprägten Arbeitswelt zu untersuchen. Dieser Wandel durch Digitalisierung und datenbezogene Automatisierungsprozesse wird gern mit den Schlagworten „Industrie 4.0“ oder „Smart Factory“ bezeichnet. In diesen Kontexten entstehen zunehmend variable Lernanforderungen für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Mitarbeiter im Produktionsbereich sind zunehmend gefordert, sich an verändernde Produktionsabläufe durch Digitalisierung und/oder Qualitätssicherungsprozesse anzupassen und Neues zu lernen. Neue Kompetenzen sollen begleitend im Prozess der Arbeit entwickelt werden. Um dies zu ermöglichen, werden unter anderem smarte, mobile, digitale Technologien eingesetzt. Jedoch ist mit Blick auf die bereits bestehenden Erkenntnisse der Forschung über soziale Milieus und Weiterbildungswiderstände (Bolder/Hendrich 2000, Bolder 2008, Bremer 2006, Bremer/Kleemann-Göhring/Wagner 2015), über Lernwiderstände beim selbstgesteuerten Lernen (Grell 2006, Faulstich/Grell 2003), über digital-gestützte Lernangebote für niedrigqualifizierte Arbeitnehmer (Grottlüschen/Brauchle 2004, Grell/Grottlüschen 2010) begründet zu erwarten, dass (nicht nur) niedrigqualifizierte Arbeitnehmer auf diese mit der Digitalisierung verbundenen Lernangebote, die als Eingriff in die Autonomie erlebt werden, mit Vermeidungsstrategien und Lernwiderständen reagieren. Das kontinuierliche Neu- oder Um-Lernen, das In-Frage-Stellen von (entlastenden) Routinen und die Entwertung vorgängiger Kompetenzen in der Arbeitswelt ist kritisch zu betrachten: In welcher Weise entsteht für die Beteiligten lediglich Anpassungsdruck, in welcher Weise wird Bildung zum bloßen „Schmiermittel“, um Konflikte zu mildern, und inwiefern können sich für die Beteiligten echte Bildungspotenziale eröffnen, die ihre Orientierungsmuster und Handlungsfähigkeiten in der (Arbeits-)Welt bereichern (Ludwig 2000). In diesen Kontexten hilft der Blick auf Widerstände, auch um die prinzipiell erwartbaren, aber nichtintendierten „Side-Effects“ in Mensch-Maschine-Interaktionen transparenter werden zu lassen.

4. Ausblick

Lernen wird weiterhin eine Zentralkategorie der sogenannten Wissensgesellschaft bleiben. Das bildungspolitische Programm des „Lebenslangen Lernens“ wird fortgesetzt, um ökonomische und politische Entwicklungen – einschließlich der von den Subjekten zu bewältigenden Übergänge (von Felden 2015) – zu gestalten. Lernen in der Industrie 4.0 und Lernen für das digitale Zeitalter zeichnen sich gerade als neue Aktionsfelder ab. Außerdem kann jenseits des bildungspolitischen Programms in anthropologischer Hinsicht sicher angenommen werden, dass die Menschen weiterhin lernfähig bleiben und in ihrem Alltag das lernen werden, was in ihrem Lebensin-

teresse liegt. Dieses alltägliche Lernen besitzt Widerstandspotenziale gegen die Kolonialisierung der Lebenswelt. Die europäische Bildungspolitik vereinnahmt das alltägliche Lernen als drittclassiges „informelles Lernen“, das angeblich unstrukturiert ist. Vielleicht schützt diese Fehleinschätzung die kritischen Potenziale der alltäglichen Welt- und Selbstverständigungsprozesse.

Aus wissenschaftlicher Sicht wäre deshalb an Hans Tietgens zu erinnern, der die Erwachsenenbildung schon 1986 aufgefordert hat, ihrer Aufgabe als „Lernwissenschaft“ nachzukommen und entsprechende Forschungen anzustellen. Ein gesellschaftlicher Lernbegriff, der weit über Kognition hinausgeht, würde sich für diese pädagogische Lernwissenschaft anbieten. Dieser Lernbegriff hätte vom lernenden Subjekt auszugehen und dessen Welt- und Selbstverständigungsprozesse zu umfassen, d. h. dessen Vergesellschaftungsprozesse mit all seinen gesellschaftlichen Schranken und Möglichkeiten. Dieser gesellschaftliche Lernbegriff wäre eine passende kategoriale Grundlage für eine pädagogische Lernwissenschaft, weil er sich an den Bildungsbegriff anschließen lässt und Welt- und Selbstverständigungsprozesse ausdifferenzieren kann.

Literatur

- Bolder, Axel (2008): Warum Lisa M. und Otto N. nicht weiter weitergebildet werden wollen. In: Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. S. 26-38.
- Bolder, Axel; Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen: VS.
- Bremer, Helmut (2006): Lernen, Lernwiderstände und soziale Milieus. In: Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA, S. 39-54
- Bremer, Helmut; Kleemann-Göhring, Mark; Wagner, Farina (2015): Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld: wbv.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970. Bonn: Deutscher Bildungsrat (Empfehlungen der Bildungskommission/Deutscher Bildungsrat).
- Faulstich, Peter (1999): Lernwiderstände in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 3/1999. S. 193 f.
- Faulstich, Peter (2003): Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München: Oldenbourg.
- Faulstich, Peter; Grell, Petra (2003): Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken. Bonn. Online verfügbar unter www.die-bonn.de/selber/materialien/assets/Lernwiderstaende.pdf.
- Faulstich, Peter; Grotlüschen, Anke (2006): Erfahrung und Interesse beim Lernen – Konfrontation der Konzepte von Klaus Holzkamp und John Dewey. In: Forum Kritische Psychologie (FKP) (50), S. 56–71.
- Faulstich, Peter (2006): Lernen und Widerstände. In: Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA, S. 7–25.
- Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld: transcript.

- Faulstich, Peter (2014): Erfahrung – Wahrnehmen und Handeln. In: Peter Faulstich (Hg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: transcript, S. 35–60.
- Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hg.) (2008): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA.
- Felden, Heide v. (2015): Lernwelten und Transitionen: Übergangsforschung als Lernweltforschung. In: Sabine Schmidt-Lauff, Heide von Felden und Henning Pätzold (Hg.): Transitionenpädagogische Perspektiven und Zugänge. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen: Budrich, S. 71-84.
- Franz, Melanie (2014): Widerstand in kooperativen Bildungsarrangements. Wiesbaden: Springer VS.
- Giese, Juliane; Wittpoth, Jürgen (2014): „Man müsste sich eigentlich in die Klappse einweisen“. Zum Umgang mit Kontingenz in kleinen sozialen Welten. In: Ebner von Eschenbach, Malte, Stephanie Günther und Anja Hauser (Hg.): Gesellschaftliches Subjekt. Erziehungspädagogische Perspektiven und Zugänge. Hohengehen: Schneider, S. 158–169.
- Grell, Petra (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster: Waxmann.
- Grell, Petra; Grottlüschen, Anke (2010): Weiterbildung mit digitalen Medien für tendenziell Abstinente. In: Bolder, A.; Epping, R.; Klein, R.; Reutter, G.; Seiverth, A. (Hg.): Neue Lebenslaufregimes. Neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 319-329.
- Grottlüschen, Anke; Brauchle, Barbara (2004): Bildung als Brücke für Benachteiligte. Hamburger Ansätze zur Überwindung der Digitalen Spaltung. Evaluation des Projektes ICC (Information Technology and Communication Competence) – Bridge to Market. Münster: LIT-Verlag.
- Grottlüschen, Anke (2010): Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS Springer.
- Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/New York: Campus.
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York: Campus.
- Holzkamp, Klaus (1995): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument (212), S. 817–846.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kossack, Peter; Ludwig, Joachim (2015): Kompetenz und Qualifikation. In: Jörg Dinkelaker und Aiga von Hippel (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 207–214.
- Ludwig, Joachim (2000): Lernende verstehen. Bielefeld: wbv.
- Ludwig, Joachim (2014): Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und Bildungsprozessforschung. In: Peter Faulstich (Hg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: transcript, S. 181–202.
- Ludwig, Joachim (2017): Ästhetische Bildung und gesellschaftliche Teilhabe. In: Tom Braun, Max Fuchs und Gerd Taube (Hg.): Das starke Subjekt: Erfahrungen aus der Praxis ästhetischer und kultureller Bildung. München: kopaed i. E.
- Ludwig, Joachim (2012) (Hrsg.): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik. Bielefeld.
- Oevermann, Ulrich (1996): Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht.“ Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter: user.uni-frankfurt.de/~hermeneu/.

- Reckwitz, Andreas (2015): Ästhetik und Gesellschaft – ein analytischer Bezugsrahmen. In: Andreas Reckwitz (Hg.): Ästhetik und Gesellschaft. Grundlagentexte aus Soziologie und Kulturwissenschaften. 1. Aufl., Orig.-Ausg. Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 2118), S. 13–54.
- Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas (1979): Strukturen der Lebenswelt. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tietgens, Hans (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Umbach, Susanne (2016): Lernbilder. Collagen als Ausdrucksform in Untersuchungen zu Lernvorstellungen Erwachsener. Bielefeld: transcript.

Erwachsenenbildungsstrukturen verwoben mit Arbeit, Beruf und Lernorten

Bernd Käpplinger, Steffi Robak

Zusammenfassung

Die Arbeiten von Peter Faulstich zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass sie zentrale Begriffe für Erwachsenenbildungsstrukturen systematisierten, für erwachsenenpädagogische Forschungen fruchtbar machten und Wissensstrukturen auch politisch einbrachten und wirkungsvoll platzierten. Die Begriffe Arbeit und Beruf sind grundlegend. Er hat sie aus erwachsenenpädagogischer Perspektive mit weiteren Begriffen wie Interesse, Inhalt, Zeit und Lernort begründet und für Strukturierungen geöffnet. Diese wurden im Diskurs und in der Forschung grundständig weiter bearbeitet.

1. Einleitung

„Ausgangspunkt für die inhaltliche Bestimmung des Bildungsbegriffs sind demnach Interessenstrukturen im Rahmen kultureller Konstellationen. Hier steht Erwerbsarbeit immer noch im Zentrum, als grundlegend nicht nur für Konsum-, sondern auch für Identitätschancen (Faulstich 1981). Insofern richten sich Interessen dominant auf den Gegenstand Arbeit und dessen Gestaltung. Es geht um die Klärung von Interessenpositionen und um die Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten und Kontrollchancen am Arbeitsplatz, im Unternehmen und durch Politik. Arbeitspolitik wird zum zentralen Thema von Bildungskonzepten, wenn sie der Frage nachgehen, was Intentionen und Themen des Lernens sein sollen.“ (Faulstich 2003, S. 186) Peter Faulstich stellte hier 2003 in seinem Buch „Begründungen lebensentfaltender Bildung“ Arbeit und Arbeitspolitik „als zentrales Thema von Bildungskonzepten“ dar. Es mag aus einer bildungsidealistischen Perspektive verwundern, dass in einem Buch – gerade mit einem solchen Titel – der Arbeitsbegriff so prominent herausgestellt wird. Sollte sich gerade Erwachsenenpädagogik nicht eher mit nicht-beruflichen Themen befassen? Ist die beruflich-betriebliche Weiterbildung nicht ein Bereich der Verzweckung und der Entfremdung, der eher ein „Käfig“ (Meueler 2003) als ein Lernort darstellt? Gilt es nicht der Ökonomisierung aller Lebensbereiche entgegenzuwirken? Wir wollen uns in dem folgenden Aufsatz am Beispiel einiger ausgewählter

Schriften mit den Konzepten Peter Faulstichs zu „arbeitsorientierter Weiterbildung“ befassen.

2. Zentrale Begriffe: Interessen – Inhalte

Faulstich war kein Apologet des Lernens am Arbeitsplatz. Auch die Euphorie um den Kompetenzbegriff war ihm fremd bzw. er begleitete sie skeptisch und sah sich mit dem „Kompetenzpapst“ Erpenbeck „im Streit“ wie er 2014 bei der Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung amüsiert betonte.¹ Für ihn blieb letztlich der Bildungsbegriff zentral und er verteidigte ihn vehement gegen die oft leere Innovationsrhetorik und von ihm verachtete Gedankenlosigkeiten, wie sie aus Teilen der Wirtschaft oder Politik erschallen.

Das Verhältnis von Arbeit zur Erwachsenen-/Weiterbildung war für Faulstich wesentlich bestimmt durch die Begriffe Interessen und Inhalte. Allein in dem Eingangszitat tauchen beide Begriffe und Synonyme (Intentionen, Themen etc.) mehrfach auf. Interessen waren für Faulstich wichtig, weil er kein Lern-, sondern ein Bildungsforscher war. Ihn interessierte nicht pauschal das Lernen, sondern warum mit welchen Gründen etwas gelernt wird. Was erwarten die Lernenden, die Subjekte selbst davon? Im betrieblichen Kontext beschäftigte ihn – u. a. von einer marxistischen Grundschulung her kommend –, wie die Interessen der Beschäftigten, der Arbeitgeber, anderer betrieblicher Funktionsträger neben gesellschaftlichen Interessen pragmatisch handlungsrelevant werden. Arbeitspolitik interessierte ihn, auch als eine Form der Weiterbildungspolitik. Er war gewerkschaftsnah, konnte aber auch sehr gewerkschaftskritisch sein, was zum Beispiel die Starre des geforderten Verrentungsalters anbetraf. Entgegen diverser Ansätze und Autoren (Dahrendorf, Kade, Rifkin etc.), die über die Jahrzehnte hinweg immer wieder einen Bedeutungsverlust von Arbeit und Beruf prognostizierten, sah er Arbeit und Beruf weiterhin als zentrale – wenngleich auch nicht alleinige – Elemente für die Entwicklung von Persönlichkeit und Identität. Dabei war er weder naiv noch idealistisch und sah durchaus einen „zunehmenden Verlust an Identitätschancen drohen“ (Faulstich 2003, S. 187). Arbeit und Beruf wirken nicht generell positiv, sondern müssen gestaltet und als „persönlichkeitsfördernde Arbeitssituationen geschaffen werden“ (ebenda).

Neben den Zielen und der Beteiligung, die mit Interessen verbunden sind, fand er noch wichtiger, mit welchen Inhalten oder Themen sich in Weiterbildungen befasst wird. Es ging ihm nicht um eine pauschale, quantitative Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung, sondern was man qualitativ in einer Weiterbildung tut und wie nach der Holzkampschen Lerntheorie „expansives Lernen“ für die Subjekte unterstützt wird, sodass – auch demokratieorientiert – die Beteiligung an Gesellschaft und im Arbeitskontext ausgeweitet wird. Beratung in Form von Lern- und Weiterbildungsberatung interessierten ihn. Die Holzkampsche, schulische Institutionenkritik wendete er für die Erwachsenen-/Weiterbildung weniger einseitig an. Er machte sich vielmehr stark für einen institutionellen Ausbau. Die Hartz-Reformen und dortige, neo-liberale Förderinstrumente wie Bildungsgutscheine sah er äußerst kritisch. Statt-

dessen forderte er entgegen dem damaligen Zeitgeist eine „institutionelle Förderung der Weiterbildungsträger“ (Faulstich 2003, S. 7).

Dieser interessen- und inhaltsorientierte Ansatz mit subjektwissenschaftlicher Rahmung von Faulstich hat viele Arbeiten inspiriert. Es sei nur exemplarisch an Grotlüschens (2010) interessentheoretische Arbeit oder Haberzeths (2010) Thematisierungsstrategien erinnert. Auch eine aktuelle, theorieorientierte Veröffentlichung (Käpplinger 2016) nimmt zentralen Bezug auf den Interessenbegriff und verweist auf die Heterogenität der Themen in betrieblichen Weiterbildungskonfigurationen. Solche Ansätze sind nie modisch, weil die berufliche Weiterbildung unter dem Primat der Arbeitsmarktpolitik oder betriebliche Weiterbildung unter dem Primat der Wirtschaftspolitik gesehen werden. Wo es um den Standort Deutschland geht, scheint kein Bedarf nach einem interessendifferenzierenden Blick zu bestehen, wenngleich die Folgekosten von betrieblichem Fehlverhalten und Egoismen gerne dann von der Allgemeinheit finanziell getragen werden müssen. Auch bei der aktuellen Debatte um Arbeit 4.0 wäre einmal kritisch zu reflektieren, welche Interessen hier bedient werden und ob so manche Prognose nicht interesseninduziert ist, da es Verbänden und IT-Herstellern um den Absatz von neuen IKT-Produkten geht, die dann ggf. auch noch öffentlich gefördert werden? Insofern ist ein gut durchdachter und reflektierter Blick auf Interessen und Inhalte jenseits des Zeitgeists, wie ihn Faulstich gefordert hat, weiterhin wichtig. Schließlich stand er dem in der erwachsenenpädagogischen Forschung oft überstrapazierten Wendebegriff kritisch gegenüber (Faulstich 2003, S. 82 ff).

3. (Bildungs-)Zeit

Zeit für Lern- und Bildungsprozesse ist ein grundsätzliches Thema, das von Peter Faulstich für die Erwachsenen- und Weiterbildung angestoßen wurde. Daraus sind weitere grundlegende Forschungen hervorgegangen, wie etwa die von Sabine Schmidt-Lauff zum Thema Zeit und die Rolle von Temporalstrukturen für Bildungs- und Lernprozesse. Sein Interesse an der Schaffung von Zeitstrukturen kann auch als ein Interesse an der Schaffung von Rahmungen für die Wahrnehmung von Interessen-Aushandlungsprozessen der Beschäftigten und anderer Funktionsträger gesehen werden. Dafür wendete sich Faulstich auch Themen zu, die ideologisiert oder in die Nische gedrängt werden, wie der Bildungsurlaub. Am Bildungsurlaub bzw. an der Bildungsfreistellung interessierte ihn etwa, wie dieser für die Aushandlungsprozesse der Gestaltung von Arbeit und Arbeitspolitik genutzt werden kann. Es ging ihm dabei weniger um den Bildungsurlaub selbst als Forschungsgegenstand, sondern darum, welche Rolle er thematisch und didaktisch für die Gestaltung wichtiger Themenstellungen spielen kann.

Seit es in den 1960er/1970er Jahren eine umfangreiche Beschäftigung und empirische Forschung zum Bildungsurlaub gegeben hatte (siehe die BUVEP-Studien), war das Thema in den 1990er Jahren nicht weiter bearbeitet worden, eine Studie von Bremer (1999) im Zusammenhang mit Milieu ist eine Wiederaufnahme empirischer Forschung in dem Bereich. Die Bildungsteilhabe der Bevölkerung an Bildungsurlaub stagniert seither auf niedrigem Niveau, für den Großteil der Arbeitnehmerinnen und

Arbeitnehmer ist es keine Selbstverständlichkeit, Bildungsfreistellung für sich zu beanspruchen. Die Bildungsfreistellungsgesetze sind als eine der größten Errungenschaften für die Erwachsenen- und Weiterbildung zu betrachten, dies ist auch Peter Faulstich klar. In den Bildungsfreistellungs- bzw. Bildungsurlaubsgesetzen geht es in den jeweiligen länderspezifischen Auslegungen ganz zentral um das Verhältnis von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung. Im Hintergrund sind politisch die Auseinandersetzungen um die Rolle des Betriebes und den Stellenwert der betrieblich-beruflichen und der individuellen Interessen zentral. Wie mühsam es ist, die Gestaltung von Erwachsenenbildungsstrukturen zwischen Arbeit, Beruf, Betrieb einerseits und Individuum, Öffentlichkeit und Bildung andererseits zu realisieren, ließe sich allein am Beispiel dieser Gesetzgebungen und ihrer Praxis in den einzelnen Bundesländern zeigen. Die Frage, wie viel Arbeitsbezug der Bildungsurlaub haben soll oder auch haben darf, wird ganz unterschiedlich diskutiert und beantwortet. Faulstich thematisiert in seinem Artikel von 1996 Bildungsfreistellung als Chance arbeitsorientiert-politikbezogenen Lernens, eine eigenwillige Begriffs konstruktion. Er kritisiert eingangs, dass die Seminare der Bildungsfreistellung zunehmend berufliche Verwertungsbezüge haben und verweist auf den steigenden Stellenwert betrieblicher Einsetzungszusammenhänge und die Rolle von Schlüsselqualifikationen. Andererseits kritisiert er auch die Gewerkschaften dafür, dass sie immer weniger auf eine politische Grundlagenbildung achten würden (Faulstich 1996, S. 52). Interessant ist, dass er zwar die allgemein vorgebrachte Kritik an Kursen wie Yoga und autogenes Training als unreflektierte Negativbeispiele aufgreift, aber seinerseits die Rolle derartiger allgemeinbildender Kurse auch nicht hinterfragt. Zu dem Zeitpunkt lagen noch nicht viele Ergebnisse zur Gesundheitsbildung und ihrer auch wichtigen Funktion für den Arbeitsplatz vor. Peter Faulstich schlägt vor, den Bildungsurlaub für neue Diskurse bezüglich des Zusammenhangs von beruflicher und politischer Bildung zu nutzen und die Chance zu ergreifen, Konzepte der Arbeit mit zu gestalten. Es ist quasi ein Versuch, über die Gestaltung betrieblicher Arbeitssituationen Arbeitspolitik zu beeinflussen. Dafür schließt er an die Grundlagenkategorie der Aushandlung von Interessen an und reaktiviert eine arbeitsorientierte Bildung, die ausgehend von den neuen Managementkonzepten der 1990er Jahre die verschiedenen Beschäftigtengruppen adressiert und ihre jeweiligen Handlungszusammenhänge und -chancen einbezieht (ebd., S. 55 f.). Das Politische an der arbeitsorientierten Bildung ist, dass die Beschäftigten, die Betriebsräte und die Gewerkschaften an solchen Prozessen der Arbeitsgestaltung beteiligt werden sollen und die Bildungsarbeit entsprechend darauf abzustellen ist. Er nutzt die Zukunftswerkstatt als Zugang für die Bearbeitung dieser Fragen im Rahmen von Bildungsurlaub. Der Zugang selbst enthält eine Utopie, wie sich 20 Jahre später zeigt: Die Prozesse der Arbeitsgestaltung erfolgen meist nicht unter Beteiligung der Beschäftigten, sondern folgen reflexartig den technischen Veränderungen und strategischen Managemententscheidungen. Unsere Programmanalysen der politischen Bildungsurlaubsangebote zeigen, dass es derzeit sehr wenige Angebote mit aufklärerischem kritischem Interesse gibt und die Erarbeitung von Handlungsorientierungen kaum vorkommt (vgl. Rippien 2015). Die Verbindung von beruflicher und politischer Bildung im Rahmen einer arbeitsorientierten Bildung ist nicht voran

gebracht worden. Als Ansatz ist eine derartige arbeitsorientierte Bildung aber interessant, um aus einer Position heraus den Bildungsurlaub zu begründen und vor Angriffen zu schützen. Gleichzeitig liegt darin eine Chance, Arbeit mit zu gestalten und dies aus verschiedenen Interessenpositionen heraus zu begründen. Derzeitig fehlen grundlegende kritische Ansätze, die Bildungsprozesse im Kontext von Arbeit adressieren, ohne nach effizienten Verbindungen von Arbeiten und Lernen zu rufen.

Der Artikel von 2006 „Zeit zum Lernen öffnen. Bildungsurlaub und zeitgemäße Strategien kompetenzorientierter Arbeitszeitverkürzung“ betrachtet das Thema aus der Perspektive von „Zeit“; Damit greift er einen aktuellen Diskurs auf. „Lernzeit“ wird nun zu einer Zeit der dritten Art, die sich zwischen Arbeitszeit und Freizeit schiebt. Er platziert Lernzeit damit als ein politisches Thema zur Realisierung lebensentfaltender Bildung (Faulstich 2006, S. 233). Faulstich verbindet die Durchsetzung von Lernzeitansprüchen mit einer Chance auf eine erweiterte Gestaltung der eigenen Lebenszeit. Die Verfügung über Zeit für die eigene Entwicklung wird selbst zu einem aufklärerischen Akt. „Zeit ist eine gesellschaftliche Konstruktion“ (ebd., S. 237). Deutlich zu sehen ist im Vergleich zur Analyse der Verhältnisse in den 1990er Jahren, dass in 2006 bereits von der Auflösung der Normalarbeitsverhältnisse auszugehen ist und, so die Diagnose von Faulstich, eine Freistellung für Lernen in diesen Arbeitsverhältnissen juristisch kaum noch zu normieren ist. Lernzeitkonten werden als mögliches Konzept eingebracht (ebd., S. 241). Zeitstrukturen verortet er in einen umfassenden Diskurs um Lebenslanges Lernen, die sich im neoliberalen Diskurs direkt neben Geldressourcen platzieren. Es geht ihm darum, für Lernzeit eine Schneise zu legen in die Beschäftigungs- und Erwerbszeit. Für den Bildungsurlaub sieht er eine grundlegende strategische Ressource, um Flexibilisierungen und Dynamisierungen auch im Bildungssystem zu gestalten. Er schlägt generell eine profilorientierte Modularisierungsstrategie vor, in der Kompetenzentwicklung zum Feld von Aushandlungsprozessen zwischen Beschäftigten, Gewerkschaften und Arbeitsgebern wird. Gerade die Flexibilisierung von Zeit ist in den Freistellungsgesetzen selbst ein Thema für Aushandlungsprozesse. So hat man in Bremen gerade die Zeiten flexibilisiert und ist von der Regelung der Teilnahme an „in der Regel fünf Tagen“ abgerückt. Auch die Integration von Selbstlernphasen ist nicht immer selbstverständlich, dies wird durchaus kritisch gesehen. Man könnte hier ansetzen und nach Neustrukturierungen für den Bildungsurlaub fragen, um ihn flexibler auf die Lern- und Bildungsinteressen der Teilnehmenden einerseits und die direkte und indirekte Reflexion und Gestaltung von Arbeitsstrukturen andererseits auszurichten. Betrachten wir die Ergebnisse von Befragungen nach Teilnahmeinteressen und Nutzungen der Bildungsurlaubsseminare wird deutlich, dass die Teilnehmenden sowohl die eigene Identität und Persönlichkeit im Blick haben, aber auch die Verbesserung ihrer Beruflichkeit und der Tätigkeiten im Betrieb und am Arbeitsplatz (Robak/Rippien/Heidemann/Pohlmann 2015; Heidemann 2015). Es wird aber auch sichtbar, dass es zunehmend weniger um kritisch-reflexive Gestaltung von Arbeit geht, als vielmehr darum, sich überhaupt Handlungsspielräume zu erhalten.

4. Kultur und Lernort

Arbeit und die Verbindung beruflicher und allgemeiner Bildung sind ebenfalls ein Thema, das Peter Faulstich auch unter den Aspekten kulturellen Lernens und Lernorte eingebunden hat. Dabei folgt er einer eigenwilligen Auslegung von Kultur, indem er darunter die Schaffung von Lernortkonstellationen fasst. Lernorte formen in diesem Zugang eine kulturelle Konstellation, die als Teil einer Erwachsenenbildungsstruktur gefasst werden kann. Dieser Gedanke soll an einem Text ausgeführt werden, den er zusammen mit Erik Haberzeth geschrieben hat (Faulstich/Haberzeth 2010). Zum Thema Lernorte und auch kulturelle Bildung könnte man andere Veröffentlichungen von Peter Faulstich heranziehen, dieser hier betrachtete Beitrag verschränkt die oben genannten Aspekte in interessanter Weise und zeigt die Anschlussfähigkeiten in die verschiedenen Richtungen, wie etwa Lehr-Lerntheorie, Institutionenforschung, kulturelle Bildung und ebenso in Bezug zur arbeitsorientierten Bildung. Ausgewählt werden zwei Lernorte als Gegenstand empirischer Beobachtungen – das Museum der Arbeit in Hamburg und der Lernort Schrottplatz. Es ist sehr gewagt, zwei so gegenläufige Lernorte gegenüber zu stellen, ist doch das Museum ein Ort, eine Institution, ein Haus für kulturelles Lernen und kulturelle Bildung und der Schrottplatz in der Regel ein Ort ohne jegliche didaktische Inszenierung und Institutionalisierung. Peter Faulstich hinterfragt nicht die Begriffe Kultur und kulturelle Bildung, er greift einzelne Perspektiven heraus, um die Potentiale des Lernortes Museum an einem Beispiel zu verdeutlichen. Die kulturelle Konstellation kann etwa am Lernort selbst durch ihre sinnliche Erfahrbarkeit und ästhetische Qualität zum Vorschein kommen und Lernanlass sein (ebd., S. 60). Spezifiziert betrachtet werden dann didaktische Gesichtspunkte und deren Vermittlungsleistungen. Die folgenden Betrachtungen anhand der Dimensionen Intentionalitätsgrad und Institutionalisierungsgrad eröffnen den Blick auf eine Systematik der Lernförderlichkeit von Lernorten. Ausgangspunkt dessen ist eine Vorstellung des situativen Lernens. Die Frage nach der Lernförderlichkeit stellen Faulstich und Haberzeth für die verschiedenen Lernorte, so auch für konkrete Arbeitsplätze in einem Betrieb (ebd., S. 65). Ausgangspunkt ist der von Faulstich 1999 entwickelte Lernstern, um nach der Inszenierung von Lernmöglichkeiten zu fragen. Das Beispiel Museum, analysiert am Themenkomplex Industrie, Technik und Arbeit, thematisiert insbesondere den Aspekt Arbeit. Am Beispiel von Einzelexponaten wird gezeigt, welche Lernthematiken und Bearbeitungsfragen mit welchen politisch-sozialen Bezügen möglich sind. Es geht genau darum, sowohl berufs- und arbeitsbezogene als auch politische, soziale und kulturelle Perspektiven zusammen zu bringen, und das mit dem Thema Arbeit im Mittelpunkt. Das Thema Kultur ist also verwoben in relevante Fragestellungen, die gesellschaftlich sowie berufs- und arbeitsbezogen ausgedeutet werden. Beim Thema Kultur muss auch erwähnt werden, dass Peter Faulstich z. B. auch Bildinterpretationen als Teil kultureller Bildung angefertigt hat und ihn auch Fragen der Globalisierung unter bestimmten Gesichtspunkten beschäftigt haben.

5. Fazit

Faulstich ging es nicht um eine Trennung allgemeiner und beruflich-betrieblicher Weiterbildung, sondern darum, „im humanistisch-aufklärerischen Sinn zur Entfaltung der Person über die Vermittlung individueller und gesellschaftlicher Kenntnisse und Fähigkeiten beizutragen und gleichzeitig den Menschen Möglichkeiten zu geben, ihre Interessen in Bezug auf ihre Arbeit zu artikulieren. (...) Ein solches Konzept, das ursprünglich im Anschluss an die Diskussionen um die Humanisierung der Arbeitswelt in den 1970er Jahren entwickelt wurde und bei dem es auch um den Anspruch der Integration allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung ging, könnte heute im Rahmen veränderter Arbeitsformen und -bedingungen und der neuen Rollen, die Arbeitnehmer/innen ausfüllen, eine besondere Bedeutung bekommen“ (Faulstich/Zeuner 2010, S. 21)

Dies ist brandaktuell als Forderung, wenngleich die empirische Forschung z.T. heute eine klare Trennung nahelegt, um die statistische Erfassung eindeutig zu machen. Faulstich verweist auf die situative Verwobenheit von Lernprozessen. Es bestehen heute oft Interessen, dem Arbeitsplatz die zentrale Lernbedeutung zuzuweisen. Faulstich war hier skeptischer. Sein theoretisch begründetes Plädoyer für separate Lernzeiten und den Bildungsurlaub sind u. a. dafür Beleg. Dabei wollte er nicht modisch sein, ist aber heute besonders aktuell mit seinen zeittheoretischen Schriften.

Eine internationale oder transnationale Dimension fehlt zumeist in seinen Schriften. Im persönlichen Gespräch hat er diesbezügliche Arbeiten oft eher ironisch kleingeredet. Aber diese auch nicht blockiert, sodass seine Schülerinnen hier aktiv werden konnten. Er hatte Zweifel, ob und inwiefern Globalisierungs- und Transnationalisierungsprozesse die Erwachsenen-/Weiterbildung beeinflussen und dies Teil eines breiteren Diskurses um Kultur und Bildung sein müsste. In diesem Punkt muss er u.E. heute weitergedacht werden, d. h. die Verhältnisse von Arbeit, Beruf, Kultur und Weiterbildung müssen noch komplexer gefasst werden. Methodisch potenziert dies die Herausforderungen. Notwendig ist es trotzdem, da wir zunehmend globalen Einflüssen unterliegen.

Anmerkungen

- 1 Video seines – für ihn typisch historisch kenntnisreichen, humorvollen sowie provozierenden – Vortrags zum Thema „Kompetenz-Kompetenz“: www.youtube.com/watch?v=tsnFoqJbe2U.

Literatur

- Bremer, H.: Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Angebote, Motivationen und Barrieren der Teilnahme am Programm von „Arbeit und Leben Niedersachsen e. V.“. Agis-texte Band 22., Hannover 1999.
- Faulstich, P.: Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main 1981.
- Faulstich, P.: Bildungsfreistellung als Chance arbeitsorientiert-politikbezogenen Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 46 (1996) 1, S. 52-58.

- Faulstich, P.: Weiterbildung – Begründungen lebensentfaltender Bildung. München 2003.
- Faulstich, P.: Zeit zum Lernen öffnen. Bildungsurlaub und zeitgemäße Strategien kompetenzorientierter Arbeitszeitverkürzung. In: Meisel, K./Schiersmann, Chr. (Hg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld 2006, S. 233-245.
- Faulstich, P./Haberzeth, E.: Aneignung und Vermittlung an lernförderlichen Orten. In: Zeuner, Chr. (Hg.): Demokratie und Partizipation. Beiträge der Erwachsenenbildung. 1/2010, S. 58-79.
- Faulstich, P./Zeuner, Chr.: Arbeit. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisli, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Auflage., Stuttgart 2010, S. 21.
- Grotlüschen, A.: Erneuerung der Interessentheorie. Wiesbaden 2010.
- Haberzeth, E.: Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Hohengehren 2010.
- Heidemann, L.: Quantitative Teilnehmerbefragung: Bildungspartizipation, Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen, In: S. Robak/H. Rippien/L. Heidemann/C. Pohlmann (Hrsg.): Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik 66. Frankfurt a. M. 2015, S. 273-319.
- Käpplinger, B.: Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien. Bielefeld 2016.
- Meueler, E.: Die Türen des Käfigs. Stuttgart 1993.
- Rippien, H.: Programmanalyse – Bildungsbereiche, Anbieter und Formate im diachronen Vergleich. In: S. Robak/H. Rippien/L. Heidemann/C. Pohlmann (Hrsg.): Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik 66. Frankfurt a. M. 2015, S. 113-184.
- Robak, S./Rippien, H./Heidemann, L./Pohlmann, C. (Hrsg.): Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik 66. Frankfurt a. M. 2015.

Wissenschaftliche Weiterbildung

Multiple Verständnisse – hybride Positionierung

Wolfgang Seitter

Zusammenfassung

Der Aufsatz fokussiert drei unterschiedliche Verständnisse wissenschaftlicher Weiterbildung, die trotz ihrer Unterschiedlichkeit alle den hybriden Charakter und die spezifische Positionalität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft betonen. Mit dieser hybriden Systemverortung sind wissenschaftstheoretische Selbstvergewisserungen und gesellschaftliche Aufgabenbestimmungen verbunden, wie sie insbesondere Peter Faulstich immer wieder angemahnt hat.

1. Einleitung

Wissenschaftliche Weiterbildung – als ein zentrales Arbeits- und Forschungsfeld von Peter Faulstich – erfährt gegenwärtig eine starke gesellschafts- und bildungspolitische Bedeutungsaufwertung. Die Gründe dafür sind vielfältig und liegen u. a. in veränderten demographischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, in der bildungsprogrammatischen und gesellschaftlichen Institutionalisierung lebenslangen Lernens und in Veränderungen der Hochschullandschaft selbst, die mit der Einführung gestufter Studiengänge eine stärkere Anschlussfähigkeit an Angebote der (berufsbegleitenden) wissenschaftlichen Weiterbildung gewinnt.¹

Was wissenschaftliche Weiterbildung jedoch genau umfassen und wie sie verstanden werden soll, wird durchaus kontrovers diskutiert. Allein die Vielfalt an Benennungen und der unklare Bedeutungsumfang machen wissenschaftliche Weiterbildung zu einem zu explizierenden Gegenstandsfeld.² Pointiert lassen sich drei prominente Verständnisse benennen, die wissenschaftliche Weiterbildung in der Perspektive öffentlicher Wissenschaft, als Treiber und Element lebenslangen Lernens und als curricularisiertes, kostenpflichtiges, marktbezogenes Angebotssegment fokussieren (2).

Unabhängig von diesen unterschiedlichen Verständnissen lässt sich in der wissenschaftlichen Debatte ein Konsens darüber feststellen, dass wissenschaftliche Weiterbildung in einer spezifischen Positionalität innerhalb der Hochschulen gesehen wird: als ein Hybrid- und Überschneidungsbereich, der nicht nur auf Wissenschaft hin ori-

entiert ist (Wissenschaftsfundierung), sondern gleichermaßen auf (Erwachsenen-)Bildung (Vermittlung wissenschaftlichen Wissens) und marktförmige Leistungsbeziehungen (nachfrageorientierte Anwendung). Diese Hybridposition verleiht der wissenschaftlichen Weiterbildung und der in ihr tätigen Personen eine spezifische Positionalität und Sensibilität, die sie gleichzeitig jedoch immer auch der Gefahr einer hochschulinternen Marginalisierung (im Verhältnis zum eindeutigen Systembezug auf Wissenschaft) aussetzt (3).

Schließlich wird in den Debatten um wissenschaftliche Weiterbildung auch die Frage nach dem wissenschaftstheoretischen Verständnis virulent, mit dem und aus dem heraus wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen umgesetzt wird/werden soll. Gerade in diesem Zusammenhang hat Peter Faulstich, der als jahrzehntelanger Beobachter und Akteur die Entwicklungen und Debatten im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung maßgeblich mitgestaltet hat, wichtige Beiträge geliefert und kontinuierlich daran gearbeitet, wissenschaftliche Weiterbildung als diskursiv-öffentliche und nicht technizistisch verkürzte Form des Wissenschaftstransfers zu begreifen, die im Sinne einer lebensentfaltenden Bildung immer auch die (noch) nicht realisierten Möglichkeiten menschlichen Handelns mitbedenkt (4).

2. Verständnisse wissenschaftlicher Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung ist ein auslegungsbedürftiges wissenschaftliches Untersuchungs- und bildungspraktisches Gestaltungsfeld. Im Folgenden werden drei prominente Verständnisse wissenschaftlicher Weiterbildung vorgestellt, die – nach Einschätzung des Autors – die Spannweite dessen verdeutlichen, was gegenwärtig als wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen verstanden und auch handlungspraktisch umgesetzt wird.

Wissenschaftliche Weiterbildung als öffentliche Wissenschaft

In einem ersten Verständnis wird wissenschaftliche Weiterbildung als öffentliche Wissenschaft betrachtet, die nicht nur Ergebnisse von Wissenschaft, sondern den Kern wissenschaftlichen Tuns selbst einem breiten Publikum in verständlicher Sprache zugänglich macht. Diese beiden Dimensionen – *public understanding of science (push)* und *public understanding of research (pur)* – sind eng verknüpft mit der Adressierung von Wissenschaft an eine größere (bürgerliche) Öffentlichkeit und mit der Ausdifferenzierung einer Vielzahl an didaktischen Formaten (Studium Generale, Bürgervorlesungen, öffentliche Vorträge etc.), die in der Summe eine breite gesellschaftliche Teilhabe an wissenschaftlichem Wissen ermöglichen (sollen). In dieser Perspektive steht wissenschaftliche Weiterbildung in der Tradition der Aufklärung, die wissenschaftliche Erkenntnisse, aber auch das wissenschaftliche Denken selbst (mit Elementen wie Methodik, Systematik, Theorie, Kritik, Transdisziplinarität etc.) einer breiten Öffentlichkeit zugänglich machen will. Wissenschaft/Hochschule begreift in dieser Perspektive den Kern ihres Tuns als Vermittlungs- und Transfer-, aber auch als gesellschaftliche Legitimierungsaufgabe.³

Wissenschaftliche Weiterbildung als Treiber lebenslauforientierter Hochschulbildung

In einem zweiten Verständnis wird wissenschaftliche Weiterbildung als Treiber für den Umbau von Hochschulen in Richtung lebenslauforientierter und lebenslaufumspannender Hochschulbildung betrachtet. In dieser Perspektive treten neben den – bislang dominierenden – grundständig Studierenden weitere Zielgruppen hochschulischer Bildung in den Blick, die als *non traditional students* bezeichnet werden⁴ bzw. einen klaren lebensalterspezifischen Bezug aufweisen (Kinder, Jugendliche/Schüler, Ältere). Mit dieser Öffnung der Hochschulen für unterschiedlichste Zielgruppen werden zunehmend Fragen der sozialen und wissensbezogenen Durchlässigkeit virulent, die sich insbesondere an den unterschiedlichen Zugängen zur Hochschule jenseits der schulisch erworbenen Hochschulreife und an der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen entzünden. Hochschulen werden in dieser Perspektive als lebenslaufbezogene Bildungsdienstleister akzentuiert, die als Einrichtungen einer zunehmenden tertiären Vollinklusion mit einem vielfältigen Angebot unterschiedlichste Zielgruppen über den gesamten Lebenslauf hinweg begleiten.⁵

Wissenschaftliche Weiterbildung als abschlussorientiertes berufsbegleitendes Angebotssegment

Wissenschaftliche Weiterbildung wird schließlich als ein spezifisches Angebotssegment berufsbegleitender, abschlussorientierter und kostenpflichtiger Weiterbildung für individuelle und institutionelle Zielgruppen betrachtet. Dieses Verständnis wird gegenwärtig ebenfalls stark betont mit all den damit verbundenen organisationsstrukturellen und -kulturellen Veränderungsnotwendigkeiten für Hochschulen wie systematische Bedarfserhebung, Nachfrageorientierung, Vollkostenfinanzierung, Trennungskostenrechnung, Dienstleistungs- und Serviceorientierung, unternehmerische Hochschule etc. Dieses Verständnis steht in deutlicher Spannung zu einem Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung als einer hoheitlichen Aufgabe und führt an vielen Stellen zu Geschäftsmodellen und Umsetzungsprozessen, die als *academic franchising* gegenwärtig kontrovers diskutiert werden (vgl. dazu die jüngste Stellungnahme des Wissenschaftsrats 2017).

Alle drei Verständnisse von wissenschaftlicher Weiterbildung sind zeitgleich zu finden und durchmischen sich in der konkreten Umsetzungspraxis an Hochschulen auf vielfältige Weise. Daher haben sie zunächst und vor allem einen analytischen Wert, da sie zu einem Reflexions-, Selbstverständigungs- und Positionierungsprozess beitragen können, wie wissenschaftliche Weiterbildung insgesamt und je hochschulspezifisch verstanden und (weiter) ausgestaltet werden soll.⁶

3. Hybride Positionierung von wissenschaftlichen Weiterbildung

Trotz der Begriffsdiversität von wissenschaftlicher Weiterbildung und trotz vielfältiger Kontroversen über Ausrichtung und Zielsetzung besteht ein grundsätzlicher Konsens darin, der wissenschaftlichen Weiterbildung gegenwärtig im Kontext der

Hochschulen eine hybride Positionierung zuzuschreiben. Diese Hybridität der wissenschaftlichen Weiterbildung lässt sich in zweifacher Hinsicht weiter konkretisieren: als Hybridität der Angebots- und Umsetzungsvarianten von wissenschaftlicher Weiterbildung und als Hybridität des in der Weiterbildung tätigen Hochschulpersonals.

Hybridität der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die spezifische Positionierung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Angebotsbereich von Hochschulen ergibt sich aus ihrer besonderen Lage zwischen Forschung (Wissenschaft), Lehre (Bildung) und Anwendungsbezug (Wirtschaft). Sie ist in dieser Mehrfachausrichtung in unterschiedliche (System-)Logiken eingebettet, die immer wieder mit- und gegeneinander ausbalanciert werden müssen; sie hat unterschiedlichste Nachfrage- und Praxiskonstellationen zu berücksichtigen, die in der Konzeptionierung und Umsetzung ihrer Angebote frühzeitig einzubeziehen sind; und sie verfügt in ihrer Ausrichtung auf unterschiedliche Systemkontexte über vielfältige Beobachtungsmöglichkeiten, die ihr zugleich eine hohe Reflexivität und institutionelle Dezentrierung abverlangen. Wissenschaftliche Weiterbildung wird in dieser spezifischen Positionierung u. a. als intermediäre Institution (Christmann 2006) beschrieben, als Außenstelle bzw. Grenzstelle (Kloke/Krüken 2010) thematisiert oder als Matchingagentur eines vierfachen Zielgruppenbezugs (Seitter/Schemmann/Vossebein 2015) analysiert – samt den damit verbundenen dilemmatischen Herausforderungen in der konkreten Umsetzung (Wilkesmann 2010). Aus dieser hybriden intermediären Positionalität resultiert gleichzeitig der prekäre Organisationsstatus wissenschaftlicher Weiterbildung. Ihr Oszillieren zwischen verschiedenen Systemreferenzen verhindert eine eindeutige organisationale Verortung und Festigkeit und setzt sie einer „riskanten Flexibilität“ (Faulstich 2011, S. 194) aus.⁷

Hybridität des in der Weiterbildung tätigen Hochschulpersonals

Neben der programm- und angebotsbezogenen Perspektive kann die hybride Positionierung der wissenschaftlichen Weiterbildung auch auf das in ihr tätige Hochschulpersonal bezogen werden. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind bei der Entwicklung, Umsetzung und Erforschung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Angehörige von Hochschulen einer doppelten Feldinvolviertheit ausgesetzt. Als (praktische) Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung agieren sie gleichzeitig in einem Feld, dem sie selbst zugehören, und müssen die daraus resultierenden unterschiedlichen Rollen mit ihren je spezifischen Positionierungsherausforderungen zeitgleich ausbalancieren.⁸ Für die wissenschaftlichen Repräsentanten der akademischen Erwachsenenbildung an Hochschulen verschärft sich diese Positionierungsnotwendigkeit, da sie als akademische Spezialisten für (wissenschaftliche) Weiterbildung häufig Praxis-, Forschungs- und Implementierungsakteure in Personalunion sind/sein können und als Mehrfachbeteiligte im hochschulischen Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung unterschiedliche Rollen und Akteursperspektiven gleichzeitig bedienen (können): Als Lehrende, Leitende und Entwickelnde sind sie in einer konkreten handlungspraktischen Beteiligtenperspektive in die wissenschaftliche Weiterbildung – häufig im Kontext der eigenen Hochschule – involviert. Als Forschende treten sie

nicht so sehr als distanzierte Beobachter eines Feldes auf, dem sie selbst nicht angehören, sondern sind – tendenziell – immer auch praktisch Betroffene ihrer Forschungshandlungen und -resultate innerhalb der (eigenen) Hochschule, so dass Forschung häufig als Entwicklungs-, Praxis-, Begleit-, Evaluations- oder Handlungsfor- schung konzipiert wird mit den damit verbundenen Herausforderungen einer reflexi- ven Bearbeitung der eigenen Forschendenrolle (vgl. dazu auch Cendon 2016). Als bildungs- und verbandspolitische Akteure treten sie schließlich in einer lobbyistischen Entwicklungs-, Ausbau- oder Stabilisierungsperspektive für ein Feld ein, das nicht im Außen der Hochschulen liegt, sondern die Hochschulen selbst zu einer Klärung ihrer eigenen hochschulinternen Positionierung herausfordert.

Peter Faulstich hat diese drei Rollen und Perspektiven – Wissenschaftliche Weiterbil- dung als praktisches Betätigungsfeld, als Forschungsgegenstand und als bildungspoli- tisch zu stärkendes Angebotssegment von Hochschulen – in selten anzutreffender Weise in seiner Person vereint und ist so über lange Jahre hinweg zu einem der zent- ralen Akteure in diesem Feld geworden.

4. Wissenschaftliche Weiterbildung als Ort lebensentfaltender Bildung

Aufgrund ihrer hybriden Positionierung und gleichzeitigen Bezugnahme auf unter- schiedliche Handlungslogiken ist wissenschaftliche Weiterbildung – fast stärker als andere Bereiche hochschulischer Forschung und Lehre – immer wieder zu einer wis- senschaftstheoretischen Selbstvergewisserung herausgefordert. Eng verbunden mit dieser wissenschaftstheoretischen Klärung ist gleichzeitig auch die Frage nach der Bestimmung des gesellschaftlichen Auftrages von Hochschulen – etwa als Möglich- keit von Persönlichkeitsbildung, gesellschaftlicher Teilhabe oder Steigerung der Be- schäftigungsfähigkeit über das Medium disziplinär gesicherter Wissensaneignung. Gerade Peter Faulstich hat diese wissenschaftstheoretische Selbstvergewisserung wissen- schaftlicher Weiterbildung und die gesellschaftliche Aufgabenbestimmung von Wis- senschaft insgesamt beharrlich angemahnt. Dabei hat er selbst entsprechende Klä- rungsvorschläge gemacht und vier Ansätze wissenschaftstheoretischer Ausdeutung unterschieden (Faulstich 2000): einen positivistisch-rationalistischen (Wissenschaft als Technologielieferant), einen historisch-hermeneutischen (Wissenschaft als interpreta- tiver Kommunikationsprozess), einen systemisch-konstruktiven (Wissenschaft als beobachtungsabhängige Differenzunterscheidung) und einen kritisch-pragmatisti- schen Ansatz (Wissenschaft als Gebrauch verschiedener Theoriekonzepte mit jeweils beschränkter Erklärungskraft). Jenseits der einzelnen Ansätze war für Faulstich vor allem die Verbindung von technischen Instrumenten und Methoden *und* reflexiven Theorien als konstitutive Elemente des Wissenschaftstransfers oder – allgemeiner ge- sprochen – der Leistungsbeziehungen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft ent- scheidend (ebd., S. 265). Mit Blick auf die wissenschaftliche Weiterbildung plädierte er dafür, die Umsetzung von wissenschaftlichem Wissen in technisches Können (Eingriffswissen und Handlungsfähigkeit) rückzubinden an Möglichkeiten des Nach- Denkens, der Orientierung, der Muße und des Staunens, der Verlangsamung und der

Etablierung von Eigenzeitlichkeit bei der Aneignung von Welt(Wissen). Wissenschaftliche Weiterbildung war für ihn – bei aller notwendigen anwendungsbezogenen Engführung – immer auch ein Ort der lebensentfaltenden Bildung, der kritischen Distanzierung, der Kultivierung eines Möglichkeitssinns und der Reflexion von (noch) nicht realisierten anderen Möglichkeiten.

Diese Konzeptionalisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung, die effizienzorientiertes Eingriffs- und Lösungswissen für praktische Probleme *und* reflexionsorientiertes Hinterfragen des Bestehenden mit Blick auf sein historisches – und damit veränderungsmögliches – Gewordensein thematisiert, kann auch gegenwärtig Spiegel und Kompass aktueller Klärungsprozesse sein.⁹ Diese Klärungen betreffen nicht nur die unterschiedlichen finanziellen und rechtlichen Rahmenbedingungen oder organisationsstrukturellen Verortungsmöglichkeiten wissenschaftlicher Weiterbildung, sondern vor allem auch Fragen nach der (Gleich-)Wertigkeit beruflicher und akademischer Bildung, nach dem Praxis- und Anwendungsbezug wissenschaftlichen Wissens, nach der Effizienz- und Dienstleistungsorientierung der Angebotsgestaltung und nach den Qualitätskriterien hochschulischen Studierens. Möglicherweise erweist sich die *Wissenschaftlichkeit* der wissenschaftlichen Weiterbildung gerade darin, dass sie einseitige Positionierungen vermeidet und die spannungsreiche Vielfalt ihrer wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Indienstnahme immer wieder (neu) produktiv bearbeitet.

5. Ausblick

In der skizzierten Gemengelage von multiplen Gegenstandsverständnissen, hybrider Positionierung zwischen unterschiedlichen Systemreferenzen und wissenschaftstheoretischen Selbstvergewisserungsbestrebungen kann wissenschaftliche Weiterbildung als ein Paradebeispiel gegenwärtiger hochschulischer Modernisierungsprozesse gelten. Die Herausforderungen einer Klärung dessen, was Aufgabe und Funktion wissenschaftsbasierter (Weiter-)Bildung ist bzw. sein soll, zeigen sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung in besonders virulenter Weise: die Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Zielgruppen, die Durchlässigkeit von akademischer und beruflicher Bildung, die stärkere Markt- und Anwendungsorientierung – kurzum: die unter dem Stichwort der „third mission“ diskutierte Verstärkung des Leistungsbezugs von Hochschulen in Ergänzung oder auch in Abschwächung ihres Funktionsbezugs (Systemreferenz Wissenschaft) – kommen in der wissenschaftlichen Weiterbildung in verschärfter Weise zum Ausdruck. Insofern ist in diesem Feld die gegenwärtige bildungs- und wissenschaftspolitische Gestaltung und Neuvermessung der Hochschullandschaft in besonders prägnanter Weise erkenn- und studierbar.

Anmerkungen

- 1 Zur historischen Entwicklung insgesamt und zu den verschiedenen Phasen der wissenschaftlichen Weiterbildung im deutschsprachigen Raum vgl. Wolter 2011.

- 2 Diese Vielfalt zeigt sich nicht zuletzt in den Hochschulgesetzen und Umsetzungsbestimmungen der Länder, in denen wissenschaftliche Weiterbildung höchst unterschiedlich definiert und ausgestaltet wird.
- 3 Peter Faulstich hat mit großer Beharrlichkeit immer wieder auf diese Funktion wissenschaftlicher Weiterbildung hingewiesen und selbst umfangreiche, historisch-systematisch ausgerichtete Veröffentlichungen zu dieser Aufgabenbestimmung vorgelegt (vgl. Faulstich 2006, 2008, 2011). Vgl. dazu auch den Beitrag von Michael Schemmann (insbesondere Kapitel 2) in diesem Heft.
- 4 Der Begriff kann ganz unterschiedliche Bedeutungsdimensionen umfassen. So präsentieren etwa Wolter und Banscheraus (2016, S. 70 ff.) in Anlehnung an internationale Unterscheidungen eine Typologie von erwachsenen Lernenden an Hochschulen, die – je nach Hauptdifferenzkriterium – ihr (weiterbildendes) Studium über alternative Zugangswege beginnen (second learners), unterrepräsentierten Bevölkerungsgruppen angehören (equity groups), trotz formaler Zugangsberechtigung ihr Studium mit zeitlicher Verzögerung starten (deferrers), sich erneut wissenschaftlich weiter-qualifizieren (recurrent learners), das Studium nach Unterbrechung wieder aufnehmen (returners), ihre Wissensbestände auffrischen (refreshers) oder erst in der nachberuflichen Phase an die Hochschule gehen (learners in later life). Zu weiteren zielgruppenspezifischen Einteilungen vgl. Seitter 2017.
- 5 Wichtige bildungspolitische und bildungsprogrammatische Wegbereiter einer derart inklusiv ausgerichteten Perspektive waren – und sind – insbesondere die BMBF-finanzierten Programme „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (AN-KOM)“ und „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.
- 6 Diese Klärung und Abgrenzung der unterschiedlichen Verständnisse wird allerdings zusätzlich erschwert durch die ungeklärte rechtliche Situation der wissenschaftlichen Weiterbildung im Spannungsfeld von hoheitlicher Aufgabe und kommerzieller Vermarktung oder durch das Finanzierungsschema, das zwischen grundständigen (steuerfinanziert) und weiterbildenden (nachfragefinanziert) Studienangeboten besteht.
- 7 Peter Faulstich hat diesen prekären Status u. a. mit dem Theorem der Mittleren Systematisierung verbunden und die (relative) Offenheit der wissenschaftlichen Weiterbildung auch hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf den gesamten Hochschulbereich analysiert (vgl. Faulstich 2011, S. 193 ff. Zum Theorem der Mittleren Systematisierung vgl. auch den Beitrag von Julia Franz in diesem Heft.
- 8 Mit Blick auf die (Weiterbildungs-)Lehre liegt in dieser Hybridität ein großes Professionalisierungspotential und auch eine große Professionalisierungsnotwendigkeit, da Weiterbildungsaktive in ihrer Vermittlungstätigkeit weit stärker als in der grundständigen Lehre den praktischen (beruflichen) Erfahrungshintergrund ihrer Teilnehmenden berücksichtigen müssen.
- 9 Vgl. in dieser Hinsicht die Selbstvergewisserungen anlässlich des 45-jährigen Bestehens der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien (vormals Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung), deren Vorsitz Peter Faulstich lange Jahre inne hatte (vgl. Hörr/Jütte 2017).

Literatur

- Cendon, E. (2016): Gemeinsam forschen. Action Research als Arbeitsform der wissenschaftlichen Begleitung. In: Dies./Mörth, A./Pellert, A. (Hrsg.) Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 3. Münster – New York, S. 25-43.
- Christmann, B. (2006): „Dazwischen“. Intermediäre Institutionen und ihre Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft.

- Neue Perspektiven der Vermittlung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld, S. 119-136.
- Faulstich, P. (2000): Wissenschaftliche Weiterbildung als Wissenschaftstransfer. In: Hanft, A. (Hrsg.): Hochschulen managen?: Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied – Kriftel, S. 258-270.
- Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. München-Wien.
- Faulstich, P. (Hrsg.) (2006): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld.
- Faulstich, P. (2008): Vermittler wissenschaftlichen Wissens. Biographien von Pionieren öffentlicher Wissenschaft. Bielefeld.
- Faulstich, P. (2011): Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne. Bielefeld.
- Faulstich, P. (2011): Zukünfte wissenschaftliche Weiterbildung. In: Tomaschek, N./Gornik, E. (Hrsg.): The Lifelong Learning University. Münster u. a., S. 187-195.
- Hörr, B./Jütte, W. (Hrsg.) (2017): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld.
- Kloke, K./Krüken, G. (2010): Grenzstellenmanager zwischen Wissenschaft und Wirtschaft? Eine Studie zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Einrichtungen des Technologietransfers und der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 32, H. 3, S. 32-52.
- Seitter, W./Schemmann, M./Vossebein, U. (2015): Bedarf – Potential – Akzeptanz. Integrierende Zusammenschau. In: Dies (Hrsg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden, S. 23-59.
- Seitter, W. (2017): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hörr, B./Jütte, W. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld, S. 211-220.
- Wilkesmann, U. (2010): Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 30, H. 1, S. 28-42.
- Wissenschaftsrat (2017): Bestandsaufnahme und Empfehlungen zu studiengangsbezogenen Kooperationen: Franchise-, Validierungs- und Anrechnungsmodelle. Berlin. Veröffentlicht unter: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5952-17.pdf
- Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland. Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 33, H. 4, S. 8-35.
- Wolter, A./Banscherus, U. (2016): Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In: Dies./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster-New York, S. 53-80.

Lernzeiten: Zeit für Bildung

Sarah Präßler

Zusammenfassung

Eine Prämisse, lebensentfaltende Bildung in der Erwachsenenbildung zu gewährleisten, war aus Sicht Peter Faulstichs, Lernzeiten und damit verbunden Zeit für Bildung im Konzept des Lebenslangen Lernens abzusichern. Peter Faulstich forderte daher auf politischer Ebene die Einführung gesetzlich, tariflich sowie betrieblich abgesicherter Lernzeiten. In diesem Beitrag werden ausgehend von Faulstichs Ansatz weiterführende Überlegungen zur Etablierung von Lernzeiten auf individueller Ebene sowie organisationaler Ebene näher betrachtet. Darüber hinaus wird die Problematik erörtert, welchen Zwecken – ökonomisch-rationale Bildungsverwertung oder individuelle Identitätsentwicklung – die geschaffenen Zeiträume dienen sollen.

1. Einleitung

Ein zentrales Thema, dem sich Peter Faulstich gewidmet hat, ist das Konzept des Lebenslangen Lernens – einen alle Lebensspannen umfassenden Lernprozess – und dessen Auswirkungen auf das Beschäftigungs- und Bildungssystem, und hierbei insbesondere auf den Weiterbildungsbereich. Eine Prämisse, dass sich Lebenslanges Lernen nicht zu lebenslänglicher Lernobligation mit „bloß funktionalistische(r) Verwendbarkeit und ökonomische(r) Verwertbarkeit“ (Faulstich 2003, S. 246) entwickelt, sondern als Grundlage für eine kontinuierliche Persönlichkeitsentfaltung und Identitätsentwicklung dient, ist – aus Sicht Faulstichs – die Neuverteilung von Lernzeiten über die gesamte Lebensspanne hinweg und die Modifizierung der Lernwege. Hierfür ist es notwendig, Lernzeiten (insbesondere in der Erwachsenenbildung) langfristig in die gesellschaftlichen Zeitstrukturen zu integrieren und in ein neues Verhältnis zur (Erwerbs-)Arbeitswelt und Privatleben¹ sowie dem Bildungssystem zu setzen. Jedoch fehlen nach Faulstich bisher konkrete Strategien und Maßnahmen, die die Umsetzung des Konzepts des Lebenslangen Lernens vor allem in der Weiterbildung verfolgen. Als ein mögliches „tragfähiges Konzept“ (Faulstich 2003, S. 270) zur Etablierung von Bildungszeiten im Erwachsenenalter erachtete Faulstich hierbei die Einrichtung kollektiver Lernzeiten (vgl. ebd., S. 246 ff.).

Im Folgenden wird der Fragestellung nachgegangen, wie Lernzeiten in die gesamte Lebensspanne integriert werden können. Dabei werden die politische, individuelle und organisationale Ebene beleuchtet, indem Konzepte und empirische Studien unterschiedlicher Autorinnen und Autoren fokussiert betrachtet werden. Während die Überlegungen von Peter Faulstich primär von der Fragestellung ausgehen, wie Lernzeiten auf politischer Ebene, also auf Grundlage von gesetzlichen, tariflichen und betrieblichen Rahmenregelungen, institutionalisiert und damit abgesichert werden können (2), konkretisiert Sabine Schmidt-Lauff (vgl. u. a. Schmidt-Lauff 2008), wie Lernzeitstrategien auf betrieblicher Ebene aus Perspektive der Lernenden ausgestaltet werden können (3). Auf der organisationalen Ebene hingegen untersuchen Wolfgang Nahrstedt et al. (vgl. Nahrstedt et al. 1998) die Auswirkungen auf die Lernzeitgestaltung von Weiterbildungsinstitutionen im allgemeinen Weiterbildungsbereich (4). Abschließend werden Überlegungen angestellt, wie Lernzeiten und Zeitformate jenseits zeitökonomischer Effizienzperspektiven für einen lebensentfaltenden Eigensinn ausgestaltet werden können (5).

2. Politische Ebene: Schaffung von Lernzeitkonten

Als Hintergründe für den Umbruch temporaler Strukturen im Bildungsbereich benennt Peter Faulstich einerseits einen Wandel der Erwerbsarbeit hin zu mehr Flexibilität, Diversität und Mobilität, welcher im Kontrast zu den langen und häufig starren Zeiten im Ausbildungs- und Hochschulbereich steht, die auf eine kontinuierliche Beruflichkeit im Lebenslauf zielen. Denn Lern- und Erwerbsphasen folgen nicht mehr nacheinander, sondern greifen fortwährend ineinander. Andererseits führen Individualisierungstendenzen (vgl. Beck 2015) zu mehr Eigenverantwortung und einem erweiterten Optionsspektrum. Das Konzept des lebenslangen Lernens erscheint somit als ein Resultat dieser Umbrüche, indem Lern- und Arbeitszeiten bzw. -formen zunehmend verschränkt sowie Lernprozesse verstärkt individuell gestaltet werden sollen. Daraus ergibt sich die Chance, die Bedeutung des Lernens und somit die der Lernzeiten zu erhöhen (vgl. Faulstich 2003, S. 263 ff.).

Hierfür müssen nach Faulstich notwendige Zeitressourcen geschaffen, Zeitkonstrukte hinterfragt, Zeitreglements offenbart und mögliche Zeitpolitiken und Lernzeitstrategien aufgezeigt werden.

Zeitressourcen

Bisher besteht ein Ressourcenproblem für Lernmöglichkeiten vor allem in der Weiterbildung, da ungeklärt ist, woher die temporalen Ressourcen gespeist werden sollen. Diese müssen durch „individuelle Anstrengungen, organisatorische Aufwendungen (...) (und) öffentliche Förderung“ (Faulstich 2005, S. 214) kontinuierlich aktiviert werden. Lernzeiten beanspruchen demnach individuelle wie gesellschaftliche Zeitbudgets. Dabei ist das Verhältnis von Erwerbs- und Nichterwerbszeit sowie Lernzeit zentral.

Zeitkonstrukte und Zeitflexibilität

Zeit ist sozial konstruiert. Dies macht Zeitkonstrukte veränderbar. So ist das Konstrukt Ausbildung, Berufstätigkeit und Ruhestand keine starre Gegebenheit, sondern anpassungsfähig. Zugleich sind Zeitkonstrukte „kollektiv erzeugte, machtbesetzte Resultate sozialer Koordinationen“ (Faulstich 2003, S. 263), die nicht beliebig verhandelbar sind und verschiedene Interessen vertreten. Das Konzept des lebenslangen Lernens verdeutlicht einen Umbruch der gesellschaftlichen Zeitkonstruktionen, denn es basiert auf flexibleren Modellen der Erwerbsbiographie als dem oben genannten. Folglich ist Lernen nicht mit der Ausbildungsphase abgeschlossen, sondern als kontinuierlicher Prozess zu betrachten, um auf Veränderungen in der Arbeitswelt reagieren zu können (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 165). Die daraus resultierende Vielfalt an Erwerbsformen und Arbeitszeitmodellen eröffnet sowohl neue Verteilungs- und Aushandlungsprobleme, die zum sozialen Ausschluss führen können, als auch neue Konsensmöglichkeiten, aus welchen die Zunahme an Lernchancen erwachsen kann (vgl. Faulstich 2002b, S. 7).

Zeitpolitik

Folglich werden Lernzeiten zum Gegenstand von betrieblichen und gesellschaftlichen Verhandlungen. Faulstich erachtete hierbei eine Regulation auf politischer Ebene als notwendig, um lebenslanges Lernen und damit die Verfügung über die eigene (Lern-) Zeit zu realisieren. So können Bildungsphasen als „Zeitbrücken“ (Faulstich 2005, S. 222) zwischen verschiedenen Arbeitsformen² genutzt werden. Sogenannte „Erwerbs-Lernzeit-Kontingente“ (ebd.) basieren auf Jahresarbeitszeitkonten, welche Ansprüche durch die Verknüpfung von Erwerbsarbeits- und Lernzeiten vorsehen. Die Einrichtung von Lernzeitkonten dient dann nicht nur der individuellen Flexibilität und Zeitsouveränität, sondern auch der kollektiven Absicherung von Ansprüchen (vgl. ebd., S. 217 ff.).

Dies hat weiterhin zur Folge, dass sich das bisherige Bildungssystem wandelt und auf veränderte Zeitstrukturen der individuellen Biographien reagieren sowie verstärkt individuelle Lernchancen bieten kann. Faulstich sah jedoch vorerst Grundzüge eines sich neu formierenden Bildungssystems. In diesem Zusammenhang verwendete er den Begriff der „mittleren Systematisierung“ (Faulstich 2003, S. 289 f.), der den Weiterbildungsbereich im Vergleich zum Schul- und Hochschulsystem als wesentlich offener beschreibt. Dieser kann auf gesellschaftliche Entwicklungen flexibler reagieren, jedoch u. a. durch seine Fragmentierung wie Intransparenz Bildungsteilnahme auch behindern. Faulstich identifizierte daher in verschiedenen politischen Bereichen Handlungsbedarf. So plädierte er für die Schaffung von gesetzlichen Lernzeitanprüchen im Weiterbildungsbereich auf Länder- und Bundesebene, für ein Minimum an staatlicher finanzieller Förderung sowie für infrastrukturelle Unterstützung, um Weiterbildungsinformation und -beratung sowie Qualitätssicherung zu erhöhen (vgl. ebd., S. 289 ff.).

Erst in Ansätzen werden jedoch Lernzeiten auf gesetzlicher, tariflicher und betrieblicher Ebene umverteilt und in spätere Lebensphasen verlagert (vgl. ebd., S. 222 ff.). Ein Beispiel für die Anrechnung von Lernzeiten auf Erwerbsarbeitszeiten ist der

Bildungsurlaub. Darin werden Beschäftigte für berufliche, gesellschaftliche oder persönliche Lernziele von ihrer Erwerbsarbeit freigestellt. Jedoch existieren keine bundeseinheitlichen Regelungen. Zudem sind die Beteiligungsquoten hinsichtlich soziodemographischer Daten (z. B. Geschlecht, berufliche Stellung) ungleich verteilt (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 177). Ein anderes Beispiel sind tarifliche und betriebliche (Weiterbildungs-)Vereinbarungen. Tarifverträge gelten für eine größere Gruppe von Beschäftigten. Dahingegen sind meist zusätzlich getroffene Betriebsvereinbarungen flexibler in ihrer Gestaltung und können individuellere Weiterbildungsabsprachen bieten (vgl. Faulstich 2001a, S. 130 f.). Gleichwohl ist deren Umsetzung vom jeweiligen Unternehmen und den darin bestehenden Machtverhältnissen, aber auch den individuellen Interessen und Durchsetzungsmöglichkeiten abhängig (vgl. Faulstich 2002a, S. 157).

Insgesamt ist – wenn das Prinzip des lebenslangen Lernens umgesetzt werden soll – der Anteil der Lernzeiten am gesamten Zeitbudget – und im Vergleich zur Erwerbszeit, aber auch zur Nichterwerbszeit – zu erhöhen. Folglich müssen Lernzeiten auf spätere Lebensabschnitte verlagert und sowohl in der (betrieblichen) Arbeitszeit als auch außerhalb davon angesiedelt werden. Daher sprach sich Faulstich zusätzlich für eine sogenannte „profilorientierte Modularisierungsstrategie“ (Faulstich 2005, S. 224) aus. Statt einem geschlossenen, vorgelagerten Bildungsweg sieht dieser flexiblere Ansatz fortlaufende, kürzere Lernbausteine mit Zertifikatsabschlüssen vor, welche sich an den jeweiligen Tätigkeitsprofilen orientieren. Dies verändert zum einen das Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung, zum anderen das Verhältnis gesellschaftlicher Arbeitstätigkeiten (z. B. Erwerbs-, Eigen- und Gemeinschaftszeiten). Die Umverteilung der Lernzeiten kann insbesondere durch bundeseinheitliche Arbeitnehmerfreistellungsgesetze sowie einer Ausweitung tariflicher und betrieblicher Vereinbarungen (vgl. Faulstich 2001a, S. 124 ff.) umgesetzt werden, denn je höher der Grad der getroffenen Vereinbarungen und je konkreter die Ansprüche auf Weiterbildung sind, desto leichter können sie eingefordert werden. Gleichwohl betonte Faulstich, dass diese Ansprüche nur eine Grundlage bieten, deren Ausgestaltung in Abhängigkeit des einzelnen Unternehmens liegen (vgl. Faulstich 2001b, S. 53 ff.).

3. Individuelle Ebene: Etablierung von Lernzeitstrategien

Im Vergleich zu Peter Faulstich bezieht Sabine Schmidt-Lauff ihre Positionen zum lebenslangen Lernen primär aus der individuellen Perspektive der Lernenden. Vornehmlich auf die betriebliche Weiterbildung gerichtet, erforscht sie in diesem Zusammenhang den Einfluss und die Konfliktträchtigkeit rationaler Arbeitsprozesse auf den pädagogisch geprägten Lernprozess. Demnach suggeriert der Begriff des lebenslangen Lernens, dass Lernen durch Strategien des Zeitmanagements jederzeit möglich ist; individuelle, interessenbezogene, kontextuale, temporale und lebensphasenspezifische Einflüsse sowie Zeitkonkurrenzen oder auch Zeitpräferenzen bleiben jedoch unberücksichtigt (vgl. Schmidt-Lauff 2008).

Der Weiterbildungssektor ist gekennzeichnet durch einen Mangel an festen Zeitinstitutionen „in Angebotsstrukturen, rechtlichen Regelungen und begleitender Un-

terstützung“ (Schmidt-Lauff 2011, S. 213). Diese können die Weiterbildungsteilnahme jedoch erheblich beeinflussen. So vertritt Schmidt-Lauff ebenso wie Faulstich die Position, dass je konkreter die kollektiven, institutionellen Rahmenbedingungen ausgestaltet und auch anerkannt sind, desto eher Lernzeiträume entstehen und in Anspruch genommen werden können (vgl. Schmidt-Lauff 2004, S. 129).

In der beruflichen Weiterbildung können solche Rahmenregelungen in Form von betrieblichen Lernzeitstrategien ausgestaltet sein. Diese sollen Lernzeiten strategisch in die Erwerbszeit einbinden und dabei in einem Abstimmungsprozess betriebliche wie auch individuelle Faktoren einbeziehen. Darüber hinaus versuchen Lernzeitstrategien „sowohl überbetriebliche Einflüsse wie auch betriebliche Rahmenbedingungen auf temporale Faktoren des Lernens hin zu kalkulieren“ (Schmidt-Lauff 2004, S. 125).

Lernen steht in Konkurrenz zu Erwerbstätigkeit und anderen Tätigkeiten außerhalb davon (z. B. Freizeit, Familienarbeit, Partnerschaft). Zugleich sind Erwerbsarbeits- und Lernzeiten aufgrund von flexibilisierten und individualisierten Regelungen nicht mehr strikt voneinander abgrenzbar, was zu einer Entgrenzung der Tätigkeitsbereiche und einer Diffusion der zeitlichen Ressourcen führt (vgl. ebd., S. 125 ff.). Zunehmend werden Freizeit, Überstunden oder Urlaub als „sekundär-nachträgliche“ (Schmidt-Lauff 2008, S. 446) Zeitinvestitionen für die betriebliche Weiterbildung aufgewendet. Die damit verbundene Zeitflexibilität kann jedoch dazu führen, dass Lernen als zusätzliche Obligation erlebt wird. Denn in einem Abwägungsprozess über die Relevanz der jeweiligen Tätigkeitsbereiche müssen aufkommende Zeitkonkurrenzen individuell gelöst werden (vgl. Schmidt-Lauff 2004, S. 126 f.) und sind zunehmend weniger betrieblich abgesichert. Dennoch verhalten sich Lernende meist kompetent zu der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit und schaffen im „Time-Sharing“ sowohl primäre (berufliche Zeiten) als auch sekundäre Zeitanteile (aus dem Privatbereich) für Weiterbildung. Fördernd wirken hierbei die partnerschaftliche und familiäre Unterstützung aus dem privaten Umfeld sowie gesetzliche und betriebliche Rahmenregelungen, die explizite Lernzeiträume schaffen (vgl. Schmidt-Lauff 2008, S. 360 ff.). So wirken sich hohe Regelungsgrade in Betrieben, z. B. in Form von Arbeitszeitanrechnung, festgelegten Bildungsplanungsgesprächen sowie transparenten Informationswegen, positiv auf die Lernzeiten der Beschäftigten aus. Besteht hingegen nur ein niedriger Regelungsgrad ohne oder mit wenigen formalen Ansprüchen auf Weiterbildung kann der Aushandlungsprozess konfliktbeladen sein. Darin wird individuell zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitendem über die jeweilige Ausgestaltung der Weiterbildung verhandelt. Weiterbildungsentscheidungen sind dann stark von der Bildungseinstellung und der Führungskompetenz des Vorgesetzten abhängig und können nicht institutionell gewährleistet werden (vgl. Schmidt-Lauff 2004, S. 127 f.).

Die Einführung betrieblich gewährleisteter Lernzeitstrategien kann wichtige Maßstäbe setzen, um der/dem Einzelnen eine gewisse Entscheidungsfreiheit über Lernzeiten zu gewährleisten. Dabei ist nicht nur das Vorhandensein von Lernzeitstrategien notwendig, sondern auch die Existenz einer Lernkultur im Unternehmen, welche die notwendigen Freiräume für Lernzeiten am Arbeitsplatz garantiert (vgl. ebd.,

S. 128 ff.). Zugleich tritt jedoch ein ambivalentes Spannungsverhältnis zwischen der individuellen Zeitkompetenz und den kollektiv vereinbarten Lernzeiten zu Tage. Aufgrund der zunehmenden Entgrenzungs- und Diffusionstendenzen der einzelnen Lebensbereiche treten vermehrt Zeitkonkurrenzen zwischen Erwerbstätigkeit, Lernen und anderer Tätigkeitsformen auf. Der auf individueller Ebene erhöhte zeitliche Organisations- und Abwägungsaufwand, Lernzeiten zu schaffen, kann zu physischer und psychischer Überlastung führen (vgl. Schmidt-Lauff 2008, S. 387 ff.). Ebenso ist mit der Einführung kollektiv abgesicherter Lernzeitfenster nicht geklärt, ob diese tatsächlich eine entsprechend hohe (Lern-)Zeitqualität gewährleisten können oder ob sie der Prämisse zugrunde liegen, dass Lernen jederzeit möglich und eine Frage von Priorisierung und Management ist (vgl. ebd., S. 14).

4. Organisationale Ebene: Schaffung neuer Zeitfenster

Einen anderen Blickwinkel auf Lernzeiten werfen Nahrstedt et al. (1998). In einer Studie zu Zeitfenstern in der Weiterbildung stellen sie ausgehend von einer Angebotsanalyse von Programmen an Volkshochschulen sowie einer Befragung von Teilnehmenden sowie Bürgerinnen und Bürgern neue Anforderungen an die Zeitgestaltung auf der organisationalen Ebene heraus. Zugleich werden neue Modelle für ein Lebenslanges Lernen dargelegt (vgl. Brinkmann 2000, S. 275). Diese symbolisieren – ebenso wie auf der politischen und individuellen Ebene – den Umbruch der gesellschaftlichen Zeitstrukturen hin zu mehr Flexibilität, Beschleunigung und zeitlicher Verdichtung, der sich auch auf die Angebotsorganisation von Weiterbildungsinstitutionen auswirkt. Die Zeitfenster für Erwerbstätigkeit, Weiterbildung und anderen gesellschaftlichen Tätigkeiten verändern sich grundlegend. In der Untersuchung der Wechselbeziehung zwischen institutionellen und individuellen temporalen Mustern stellt sich dabei die Frage, wie Weiterbildungsinstitutionen ihre Angebote (z. B. hinsichtlich ihrer Zeitstrukturen, Serviceleistungen) optimieren können. Dabei können zeitliche Aspekte einen wichtigen Faktor in der Modernisierung der Weiterbildungslandschaft bilden.

Eine Voraussetzung ist ein „Zeitfenster“ zu öffnen, d. h. die temporalen Muster der Zielgruppe einerseits mit dem der Institution andererseits abzugleichen. Hierbei stehen die Bildungsinstitutionen vor der Herausforderung, die individuellen Lebensstile und deren vielfältigen (zeitlichen) Möglichkeiten der Weiterbildungspartizipation mit den organisationalen Lernzeiten in Einklang zu bringen (vgl. Nahrstedt et al. 1998, S. 1 ff.). Um Lebenslanges Lernen nachhaltig in den Lebensalltag zu integrieren, ist eine verstärkte Orientierung an den temporalen Mustern der Zielgruppen notwendig (vgl. Brinkmann 2000, S. 277). So verändern sich die institutionellen Zeitstrukturen insbesondere bei der berufsbezogenen Bildung an Volkshochschulen hin zu kompakten Blockeinheiten, einer flexiblen Zeitgestaltung, die tendenziell alle „Zeit am Tage, in der Woche, im Jahr, im Leben“ (Nahrstedt 1998, S. 32) einbezieht sowie einer schnelleren Verfügbarkeit von Weiterbildungsdienstleistungen „just in time“, während freizeitorientierte Weiterbildungen (z. B. Sprachkurse) weiterhin zu den bisherigen Zeitstrukturen tendieren. Demnach spielt nicht nur die Lage der Bildungszei-

ten, sondern auch die Funktion der Bildungsveranstaltung eine Rolle. Die sinkende Halbwertszeit des (v. a. beruflichen) Wissens und die damit verbundene steigende Nachfrage nach kompakten, flexiblen und just in time Weiterbildungen (vgl. Nahrstedt et al., S. 69 ff.) insbesondere in der berufsbezogenen Weiterbildung stellt somit zwar einen zunehmend wichtigen Pfeiler in der Profitabilität von Weiterbildungsinstitutionen dar, zugleich besteht jedoch die Gefahr, Weiterbildungsangebote auf ihre Effizienz und Verwertbarkeit zu reduzieren und zu instrumentalisieren (vgl. Nahrstedt 1998, S. 33).³ Diese Tendenz bestätigt sich auch aus (potentieller) Teilnehmendensicht. Aufgrund der zunehmend individualisierten und pluralisierten Gestaltung der Erwerbs-, aber auch Nichterwerbsarbeitszeit verschieben sich die subjektiven Zeitpräferenzen der (potentiellen) Teilnehmenden. Die damit einhergehende Beschleunigung, Flexibilisierung und zeitliche Verdichtung erfordern auf individueller Ebene ein zunehmend zeitkompetentes Verhalten (vgl. Punkt 3), um (zeitliche) Abstimmungsprobleme in den verschiedenen Lebensbereichen zu vermeiden (vgl. Brinkmann 2000, S. 275). Dies hat auf organisationaler Ebene zur Folge, dass eine zielgruppenspezifische Gestaltung der (Angebots-)Zeitfenster erforderlich ist (vgl. Nahrstedt 1998, S. 45 f.). Die Schaffung von geeigneten Lernzeitfenstern befindet sich in einem wechselseitigen Spannungsverhältnis von organisationalen und individuellen Strategien. So müssen Individuen zunehmend eigenverantwortlich und in Abhängigkeit zu anderen Tätigkeiten über für sie geeignete Lernzeiten entscheiden. Wohingegen Weiterbildungsanbieter vor der Herausforderung stehen, diese flexiblen und zum Teil ständigen Veränderungen unterworfenen Entscheidungsprozesse mit den organisationalen Gegebenheiten und Möglichkeiten in Einklang zu bringen.

Hierbei kann ein zeitflexibles Weiterbildungsangebot der Vermarktung einer Weiterbildungsinstitution dienen, denn der Faktor Zeit kann ein zentrales Entscheidungskriterium für die Weiterbildungsteilnahme sein. In einem „flexiblen Netzwerk von Variablen“ (ebd., S. 41) können jedoch auch andere Variablen in den Vordergrund rücken, welche eine Weiterbildungsteilnahme verhindern oder begünstigen. Zeit sollte daher keinesfalls als Alleinstellungsmerkmal vermarktet werden, sondern an andere wichtige Faktoren anschließen. Überdies können Zeitfenster durch „Bildungsereignisse“ (ebd., S. 45) selbst geschaffen werden. Dieses steht jedoch in einem Spannungsverhältnis zwischen den individuellen Zeitfenstern und einer Fülle an gesellschaftlich angebotenen Zeitfenstern für verschiedene Angebote. Sowohl Individuen als auch Bildungsinstitutionen müssen sich zeitkompetent verhalten, um Lernzeiten zu schaffen (vgl. ebd.). Dies erfordert, auf organisationaler Ebene eine zeitflexible und vielfältige Lernumgebung zu schaffen, welche sich aufgrund der Variationsmöglichkeiten ungemein komplexer ausgestalten dürfte (vgl. Brinkmann 2000, S. 281).

5. Abschließende Bemerkungen: Lernzeiten und Zeit für Bildung in der Reflexion

Die drei betrachteten Ebenen – politische, individuelle und organisationale – haben zum Vorschein gebracht, dass sich der (berufliche und allgemeine) Weiterbildungssektor in einem Umbruch befindet. Gründe hierfür sind u. a. in der Individualisierung, Flexibilisierung oder Deregulierung gesellschaftlicher sowie wirtschaftlicher

Strukturen zu finden. Diese Tendenzen sind auch im Konzept des lebenslangen Lernens verankert. So erscheint es einerseits notwendig, sich konstant weiterzubilden, um erwerbsfähig zu bleiben. Andererseits ergibt sich daraus die Chance, Bildungsprozesse zu entzerren und auszudehnen. In diesem Spannungsverhältnis zwischen Bildungsobligation und lebensentfaltender Bildung bewegen sich die betrachteten Ansätze. Sie untersuchen, wie ein neues Verhältnis von Erwerbsarbeits-, Bildungs- und Freizeit (bzw. anderen Formen der gesellschaftlichen Zeitverwendung) aussehen könnte. Auf den verschiedenen Ebenen spielt nicht nur die Etablierung von institutionell abgesicherten Lernzeiten und die Abstimmung unterschiedlicher Zeitfenster aufeinander eine Rolle, sondern auch die Frage, welchen Zweck geschaffene Bildungszeiträume erfüllen sollten. Dabei steht einer zeitrationalen, effizienten (z.T. kurzweiligen) Bildungsverwertung ein Bildungsverständnis gegenüber, das Raum gewährt für Muße, subjektivem Eigensinn und individueller Entfaltung. Nach einer kurzen Zusammenfassung der verschiedenen Ebenen wird dieser Differenz von Lernen und Bildung abschließend nachgegangen.

Die Gewährleistung von Lernzeitkonten auf politischer Ebene führt nach Faulstich zu einer umfassenden Veränderung der gesellschaftlichen Tätigkeitsbereiche, wonach Lernzeiten sowohl in der Erwerbsarbeit als auch im Privatleben über den gesamten Lebensverlauf verteilt angesiedelt sind. Diese sollten jedoch gesetzlich, tariflich oder betrieblich abgesichert sein und nicht in alleiniger Verantwortung der Individuen liegen. Schmidt-Lauff konstatiert daran anschließend bereits eine Diffusion der Lern-, Erwerbsarbeits- und Freizeit. Darin verhalten sich die Individuen kompetent zu den ihnen zur Verfügung stehenden Zeiten, d. h. in einem individuellen Abwägungsprozess der verschiedenen (z. T. konfligierenden) Zeitverantwortungen wenden sie bereits private und berufliche Zeitanteile für Weiterbildung auf. Fördernd wirken hierbei nicht nur private Unterstützungsstrukturen, sondern auch betrieblich abgesicherte Lernzeitstrategien. Als einen weiteren wichtigen Einflussfaktor benennt sie die Lernzeit- und Arbeitskultur im Unternehmen, die – über die formalen (Zeit-) Vereinbarungen hinaus – auch Lernzeiten am Arbeitsplatz tatsächlich garantieren.

Auch auf der organisationalen Ebene ergeben sich aufgrund der individuelleren Erwerbsarbeits- und Lebensgestaltung Konsequenzen für die Angebotsgestaltung. Ebenso wie auf der individuellen Ebene müssen sich die Weiterbildungsinstitutionen zeitkompetent verhalten, um im Wettbewerb mit anderen Bildungsinstitutionen bestehen zu können. Dies bedeutet, dass sie – wie auf individueller und politischer Ebene – eine Lernumgebung schaffen müssen, die flexibel auf mögliche Lernzeitfenster ihrer Zielgruppen eingeht. Letztlich können durch eine bessere Abstimmung der (zeitlichen) Angebotsorganisation mit den temporalen Mustern der Teilnehmenden Lernzeitfenster sowohl für die persönliche als auch die berufliche Weiterbildung ermöglicht werden.

Die Betrachtung der einzelnen Ebenen lassen darüber hinaus ambivalente Spannungsverhältnisse zwischen kollektiv abgesicherten und individuellen Lernzeiten einerseits sowie individueller und organisationaler Strategien des Lernzeitmanagements andererseits erkennen.

Über die Schaffung von Lernzeiten hinaus wird auf allen drei Ebenen eine weitere Problematik erörtert. Nicht nur die Gewährleistung von Lernzeitfenstern ist erforderlich, sondern auch eine Auseinandersetzung mit dem Gegensatz von ökonomischer Bildungsverwertung und lebensentfaltender Identitätsentwicklung. Die dahinterstehende Frage beschäftigt sich damit, welchen Zweck die gewonnenen Zeiträume erfüllen sollen. Sind diese einem permanenten „beschleunigte[n] Lebenszeitregime“ (Dörpinghaus 2009, S. 9) unterworfen oder bieten sie im Gegensatz dazu Raum für „die Unterbrechung und Verzögerung eines linearen Zeitmusters, die Reflexivität ermöglichen“ (ebd.)? Letztendlich geht es in der Debatte darum, ob ein permanentes (anpassendes) Lernen stattfinden oder ob auch Zeit für die subjektive Bildung(sentfaltung) ermöglicht werden soll.

Auf allen Ebenen wird die Gefahr einer Ökonomisierung und Rationalisierung von vor allem beruflicher Bildung postuliert, die keine (individuelle) Entscheidungsfreiheit mehr gewährleistet und zu einer Überforderung führen kann. Peter Faulstich betrachtete das Konzept des lebenslangen Lernen daher sowohl mit Chancen als auch mit Risiken behaftet. Wird es vordergründig ökonomischen Flexibilitäts- und Mobilitätswängen unterworfen, reduzieren sich die Chancen auf eine solidarische lebensentfaltende Bildung.

„Wenn lebensentfaltende Bildung nicht zum lebenslänglichen Hinterherhetzen degenerieren, sondern Muße zur Entfaltung öffnen soll, braucht es ein Rückbesinnen auf Eigenzeiten und auf den Eigensinn des Lernens für eine Persönlichkeit, die sich nicht auflöst in Funktionalität für Ökonomie und Politik: also auf die Möglichkeit von Bildung“ (Faulstich 2005, S. 224).

Lebenslanges Lernen soll daher nicht nur als permanente Anpassungsnotwendigkeit verstanden werden, sondern berufliche und persönliche Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten bieten (vgl. Faulstich 2003, S. 278).

Die Gefahr der Ökonomisierung von Bildungszeiten kritisieren auch Schmidt-Lauff und Nahrstedt et al. So sind speziell in der betrieblichen Weiterbildung Lernprozesse einer rational-linearen Logik der Effektivitäts- und Effizienzsteigerung unterworfen. Darin werden die „Verwertungsfunktion von Lernen“ und die „Effizienzsteigerung des (...) Lernprozesses“ (Schmidt-Lauff 2010, S. 362) betont. Lernen ist jedoch nicht immer durch Linearität, sondern eben auch durch Verzögerung und dem „Herstellen und Aushalten von Zwischenräumen“ (ebd.) gekennzeichnet. Folglich scheinen die Zeitordnungen des (ökonomischen) Arbeitens und die des (pädagogischen) Lernens nach außen hin überwunden, jedoch sind diese auf individueller Ebene kaum zu bewältigen (vgl. ebd.). Darin liegt nach Schmidt-Lauff die Gefahr des Postulats des lebenslangen Lernens. Statt der Entzerrung und Ausdehnung von Bildungsphasen über den gesamten Lebenslauf kann es aufgrund bestehender Zeitkonkurrenzen zu permanenten physischen und psychischen Überforderungen kommen (vgl. Schmidt-Lauff 2008, S. 389).

Auch von der organisationalen Ebene betrachtet, scheinen die Weiterbildungsinstitutionen zunächst von der Wissensbeschleunigung (z. B. durch kompaktere, flexib-

lere und schnellere Zeit- und Lernformen) zu profitieren, zugleich besteht mit zunehmender ökonomischer Zeitrationalität aber auch die Gefahr, Effizienz- und Verwertungsaspekte auf alle Bildungsbereiche auszuweiten. Von dieser Warte aus betrachtet, drohen Bereiche wie die allgemeine, politische oder ökologische Bildung, die sich nicht primär einer (beruflichen oder ökonomischen) Verwertbarkeit unterziehen lassen, an Bedeutung in der Programmplanung zu verlieren. Hierfür müssen jedoch nach Nahrstedt et al. weiterhin (neue) Zeitfenster offen gehalten werden, um das Konzept des lebenslangen Lernens nicht als Lernobligation, sondern im Sinne Faulstichs als freie Bildungsentfaltung zu gestalten. Dabei ist nicht nur von institutionellen Lernformen auszugehen, sondern auch auf andere Lernformen (z. B. selbstgesteuertes oder -organisiertes Lernen) zuzugreifen, welche sich womöglich flexibler in bestimmte Lebensabschnitte integrieren lassen (vgl. Nahrstedt et al. 1998, S. 33 f.).

Die Auseinandersetzung um Lernzeiten und Zeit für Bildung(senfaltung) zeigt auf, dass alle in diesem Beitrag betrachteten Ebenen auch auf andere Bereiche in der Weiterbildung angewendet und unter den Gesichtspunkten von Lernzeiten und lebensentfaltenden Bildung näher analysiert werden können. Sie erweist sich somit auch im Kontext gegenwärtiger Debatten als hochaktuell.⁴

Resümierend kann festgehalten werden, dass Peter Faulstich durch seine intensive Beschäftigung über die Etablierung von Lernzeiten und der darin existierenden Auseinandersetzung um eine lebensentfaltende Bildung wichtige Anregungen für die Auseinandersetzung mit dem Konzept des lebenslangen Lernens geliefert hat, die wie in diesem Artikel expliziert, in vielerlei Hinsicht weiterentwickelt und gedacht wurden bzw. werden können und damit einen wichtigen Beitrag zur (Zeit-)Forschung in der Erwachsenenbildung leisten.

Anmerkungen

- 1 Peter Faulstich unterschied zwischen Arbeit, Erwerbstätigkeit und Beruf(-lichkeit). Diese Differenzierung findet in dem Beitrag Berücksichtigung. In diesem Sinne greift die geläufige Zweiteilung von Arbeits- und Freizeit zu kurz. Arbeit ist nach Faulstich ein übergreifender Begriff für eine Vielzahl gesellschaftlich organisierter Arbeiten und Tätigkeitsformen, der sowohl die einkommenssichernde Erwerbstätigkeit als auch identitätsstiftende Tätigkeiten außerhalb der Erwerbsarbeit, wie ehrenamtliche Arbeit, Eigenarbeit oder Öffentlichkeitsarbeit, aber auch Tätigkeiten wie Zwangsarbeit oder Hausarbeit umfasst. Beruf(-lichkeit) wiederum ist eine besondere Tätigkeitsform der generellen Arbeit, welche aufgrund zusammenfassbarer (Erwerbs-)Arbeitstätigkeiten und Muster sowohl zu bestimmten Gehalts- und Lohnansprüchen führt als auch Chancen gesellschaftlicher Anerkennung bzw. individueller Identität bietet (vgl. Faulstich 2015, S. 1 ff.; vgl. Faulstich 2003, S. 171 ff.).
- 2 Arbeitsformen beziehen sich im Sinne der in Endnote 1 getroffenen Unterscheidung auf Erwerbsarbeit, Gemeinschaftsarbeit, Eigenarbeit, Hausarbeit und Erholen.
- 3 Weitere Ausführungen hierzu sind im Punkt 5 zu finden.
- 4 Beispielsweise ist die Betrachtung aktueller Entwicklungstendenzen und Diskussionen um Lernzeit, Lernzeitverausgabung und zeit-sensible Formen der Angebotsgestaltung im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung interessant. Mit dem Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildung verbunden sind sowohl Risiken als auch Chancen, lebenslanges Lernen im Hochschulkontext umzusetzen. Eine Chance bietet z. B. die Möglichkeit, einen Hoch-

schulabschluss durch Angebotsformate, die eine (zeitliche) Vereinbarkeit mit dem Berufs- und Privatleben gewährleisten, auch zu einem späteren Zeitpunkt im Leben zu erreichen und damit Bildungschancen zu eröffnen. Dahingegen besteht ebenso das Risiko der Ökonomisierung und Rationalisierung von akademischer Bildung, wenn Weiterbildungsangebote überwiegend in ein Kosten-Nutzen-Verhältnis gesetzt werden und damit einer individuellen Bildungsentfaltung entgegenstehen.

Literatur

- Beck, Ulrich (2015): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. 22. Aufl. Frankfurt am Main. Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 3326).
- Brinkmann, Dieter (2000): Zeitfenster für Weiterbildung. In: Dollase, Rainer/Hammerich, Kurt/Tokarski, Walter (Hrsg.): Temporale Muster. Die ideale Reihenfolge der Tätigkeiten. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275–281.
- Dörpinghaus, Andreas (2009): Bildung. Ein Plädoyer wider die Verdummung (Forschung & Lehre. Supplement, 9). www.uni-marburg.de/fb21/aktuelles/news/studiumgenerale/11.04.12.pdf, zuletzt geprüft am 18.01.2017.
- Faulstich, Peter (2001a): Lernzeiten für lebenslanges Lernen. In: Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn, S. 122–135.
- Faulstich, Peter (2001b): Zeitstrukturen und Weiterbildungsprobleme. In: Dobischat, Rolf/Seifert, Hartmut (Hrsg.): Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit. Berlin. Edition Sigma. (Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, 32), S. 33–59.
- Faulstich, Peter (2002a): Lernen ohne Ende? Lernzeiten absichern und sichtbar machen. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lernzeiten. Für ein Recht auf Weiterbildung; eine Initiative von GEW, IG Metall und ver.di. Hamburg. VSA-Verlag, S. 150–163.
- Faulstich, Peter (2002b): Zeit zum Lernen sichern – Lernmöglichkeiten eröffnen. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lernzeiten. Für ein Recht auf Weiterbildung; eine Initiative von GEW, IG Metall und ver.di. Hamburg. VSA-Verlag, S. 7–17.
- Faulstich, Peter (2003): Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München. Oldenbourg (Hand- und Lehrbücher der Pädagogik).
- Faulstich, Peter (2005): Lernzeiten – Zeit zum Lernen öffnen. In: Wiesner, Gisela/Wolter, André (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim. Juventa Verlag. (Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung), S. 213–224.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2008): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 3., aktual. Aufl. Weinheim, München. Juventa-Verlag (Basistexte Erziehungswissenschaft).
- Faulstich, Peter (2015): Arbeit, Erwerbstätigkeit und Beruf als Perspektiven in Weiterbildungsprogrammen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (29), S. 1-13. Online verfügbar unter: www.bwpat.de/ausgabe29/faulstich_bwpat29.pdf, zuletzt geprüft am 19.02.2017.
- Nährstedt, Wolfgang (1998): Kampf um Bildungszeit – Zum Wandel des Verhältnisses von Zeit und Bildung. In: Nährstedt u. a., S. 29–47.
- Nährstedt, Wolfgang/Brinkmann, Dieter/Kadel, Vera/Kuper, Kerstin/Schmidt, Melanie (Hrsg.) (1998): Neue Zeitfenster für Weiterbildung. Temporale Muster der Angebotsgestaltung und Zeitpräferenzen der Teilnehmer im Wandel. Abschlussbericht des Forschungsprojektes: Entwicklung und begleitende Untersuchung von neuen Konzepten der Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts des lebenslan-

- gen Lernens und des institutionellen Umgangs mit veränderten temporalen Mustern der Angebotsnutzung; mit Beiträgen der Fachtagung „Zeit für Weiterbildung“ am 10.9.1998 in der VHS Rheine. Bielefeld. IFKA (Dokumentation/IFKA, Bd. 20).
- Schmidt-Lauff, Sabine (2004): Lernzeitstrategien – betriebliche Realitäten und individuelle Wünsche. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 27 (1), S. 124–131. Online verfügbar unter: www.die-bonn.de/doks/schmidt-lauff0401.pdf, zuletzt geprüft am 08.01.2017.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2008): Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster, New York, München, Berlin. Waxmann (Internationale Hochschulschriften, Bd. 509).
- Schmidt-Lauff, Sabine (2010): Ökonomisierung von Lernzeit. Zeit in der betrieblichen Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (3), S. 355–365. Online verfügbar unter: www.pedocs.de/volltexte/2013/7151/pdf/ZfPaed_3_2010_SchmidtLauff_Oekonomisierung_von_Lernzeit.pdf, zuletzt geprüft am 08.01.2017.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2011): Zeitfragen und Temporalität in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl. Wiesbaden. VS, Verl. für Sozialwiss., S. 213–228.

Zur „mittleren Systematisierung“ in der Erwachsenenbildung – Eine analytische Reflexion¹

Julia Franz

Zusammenfassung

Im Beitrag wird das von Peter Faulstich und anderen entwickelte Konzept der „mittleren Systematisierung“ in den Mittelpunkt gerückt. Dazu wird das Konzept in seiner historischen Kontextualität rekonstruiert. Im Anschluss werden Entwicklungsaufgaben der Erwachsenenbildung, die in diesem Zusammenhang herausgearbeitet wurden, dargestellt und in aktuellen Diskursen der Erwachsenen- und Weiterbildung verortet und neu akzentuiert. Dabei wird zum einen deutlich, dass die damals formulierten Entwicklungsaufgaben normativ für eine Absicherung der Bildung für Erwachsene stehen, und zum anderen, dass die daraus resultierenden Empfehlungen auch heute noch hochgradig relevant erscheinen.

1. Einleitung

In den vergangenen Jahrzehnten wurde die Frage, ob die Erwachsenenbildung als ein abgrenzbares System verstanden werden könne, vielfältig diskutiert (vgl. Kuper und Kauffmann 2010; Kade 1997). In der Tendenz wird der Systemstatus eher zurückgewiesen, da die Erwachsenenbildung intensive Diffundierungstendenzen mit anderen Funktionssystemen aufweise, die in der Diskussion um die Entgrenzung (vgl. Kade und Seitter 2005) deutlich werden. Der Diskurs zeichnet sich im Hinblick auf die Systemfrage durch eine Gleichzeitigkeit von analytischen und normativen Argumentationen aus. So wird in der These einer „mittleren Systematisierung“ (Faulstich et al. 1991) der Prozess der Systematisierung der Erwachsenenbildung analytisch betrachtet und gleichzeitig normativ eingefordert. Dieser Vorschlag von Peter Faulstich und anderen soll im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen.

Mit dem Konzept der „Lebensentfaltenden Bildung“ wird von Peter Faulstich ein historisch und subjektwissenschaftlich begründetes Bildungskonzept als normativer Zielhorizont der Erwachsenenbildung beschrieben (vgl. z. B. Faulstich 2003). Zu dessen Realisierung bedürfe es einer abgesicherten Erwachsenen- und Weiterbildung,

die Freiheitsgrade und Spielräume ebenso gewährleiste wie eine finanzielle und ordnungspolitische Sicherung. Diese strukturelle, finanzielle und ordnungspolitische Absicherung wird von Peter Faulstich mit dem Konzept der „mittleren Systematisierung“ thematisiert.

In diesem Beitrag wird das Konzept der „mittleren Systematisierung“ als Analysegegenstand betrachtet. Dieses Vorgehen zielt darauf ab, das Konzept in seinem historischen Kontext zu reflektieren, um daran anschließend dessen Bedeutung im Kontext aktueller Diskurse der Erwachsenenbildung herauszuarbeiten. Dazu wird zunächst die These der „mittleren Systematisierung“ dargestellt und analytisch reflektiert (2). Daran anknüpfend werden ausgewählte Entwicklungstendenzen und -aufgaben, die in diesem Zusammenhang formuliert wurden, exemplarisch weiterführend akzentuiert (3), bevor abschließend die Bedeutung der These der „mittleren Systematisierung“ resümiert wird (4).

2. Die These der „mittleren Systematisierung“ in der Erwachsenenbildung: eine theoretische Analyse

Die Perspektive einer „mittleren Systematisierung“ hat Peter Faulstich – zusammen mit Arnulf Bojanowski, Ottmar Döring und Ulrich Teichler – in einem Gutachten zu Strukturen der Weiterbildung am Beispiel von Hessen entwickelt (Faulstich et al. 1991, Bojanowski et al. 1991).

Die These zur „mittleren Systematisierung“ entsteht in einer Zeit, die für die Erwachsenenbildung durch vielfältige Veränderungen geprägt ist. Die Erwachsenenbildung befindet sich zwar zu diesem Zeitpunkt in einem stetigen Wachstumsprozess, allerdings sind die 1980er Jahre bildungspolitisch durch eine Reduktion der öffentlichen Verantwortung, finanzielle Kürzungen, eine verstärkte marktwirtschaftliche Konkurrenz und eine „Funktionalisierung der Weiterbildung für arbeitsmarktpolitische Erfordernisse“ (Siebert 2009, S. 74) geprägt. Diese herausfordernden Rahmenbedingungen verschärfen sich Anfang der 1990er Jahre im Kontext der Wiedervereinigung und der damit verbundenen Umstrukturierungen. Die Pluralisierung des Feldes, u. a. auch durch zahlreiche Neugründungen in den neuen Bundesländern, führt schließlich zu einer intensiven Debatte um die Sicherung der Qualität der Weiterbildung. In diesem historischen Kontext wird die These zur „mittleren Systematisierung“ der Weiterbildung am Beispiel von Hessen entwickelt.

„Mit der Bezeichnung ‚mittlere‘ Systematisierung ist gemeint, daß Weiterbildung auch auf Dauer nicht das Maß von Strukturiertheit, Planung, Festlegung von Zielen, relativer Einheitlichkeit, systematischer Nutzung von Ressourcen, Neutralität gegenüber gesellschaftspolitischen Partialinteressen, Distanz von Lernen und Praxis, Information, Zertifizierung usw. erhalten soll und kann, wie sich dies für den Bereich der Schulen und Hochschulen entwickelt hat und dort als ‚normal‘ angesehen wird. Ein größeres Maß von Vielfalt, von Spontaneität im institutionellen und curricularen Wandel wie in den Optionen von Lernenden, von Offenheit und Zwecksetzung, von gesellschaftspolitischer Pluralität und von Mischung in der Kostendeckung wird auf

Dauer für die Weiterbildung als angemessen anzusehen sein“ (Bojanowski et al. 1991, S. 300).

Diese These wird im Folgenden analysiert. Dazu wird zunächst erläuternd auf die Argumentationsstruktur eingegangen. Anschließend werden drei inhaltliche Aspekte – die Verhältnissetzung von Schule und Weiterbildung, der Begriff der Systematisierung und die Bedeutung der Bildung – herausgearbeitet und in einem Zwischenfazit gebündelt.

Argumentationsstruktur

Die These basiert auf der Antizipation gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen (z. B. demographischer Wandel, zunehmende Migration) und den damit verbundenen Herausforderungen für die Erwachsenenbildung einerseits sowie auf der Analyse von Strukturen des Praxisfeldes, die am Beispiel von Hessen beschrieben und kritisch reflektiert werden, andererseits. Anschließend werden Anregungen für das Weiterbildungssystem skizziert, um einen angemessenen Grad an „mittlerer Systematisierung“ zu erreichen (Bojanowski et al. 1991, S. 300), wie zum Beispiel die Verbesserung der Strukturen, Angebote, Ressourcenplanung, Infrastruktur und Kooperationsstrukturen. Schließlich werden umfassende Entwicklungsaufgaben für die „Instanzen, Gremien und Einrichtungen“ der Erwachsenenbildung beschrieben (ebd., S. 301). Hierbei handelt es sich um Vorschläge für die Entwicklung eines zugangsoffenen Angebots lebenslanger Qualifizierung sowie um Forderungen zur Verknüpfung der beruflichen, allgemeinen und politischen Weiterbildung. Ziel ist die Schaffung eines Weiterbildungsangebotes, das ausgleichende Lernchancen bietet, die Förderung der Autonomie von Erwachsenen, die Weiterentwicklung bestehender Institutionen sowie die Beseitigung von Forschungsdefiziten (vgl. ebd.).

Verhältnis von Schule bzw. Hochschule und Erwachsenenbildung

Vor dem Hintergrund der historischen Situation – insbesondere der Kürzungen der finanziellen Mittel der Erwachsenenbildung – werden in der oben zitierten Aussage Schule und Hochschule als Bereiche, deren Finanzierung und Struktur gesichert sei, beschrieben, während hingegen die Erwachsenenbildung diesen – für Schule und Hochschule „normalen“ – Zustand nicht erreichen könne. Schule und Hochschule werden damit hinsichtlich ihrer finanziellen Absicherung als Gegenhorizont zur Erwachsenenbildung entwickelt. Es wird damit auf ungleiche Regelungen in der Finanzierung von Bildungsbereichen aufmerksam gemacht. Im Gegenzug nicht explizit thematisiert werden die impliziten Strukturbedingungen der unterschiedlichen Bildungsbereiche. So stellen Schule und Hochschule ja Institutionen dar, die sich durch eine gesellschaftliche Selektionsfunktion auszeichnen und denen – im Fall der Schule – eine Schulpflicht zugrunde liegt. Schule und Hochschule müssen ihre Existenz nicht über die Gewinnung von freiwilligen Teilnehmenden sichern. Für die Erwachsenenbildung stellt die Gewinnung von Teilnehmenden allerdings die zentrale Bedingung ihrer Möglichkeit dar, über die sie ihre Legitimation und ihre Ressourcen sichern kann.

Zum Begriff der Systematisierung

Auffallend ist der Begriff der „Systematisierung“. Dieser Begriff – der im engeren Sinne auf das Schaffen einer theoretischen Ordnung abzielt – wird hier durch Faulstich u. a. normativ auf das Schaffen einer Ordnung im Praxisfeld gewendet. Da die Weiterbildung „im allmählichen Wachstum und Bedeutungsgewinn nun ein Stadium erreicht hat, bei dem sich ein qualitativer Sprung der Entwicklung ergibt“ (Faulstich et al. 1991, S. 42), wird mit dem Begriff der Systematisierung impliziert, dass sich die Weiterbildung (als Disziplin und als Praxisfeld) selbst zu ordnen habe. Analytisch betrachtet erscheint der Systematisierungsprozess also notwendig, um den Prozess der Ausdifferenzierung der Strukturen der Weiterbildung zu begleiten und reflexiv wie institutionell abzusichern. Diese Perspektive kann weiter als Aufforderung zur Strukturierung eines bisher als wenig strukturiert wahrgenommenen Feldes interpretiert werden. Faulstich u. a. fordern vor diesem Hintergrund ein, dass die Wissenschaft eine stärkere Unterstützung für das Feld bereitstellen solle. Seitens der Wissenschaft sollten verstärkt Daten und Erkenntnisse über Systemstrukturen bereitgestellt werden, die für den Erhalt einer „mittleren Systematisierung“ notwendig seien. Damit wird eine enge Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis unterstellt (vgl. auch Faulstich 2015). Nicht genauer ausgeführt wird, wie eine optimale Kommunikation und Kooperation zwischen Politik, Praxis und Wissenschaft im Kontext der „mittleren Systematisierung“ ausgestaltet werden könne.

Zum Begriff von (Erwachsenen-)Bildung

Das zentrale Verdienst des Konzepts der „mittleren Systematisierung“ liegt darin, dass der Bildungsbegriff – gerade vor dem Hintergrund der damals zunehmend wahrgenommenen Funktionalisierung von Weiterbildung – verteidigt und gestärkt wird. In der Begründungslogik des Papiers wird explizit herausgestellt, dass mit der „Besonderung von Erwachsenenlernen gegenüber anderen gesellschaftlichen Tätigkeiten“ ein ausdifferenziertes „Partialsystems der Bildung für Erwachsene“ entstehe (Faulstich et al. 1991, S. 42). Entsprechend wird das Subjekt in der Begründung von Strukturveränderungen in den Mittelpunkt gerückt, beispielsweise wenn es darum geht, zugangsoffene Angebote zu konzipieren, um Weiterbildungsbarrieren abzubauen oder die Selbstständigkeit von Erwachsenen durch Beratungsformen zu erhöhen. Insofern wird mit der These der „mittleren Systematisierung“ ein subjektwissenschaftlicher Bildungsbegriff impliziert und mit strukturellen und konzeptuellen Überlegungen verknüpft. Damit wird die Bildung des Subjekts als normativer Ausgangspunkt der Erwachsenen- und Weiterbildung etabliert.

Zwischenfazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Konzept der „mittleren Systematisierung“ als eine implizite, normative Anrufung zur (Selbst)Institutionalisierung der Weiterbildung interpretiert werden kann. Mit dem Konzept geht es weiter darum, den Bildungsbegriff systematisch für die *Bildung* mit Erwachsenen fruchtbar zu machen, diesen an Strukturdebatten anzuschließen und entsprechend ausgerichtete Bildungseinrichtungen über einen mittleren Strukturierungsgrad abzusichern. Damit

werden implizit Gegenhorizonte eröffnet (zur Schule und Hochschule im Hinblick auf die finanzielle und institutionelle Absicherung sowie in der Zuweisung einer praxisbegleitenden Rolle von Wissenschaft), die in der Erwachsenen- und Weiterbildung Wirkmacht entfaltet und bis heute Praxis- und Theoriediskurse beeinflussen.

3. Entwicklungstendenzen im Kontext einer „mittleren Systematisierung“

Mit der These der „mittleren Systematisierung“ wurden (wie oben bereits beschrieben) Entwicklungsaufgaben für die Weiterbildung formuliert, um Bildung für Erwachsene strukturell zu sichern. Im Folgenden werden exemplarisch drei der dort beschriebenen Bereiche aufgegriffen, mit denen einerseits unterschiedliche Perspektiven auf die Absicherung von Bildung sichtbar werden und mit denen andererseits deutlich wird, dass die damals angedachten Empfehlungen heute eine große Relevanz entfaltet haben und in aktuellen Diskursen der Erwachsenen- und Weiterbildung präsent sind.

Zum einen wird der Blick im Kontext „mittlerer Systematisierung“ auf die antizipierte Veränderung von Bevölkerungsstrukturen im Kontext demographischen Wandels und Migration gelenkt. Damit werden künftige Zielgruppen fokussiert und ein subjektorientierter Blick auf die Sicherung von Bildung entfaltet, der aktuell in Diskursen zur Bildung im Alter oder Bildung im Kontext von Flucht und Migration intensiv diskutiert wird (3.1). Zum zweiten wird die Entwicklung der Professionalität von Lehrenden durch die Einbeziehung der Mitarbeitenden in Einrichtungen thematisiert und damit eine Professionalisierungsstrategie zur Absicherung der Bildung Erwachsener angedeutet, die heute in Debatten der Weiterbildung aufgegriffen werden (3.2). Schließlich wird mit der Forderung, Kooperationen in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu stärken, darauf aufmerksam gemacht, dass die strukturelle Absicherung einer „mittleren Systematisierung“ der Vernetzung von Einrichtungen bedarf, um langfristig angemessene Bildungsangebote bereitstellen zu können. Diese Perspektive wird heute in Debatten um Lernende Regionen oder Bildungslandschaften thematisiert (3.3).

3.1 Der Blick auf künftige Zielgruppen im Kontext einer „mittleren Systematisierung“

1991 wurde von Peter Faulstich und anderen auf Herausforderungen im Kontext der antizipierten Bevölkerungsentwicklung hingewiesen (Faulstich et al. 1991, S. 37 f; Bojanowski et al, 1991, S. 295). Die „Weiterbildung von Älteren (...) [werde JF] aufgrund der Verschiebung in der Alterspyramide eine zunehmend relevante Aufgabe“, ebenso wie die „durch den höheren Anteil von Ausländern [relevant werdende JF] interkulturelle Bildung“ (ebd.). Mit beiden Aspekten werden spezifische künftige Zielgruppen angesprochen, deren Berücksichtigung bereits 1991 relevant erschien. Diese Prognose hat in den Diskursen der letzten Jahrzehnte ihre Relevanz entfaltet.

Demographischer Wandel und die Bildung Älterer

Die Implikationen demographischen Wandels werden inzwischen in Diskursen der Weiterbildung ausführlich behandelt (vgl. im Überblick Hof et al. 2010). Im Praxisfeld zeigt sich ein Einstellen auf die wachsende Zielgruppe der Älteren beispielsweise darin, dass entsprechende Angebote – etwa in Form von Seniorenakademien – ausgebaut wurden. Konzeptuell wird in den Diskursen der betrieblichen und allgemeinen Weiterbildung danach gefragt, wie die Bildung Älterer angemessen gestaltet werden kann und wie verschiedene Generationen zu gemeinsamen Lernprozessen angeregt werden können (vgl. Asbrand et al., 2006; Franz et al. 2009; Franz und Scheunpflug 2015). Schließlich zeigen auch die Forschungsdiskurse zur Bildung älterer Erwachsener, dass Lernen bis ins hohe Alter möglich ist und darüber hinaus einen wichtigen Beitrag zu Sinnstiftungsprozessen im dritten Lebensalter leistet (vgl. z. B. Kruse 2010; Schmidt-Hertha 2013; Friebe et al. 2014). Forschungen zum intergenerationellen Lernen machen darüber hinaus deutlich, dass für Ältere der lernende Austausch mit jüngeren Generationen mitunter zur gesellschaftlichen Teilhabe beitragen kann (vgl. Franz 2010).

Flucht und Migration

Zum zweiten wird aktuell – wie 1991 prognostiziert – die Bedeutung von Flucht und Migration in der und für die Erwachsenenbildung thematisiert (vgl. Gieseke 2016) und als „gesamtgemeinschaftliche Bildungsaufgabe“ (Egetenmeyer 2015) übersetzt. Der Umgang mit dieser Aufgabe dokumentiert sich im Praxisfeld darin, dass die Träger und Einrichtungen kurzfristig vielfältige Angebote entwickelt haben, um eine „Willkommensbildung“ zu realisieren. Insbesondere Institutionen der allgemeinen Erwachsenenbildung – wie Volkshochschulen – nehmen ihre öffentliche Verantwortung wahr (vgl. Stanik/Franz 2016) und entwickeln vielfältige Angebote im Bereich von Sprach- und Integrationskursen sowie im Kontext interkultureller Bildung (vgl. Robak 2015). Zudem wird empirisch mit aktuellen Programmanalysen deutlich, dass langfristig eine Herausforderung darin bestehe, die Angebotsstruktur kontinuierlich zu erweitern, biografische Bildungsprozesse zu ermöglichen und interkulturelle Angebote zu entwickeln, bei denen Flüchtlinge und Ansässige gemeinsam lernen (vgl. Robak 2015).

In beiden Fällen wird deutlich, dass die 1991 angedachten Entwicklungen in der Praxis und Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung intensiv aufgegriffen werden und sich als zentrale Themen im Diskurs etabliert haben.

3.2 Zur Professionalisierung im Kontext einer „mittleren Systematisierung“

Um die Erwachsenenbildung strukturell durch Professionalisierungsprozesse zu stärken und die Bildung Erwachsener darüber zu sichern, wurde 1991 die marginale Professionalisierung des pädagogischen Personals in Organisationen der Erwachsenenbildung ebenso thematisiert, wie die Weiterentwicklung bestehender Institutionen durch die verstärkte Einbeziehung der Mitarbeitenden (Bojanowski et al. 1991, S. 301). Die Bereiche Organisation und Profession wurden bereits damals implizit mit-

einander verknüpft. Diese Verknüpfung ist für eine Erwachsenenbildung in „mittlerer Systematisierung“ insofern relevant, als dass der Zugang zum Berufsfeld – gerade im Vergleich zum schulischen Bereich – nur wenig reglementiert ist und eine Professionalisierung des Feldes nicht allein über die Regelung von individuellen Qualifizierungen gewährleistet werden kann. Vielmehr kommt hier Organisationen eine wichtige Rolle zu. Die 1991 nur angedeutete Verknüpfung wurde in den Diskursen der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung aufgegriffen.

Nachdem Organisation und Profession lange als zwei voneinander getrennte Sphären, ja sogar als Antinomien (Helsper 2004) betrachtet wurden, bei denen pädagogische und bürokratische Handlungslogiken als unvereinbar wahrgenommen wurden, lässt sich in den letzten Jahren – auch vor dem Hintergrund der Abkehr von rationalistisch argumentierenden Organisationstheorien – eine Annäherung zwischen Organisationstheorie und Professionstheorie beobachten (z. B. Vanderstraeten 2008; Seitter 2011, S. 133). Organisation und Profession werden hier nicht gegenübergestellt, sondern als zwei Formen beschrieben, über die sich das Erziehungssystem ausdifferenziert (Kurtz 2004, S. 45). Empirisch wird diese Annäherung durch das Konzept einer „organisationsgebundenen Professionalität“ (Schicke 2012) untermauert. In dieser empirisch begründeten Theoriebildung wird unter Bezugnahme auf theoretische Überlegungen zur Strukturation (Giddens 1995) eine Möglichkeit diskutiert, Professionalität jenseits der Dualität von Struktur und Handlung zu betrachten. „Professionalität konstituiert sich wechselseitig, denn Akteure/Akteurinnen beziehen sich reflexiv und rekursiv auf die pädagogischen Institutionalformen, die sie immer wieder situativ zu den Modalitäten ihres Handelns machen“ (Schicke 2012, S. 70). Hier wird also darauf aufmerksam gemacht, dass Professionalität sich erst in Verbindung mit den Tätigkeiten in einer spezifischen Organisation herausbildet (Schicke, 2012 S. 70, zur didaktischen organisationalen Professionalität Franz 2016a).

Mit der Intensivierung der theoretischen wie empirischen Verknüpfung von Organisation und Profession zu einer „organisationsgebundenen Professionalität“ wird die Möglichkeit eröffnet, Professionalisierungsstrategien in organisationalen Kontexten zu denken. Dieser Blickwinkel erscheint für ein plurales Praxisfeld in einer „mittleren Systematisierung“ angemessen, da professionelles Handeln in Abhängigkeit zum jeweiligen organisationalen Kontext etwas je anderes bedeuten kann. Die im Konzept der „mittleren Systematisierung“ nur implizit angedeutete Verknüpfung erhält inzwischen in der Erwachsenen- und Weiterbildung größere Aufmerksamkeit und etabliert sich zunehmend – theoretisch wie empirisch – als wichtiges Themenfeld.

3.3 Kooperationen im Kontext „mittlerer Systematisierung“

Mit der Forderung, Kooperation in der Erwachsenenbildung zu intensivieren, wird von Peter Faulstich und anderen bereits zu einem frühen Zeitpunkt auf die Bedeutung von Vernetzungen im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung hingewiesen, um ein umfassendes Angebot zur Bildung für Erwachsene bereitzustellen.

Diese Überlegungen finden sich in den anhaltenden Diskursen zur Regionalisierung von Bildungsarbeit wieder. Mit Diskussionen um Bildungslandschaften (vgl. Scheunpflug et al. 2017; Welser und Rau 2017) oder lernende Regionen (vgl. Emminghaus und Tippelt 2009) werden Kooperations- und Vernetzungsstrategien unterschiedlicher Bildungsanbieter in den Mittelpunkt gerückt. In der Erwachsenenbildung wurden in diesem Zusammenhang die Forschungen zu Kooperation (vgl. Dollhausen et al. 2013; Alke 2015) und die Perspektive auf den Raum und die Region (vgl. Nuissl und Nuissl 2015; Bernhard et al. 2015; Martin et al. 2015) intensiviert. Auf der einen Seite wird dabei deutlich, dass Kooperationen insbesondere dann verstetigt werden können, wenn die Eigenlogik der kooperierenden Einrichtung berücksichtigt wird (Alke 2015). Auf der anderen Seite wird im Kontext regionaler Kooperationen herausgearbeitet, dass diese dem gesellschaftlichen Auftrag folgen, eine Grundversorgung an Weiterbildung bereit zu stellen (vgl. Weishaupt und Böhm-Kasper 2011, S. 791 f.). Insbesondere in strukturschwachen Regionen können Kooperationen zu einer Kompensation von erodierenden (Bildungs-)Infrastrukturen beitragen (vgl. Franz 2016b) und erfüllen damit eine zentrale gemeinwesensorientierte und zivilgesellschaftliche Funktion (vgl. Egger und Fernandez 2014).

Die Perspektive auf Vernetzung, die mit dem Konzept der „mittleren Systematisierung“ angedacht wurde, hat sich in Forschung und Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung ausdifferenziert und als zentrales Forschungsfeld etabliert.

4. Resümee

Mit dem Konzept der „mittleren Systematisierung“ wurde Anfang der 1990er Jahre eine Sensibilisierung für die Strukturprobleme im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung ermöglicht. Die im Beitrag analysierte implizite Anrufung zu (Selbst-)Institutionalisierung gründet normativ auf der zentralen gesellschaftlichen Bedeutung einer separierten Bildung für Erwachsene und ist daher auch mit Faulstichs Konzept einer lebensentfaltenden Bildung verknüpft, das für die aktive „Gestaltung und Erweiterung der eigenen Horizonte und Handlungsmöglichkeiten“, steht und sowohl gesellschaftliche als auch individuelle Perspektiven beinhaltet (Faulstich 2003, S. 15).

Mit der Analyse des Konzepts der „mittleren Systematisierung“ und der Reflexion der damals formulierten Entwicklungsaufgaben im Kontext aktueller Diskurse wurde deutlich, dass mit dem Konzept Strukturprobleme und Entwicklungsperspektiven der Erwachsenen- und Weiterbildung gleichzeitig aufgezeigt werden, die heute noch von hoher Relevanz erscheinen. Diese Aktualität liegt mitunter an der herausgearbeiteten Stärkung der Bildungsperspektive, die das Konzept sowie insgesamt die Arbeiten von Peter Faulstich immer begleitet hat.

So erscheint der Blick auf die Bildungsbedürfnisse der Subjekte und die damit verbundene Antizipation von Zielgruppen nach wie vor als zentraler Ausgangspunkt der Weiterbildung. Die Bearbeitung antizipierter Bildungsbedürfnisse – und -bedarfe – kann durch die Professionalisierung des (pädagogischen) Personals in Weiterbildungseinrichtungen gewährleistet werden. Dies zeigt auch die Debatte zur (interkulturellen) Qualifikation von Lehrenden und Ehrenamtlichen, die sich im Kontext der

Bildungsarbeit mit Asylsuchenden engagieren. Auch hier kommt den organisationalen Kontexten eine nicht zu unterschätzende Rolle zu. Professionalisierung wird damit auch als kontinuierlicher Prozess verstanden, mit dem auf gesellschaftliche Anforderungen reagiert wird. Schließlich bietet die bereits 1991 eingeforderte Vernetzung von erwachsenenpädagogischen Organisationen eine Möglichkeit, Bildungsangebote ressourcenorientiert zu entwickeln und darüber ein „flächendeckendes“ und zugangsoffenes Angebot für die Bildung Erwachsener bereitzustellen.

Anmerkungen

- 1 Für die konstruktiven Anregungen zum und Gespräche über diesen Beitrag danke ich meiner Kollegin Annette Scheunpflug.

Literatur

- Alke, M. (2015). Verstetigung von Kooperation. Eine Studie zu Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen. Wiesbaden: Springer.
- Asbrand, B., Bergold, R., Dierkes, P. & Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2006). Globales Lernen im dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Bielefeld: wbv.
- Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S. & Stang, R. (Hrsg.) (2015). Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: wbv.
- Bojanowski, A., Döring, O., Faulstich, P. & Teichler, U. (1991). Strukturentwicklung in Hessen: Tendenzen zu einer „mittleren“ Systematisierung der Weiterbildung. Mitteilung aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (24) 2, S. 291-303.
- Dollhausen, K., Feld, T. C. & Seitter, W. (Hrsg.) (2013). Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Wiesbaden: Springer
- Egetenmeyer, R. (2015): Zum Thema: Willkommensbildung. EB Erwachsenenbildung, (61) 4, S. 5.
- Egger, R. & Fernandez, K. (2014). Grundversorgung Bildung. Über die Gefährdung sozialer Kohäsion durch die Ausdünnung der Weiterbildungsstruktur. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Emminghaus, C. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2009). Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderungen von Netzwerken“. Bielefeld: wbv.
- Faulstich, P. (2015). Reflexive Handlungsfähigkeit vermitteln – Aufgaben der Wissenschaft in der Erwachsenenbildung. Hessische Blätter für Volksbildung, (65) 1, S. 8-16.
- Faulstich, P. (2003). Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. München, Wien: R. Oldenbourg Verlag.
- Faulstich, P., Teichler, U., Bojanowski, A. & Döring, O. (1991). Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Franz, J. (2016a): Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. Bielefeld. wbv.
- Franz, J. (2016b): Zur Bedeutung von »Raum« in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung – Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (19)1, S. 31-53.
- Franz, J. (2010). Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Franz, J. & Scheunpflug, A. (2015). Konzepte intergenerationellen Lernens. Weiterbildung, (17) 4, S. 14-17.

- Friebe, J., Schmidt-Hertha, B., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2014). Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL). Bielefeld: wbv.
- Giddens, A. (1995): Die Konstitution der Gesellschaft. 3. Auflage. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Gieseke, W. (2016): Theoretische und empirische Herausforderungen zur Integrationsdebatte. Ein Essay. Hessische Blätter für Volksbildung (66), 4, S. 311-324.
- Helsper, W. (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H.-H. & Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft (15-34), Opladen: UTB.
- Hof, C., Ludwig, J., & Schäffer, B. (Hrsg.) (2010). Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel. Baltmannsweiler.
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/Nicht-Vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Luhmann, N. & Lenzen, D. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem (30-80). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kade, J. & Seitter, W. (2005): Stichwort: „Entgrenzung“ DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, (8) 1, S. 24-25.
- Kruse, A. (2010). Bildung im Alter. In: Tippelt, R. & Hippel, A. v. (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (S. 827-840). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuper, H. & Kaufmann, K. (2010): Systemtheoretische Analysen der Weiterbildung. In: Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 4. Aufl. (153-167). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kurtz, T. (2004): Organisation und Profession im Erziehungssystem. In: Böttcher, W. & Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern: Analyse und Gestaltung (43-54). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Nuissl, E. & Nuissl, H. (Hrsg.) (2015). Bildung im Raum. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Martin, A., Schömann, K., Schrader, J. & Kuper, H. (Hrsg.) (2015). Deutscher Weiterbildungsatlas. Bielefeld: wbv.
- Robak, S. (2015): Angebotsentwicklung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen und Strukturen der Bildungsarbeit mit Asylsuchenden. In: EB Erwachsenenbildung, 61. Jg., H. 4, S. 10-13.
- Scheunpflug, A.; Rau, C. & Welsch, S. (2017). Bildung als Landschaft. Zur Empirie und Theorie des Verhältnisses von formellen und informellen Lern- und Bildungsprozessen in unterschiedlichen Kontexten. Wiesbaden: Springer VS (i.V.).
- Schicke, H. (2012). Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft. Bielefeld. wbv.
- Schmidt-Hertha, B. (2013). Weiterbildung älterer Arbeitnehmer – Bildungsverhalten und -interessen. Education Permanente, (1), 28-29
- Seitter, W. (2011): Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In: Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57, Weinheim u. a.: Beltz, S. 122-137.
- Siebert, H. (2010): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. Aiga von Hippel & Rudolf Tippelt (Hrsg.) Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 4. Auflage (59-85), Wiesbaden: VS-Verlag.
- Stanik, T. & Franz, J. (2016): Organisationale Positionierungen und Umgangsweisen von Volkshochschulen im Flüchtlingsdiskurs. Hessische Blätter für Volksbildung (66), 4, S. 364-373.
- Vanderstraeten, R. (2008): Zwischen Profession und Organisation. Professionsbildung im Erziehungssystem. In: Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule (99-113). Wiesbaden: VS-Verlag.

- Weishaupt, H. & Böhm-Kasper (2011). Weiterbildung in regionaler Differenzierung. In: Tippelt, R. & von Hippel, A. (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (5. Aufl.) (789-799). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Welser, S. & Rau, C. (2017). Informelles Lernen – „Ordnungen des Wissens“ im Vergleich. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (i. E.).

Erwachsenenbildung als öffentliche Wissenschaft

Michael Schemmann

Zusammenfassung

Der Beitrag befasst sich mit einem der Schwerpunktthemen des Werks Peter Faulstichs: Erwachsenenbildung als öffentliche Wissenschaft. Den Ausgangspunkt bildet seine Perspektive auf das spannungsvolle Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft, das hier in den Zusammenhang derzeitiger Diskussionen der Erwachsenenbildungsforschung gestellt wird. Im Fokus steht dabei zunächst die Entwicklung des aktuellen Formats Bildungsmonitoring und -berichterstattung, das unter dem Aspekt der Herstellung öffentlicher Aufmerksamkeit besondere Herausforderungen bietet. Darauf folgt eine Analyse der politischen Dimensionen zweier Beispiele des Bildungsmonitorings, deren Ergebnisse zum Abschluss in die Debatte eingeordnet werden.

1. Einleitung

Betrachtet man Peter Faulstichs Arbeiten und Werk unter der Klammer der „Erwachsenenbildung als lebensentfaltende Bildung“, so gehört „Öffentliche Wissenschaft“ unweigerlich als wichtiger Eckstein dazu. Öffentliche Wissenschaft ist ein Thema, dem sich Peter Faulstich aus der Perspektive der Erwachsenenbildung immer wieder zugewandt und zu dem er immer wieder gearbeitet und geschrieben hat. Faulstich kennzeichnete dabei, wie wichtig die Vermittlungsstrategien bei der Kommunikation von Wissenschaft und Gesellschaft sind und eine öffentliche Wissenschaft somit Teilhabemöglichkeiten eröffnen kann und soll. Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, ausgehend von Peter Faustichs Überlegungen und Fragen, das Thema weiterzuentwickeln, um es im Kontext der gegenwärtigen Debatte zu würdigen und neu zu akzentuieren. Konkret Bezug genommen wird dabei auf Bildungsmonitoring bzw. Bildungsberichterstattung als einem aktuellen Format der Herstellung von öffentlicher Aufmerksamkeit, dem sich mittlerweile immer mehr Erwachsenenbildungsforscher und -forscherinnen stellen. Daran gelangen – so die im Folgenden leitende These – Herausforderungen für die Erzeugung öffentlicher Aufmerksamkeit für Wissenschaft in besonderer Deutlichkeit zum Ausdruck.

Der Beitrag gliedert sich in insgesamt vier Teile. Zunächst soll kurz auf die Überlegungen und Akzentsetzungen von Peter Faulstich zu „öffentlicher Wissenschaft“ eingegangen werden. Sodann wird auf das Format des Bildungsmonitorings bzw. der Bildungsberichterstattung eingegangen. Neben der begrifflichen Klärung steht dabei auch die Entwicklung dieses Formates seit den letzten 15 Jahren im Blick. Im Weiteren werden zwei Beispiele von Bildungsmonitoring analysiert, um so eine Kennzeichnung und Systematisierung der politischen Dimensionen, die mit dem Bildungsmonitoring einhergehen, vorzunehmen. Auf diese Weise soll verdeutlicht werden, warum das Format des Bildungsmonitorings eine besondere Herausforderung für die Erwachsenenbildung als öffentliche Wissenschaft darstellt. Als konkrete Fälle sollen einerseits die nationalen Bildungsberichte in Deutschland und andererseits die Hessischen Weiterbildungsberichte näher untersucht werden. In den abschließenden Überlegungen werden die Ergebnisse in die Debatte eingeordnet.

2. Öffentliche Wissenschaft und Vermittlung wissenschaftlichen Wissens

Peter Faulstich hat sich insbesondere mit zwei Herausgeberbänden dem Thema „öffentliche Wissenschaft“ gewidmet. Zum einen, indem er im Band „Öffentliche Wissenschaft“ Perspektiven der Vermittlung und Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung diskutiert (Faulstich 2006a). Zum anderen ist der Band „Vermittler wissenschaftlichen Wissens“ (Faulstich 2008a) zu nennen, in dem Biographien von Pionieren öffentlicher Wissenschaft entfaltet werden.

Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die Kluft, die zwischen zunehmend spezialisierter wissenschaftlicher Forschung und der öffentlichen Wahrnehmung sowie der politischen Umsetzung und ökonomischen Nutzung besteht. Dabei zeichnet sich eine besondere Dynamik ab: „Je schneller die Wissensproduktion voranschreitet, desto breiter wird die Kluft zur Wissensdistribution. Der wachsende Umfang wissenschaftlicher Informationen behindert eine breite Rezeption über einen kleinen Kreis einschlägiger Experten hinaus“ (Faulstich 2006b, 11). Zudem vergrößere sich die Kluft aber auch, weil sich „... wissenschaftliche Kommunikation gegenüber der politischen Öffentlichkeit abschließt und nur noch eine interne Fachöffentlichkeit anspricht, Spezialsprachen entwickelt und sich um gesellschaftliche Relevanz kaum noch bemüht“ (Faulstich 2008b, 22). Das problematische Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft bringt Peter Faulstich sodann entlang von vier Aspekten auf den Punkt:

Zunächst bestehe zwischen Wissenschaft und Gesellschaft ein *Kommunikationsproblem* insofern, als wissenschaftliches Wissen mit geklärten und definierten Begriffen arbeite, die sich mithin vom Bedeutungsgehalt der gleichen Wörter in der alltäglichen Sprache unterscheiden. Sodann bestehe ein *Komplexitätsproblem*, da wissenschaftliches Wissen nicht einfach sei und vor allem nie mit endgültigen Ergebnissen aufwarte. Das *Partizipationsproblem* verweist darauf, dass die Teilhabe an Wissenschaft hochgradig an den Expertenstatus gebunden sei. Schließlich ist mit dem *Selektionsproblem* darauf verwiesen, dass, obwohl der Anteil der Studierenden an der Gesamt-

bevölkerung steige, es dennoch nur ein kleiner, ausgewählter Kreis sei, der den Expertenstatus erlangen könne (Faulstich 2008b, 13/14).

An dieser Stelle setzt Peter Faulstich das Konzept der „öffentlichen Wissenschaft“ an. Öffentliche Wissenschaft könne ein Korrektiv für die Legitimations- und Diffusionsprobleme der Wissenschaft sein (Faulstich 2008b, 14). Mit der Perspektive der öffentlichen Wissenschaft könnten die Kommunikationsstrukturen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft intensiviert werden. Dabei sieht Peter Faulstich einen ersten Ansatzpunkt in den Vermittlungsstrategien. Dazu müsse in einem kontinuierlichen Vermittlungsprozess die wissenschaftliche Aktivität auf gesellschaftliche Probleme bezogen werden (Faulstich 2006b, 24). Unter den Stichworten Publizität und Partizipation fordert Peter Faulstich die Etablierung eines Diskurs-Modells anstelle eines Kaskaden-Modells, das häufig in Transferstrategien unterstellt werde. Neben einer Basisexpertise habe „Öffentliche Wissenschaft“ die Teilhabemöglichkeit am Diskurs zu eröffnen.

Schließlich rücken Vermittlungsagenturen in den Blick, wobei Peter Faulstich ein großes Spektrum von Bibliotheken über Science Center, botanische Gärten, Archive, Museen bis hin zu Radio, Fernsehen und Büchern benennt. Besonderes Augenmerk wird hierbei auf Erwachsenenbildungseinrichtungen gelegt: „Hier ist die besondere Bedeutung von Weiterbildung zu unterstreichen, welche Vermittlung nicht nur auf passive Rezeption reduziert, sondern eine Aneignung durch die Beteiligten didaktisch unterstützt“ (Faulstich 2006b, 30).

Zusammenfassend und pointiert ist an dieser Stelle festzuhalten, dass aus den Ausführungen Faulstichs die Überzeugung der Nützlichkeit wissenschaftlicher Forschung spricht. Die öffentliche Teilhabe an Wissenschaft resultiert daraus, dass sich aus wissenschaftlicher Forschung Anhaltspunkte ergeben, die eine politische Umsetzung und ökonomische Nutzung ermöglichen. Wissenschaft ist Faulstich folgend somit insofern nützlich, als sie u. a. Hinweise auf andere und idealerweise bessere Lösungen von gesellschaftlichen und ökonomischen Problemlagen bietet. Damit rückt explizit das Politische in den Blick, ein Aspekt, der Peter Faulstich an anderen Stellen in seinen Arbeiten ebenfalls immer wieder beschäftigt hat und der im Folgenden hinsichtlich des Bildungsmonitorings als einem Medium öffentlicher Wissenschaft beleuchtet werden soll.

3. Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung an der Schnittstelle zur öffentlichen Wissenschaft

Bildungsmonitoring- oder Bildungsberichterstattung sind zum einen aufschlussreiche Gegenstände der Analyse, weil sie die für öffentliche Aufmerksamkeit notwendige Kommunikationsstruktur zwischen Gesellschaft und Wissenschaft durch den erteilten Auftrag zur Berichterstattung automatisch herstellen. Zum anderen ist die Dimension der politischen Umsetzung insofern mitgedacht, als dass sie ein dem Format inhärentes Merkmal darstellt. Sucht man zunächst nach einer begrifflichen Annäherung, so lässt sich Bildungsmonitoring im Anschluss an Döbert und Weishaupt wie folgt definieren: „Ein Bildungsmonitoring ist ein datengestützter Beobachtungs- und

Analyseprozess des Bildungswesens insgesamt sowie einzelner seiner Bereiche bzw. Teile zum Zweck der Information von Bildungspolitik und Öffentlichkeit über Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen“ (Döbert/Weishaupt 2012, S. 158). Bildungsberichterstattung lässt sich von Bildungsforschung insofern abgrenzen, als es ersterer um die Herstellung von Transparenz über das Bildungsgeschehen geht, während bei zweiter die Prüfung und Weiterentwicklung von Theorien im Blickpunkt steht (Schrader 2012, S. 20). Mit dem Zitat von Döbert und Weishaupt ist zudem auf eine zweite zentrale Differenz verwiesen. Während Bildungsforschung sich mit ihren Ergebnissen wiederum an die Bildungsforschung selbst adressiert (Baumert 2016), richtet sich die Bildungsberichterstattung an die Politik und auch die Öffentlichkeit. Bildungsberichterstattung befindet sich demnach an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit. Insofern der Bildungsbereich der Erwachsenenbildung zum Gegenstand der Bildungsberichterstattung wird, ist Erwachsenenbildung selbst im Zentrum der öffentlichen Wissenschaft.

Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung sind keinesfalls historische neue Phänomene, die sich in den letzten 15 Jahre entwickelt und etabliert haben. Die Anfänge lassen sich beispielsweise in den Arbeiten von Julien de Paris vor genau 200 Jahren sehen (Field/Künzel/Schemmann 2016). Des Weiteren verweist der von Lawn (2013) herausgegebene Sammelband „The Rise of Data in Education Systems“ auf die historische Entwicklung der Sammlung und Nutzung von Daten im Bildungssystem und hebt dabei im Besonderen auf die Bedeutung der Weltausstellungen ab. In den letzten Jahren lässt sich jedoch in doppelter Hinsicht eine besondere Entwicklung bezüglich der Bildungsberichterstattung kennzeichnen. Zum einen ist ein quantitatives Wachstum insofern zu konstatieren, als immer mehr Bildungsberichte auch mit dem Gegenstand Erwachsenenbildung vorgelegt werden. Zum anderen ist auffällig, „dass Bildungsberichterstattung mittlerweile auf allen Ebenen des Bildungswesens betrieben wird – dies sowohl international und national wie auch auf Landes- und Kommunalebene“ (Schemmann 2015, 121). Beispielhaft lassen sich als Instrumente der Bildungsberichterstattung auf internationaler Ebene etwa das Programm Education for All (EFA) oder die PIACC Studie der OECD benennen. Auf nationaler Ebene ist auf den 2002 in Auftrag gegebenen nationalen Bildungsbericht zu verweisen. Auf Ebene der Länder sei exemplarisch auf den Weiterbildungsbericht Hessen und auf kommunaler Ebene auf diverse kommunale Weiterbildungsberichte verwiesen, wie sie im Rahmen des Projektes Hessencampus jeweils für die einzelnen Regionen innerhalb dieses hier fokussierten Bundeslandes entwickelt worden sind. Für die weitere Analyse sollen die nationalen Bildungsberichte sowie die Hessischen Weiterbildungsberichte näher untersucht werden.

4. Dimensionen des Politischen im Bildungsmonitoring

Die im Folgenden vorgenommene Analyse betrachtet die ausgewählten Weiterbildungsberichte als Beispiele für das Format des Bildungsmonitoring bzw. der Bildungsberichterstattung. Die Untersuchung zielt darauf, unter der Perspektive des Po-

litischen die an den Berichten zum Ausdruck gelangenden Herausforderungen von Erwachsenenbildung als öffentlicher Wissenschaft zu kennzeichnen. Dabei lassen sich die im Rahmen der Analyse angestellten Beobachtungen entlang von vier Dimensionen systematisiert verdichten: Innerhalb der nationalen Bildungsberichte ergibt sich erstens die Dimension einer *Politik der Begrifflichkeit*, welche die Herausforderung differenter Begriffsverwendungen zwischen Wissenschafts- und Alltagssprache aufgreift. Zweitens lässt sich hier die Dimension einer *Politik der Dethematisierung* identifizieren, bei der es um die Frage der Sichtbarkeit von Weiterbildung geht. Innerhalb der Hessischen Weiterbildungsberichte indes zeigt sich eine *Politik der Thematisierung* als dritte Dimension, welche sowohl die Auswahl als auch die Art und Weise vorgenommener Thematisierungen zum Gegenstand nimmt. Schließlich kann hier als vierte Dimension eine *Politik der Empfehlungen* als Ausdruck von Interessensabwägungen konstatiert werden. Teilweise zeigen die Überlegungen Bezüge zum von Faulstich benannten Kommunikationsproblem zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Mithin verweisen sie jedoch darüber hinaus.

4.1 Nationale Bildungsberichte

Während es in anderen Ländern bereits eine längere Tradition von nationalen Bildungsberichten gab, wurde der erste nationale Bildungsbericht in Deutschland im Jahre 2006 vorgelegt. Der Bericht wird alle zwei Jahre vorgelegt, so dass im Jahre 2016 der sechste Bericht unter dem Titel „Bildung und Migration“ erschienen ist (Autorengruppe Bildungsbericht 2016). Erarbeitet wird der nationale Bildungsbericht von einer Gruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unter der Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Auffällig ist, dass keine Fachwissenschaftlerin oder Fachwissenschaftler der Erwachsenenbildung in dieser Gruppe vertreten ist. Eines der Ziele ist es, Übergänge und Schnittstellen im Bildungswesen zu analysieren unter der Leitperspektive der Bildung im Lebenslauf. Vor diesem Hintergrund ist die Weiterbildung auch vom ersten Bericht an Bestandteil der Berichterstattung. Über alle Berichte hinweg zählen zum einen die Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung sowie Weiterbildungserträge zu den Berichtspunkten. Des Weiteren treten auch informelles Lernen und Finanzierung der Weiterbildung immer wieder als Berichtspunkte in den Vordergrund. Das Personal in der Weiterbildung ist erstmalig aufgenommen worden im Bildungsbericht 2016. Im Folgenden soll anhand der beiden ersten politischen Dimensionen *Politik der Begrifflichkeit* und *Politik der Dethematisierung* aufgezeigt werden, welche besonderen Herausforderungen die Bildungsberichterstattung stellt.

Politik der Begrifflichkeit

Als erste politische Dimension soll die Politik der Begrifflichkeit erörtert werden. Dabei verweist dieser Aspekt auf das von Faulstich benannte Kommunikationsproblem als Differenz zwischen Bedeutungen von Begriffen in Wissenschafts- und Alltagssprache.

In den oben bereits genannten neu hinzugekommenen Ausführungen zur Personalstruktur wird im Bildungsbericht wie folgt ausgeführt:

„Von der Personalstruktur her betrachtet, erweist sich der Weiterbildungssektor insofern als ein untypischer Bildungsbereich, als sich seine große institutionelle Heterogenität paart mit einer nur bei ihm anzutreffenden Labilität von Erwerbsformen und Beschäftigungsverhältnissen mit je begrenztem Arbeitsumfang. Was das für die Kontinuität der Angebote und die Professionalität des Weiterbildungsbereichs insgesamt bedeutet, muss hier offenbleiben. Der Bereich wirkt trotz seiner hohen Akademikeranteile eher semiprofessionell, da ein Einheit stiftendes Professionalitätskriterium nicht erkennbar ist“ (Autorengruppe Bildungsbericht 2016, 155). Hinzu kommt, dass sich in den leserfreundlich gedachten Marginalien die Wiederholung des Begriffes „semiprofessionell“ findet. Damit rückt dieser Begriff also in besonderer Weise in den Vordergrund.

In der Fachdebatte zu Professionalisierung lassen sich Professionen im Anschluss an Daheim (1992) etwa dadurch charakterisieren, dass sie autonom sind gegenüber Klienten einerseits und den beschäftigenden Organisationen andererseits. Semi-Professionen sind folgerichtig Professionen, die entweder nur Klienten oder Organisationen gegenüber Autonomie erfahren. In diesem Verständnis müssten aber auch die anderen Bildungsbereiche als semiprofessionell bezeichnet werden, sind doch auch etwa Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer keinesfalls klienten- und organisationsautonom.

Da dies aber nicht der Fall ist, muss davon ausgegangen werden, dass der Begriff bewusst im Blick auf die alltagssprachliche Verwendung einschränkend und negativ konnotiert verwendet wird. So legt sich das Verständnis nahe, in der Weiterbildung werde im Unterschied zu den anderen Bildungsbereichen eben eher nur halbprofessionell gearbeitet. Sichtbar wird hieran für Erwachsenenbildung als eine öffentliche Wissenschaft die Notwendigkeit einer Vermittlungsleistung zwischen Begrifflichkeiten der Wissenschafts- und Alltagssprache.

Politik der Dethematisierung

Mit Blick auf die Frage nach der politischen Dimension der Dethematisierung und damit der Sichtbarkeit ist zum konkreten Fall des nationalen Bildungsberichtes noch auf einen weiteren Aspekt zu verweisen. Zur Veröffentlichungsstrategie gehört neben der Publikation des Berichtes mittlerweile auch die Vorlage von weiteren, flankierenden Formaten. Im Falle des nationalen Bildungsberichtes 2016 ist dies beispielsweise ein vom DIPF herausgegebenes Begleitheft bzw. Magazin unter dem Titel „DIPF informiert“. In der Struktur der Beiträge wird dabei deutlich, dass zum einen ein Akzent auf das Schwerpunktthema des Gesamtberichtes „Bildung und Migration“ insofern gelegt wird, als ein Beitrag dieses Thema explizit adressiert (Maaz/Jäger-Biela 2016). Darüber hinaus ist die Struktur dadurch geprägt, dass die einzelnen Segmente des Bildungswesens mit Ausnahme der Weiterbildung in den Beiträgen fokussiert werden.

So widmen sich einzelne Beiträge dem frühkindlichen Bereich, dem Schulwesen, dem beruflichen Schulwesen sowie dem Hochschulwesen. Ein Beitrag zur Weiterbil-

dung findet sich indes nicht, obwohl das Facettenreichtum, in dem Weiterbildung im Gesamtbericht porträtiert wird, noch nie so groß war. Damit gelangt als Herausforderung für Erwachsenenbildung als eine öffentliche Wissenschaft die Erzeugung ihrer eigenen Sichtbarkeit in den Blick.

4.2 Hessische Weiterbildungsberichte

Im Bundesland Hessen werden seit 2005 in regelmäßigen Abständen vom Landeskuratorium für Weiterbildung in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium Weiterbildungsberichte für das Bundesland in Auftrag gegeben. Konkret ist dies im Hessischen Weiterbildungsgesetz unter § 22, Absatz 1 geregelt:

„(1) Das Hessische Kultusministerium beruft ein Landeskuratorium für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen. Dieses hat die Aufgabe, (...) 3. die Weiterbildung durch Gutachten, Empfehlungen und Untersuchungen zu fordern und zu entwickeln und alle vier Jahre gemeinsam mit dem Hessischen Kultusministerium einen Weiterbildungsbericht vorzulegen, der Aussagen zur Zielerreichung auf der Grundlage eines qualitativen und betriebswirtschaftlichen Kennzahlensystems trifft...“

Die Vergabe des Auftrages zur Erstellung des Weiterbildungsberichts erfolgt in einem kompetitiven Verfahren. Bisher sind drei Berichte erschienen, wobei der erste Weiterbildungsbericht von Peter Faulstich und Dieter Gnahs (2005), der zweite von Wolfgang Seitter und Michael Schemmann im Jahre 2010 (2011b) und der dritte Weiterbildungsbericht von Timm Feld, Wolfgang Seitter und Michael Schemmann im Jahre 2015 (2016) erstellt worden ist.

Politik der Thematisierung

Die politische Dimension der Thematisierung oder präziser der Entscheidung darüber, was auf welche Weise thematisiert wird, lässt sich an der Veränderung der konzeptionellen Grundlagen im Übergang vom ersten und zum zweiten Weiterbildungsbericht kennzeichnen. Dabei sah das methodische Design hinsichtlich des Berichtsteils im ersten Weiterbildungsbericht Hessen eine Fokussierung auf die öffentlichen Anbieter von Weiterbildung vor. Das methodische Design des zweiten Berichtes sah vor, eine Vollerhebung aller hessischen Anbieter von Weiterbildung vorzunehmen und damit die Engführung auf die öffentliche Weiterbildung aufzuheben, weil eine Funktionsbestimmung der öffentlichen Weiterbildung nur im Gefüge der gesamten Weiterbildung möglich ist. Gleichwohl wurde hierin von den Auftraggebern zumindest das Risiko einer Bedrohung gesehen und daher auch thematisiert. In einem längeren Austauschprozess einigte man sich schließlich darauf, das vorgesehene methodische Design bestehen zu lassen, „das Risiko des unsicheren Ausgangs“ (Seitter 2013, 27) blieb indes bestehen. In diesem Zusammenhang geraten sowohl die Auswahl als auch die Art und Weise vorgenommener Thematisierungen zur Herausforderung von Erwachsenenbildung als öffentlicher Wissenschaft.

Politik der Empfehlungen

Am Beispiel der hessischen Weiterbildungsberichte lässt sich auch die politische Dimension der Empfehlungen aufzeigen. Im Zentrum steht auch hier der kommunikative Prozess der Interessenabwägung zwischen Auftraggebern und Wissenschaftlern. Seitter kennzeichnet in seiner Analyse der Entstehung von Empfehlungen die politische Dimension wie folgt: „Dieser Schritt von den Befunden zu den Empfehlungen war – und ist generell – besonders heikel, da hier Ableitungen und Setzungen vorgenommen werden, die nur begrenzt durch empirische Befunde gedeckt sind bzw. die mit institutionellen und bildungspolitischen Kontexten relationieren (sollen)“ (Seitter 2013, 28). Als Beispiel für eine zwischen Auftraggebern und Wissenschaftlern einvernehmliche Empfehlung, die aber gleichwohl von hoher politischer Sprengkraft ist, sei auf die Empfehlung hinsichtlich des Finanzierungsvolumens der beruflichen Schulen, der Abendschulen und der öffentlich geförderten Weiterbildung verwiesen. So wurde herausgearbeitet, dass sich diese in einem Verhältnis von 40:2:1 (oder in absoluten Summen 600:30:15 Mio. Euro) darstellt und angeregt, eine Neuverteilung der Bildungsinvestitionen über den Lebenslauf zu diskutieren. Konkret benannt wurde dies im Zusammenhang der Finanzierungsfragen von Hessencampus. Somit stellt sich einer den Prämissen wissenschaftlicher Wissensgenerierung verpflichteten Forschung mit der Entwicklung einer *öffentlichen* Wissenschaft die zusätzliche Herausforderung, über Empfehlungen abzuwägen.

5. Schlussbemerkung

Der vorliegende Beitrag hat die Überlegungen von Peter Faulstich zur öffentlichen Wissenschaft zum Ausgang genommen, um die besonderen Herausforderungen und vor allem die politischen Dimensionen von öffentlicher Wissenschaft herauszuarbeiten. Am Beispiel der nationalen Bildungsberichte und der hessischen Weiterbildungsberichte konnten dabei unterschiedliche politische Dimensionen verdeutlicht werden. Als politische Dimensionen wurde die Politik der Begrifflichkeit, der Thematisierung und Dethematisierung sowie die Politik der Empfehlungen herangezogen.

Deutlich wurde dabei, dass Erwachsenenbildung als öffentliche Wissenschaft im allgemeinen und Bildungsberichterstattung als eine spezifische Variante im Besonderen andere und vor allem politische Herausforderungen in sich bergen und sich somit von den Herausforderungen der klassischen Bildungsforschung unterscheiden. Aus der Perspektive der Wissenschaft liegt die Differenz ganz gravierend in der Notwendigkeit der Berücksichtigung des Politischen. Peter Faulstich hätte vermutlich gesagt: „Ja so ist es und dem muss man sich stellen.“

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- Baumert, J. (2016): Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1/2016, S. 215–253.

- Daheim, H. J. (1992): Zum Stand der Professionssoziologie – Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtko, F.-O. (Hrsg.): *Erziehung als Profession – Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen. S. 21-35.
- Döbert, H./Weishaupt, H. (2012): Bildungsmonitoring. In: Wacker, A./Maier, U./Wissinger, J. (Hrsg.): *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen*. Wiesbaden, S. 155-173.
- Faulstich, P./Gnahn, D. (2005): *Weiterbildungsbericht Hessen 2005*. Wiesbaden.
- Faulstich, P. (Hrsg.) (2006a): *Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld.
- Faulstich, P. (2006b): Öffentliche Wissenschaft. In: Faulstich, P. (Hrsg.): *Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld, S. 11-32.
- Faulstich, P. (Hrsg.) (2008a): *Vermittler wissenschaftlichen Wissens. Biographien von Pionieren öffentlicher Wissenschaft*. Bielefeld.
- Faulstich, P. (2008b): Konzepte „Öffentlicher Wissenschaft“ und deren Vertreter. In: Faulstich, P. (Hrsg.): *Vermittler wissenschaftlichen Wissens. Biographien von Pionieren öffentlicher Wissenschaft*. Bielefeld, S. 11-24.
- Field, J./Künzel, K./Schemmann, M. (2016): International Comparative Adult Education Research. Reflections on theory, methodology and future developments. In: *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*. H. 39 (2016), S. 109-134.
- Lawn, M. (Hrsg.) (2013): *The Rise of Data in Education Systems. Collection, visualization and use*. United Kingdom.
- Maaz, K./Jäger-Biela, D. (2016): Bildung und Migration: Schritte in die richtige Richtung, denen weitere folgen müssen. In: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (Hrsg.): *DIPF informiert. Bildung in Deutschland. Befunde und Perspektiven aus dem Bildungsbericht 2016*, Nr. 24, S. 46-50.
- Schemmann, M./Seitter, W. (2011a): *Weiterbildungsbericht Hessen 2010*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4/2011, S. 261-264.
- Schemmann, M./Seitter, W. (2011b): *Weiterbildungsbericht Hessen 2010*. Wiesbaden.
- Schemmann, M. (2015): Lokale (Weiter-)Bildungsberichterstattung als Fokussierung von Weiterbildung und Raum. Konzepte, Befunde, Akzeptanz. In: Nuissl, E./Nuissl, H. (Hrsg.): *Bildung im Raum*. Baltmannsweiler, S. 121-134.
- Schemmann, M./Feld, T./Seitter, W. (2016): *Weiterbildungsbericht Hessen 2015*. Wiesbaden.
- Schrader, J. (2012): Stichwort: Weiterbildungsmoitoring. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 4/2012, S. 20-21.
- Schrader, J. (2015): Tat und Rat in der Weiterbildung: Formen und Funktionen wissenschaftlicher Politikberatung im Wandel. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1/2015, S. 27-45.
- Seitter, W. (2013): Weiterbildungsforschung als kommunikativer Darstellungs- und Aushandlungsprozess. Der Hessische Weiterbildungsbericht zwischen Politik, Praxis und Wissenschaft. In: Felden, H. von/Hof, C./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis*. Vom 27.– 29. September 2012 am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE). Baltmannsweiler, S. 24-33.

WISSENSCHAFT
FÜR DIE PRAXIS

POLITIKUM

Heft 2 | 2017

ANALYSEN | KONTROVERSEN | BILDUNG

WUTBÜRGER



Warum eskalieren
Protestbewegungen?

Wut oder Angst
vor Statusverlust?

Die Sprache des
„besorgten Bürgers“

Warum die AfD
gewählt wird

Pro & Contra
Bringen Wutbürger die
Demokratie in Gefahr?



WOCHE
SCHAU
VERLAG



Vierteljahresschrift | 3. Jahrgang | Sommer 2017

Noch lieferbar:



Pk3_15



Pk4_15



Pk1_16



Pk2_16



Pk3_16



Pk4_16



Pk1_17

FORDERN SIE JETZT IHR GRATIS-PROBEHEFT AN
WWW.POLITIKUM.ORG



WOCHE
SCHAU
VERLAG

Betriebe sind Individuen

Entwicklung eines Konfigurationsmodells

Wie kann die Heterogenität betrieblicher Weiterbildung erklärt und eingeordnet werden? Aus Perspektive der Erwachsenenpädagogik entwickelt Bernd Käpplinger eine eigenständige Theorie, die er mit quantitativen und qualitativen Daten belegt.



Bernd Käpplinger

Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2016, 256 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5796-5

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Berichte

Das Politische in der Erwachsenenbildung – Tagung vom 16. bis 17. März 2017

Mit der deutlichen Kritik „Die Leute denken zu wenig, die machen nur noch Projekte!“ von Peter Faulstich an der gängig gewordenen Tagungspraxis in der Erwachsenenbildung erhob eine Hamburger Veranstaltung „Das Politische in der Erwachsenenbildung“ zum Tagungsthema.

Mit der Zielsetzung, jenseits von Drittmittel- und Qualifikationsprojekten, beschleunigt produzierter empirischer Ergebnisse und fehlender theoretischer wie (disziplin-)politischer Problematisierung, Raum zu schaffen für ein Hinterfragen gesellschaftlicher und sozialer Zusammenhänge, ermöglichte eine durch und durch konstruktive Tagungsatmosphäre. Es ging um gegenseitige Prüfungen disziplinärer Entwürfe, implizite wie explizite Machtverhältnisse, um Positionierungen sowie Auslassungen oder auch Gegenentwürfe in und für die Erwachsenenbildung der letzten Jahrzehnte und bis heute.

Die Frage dessen, was politisch an wissenschaftlichem Handeln ist – ob und wenn ja, wie es politisch sein soll –, hat sich durch die vielen erwachsenenbildnerischen Themenfelder gezogen, mit denen Peter Faulstich sich in seinem wissenschaftlichen Wirken vertieft befasst hat: Lernen, Politische Bildung, mittlere Systematisierung, historische Vergewisserungen, wissenschaftliche Weiterbildung, Gewerkschaftliche (Bildungs-)Arbeit, berufliche und betriebliche Weiterbildung, Zeit(politik) und Lernchancen, Arbeits- sowie Wissenschaftswelt u. v. m.

Peter Faulstichs Arbeiten und zahllose Publikationen wurden immer wieder

als Kern und Ausgangspunkt der Reflexionen herangezogen. Auch das Weiterdenken seiner Überlegungen und ein kritisches Übertragen auf gegenwärtige Herausforderungen konnte man zahlreich in den Fachforen und Diskursen finden. Darin hat sich eine ganz besondere Tagungsatmosphäre entfalten können, die im steten Wechselspiel von Distanz und Nähe zum Werk Peter Faulstichs fühlbar wurde.

Der Tagungsablauf griff diese Felder durch eine Kombination aus drei „Diskursen“ (Podiumsbeiträge im großen Plenum) sowie zehn „Fachforen“ (thematische Gruppen) auf. Die Diskurse waren in einen Hauptvortrag („Input“) und zugehörige Stellungnahmen geteilt, in den Fachforen wurden die einzelnen Vorträge durch Raum für Diskussionen abgerundet.

Nach der Eröffnung mit unterschiedlichsten Grußworten aus DGfE, Universität Hamburg, Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung sowie Deutsches Institut für Erwachsenenbildung und dem Redaktionsbeirat der Hessischen Blätter für Volksbildung startete der erste Tag mit dem inhaltlichen Diskurs *„Das Politische in der Erwachsenenbildung“*. Anschließend folgten verschiedene Fachforen unter der Moderation und mit Beiträgen jeweils langjähriger Weggenossen, (von Peter Faulstich promovierte und habilitierte) Nachwuchswissenschaftler/innen sowie Kolleginnen und Kollegen aus unterschiedlichsten Beiratstätigkeiten, Gremienarbeiten, Projekten und anderen Kontexten seiner zahllosen engagierten Arbeitsjahre. Den Abschluss des ersten Tages bildete ein weiterer Diskurs *„Das Politische in der Lerntheorie“*.

An das Tagesprogramm schloss sich eine informelle Abendveranstaltung an, zu der – bei leichten Speisen und Erfrischungen – die zahlreichen Teilnehmenden

den und Gäste ihre Gespräche in entspannter Atmosphäre fortsetzen konnten.

Der zweite Tag folgte demselben inhaltlichen Aufbau und startete wieder mit einem Diskurs „*Das Politische in der internationalen Erwachsenenbildung*“ sowie anschließenden weiteren Fachforen. Abgerundet wurde die Tagung durch ein Schlusswort und Danksagungen der veranstaltenden Lehrstühle (Prof. Anke Grotlüschen, Universität Hamburg, Juniorprof. Silke Schreiber-Barsch, Universität Hamburg, Prof. Christine Zeuner, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Prof. Sabine Schmidt-Lauff, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg).

Die gesamte Tagung hat mit dem Fokus auf „Das Politische in der Erwachsenenbildung“ nicht nur eine Thematik in den Vordergrund geholt, die Peter Faulstich Zeit seines Lebens betont, bearbeitet und selbst kritisch gelebt hat, sondern Raum gegeben für zahlreiche gemeinsame, wirklich aufeinander bezogene Gespräche und Gedanken. Damit bot sie einen selten gewordenen Ort wissenschaftlichen wie persönlichen Miteinanders – fern jeder konkurrenzen Selbstdarstellung – interessiert an wahrhafter Auseinandersetzung.

Sabine Schmidt-Lauff, Jan Schiller

„Raus mit der Sprache!“ – Projektbericht

Wie eine Beteiligung von Migrantinnen und Migranten an Stadtgesellschaft zur Festigung des sozialen Zusammenhalts beitragen kann, gilt als Schlüsselfrage der aktuellen Migrationsdebatte. Dabei besitzt gerade die Kultur das Potential, gesellschaftliche Aushandlungsprozesse durch Partizipationsmöglichkeiten zu gestalten, weil sie vom Prinzip der Ausbalancierung divergierender Wert- und Identitätsvorstellungen lebt. Ausgehend von einem offenen, pluralistischen Integ-

rationsverständnis findet das Zusammenwachsen zwischen (neu) Zugewanderten und Aufnahmegesellschaft insbesondere durch Begegnungen auf Augenhöhe sowie durch permanente (halb-) öffentliche Diskussionen um Fragen kultureller Identität statt. Dies fördert auch einen notwendig kritischen Umgang mit simplifizierenden kulturalistischen Setzungen wie *wir* und *jenen* und lädt zu einer differenzierten Betrachtung von Migrantinnen und Migranten ein.¹

Ausgehend von diesen Überlegungen hat der DVV 2015 gemeinsam mit der vhs-nahen Einrichtung Arbeit und Leben (DGB/VHS NRW) und mit dem Arbeitskreis Migration des Deutschen Museumsbunds ein Projekt initiiert, das – im Rahmen des Netzwerks Integration und Kulturelle Bildung – durch die Staatsministerin für Kultur und Medien, Monika Grütters, gefördert wurde. In einem ersten Schritt sollten aktuell vorhandene Möglichkeiten kultureller Teilhabe in kommunalen (Kultur-) Einrichtungen – insbesondere Volkshochschulen und Museen – ausgelotet und transparent gemacht werden. Zentrale Fragen in diesem Zusammenhang lauteten: Welche Formate ermöglichen eine wirksame Teilhabe (neu) Zugewanderten an (kultureller) Bildung? Und wie ausgeprägt ist – graduell betrachtet – die jeweilige Beteiligungsmöglichkeit? Hierauf aufbauend wurde dann ein neuartiges Teilhabekonzept, das der Stärkung sozialer Bindungskräfte in der Stadtgesellschaft dient und aktuell in Form eines Folgeprojekts beantragt wird, entwickelt.

Integration keine Ein-, sondern eine „Zweibahnstraße“

Die Analyse der Teilhabungspraktiken an kultureller Bildung im Rahmen von „Raus mit der Sprache!“ machte zunächst deutlich, in welcher Entwicklungsphase sich gegenwärtig öffentlich

geförderte kommunale (Kultur-) Einrichtungen im Hinblick auf ein Mehr an aktiver Teilhabe von Migrantinnen und Migranten befinden. Nach einer einleitenden Eingrenzung des Teilhabebegriffs beschreibt die Studie zahlreiche (Projekt-) Beispiele, insbesondere aus dem Museums- und Theaterbetrieb sowie aus Volkshochschulen, und analysiert sie auf den Grad der jeweils vorhandenen kulturell-gesellschaftlichen Teilhabe hin. Dabei wird insgesamt deutlich, dass eine echte Mitbestimmung und Selbstermächtigung von Migrantinnen und Migranten zumeist nicht erreicht wird – wenn auch die meisten Einrichtungen in ihren Projektansätzen bis zu einem bestimmten Level beteiligungsorientiert arbeiten.²

Dies geht auch aus der bisherigen Analyse von Kooperationen im Bereich Sprache und Kultur zwischen Volkshochschulen und Museen hervor. Derzeit werden Museen von Volkshochschulen zumeist überwiegend als Lernorte genutzt. Im Rahmen festgelegter Lerneinheiten findet im musealen Kontext nicht selten die gezielte Vermittlung sprachlich-kulturellen Wissens – orientiert an den curricularen Vorgaben der Integrationskurse – statt. Während hierbei einige Einrichtungen auf den Abschlusstest der Kurse – „Leben in Deutschland“ – vorbereiten, stellen andere das Deutschlernen allgemein in den Mittelpunkt ihrer Vermittlungstätigkeit.

Der Aspekt der kulturellen Teilhabe spielt hierbei nur peripher – meist als bloße Teilhabe am Kursgeschehen – eine Rolle. Zwar können solche Projekte durchaus helfen, Zugangshemmnisse zur Kultur abzubauen und die Menschen mit den kulturellen Einrichtungen ihres neuen Wohnorts vertraut zu machen. Um Migrantinnen und Migranten dauerhaft zu integrieren, sind allerdings weitergehende Anstrengungen im Sinne ganzheitlicher Teilhabeprojekte erforderlich.

Partizipation als Teilnehmen und Teilhaben

Vereinzelt ermöglichen Projekte zwischen Volkshochschulen und Museen bereits jetzt, nachhaltig an Stadtgesellschaft teilzuhaben. So verbindet beispielsweise das Programm „Kultur und Integration über Kunst“ der VHS Karlsruhe in Kooperation mit der Städtischen Galerie Karlsruhe drei wesentliche Ziele: Die regelmäßige Begegnung und den Dialog zwischen (neu) Zugewanderten und deutschstämmigen Bürgern, die Möglichkeit zur aktiven kulturellen Teilhabe in Form eines Museumslotsenamtes und die nachweislich positive Rückwirkung auf das Sprachniveau. In solchen Programmen wird kulturelle Teilhabe somit nicht nur als Möglichkeit des Teilnehmens an zeitlich begrenzten sprachlich-kulturellen Lernprozessen, unter graduell aktiver Einbeziehung der Lernenden, verstanden. Vielmehr rückt der Erfahrungsaustausch über zentrale kulturelle Fragen zwischen Zugewanderten und Sesshaften und deren nachhaltige Partizipation in den Mittelpunkt kultureller Vermittlungspraxis.

Um die Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbands und des Deutschen Museumsbunds fortzusetzen, wurde auf Basis des „Karlsruher Modells“ im vergangenen Jahr ein Folgeprojekt zu „Raus mit der Sprache!“ entwickelt, das die Integration von Migrierenden durch kulturelle Teilhabe durchbuchstabiert. Teilnehmende in der Endphase der staatlichen Integrationskurse an Volkshochschulen sollen schrittweise an Aufgaben und Inhalte örtlicher Museen herangeführt werden und parallel hierzu Möglichkeiten zu einer aktiven Partizipation und Selbstermächtigung in diesen Häusern – Kuratorenschaft, Gründung von Freundeskreisen, Museumslotsenamt etc. – erhalten. Vertiefendes Wissen bezüglich der kulturellen Bil-

dungsinhalte wird den aktiv am Museumsgeschehen teilhabenden Personen in den Volkshochschulen selbst vermittelt. Hierfür werden derzeit länderbezogen Interessensbekundungen von Seiten der Häuser für örtliche Projektteams gesammelt. Insgesamt plant die Projektgruppe für das Ingangsetzen der jeweiligen örtlichen Kooperation zwischen Volkshochschulen und Museen sowie für die Entwicklung eines je spezifischen Teilhabeformats eine länder-/bundesfinanzierte Konzeptphase von rund einem Jahr. Ihr soll eine mindestens zweijährige Umsetzungsphase folgen.³

Michaela Stoffels

Anmerkungen

- 1 Vgl. Pries, Ludwig, Teilhabe in der Migrationsgesellschaft: Zwischen Assimilation und Abschaffung des Integrationsbegriffs, in: IMIS-Beiträge, H. 47 (2015), S. 34 f.
- 2 Schmitt, Gabriela, Zusammenstellung bestehender Beteiligungspraktiken an kultureller Bildung im Kontext kommunaler Bildungslandschaften, vgl. www.dvv-vhs.de/themenfelder/integration/html.
- 3 Schmitt, Gabriela, Zusammenstellung bestehender Beteiligungspraktiken an kultureller Bildung im Kontext kommunaler Bildungslandschaften, vgl. www.dvv-vhs.de/themenfelder/integration/html.

53 Prozent der Betriebe unterstützen Weiterbildung

Das zeigen die Daten des IAB-Betriebspanels, einer repräsentativen Befragung von rund 16.000 Betrieben durch das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Seit Beginn des neuen Jahrtausends sei der Anteil der weiterbildenden Betriebe damit deutlich angestiegen, sagte IAB-Direktor Joachim Möller auf einer Pressekonferenz am 22.3.2017 in Berlin.

Im Jahr 2001 beteiligten sich dagegen nur 36 Prozent der Betriebe an der Qualifizierung ihrer Mitarbeiter. Über die Jahre hinweg sei jedoch ein klarer Aufwärtstrend zu erkennen, der nur nach dem Ausbruch der Wirtschafts- und Finanzkrise im Herbst 2008 kurzzeitig unterbrochen wurde, so Möller. In den letzten fünf Jahren stagniert allerdings der Anteil der Betriebe, die sich in der Weiterbildung engagieren – wenn auch auf einem vergleichsweise hohen Niveau.

Im Zeitverlauf angestiegen ist auch der Anteil der Mitarbeiter, die in Weiterbildungsmaßnahmen einbezogen werden. Im Jahr 2016 haben 35 Prozent aller Beschäftigten an betrieblich geförderten Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen. Im Jahr 2001 waren es im Vergleich dazu nur rund halb so viele Mitarbeiter, nämlich 18 Prozent. Von den Beschäftigten mit Tätigkeiten, die einen Berufs- oder Hochschulabschluss erfordern, nahmen 44 Prozent an Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung teil. Bei den Beschäftigten mit einfachen Tätigkeiten waren es 20 Prozent (...)

Im ersten Halbjahr 2016 nahmen 38 Prozent der Frauen an betrieblicher Weiterbildung teil, bei den Männern waren es 33 Prozent. Die relativ hohe Weiterbildungsbeteiligung der Frauen sei maßgeblich darauf zurückzuführen, dass sie häufig in Branchen beschäftigt sind, die sich durch ein überdurchschnittliches Weiterbildungsengagement auszeichnen, erläuterte IAB-Forscherin Ute Leber. Dies gilt beispielsweise für das Gesundheits- und Sozialwesen oder den Bereich Erziehung und Unterricht, wo der Frauenanteil an den Beschäftigten zuletzt bei 75 bzw. 70 Prozent lag.

Quelle: Presseinformation Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung vom 22.3.2017, www.iab.de/UserFiles/File/downloads/presse/Statements.pdf

Kommentar

Luther-Deutung – von wem reden wir, wenn wir von Martin Luther reden?

Man konnte sich schon vor dem 31. Oktober 2016 im Luther-Jubiläumsjahr wähnen angesichts der Bücherflut, unzähliger Konzerte und Ausstellungen sowie der Devotionalienvielfalt: Luther als Comic, sein Konterfei auf Socken, das Cranach-Porträt auf Tellern, Tassen und Postern, die Lutherrose als Goldmünze und eine nachträglich korrigierte Playmobilfigur, die in der ersten Version zu Missverständnissen Anlass bot. Neuerdings gibt es auch ein Luther-Musical zum Mitsingen. Die Luther-Festspiele sind in vollem Gange und haben als Referenzdatum – wie Jahrhunderte zuvor – das mittlerweile angezweifelte Ereignis an der Schlosskirche zu Wittenberg. Im Lichte einiger Luther-Darstellungen drängt sich allerdings die Frage auf, ob nicht im Zeitalter des Nonkonformismus und eines grasierenden Narzissmus das Konzil in Worms 1521 als Jubiläumsjahr ein besserer Andockungspunkt zur Gegenwart wäre. Mit dem ihm in den Mund gelegten Diktum der Alternativlosigkeit anlässlich des Showdowns mit Karl V. („Hier stehe ich, ich kann nicht anders“) erscheint Luther verblüffend aktuell und passt vermeintlich in unsere Zeit.

Was gibt es zu feiern?

Aus Kreisen der Kirchenhistoriker kommt genau dazu Widerspruch: der kulturwissenschaftliche Zugang zu Luther verstelle den Blick dafür, dass es in erster Linie um Theologie gehe. Man mache es sich zu einfach, den Reformator nach dem Maßstab gegenwärtiger Wertvorstellungen darzustellen, denn die Voraussetzungen, aus de-

nen Luther kam, seien uns heute fremd geworden. Wer bei Luthers Lehre von der Rechtfertigung das Jüngste Gericht nicht mitdenken könne, verstehe sein innerstes Anliegen nicht und damit auch nicht die Impulse der reformatorischen Bewegung, so Volker Leppin, Professor für Kirchengeschichte in Freiburg. Beigepflichtet wird ihm darin von katholischer Seite. Walter Kardinal Kasper, ehemals römischer Ökumene-Chef findet, dass gerade in der Fremdheit Luthers und seiner Botschaft seine ökumenische Aktualität liege; man solle ihn nicht wegen der besseren Jubiläumsgängigkeit zum Bahnbrecher der Geistesfreiheit und Bannerträger der Neuzeit stilisieren. Wie versteht man diesen Mann in seinem Wollen und Wirken richtig, dem so viele Etiketten angeheftet werden: Reformator und Rebell, Seelsorger und Sprachschöpfer, Antisemit und Raubein, grobianisches Genie und früherer Wutbürger, Ketzler, Kirchen- und Kapitalismuskritiker, aber auch Fürstenknecht. Die einen wollen ihn für die Neuzeit retten, die anderen sehen in ihm einen Mann des Mittelalters. Die Liste der Zuschreibungen ist lang und lässt die jeweilige Inanspruchnahme erahnen. Abgesehen von der strittigen Epochenfrage steht die Frage im Raum, was eigentlich gefeiert werden soll.

„Was erlauben EKD?“

Die Evangelische Kirche Deutschlands möchte das Lutherjahr ökumenisch und international begehen, hat das Motto „versöhnen statt spalten“ vorangestellt sowie die Kritik an jeglicher Form von Intoleranz ; das Unterschiedliche soll nicht trennen, was mit vielen Gesten unterstrichen wird, wie der erstmaligen Verleihung der Martin-Luther-Medaille an einen Katholiken, Kardinal Karl Lehmann. Man will ein Christusfest feiern und – darin dem Reformator nacheifernd

– neu auf Christus hinweisen. Doch die Re-Formulierung von Luthers religiösen Botschaften und Bekenntnissen für die Gegenwart gelingt nicht überzeugend, zu kurzschlüssig der Versuch der Reformationsbotschafterin Margot Käßmann, Luthers Freiheitsbegriff eine Vorreiterrolle für die Aufklärung zuzuschreiben. Lyndal Roper, Autorin einer fulminanten Luther-Biographie, widerspricht gar vehement: Was Luther unter „Freiheit“ und „Gewissen“ verstand, entspreche nicht dem, was wir heute darunter verstünden, er sei keineswegs „modern“ gewesen. Roper will seine Theologie verstehen, indem sie den Menschen Luther in seinem sozialen und kulturellen Kontext betrachtet, der ihn geformt hat. Er müsse durch seine lebhaften Freund- und Feindschaften verstanden werden und nicht als der einsame Held, als der ihn der Mythos der Reformation präsentiert. Der „eigenbrötlerische Denker“ habe schließlich nicht nur die katholische Kirche gespalten, sondern auch die Reformation mit seinem Beharren auf der Realpräsenz Christi im Sakrament des Abendmahls.

Eine Gestalt des 16. Jahrhunderts

Auch der Göttinger Kirchenhistoriker Thomas Kaufmann mahnt die konsequente Historisierung Luthers an, indem er fordert, ihn als Gestalt des 16. Jahrhunderts verstehbar zu machen. Er kritisiert, dass die EKD in ihrer programmatischen Jubiläumsschrift („Rechtfertigung und Freiheit“) die Reformation als religiöses Ereignis isoliert vom allgemeingeschichtlichen Zusammenhang präsentiere. Das „Religiöse“ sei aber seinerzeit auf das Engste mit dem „Politischen“, dem „Sozialen“, „Ökonomischen“ und „Rechtlichen“ verzahnt gewesen; erst die Aufklärung habe die funktionale Differenzierung herbeigeführt. Wenn dagegen aufgezeigt werde, wie die Dynamik der Reformation die

Partizipation der Menschen an ihrem Gemeinwesen beförderte, sei der säkularen Gesellschaft von heute besser aufzuzeigen, dass und wie ihre Existenz mit den reformatorischen Ereignissen zusammenhänge. Eine monokausal religiöse Argumentation könne dies nicht leisten. Es sei nicht das evangelische Verständnis des Christentums gewesen, das die Welt verändert habe, wie die Evangelische Kirche Deutschlands suggeriere – mit dem Subtext: was einmal möglich war, kann wieder gelingen.

„Ein amtskirchlich entschärfter Jubilar hat fertig“

Auch wenn die Vertreter der EKD selbst auf die dunklen Seiten des „schwierigen Helden“ (Roper) hinweisen, der Spagat zwischen dem Hasstiraden gegen Bauern, Juden, Papisten und viele andere schleudernden Jubilar und der evangelischen Toleranzoffensive will nicht recht gelingen. Die zahmste Kritik daran lautet, dass man einen eigenartig profillosen und allzu glatten Reformator präsentiere und das Reformationsjubiläum bislang seltsam inhaltsleer bleibe. Dagegen nimmt der FAZ-Herausgeber Jürgen Kaube kein Blatt vor den Mund und bezichtigt die evangelische Kirche der „Produktpiraterie“: die eigene Gesinnung sei von Luthers Ideengut und Temperament so weit entfernt wie nur irgend denkbar. Die Litanei der Wertbegründung (Demut, Sanftheit, Erbarmen, Freundlichkeit, Geduld) in den Mitteilungen des evangelischen Führungspersonals habe nichts mit dem „wütenden Berserker“ (Willi Winkler) zu tun, der gute Gründe für seine Intoleranz gegen eine Kirche zu haben glaubte, die „Tröst gegen Gebühr“ versprach. Weil das Markeninteresse überwiege, stelle man sich den Zumutungen seiner Biographie und Theologie nicht, da sie zu groß seien, um sich dem Abgrund zu stellen, der unsere Zeit

von ihm trennt. Nur zur Rettung des Seelenheils, nicht aber aus Weltfrömmigkeit oder Friedfertigkeit, habe Luther einer paradoxen Konfession den Weg gebahnt, die aus religiösen Gründen Säkularisierung bejaht.

Zivilisierung der Religion

Kaube nimmt Bezug auf die luthersche Lehre von den zwei Reichen (dem weltlichen und dem Reich Gottes) und der damit gelieferten „religiösen“ Begründung für die Souveränität des modernen Staates“ (Bolz). Die weltliche Gewalt hat nicht zum Glauben zu erziehen, sondern den äußeren Frieden zu sichern. Man kann die Aktualität Luthers auch in seinem Kampf gegen jede Form von religiöser Politik sehen. Der Kirchenhistoriker Kaufmann sieht den „Königsweg der Moderne“ im Umgang mit der Religion in deren „Zivilisierung mit den Mitteln des staatlichen Rechts“. Kein Theologe des 16. Jahrhunderts habe diese Option nachdrücklicher verfochten als Luther. Dafür könne man ihn feiern, ebenso wie den genialen Publizisten, virtuosen Sprachkünstler und Kämpfer für Glaubensfreiheit, der er auch gewesen sei. Und was bleibt von seiner theologischen Botschaft? Was sind die „Zumutungen seiner Theologie“, vor der die Kirchenoberen vermeintlich zurückschrecken?

Zurück zu Luther!

Bolz möchte mit seiner Veröffentlichung „Zurück zu Luther“ den Reformator gegen einen „sentimentalen Humanismus unserer Zeit“ in Stellung bringen und findet sich damit in Übereinstimmung mit dem Theologen Paul Tillich, der als „lutherisch“ die Ablehnung jeder sozialen Utopie kennzeichnete. Bolz will die religiöse Kernbotschaft Luthers verständlich präsentieren, nach der Leiden, Tod und Kreuz im Zentrum des Christentums stehen. Die evangelische Kirche

ersetze den Skandal des Gekreuzigten zunehmend durch einen neutralen Kult der Menschheit. Sie habe Angst vor den eigenen Dogmen, vor der Orthodoxie, die aber nichts anderes bedeute als: *der richtige Glaube*. Die großen Themen wie Kreuz, Erlösung und Gnade habe der Protestantismus aufgegeben und durch einen diffusen Humanismus ersetzt. „Zivilreligion“ nennt Bolz diese „Schwundstufe eines Christentums, das nicht mehr in seinem Wahrheitsanspruch, sondern nur noch in seiner ethisch und politisch stabilisierenden Funktion wahrgenommen wird“. Gerade weil sie so modern und „aufgeklärt“ sei, könne die evangelische Kirche nicht mehr das Heil versprechen und eine neue Welt prophezeien. Die „Wohlfühlchristen“ wollten zwar von der Weihnachtsgeschichte hören, nicht aber vom Karfreitag, die esoterischen Christen glaubten nur an den Karfreitag, wollten aber nichts von Ostern wissen, „der Glaubensabsurdität der Auferstehung“. Das moderne Individuum habe in den letzten 500 Jahren den Weg vom Seelenheil zum Sozialheil zurückgelegt. Bolz beschreibt, wie die Suche nach dem Heil im eigenen Selbst skurrile Formen annehme. In diesem Zusammenhang erwähnt er die durch Luther verabreichte große narzisstische Kränkung, dass der Mensch eben nicht der Mittelpunkt der Schöpfung sei. Von dieser falschen Selbstsicherheit befreie nur das Sündenbewusstsein und die Zentrierung auf Gott statt auf sich selbst. Wer einen Glauben für Erwachsene suche, müsse daher zurück zu Luther.

Bernd Eckhardt

Literatur

- Norbert Bolz, Zurück zu Luther, Verlag Wilhelm Fink, Paderborn 2016
 Lyndal Roper, Der Mensch Martin Luther, S. Fischer Verlag, Frankfurt a. M. 2016
 Willi Winkler, Luther – ein deutscher Rebell, Rowohlt-Verlag, Berlin 2016

Rezensionen

Ingrid Artus u. a., Marx für SozialwissenschaftlerInnen – Eine Einführung. Wiesbaden (Springer VS) 2014, 224 S.

Elmar Altvater, Marx neu entdecken – Das hellblaue Bändchen zur Einführung in die Kritik der politischen Ökonomie. 2. Aufl., Hamburg (VSA) 2015, 142 S.

Klaus Müller, Geld – von den Anfängen bis heute. Freiburg (Ahriman) 2015, 552 S.

Tomasz Konicz, Kapitalkollaps – Die finale Krise der Weltwirtschaft. Hamburg (Konkret) 2016, 277 S.

Peter Decker u. a., Das Finanzkapital. München (Gegenstandspunkt) 2016, 172 S.

Peter Faulstich und Christine Zeuner haben vor Jahren in ihrem historisch-biografisch orientierten Band über „Erwachsenenbildung und soziales Engagement“ (2001) zehn Porträts von Pionieren der Volksbildung vorgestellt und dabei für das 19. Jahrhundert „eine sehr spezifische Traditionslinie rekonstruiert“: Sie beginnt mit Wilhelm Weitling, führt über Ferdinand Lasalle, endet mit Rosa Luxemburg und würdigt in diesem Zusammenhang auch Karl Marx und Friedrich Engels als Begründer des wissenschaftlichen Sozialismus. Das ist weiterbildungsgeschichtlich konsequent. Die Marxsche Theorie war ja nicht nur Orientierungspunkt einer politisch-sozialen, sondern auch einer Bildungsbewegung. Und so dürfte heute, 150 Jahre nach Erscheinen des ersten Bands des „Kapital“ und im Zuge einer aus allerlei Quellen

gespeisten Marx-Renaissance, das Werk des alten Rheinländers weiterhin für die Bildungsarbeit von Bedeutung sein. Das belegt auch eine wachsende Zahl von Veröffentlichungen, wozu im Folgenden ein kleiner Überblick geboten werden soll.

Ein markantes Datum für das neu erwachte Interesse an Marx ist natürlich der Ausbruch der Finanzkrise 2007, die sich im weiteren Verlauf zur Wirtschafts- und Staatsschuldenkrise auswuchs und zehn Jahre später immer noch nicht überwunden ist, ja als ernste Bedrohung der Weltwirtschaft gilt. Der Fokus ist somit heute auf die Kritik der politischen Ökonomie gerichtet, wie sie Marx als sein Hauptwerk entwickelt und, dank der redaktionellen Unterstützung von Engels, in den drei Bänden des „Kapital“ vorgelegt hat. Das macht im „Westen“ übrigens einen deutlichen Unterschied zur früheren Beschäftigung mit dem Marxismus aus: Im Kalten Krieg wurde er als ein dogmatisches philosophisches System mit totalitären Konsequenzen, also anhand eines Zerrbilds bekämpft – wie es z. B. das „Handbuch des Weltkommunismus“ von 1958 zeichnete. Die Bundeszentrale für politische Bildung, die die Bevölkerung gegen das „Gift“ des Marxismus-Leninismus immunisieren wollte, ließ dieses opulente antikommunistische Standardwerk erstellen und jahrzehntelang in der Bildungsarbeit verbreiten. Seit dem Ende des Ostblocks wird eine solche Abwehrhaltung jedoch von anderen Tönen überlagert, so würdigten etwa „Frankfurter Allgemeine“ oder „Handelsblatt“ das Kommunistische Manifest zu seinem 150. Geburtstag als eine hellsichtige Prognose in Sachen Weltmarkt und Globalisierung.

Dass die Kritik der kapitalistischen Produktionsweise – und nicht eine aparte „dialektische“ Erkenntnismethode (Di-

amat) oder ein geschichtsphilosophischer Universalschlüssel mit heilsgeschichtlicher Perspektive (Histomat) – die entscheidende theoretische Leistung von Marx darstellt, eint bei allen Unterschieden die hier angezeigten Publikationen. Die Politikwissenschaftlerin Ingrid Artus hat einen Kreis jüngerer Autoren und Autorinnen versammelt, um diese Leistung im Blick auf den heutigen Wissenschaftsbetrieb und dessen Diskussionsstand aufzuschlüsseln. Den unterschiedlichen Werdegang marxistischer Theoriebildung in Deutschland West und Ost nach 1945 dokumentieren die beiden folgenden Titel: die Einführung von Professor Elmar Altvater, der lange Jahre am Otto-Suhr-Institut der FU Berlin lehrte, auf der einen Seite, die Forschungsbilanz von Klaus Müller, der von 1972 bis 1991 als Hochschullehrer (ab 1984 als Professor für Politische Ökonomie) in der DDR tätig war, auf der anderen. Die folgenden Publikationen verlassen den akademischen Rahmen und dokumentieren jede auf ihre Art, dass Theoriebildung heute auch und gerade gegen den etablierten universitären Betrieb läuft.

Die beiden erstgenannten Titel konzentrieren sich – auch wenn immer wieder Nebenwege eingeschlagen werden – auf die Argumentation, wie sie Marx im „Kapital“ I bis III entwickelt hat. Zentral sind in dem Sammelband von Artus die drei Texte von Oliver Nachtwey, Alexandra Krause und Florian Butollo, die in die politökonomische Theorie einführen. Dabei wählen sie – was zur ersten Orientierung hilfreich ist und nicht zu störender Redundanz führt – jeweils einen besonderen Zugang: einmal über den Begriff der (Lohn-)Arbeit, das andere Mal anhand des Verwertungsprozesses samt seinem Wachstumsimperativ und zum Dritten hinsichtlich des darin eingeschlossenen maß- und grenzenlosen

Standpunkts, mit dessen Bestimmung Marx die „Globalisierung antizipierte“ (Butollo). Die drei Beiträge zeigen, dass Marx, dessen Diagnosen oft als weltfremd oder zeitbedingt abgetan wurden (Verelendung, Krisentendenz...), die entscheidenden Punkte des marktwirtschaftlichen Lebens im Blick hat und dass die Sozialwissenschaften, sofern sie sich nicht ideologischer Schönfärberei oder postmoderner Beliebigkeit hingeben, davon wesentliche Impulse aufnehmen können. Sie zeigen aber auch, dass das Theoriegebäude nicht, wie oft behauptet, aus Voraussagen über die ökonomische Entwicklung besteht, dass es vielmehr als Kritik des analysierten Produktionsverhältnisses antritt, dessen Produktivkräfte längst eine ganz anders gestaltete Wirtschaftsweise – ohne Ausbeutung und systemeigene Widersprüche – ermöglichen würden. Ergänzt wird die Einführung in die politökonomischen Zusammenhänge bei Artus durch weitere Beiträge, z. B. von Jan Weyand und Tilman Reitz, die auf den grundlegenden Klassencharakter der bürgerlichen Gesellschaft sowie auf die politische und ideologische Klammer eingehen, die dieses von Antagonismen durchzogene Gebilde in Betrieb hält. Der Sammelband macht so insgesamt deutlich, dass weder das Stellen der sozialen Frage noch die Antwort, die Marx gegeben hat, veraltet sind – was gerade auch, wie Nachtwey betont, im Blick auf die aktuellen Debatten um „Prekarität“ und „abgehängte“ Bevölkerungsteile gilt.

Das „hellblaue Bändchen“ von Altvater – eine Anspielung auf die blauen Bände der Marx-Engels-Werke (MEW) – versteht sich als Einführung in das „Kapital“. Es knüpft an die Kapital-Lese-Bewegung der westdeutschen Linken aus den 1970er Jahren an und will ähnliche Bestrebungen unterstützen, wie sie in der

letzten Zeit, etwa als Bildungsbewegung unter der Supervision von Michael Heinrich, wieder in Gang gekommen sind. Es wendet sich also explizit an Menschen, „die an Kapital-Lesekreisen teilnehmen oder dies vorhaben.“ Die Kritik der politischen Ökonomie sei Wissenschaft „und zugleich“ Bestärkung der „Praxis der Gesellschaftsveränderung“, so Altvater. Er erinnert daran, dass Marx sein Hauptwerk als ein „Wurfgeschoss“ in den politischen Auseinandersetzungen verstand – als „furchtbarste Missile“, wie er in einem Brief schrieb, die den Bürgern je „an den Kopf geschleudert worden ist.“ Allerdings, so Altvater weiter, „benötigt die gesellschaftsverändernde Praxis auch Zielvorstellungen, die sich nicht allein aus dem Analysierten ergeben. Es bedarf auch konkreter Utopien.“ Und es müsse ein wechselseitiges Theorie-Praxis-Verhältnis geben, „die Marxsche Theorie ist dabei besonders wichtig, aber sie ist nicht der alleinige Bezugspunkt.“

Altvaters Buch folgt, wie der Autor hervorhebt, einer anderen Ordnung als sonstige Einführungen ins Marxsche Werk. Die Kapitel-Gliederung des „Kapital“ dient (im Unterschied etwa zu M. Heinrichs Einführungsschrift „Kritik der politischen Ökonomie“ von 2005) nicht als Vorlage, um schrittweise die Logik der Ableitung nachzuvollziehen: „Es werden vielmehr einige der brennenden Probleme der Gegenwart, insbesondere die Fragen nach Ursachen, Verlauf, Perspektiven und Lösungen der großen Krise aufgeworfen und mit Hilfe der Marxschen Theorie diskutiert und zu beantworten versucht.“ Der Einstieg nimmt jedoch seinen Ausgangspunkt bei der Warenanalyse, wie sie Marx in den ersten Kapiteln des „Kapital“ unternommen hat, und folgt im Wesentlichen – bis etwa zur Mitte des Buchs (8. Kapitel: Feminismus) – dem Schicksal der „Ware

Arbeitskraft“, das im Mittelpunkt der Marxschen Mehrwerttheorie steht. Danach überwiegt bei Altvater die Diskussion unterschiedlicher Theorien mit immer stärkerer Betonung eines notwendigen Pluralismus im Analytischen sowie im Blick auf praktisch-politische Konsequenzen, wobei sich der Schlussteil auch mit der widersprüchlichen Planwirtschaft im realen Sozialismus auseinandersetzt.

Müller, der am Ende seines Buchs ebenfalls auf die Widersprüchlichkeit einer sozialistischen Geldwirtschaft zu sprechen kommt, macht in seiner umfangreichen Publikation „Geld“ gleichfalls die Politökonomie zum Thema – doch holt er wesentlich weiter aus, ja liefert im Grunde ein Panorama volkswirtschaftlicher oder kulturgeschichtlicher Ansätze, wie sie seit Jahrhunderten dem „Geldrätsel“ gewidmet wurden. In diesen aus 18 Kapiteln bestehenden Überblick (von „Streiten“ mit Unterkapiteln wie „Wirwar“, „Komplexität“ oder „Protz, Prunk und schwarze Löcher“ über „Blähen“ – Thema sind Preisentwicklung und Inflation – oder „Prahlen“ – was auf die staatliche Geldpolitik zielt – bis zum Ausblick „Träumen“) ist die Vorstellung der Marxschen Kritik eingebettet. Dabei bezieht der Autor konkurrierende Erklärungen, vielfach auch Verunklärungen mit ein und verfällt immer wieder in einen Plauderton, der manche Anekdote und viele Geistesblitze beizusteuern weiß. So ist es naheliegend, dass dem Band ein klärendes Geleitwort vorangestellt wurde, das für den ungebildeten westlichen Durchschnittsleser die Marxsche Arbeitswertlehre resümiert. Dies ist auch insofern nützlich, als die Warenanalyse in den ersten Kapiteln des „Kapital“ mit dem Fazit eines „Warenfetischs“ einige Mystifikationen nach sich gezogen hat. Bei Adorno ist daraus etwa ein (fast) undurchdringlicher „Verblendungszusammenhang“ geworden, der es

zweifelhaft erscheinen lässt, „daß der Bann der Gesellschaft einmal doch sich löse“.

Die Arbeitswertlehre, die Marx, im strengen Sinne, gar nicht selbst entwickelte, sondern von Adam Smith und David Ricardo übernahm, aber mit entscheidenden Modifikationen versah, geht von der gesellschaftlich notwendigen Arbeit – die als „abstrakte“ von Privateigentümern in gesellschaftlicher, doch ungeplanter Arbeitsteilung verausgabt wird – als Grundlage einer warenproduzierenden Gesellschaft aus. Davon leitete Marx dann seine Mehrwerttheorie ab, die die Schwierigkeiten der klassischen politischen Ökonomie (siehe die drei Teiltände „Theorien über den Mehrwert“, MEW 26) überwand, also die Frage beantwortete: Wie kann im Rahmen des Warenaustauschs, der dem Äquivalenzprinzip folgt, systematisch ein Mehrwert, d. h. ein Überschuss über den ursprünglich eingesetzten Wert, produziert und zirkuliert werden? Im Unterschied zu modernen Sozialphilosophien über die Macht des „Waren-“ und „Geldfetischs“ hielt Marx seine Erklärung nicht für tief-sinnig, auch wenn er die Ware als ein Ding „voll metaphysischer Spitzfindigkeit und theologischer Mucken“ (MEW 23) bezeichnete. In seinem berühmten Brief an Kugelmann von 1868 wies er darauf hin, dass die Zurückführung des Tauschs auf verausgabte Arbeit von einer Notwendigkeit spreche, die „self-evident“ sei: Dass das gesellschaftliche Leben darauf basiere, „weiß jedes Kind“.

Aus der „wertkritischen“ Richtung, die vor allem mit dem Namen Robert Kurz („Schwarzbuch Kapitalismus“, 1999) verbunden ist, stammt die Publikation von Tomasz Konicz über die „finale Krise der Weltwirtschaft“. Sie knüpft, wie der Titel andeutet, an einen Diskurs an, der als „Zusammenbruchstheorie“ eine marxistische Traditionslinie darstellt.

Zentral für die politökonomische Argumentation sind bei Konicz das 4. und 5. Kapitel über die „innere“ und „äußere Schranke des Kapitals“. Sie gehen auf die Ableitung der ökonomischen Gesetzmäßigkeiten im „Kapital“ ein und beziehen sich auf das berühmte „Gesetz des tendenziellen Falls der Profitrate“, das Marx im dritten Band (MEW 25, 3. Abschnitt) formulierte. Das Gesetz, das eine Tendenz benennt, die zugleich auf „entgegenwirkende Ursachen“ stößt, besagt im Prinzip Folgendes: Das Kapital, dessen Verwertung von der Anwendung der eingekauften Arbeitskraft lebt, also nie genug davon einsetzen kann, minimiert zugleich deren Rolle als Produktionsfaktor in Folge der konkurrenzbedingten Produktivkraftsteigerung, die den Maschinenanteil am Kapitalvorschuss erhöht. Der hier zu Grunde liegende Widerspruch zwischen intendierter Steigerung der Profitabilität beim eingesetzten Kapital und der relativen Verringerung des Mehrwerts, der die Substanz der Rendite bildet, hat schon zu einigen theoretischen Kontroversen geführt – in letzter Zeit etwa durch Beiträge von Heinrich oder Kurz. Die Konsequenz, dass die Wachstumsraten allgemein sinken oder, wie Unternehmer klagen, die Investitionen pro Arbeitsplatz immer kostspieliger wird, ist dabei nicht strittig. Und auch die Volkswirtschaftslehre kennt das Problem als Trend zur „steigenden Kapitalintensität der Produktion“. Die Fassung des systemimmanenten Widerspruchs, wie Konicz sie liefert, geht aber darüber hinaus; hier ist von einer „Entsubstantialisierung des Kapitals“ die Rede.

Konicz' Krisendiagnose nimmt bei dem ökonomischen Sachverhalt nur ihren Ausgangspunkt, um dann das „Kapital als Weltvernichtungsmaschine“ zu identifizieren und die Unfähigkeit keynesianischer oder neoliberaler Wirtschafts-

politik bei der Problemlösung herauszustellen. Der Befund wird dann verallgemeinert, was zum Entwurf eines geradezu universellen Endzeitszenarios führt. Dieses sieht z. B. die Kulturindustrie, die bei Adorno und Horkheimer selber schon als spätkapitalistisches Zerfallsprodukt der Hochkultur figurierte, ebenfalls „in der Krise“. „Es ist, wie es ist“, sei die klassische Losung, „der in die Massenmedien eingewobene Subtext“, gewesen, formuliert Konicz im Anschluss an die Kritische Theorie. Doch jetzt, in der finalen Krise, erscheint dieses Prinzip der Affirmation aus kulturkritischem Blickwinkel fast harmlos. Die neueste Zerfallsform soll – ausgerechnet – in einer der fantasievollsten Innovationen des digitalen Kapitalismus aufzufinden sein. Konicz hält fest: „Das Computerspiel als avanciertestes kulturindustrielles Produkt geht weiter. Das resignative „Es ist, wie es ist“ wandelt sich dort in ein begeistertes „Es ist geil, wie es ist“... Das entscheidende Moment ist hier die Aktivität des Spielers, die in schroffem Gegensatz zur Passivität der Konsumenten der klassischen kulturindustriellen Produkte steht.“ Mit solchen Argumentationsfiguren gerät man in tiefe kulturpessimistische Gewässer. Dabei hat der Autor freilich den Zeitgeist auf seiner Seite, denn tief greifende gesellschaftliche Krisen und Umbrüche werden allenthalben konstatiert.

Die globale Krisenlage ist natürlich auch Thema in dem Band „Das Finanzkapital“, den Peter Decker und andere Autoren der marxistischen Zeitschrift „Gegenstandspunkt“ vorgelegt haben. Bezeichnender Weise kommt der aktuelle „Kapitalkollaps“ hier nur in Unterkapiteln oder in Exkursen vor (etwa zum konjunkturellen Auf und Ab, zum großen „Streit um staatliche Selbstfinanzierung durch Geldschöpfung“ oder zur Lage der Weltwirtschaft in II.5, III.2 und

IV.4). Die Autoren ignorieren die Krisentendenz also nicht, ihr theoretisches Interesse gilt aber einem anderen Punkt: der Funktionsweise des – dank Finanzgewerbe entfesselten – kapitalistischen Geschäftslebens, die eben nicht dadurch zu bestimmen sei, dass sie periodisch und im Laufe der Zeit immer schlimmer in Dysfunktion umschlage. In politischer Hinsicht warnen sie davor, mit dem Augenmerk auf gegenwärtige Dysfunktionalitäten die Rückkehr zu einem Zustand zu idealisieren, als die Akkumulationsmaschine noch rund lief und das Finanzkapital angeblich als treuer Diener der „Realwirtschaft“ fungierte. In theoretischer Hinsicht insistieren sie darauf, dass erst die Gesetzmäßigkeiten der Geldvermehrung – in der Welt des realen wie „fiktiven“ Kapitals – zu erklären sind, damit sich daraus und aus den Erfolgen, die der Kapitalismus an dieser Front in 200 Jahren zustande gebracht hat, Einblicke in Krisenentstehung wie -verlauf gewinnen lassen.

Die Sache hat aber einen Haken. Decker und Co. fußen auf der Marx'schen Ökonomiekritik, nur hat Marx seine Theorie des Finanzkapitals nicht vollendet. Die einschlägigen Passagen, die von ihm überliefert sind, hat Engels für die Ausgabe des dritten Bandes des „Kapital“ zusammengestellt (MEW 25, 5. und 6. Abschnitt zum „zinstragenden Kapital“); die neueren Arbeiten an der Marx-Engels-Gesamtausgabe (MEGA) haben diesen Text wieder in seine ursprünglichen Bestandteile aufgelöst, was die theoretische Klärung mehr behindert als fördert. Die genannten Autoren machen sich mit ihrem Unternehmen also an die Ausführung des unvollendeten Marx'schen Theorieprogramms, das, wie etwa seit den Studien von Roman Rosdolsky bekannt ist, wesentlich mehr umfasste als die drei veröffentlichten Bände zum Produktions-, Zirkulations- und Ge-

samtprozess des Kapitals. Marx plante, Bücher zum Weltmarkt oder zur Konkurrenz folgen zu lassen. Das Finanzkapital-Buch begibt sich somit auf Neuland, es finden sich in ihm auch so gut wie keine Marx-Zitate. (In den früheren Fassungen des Buchs, die als Zeitschriftenartikel 2008-2011 im Zuge der Verallgemeinerung der Finanzkrise erschienen und die auf der GS-Homepage – www.gegenstandpunkt.com/vlg – verfügbar sind, gab es allerdings noch ausführliche Bezugnahmen auf die Marx-schen Schriften.) Die neue Buchpublikation versucht, ohne die Rückversicherung beim Richterspruch der Autorität auszukommen und stattdessen eine stringente Ableitung vorzulegen, die natürlich auf den Grundgedanken der Kritik der politischen Ökonomie basiert.

Bei allen Unterschieden im Inhaltlichen, aber auch in der formalen Anlage – bei Artus werden nebenher Biografie oder Philosophiegeschichte behandelt, Müller und Konicz holen weit aus, etwa im Blick auf kulturelle oder historische Aspekte – stimmen die Publikationen darin überein, dass die Marxsche Theorie keineswegs nur ein frühes Stadium, etwa des Manchesterkapitalismus, erklären kann: Die theoretischen Anstrengungen dieses Klassikers führen vielmehr ins Zentrum der heutigen sozialen Auseinandersetzungen und vermögen dort notwendige Klärungsprozesse zu unterstützen. Pädagogische und bildungspolitische Fragen sind teilweise, so bei Altva-ter, eigenes Thema, spielen sonst eine implizite Rolle. Unabhängig davon dürfte aber das hier in Erinnerung gebrachte wissenschaftliche Erbe für eine Erwachsenenbildung unverzichtbar sein, die sich auf eine Gegenwartsanalyse stützen und nicht bloß auf aktuelle Trends reagieren will.

Johannes Schillo

Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus; Grotlückschen, Anke (Hg.) (2016): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster, New York: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, Band 12).

Das Ergebnisband der Umfeldstudie, die das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabet_innen in den Blick nimmt, markiert einen relevanten Perspektivwechsel in der Literalitätsforschung. Die Studie fokussiert erstmalig nicht mehr ausschließlich auf diejenigen, die selbst Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben, sondern nimmt jene Menschen in den Blick, die relevante Unterstützungsleistungen im Alltag zur Verfügung stellen. Diese werden in dem Band als „Mitwissende“ bezeichnet, wobei explizit der Hinweis erfolgt, dass die Konnotation zur Mitwisserschaft einer illegalen Handlung hier selbstverständlich nicht gemeint sei, sondern es sich eben um ein Mitwissen bei einem gesellschaftlich nach wie vor tabuisierten Thema handele, wodurch der Begriff dann dennoch als passend erscheint. Dieser Argumentation folgend wird auch im Folgenden von Mitwissenden gesprochen. In 10 Teilbeiträgen stellen Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg, Anke Grotlückschen und ihr Team den gesellschaftlichen Kontext der Studie, die methodologischen Herausforderungen sowie die Hauptergebnisse der umfangreichen quantitativen und qualitativen Teilstudien vor und schließen mit praxisrelevanten Handlungsempfehlungen. Simone Ehmig und Lukas Heymann von der Stiftung Lesen ergänzen in einem Beitrag die Ergebnisse ihrer Studie zur Wahrnehmung von Beschäftigten mit Lese- und Schreibschwierigkeiten durch Vorgesetzte und Kolleg_innen.

Der Band zeichnet sich nicht nur durch seine hohe Aktualität und eine umfangreiche, transparente Darstellung der differenzierten forschungsmethodischen Zugänge aus, auch die theoretische Einbettung in Theorien sozialer Netzwerke und ihre Übertragung auf die Kontexte der Grundbildung stellen einen innovativen und bereichernden Zugang in der Literalitätsforschung dar. Im Rahmen des Mixed-method-Design wird es möglich, ein breites Spektrum an Forschungsfragen abzudecken, so dass das in Deutschland empirisch bisher noch nicht erschlossene Feld der Mitwissenden aus unterschiedlichen Perspektiven sehr breit erfasst werden kann. Während mit den quantitativ erhobenen Telefonbefragungen die konstituierenden Rahmenbedingungen des Mitwissens erhoben werden konnten, wurde im Rahmen der qualitativen Erhebungen ein genauerer Fokus auf die verschiedenen Typen der Mitwisserschaft gelegt. Neben der umfangreichen Darstellung der unterschiedlichen Typen (Tabuisierende/Pragmatische/Kümmernde/Resignierte/Verunsicherte/Entfernte Mitwisserschaft) im privaten und professionellen Bereich wird zudem ein genauerer Blick auf die Hilfeleistungen und die Lernprozesse im mitwissenden Umfeld, aber auch die aus dem Mitwissen resultierende Belastung und die grundsätzlichen Einstellungen zu Literalität gerichtet. Es kann aufgezeigt werden, wie wichtig die Solidarität der Mitwissenden für das Bestehen der Betroffenen im Alltag ist. Deutlich wird aber auch, dass Betroffene nicht prinzipiell als hilflose Empfänger_innen von Hilfe zu verstehen sind, sondern das Verhältnis von Reziprozität kenn-

zeichnet ist. Personen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten leisten also auch umgekehrt Unterstützung in verschiedenen Bereichen im Alltag der Mitwissenden. Dies ist nur eines von zahlreichen weiterführenden Ergebnissen der Studie, die es ermöglichen, nicht nur mehr über die Lebenswelten der Betroffenen zu erfahren, sondern auch ihr Umfeld besser einzuschätzen, um daran anknüpfend beispielsweise besser passende Bildungsangebote, -netzwerke und -orte konzipieren zu können.

Vergehen wurde an einigen Stellen leider die Möglichkeit, die Auswertungsergebnisse noch stärker auch theoretisch rückzubinden, so dass der theoretische Rahmen zwar gegeben, aber vor allem die Analysen der quantitativen Daten nur unzureichend wieder in Bezug zu diesem gesetzt werden. Dies lässt letztere dann als Einzelergebnisse nebeneinander stehen und bettet sie nur unzureichend in den größeren gesellschafts- und lerntheoretischen Kontext ein. Auch durch eine stärkere Verknüpfung der quantitativen Ergebnisse mit den qualitativen Analysen wäre eine vertiefte Auswertung möglich gewesen. Zusammenfassend stellt der Band einen nicht nur forschungsmethodisch innovativen, sondern auch bezogen auf die Praxisrelevanz wichtigen Beitrag im Feld der Alphabetisierung dar. Auch zukünftige Forschungsansätze im Bereich der Alphabetisierungsarbeit sollten nach den nun verfügbaren Ergebnissen nicht mehr dahinter zurückgehen, auch die Relevanz des Umfelds von Betroffenen in ihren Konzepten mit zu berücksichtigen.

Alisha M. B. Heinemann

Mitarbeiter/innen

Helmut Bremer, Prof. Dr. phil., Jg. 1959, Professor für Erwachsenenbildung, Schwerpunkt Politische Bildung; Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften – Veröffentlichungen u. a.: (2016) Milieu, „Passungen“ und die biographische Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen. In: Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hrsg.): *Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*. Frankfurt/M., S. 69-96.

Julia Franz, Prof. Dr., Jg. 1979, Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung Universität Bamberg – Veröffentlichungen u. a.: (2016) *Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung*. Bielefeld.

Petra Grell, Prof. Dr., Jg. 1968, Professorin für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik TU Darmstadt – Veröffentlichungen u. a.: (2012) *Internetgestützte Lehr- und Lernkulturen*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*. H. 4, S. 307-314.

Bernd Käpplinger, Prof. Dr., Jg. 1972, Professor für Weiterbildung Universität Gießen – Veröffentlichungen u. a.: (2016) *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien*, Bielefeld.

Joachim Ludwig, Dr. phil. habil., Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik Universität Potsdam – Veröffentlichungen u. a.: (2016) *Lehr-, lerntheoretische Ansätze*. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung*. Wiesbaden.

Sarah Präßler, M. A., Jg. 1986, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftlichen Zentrum Duales Hochschulstudium TH Mittelhessen – Veröffentlichungen u. a. (2017)

Denninger, Anika/Kahl, Ramona/Präßler, Sarah: *Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie – Konzeptionen zur Erhebung der Zeitverausgabung von Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildung*. In: Seitter, Wolfgang (Hrsg.): *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden, im Druck.

Steffi Robak, Prof. Dr. phil. habil, Jg. 1970, Professur „Bildung im Erwachsenenalter“ und Geschäftsführerin der interdisziplinären Arbeitsstelle Diversität, Migration und Bildung Universität Hannover – Veröffentlichungen u. a.: (2015) *Fleige, Marion; Gieseke, Wiltrud; Robak, Steffi: Kulturelle Erwachsenenbildung: Strukturen – Partizipationsformen – Domänen*. Bielefeld.

Michael Schemmann, Prof. Dr., Jg. 1970, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weiterbildung, Department Erziehung- und Sozialwissenschaften, Universität zu Köln – Veröffentlichungen u. a. (2017) *International Organisations and the Construction of the Learning Active Citizen. An Analysis of Adult Learning Policy Documents from a Durkheimian Perspective*. In: *International Journal of Lifelong Education*, vol. 36, 164-179 (zusammen mit John Field).

Sabine Schmidt-Lauff, Prof. Dr. phil. habil., Jg. 1968, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg – Veröffentlichungen u. a.: (2014): *Für eine Andersartigkeit der Selbst- und Welterschließung*. In: Ebner von Eschenbach, M./Günther, St./Hauser, A. (Hrsg.): *Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge*. Hohengehren, S. 124-133.

Wolfgang Seitter, Prof. Dr., Jg. 1958, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung Universität Marburg – Veröffentlichungen u. a.: (2017) *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. In: Hörr, B./Jütte, W. (Hrsg.) *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld, S. 211-219.



Evaluation und Wirksamkeit von Beratung

Forschungsergebnisse und Auswirkungen

➔ wbv.de/bildungsberatung

Die Forschung zur Evaluation und Wirksamkeit von Beratung steckt im internationalen Vergleich hierzulande noch in den Anfängen. Autoren aus der Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Beratungsforschung diskutieren Bedeutung, Methodik und Forschungsstand.



Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (Hg.)

Wirksamkeit der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung

Beiträge zur Wirkungsforschung und Evidenzbasierung

2017, 256 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5784-2

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





Geschichte des Fernunterrichts

Die erste umfassende Studie zum Thema Fernunterricht schließt eine Forschungslücke: Sie führt den Leser durch seine Geschichte in Deutschland, von den Anfängen über die Weimarer Republik, die Bundesrepublik und die DDR bis in die 2000er-Jahre.



Heinrich Dieckmann, Holger Zinn

Geschichte des Fernunterrichts

2017, 283 S., 29,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5786-6

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

