

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
30. Jahrgang

2|2007

**Blick zurück nach vorn -
30 Jahre REPORT**

ISSN 0177-4166
ISBN 978-3-7639-1938-3
www.report-online.net



Die

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
30. Jahrgang

2|2007

**Blick zurück nach vorn -
30 Jahre REPORT**

Impressum

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

30. Jahrgang 2007 – Heft 2/2007

Herausgebende Institution: Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung e. V., Bonn

Verantwortlich Herausgebende: Ekkehard Nuissl
(E.N.), Essen; Christiane Schiersmann (C.S.),
Heidelberg; Elke Gruber (E.G.), Klagenfurt

Gastherausgeber 2/2007: Martin Beyersdorf
(M.B.), Hannover

Beirat: Rolf Arnold, Kaiserslautern; Martha
Friedenthal-Haase, Jena; Philipp Gonon, Zürich;
Anke Hanft, Oldenburg; Gabi Reinmann,
Augsburg; Erhard Schlutz, Bremen; Josef Schrader,
Tübingen; Dieter Timmermann, Bielefeld; Jürgen
Wittpoth, Bochum; Christine Zeuner, Hamburg

Wissenschaftliche Redaktion: Christiane Jäger
Redaktionsassistent: Christiane Barth

Lektorat: Dr. Alexandra Beilharz

Anschrift Redaktion und Herausgeber:
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung,
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn,
Tel. (0228) 3294-201, Fax (0228) 3294-399,
E-Mail jaeger@die-bonn.de

Peer-Review-Verfahren: Alle Manuskripte werden
in der Redaktion anonymisiert und neben den drei
Herausgebern zwei Gutachter/innen vorgelegt.
Die Begutachtung erfolgt „double blind“ (siehe
www.report-online.net/peer-review/verfahrensregeln.asp)

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung
angenommen. Der Autor/die Autorin versichert,
über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an
seinem/i ihrem Beitrag einschließlich aller
Abbildungen allein verfügen zu können und keine
Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des
Manuskripts gehen die Rechte auf die herausgebende
Institution über. Für unverlangt eingesandte
Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn
Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen.
Geben Sie einfach den Webkey **23/3002** ein.
Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige
Interessent/inn/en.

Recherche: Unter www.report-online.net können
Sie Schwerpunktthemen der Einzelhefte und
sämtliche seit 1978 im REPORT erschienenen Ar-
tikel und Rezensionen recherchieren. Einzelhefte
der Jahrgänge 1992 bis 2002 stehen zudem zum
kostenlosen Download zur Verfügung.

**Bibliografische Information der Deutschen
Nationalbibliothek:** Die Deutsche National-
bibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte
bibliografische Daten sind im Internet über [http://
dnb.d-nb.de](http://dnb.d-nb.de) abrufbar.

Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung, Verlag und Vertrieb:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (0521) 91101-11, Fax (0521) 91101-19
E-Mail service@wbv.de
Internet www.wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos,
Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. (0228) 97898-10, Fax (0228) 97898-20,
E-Mail roos@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Vierteljährlich, jeweils im
April, Juli, Oktober und Dezember.

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelhefte
12,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben)
kostet 30,– EUR, für Studierende mit Nachweis
25,– EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten.
Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zu-
mindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die
Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum
Jahresende.

ISBN 978-3-7639-1938-3
Best.-Nr. 23/3002

© 2007 DIE
Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten.
Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmi-
gung der herausgebenden Institution.

REPORT 2/2007, 30. Jahrgang

Thema: Blick zurück nach vorn – 30 Jahre REPORT

INHALT

Editorial.....	5
----------------	---

Interview

Martin Beyersdorf/Rüdiger Rhein

Blicke zurück: Von der Erfindung des REPORT und seiner Entwicklung

Ein Gespräch mit den Gründungsherausgebern	9
--	---

Beiträge zum Schwerpunktthema

Erhard Schlutz

Auf dem langen Weg zu einer nutzenstiftenden wissenschaftlichen Didaktik	21
--	----

Christiane Schiersmann

Weiterbildungsbeteiligung – Stand der Forschung und Vergewisserung

des Gegenstandes.....	33
-----------------------	----

Jürgen Wittpoth

Theorie (in) der Erwachsenenbildung.....	44
--	----

Josef Schrader

Lehr- und Lernforschung der Erwachsenenbildung	52
--	----

Ekkehard Nuissl

Politische Erwachsenenbildung und ihre Krisen.....	63
--	----

Rolf Arnold

Die Beobachtung des Beobachtens

Konstruktivistische Erwachsenenbildung	75
--	----

Interview

Martin Beyersdorf/Rüdiger Rhein

Blicke nach vorn: Von Herausforderungen, Wegen und Zielen

Interview mit den amtierenden Herausgeber/inne/n.....	85
---	----

Autorinnen und Autoren.....	95
-----------------------------	----

Themenvorschau

Heft Nr.	Schwerpunkt
3/07	Weiterbildung und Gerechtigkeit Verantwortlicher Herausgeber: Ekkehard Nuissl
4/07	Beruf und Bildung Verantwortliche Herausgeberin: Elke Gruber
1/08	Wissenschaftliche Weiterbildung Verantwortliche Herausgeberin: Christiane Schiersmann

Unabhängig vom jeweils aufgeführten Schwerpunkt erscheinen in der Rubrik FORUM weitere Beiträge zu aktuellen Themen aus Theorie und Forschung der Weiterbildung.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Nähere Informationen hierzu sowie Redaktionstermine und Autorenhinweise finden Sie unter www.report-online.net.

Die Herausgeber freuen sich auf Ihren Beitrag!

Zuletzt erschienene Hefte:

REPORT 1/2007
**Personen- und organisationsbezogene
Bildungsberatung**
ISBN 978-3-7639-1937-6

REPORT 4/2006
Netzwerke
ISBN 978-3-7639-1924-6

REPORT 3/2006
Alter und Bildung
ISBN 978-3-7639-1923-9

REPORT 2/2006
Zuwanderung und Migration
ISBN 978-3-7639-1922-2

REPORT 1/2006
Lehr-/ Lernforschung
ISBN 978-3-7639-1921-5

REPORT 4/2005
Professionalität – Beruf – Studiengänge
ISBN 978-3-7639-1911-6

REPORT 3/2005
Didaktik
ISBN 978-3-7639-1910-9

REPORT 2/2005
Forschungsmethoden
ISBN 978-3-7639-1909-3

REPORT 1/2005
**Theoretische Grundlagen und
Perspektiven der Erwachsenenbildung**
ISBN 978-3-7639-1908-6

Recherche zu den Heften unter
www.report-online.net

Bestellungen unter www.wbv.de

Editorial

Die Zeitschrift REPORT erscheint im 30. Jahrgang. Das ist keine Selbstverständlichkeit für eine wissenschaftliche Fachzeitschrift – zumal in einer recht überschaubaren erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin wie der Weiterbildung. Für die REPORT-Herausgeber/innen ist dies Anlass für eine Sonderausgabe, mit der ein doppeltes Anliegen verbunden ist: Zum einen wirft diese „Jubiläums-Ausgabe“ einen bilanzierenden Rückblick auf 30 Jahre REPORT, wobei die Entwicklung der Disziplin im Spiegel der Zeitschrift reflektiert und zugleich nach vorne gedacht wird. Zum anderen werden Horst Siebert und Johannes Weinberg als Gründungsherausgeber der Zeitschrift gewürdigt, ohne deren Initiative im Jahr 1978 es den REPORT heute nicht gäbe. Vor fünf Jahren ist Johannes Weinberg von Bord gegangen – nun folgt ihm Horst Siebert mit der Beendigung seines ‚aktiven Dienstes‘ an der Leibniz Universität Hannover. Um diesem doppelten Anliegen gerecht zu werden, werden zwei Wege gewählt.

Zunächst soll aus der Perspektive der Herausgeber/innen ein Blick auf die dreißigjährige Geschichte der Zeitschrift geworfen werden, verbunden mit der Frage, welchen künftigen Erwartungen und Herausforderungen sie sich wird stellen müssen. Hierzu wurde eine für den REPORT eher ungewöhnlich Textgattung gewählt: das Interview. Zu Beginn des Heftes berichten die beiden Gründungsherausgeber von den Ursprüngen der Zeitschrift, zeichnen die aus ihrer Sicht wichtigen Entwicklungslinien nach und wagen Prognosen für die Zukunft. Letztere werden dann in dem Interview mit den amtierenden Herausgeber/innen aufgegriffen und weiterverfolgt. Zu aktuellen Herausforderungen, zu Professionalität und Pioniergeist bei der Konzeption und Gestaltung des REPORT in Zeiten zunehmender Online-Kommunikation und Internationalisierung des wissenschaftlichen Diskurses werden Elke Gruber, Ekkehard Nuissl und Christiane Schiersmann interviewt. Elke Gruber, Leiterin der Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, tritt mit diesem Heft die Nachfolge von Horst Siebert im Herausgeberkreis an.

Die beiden Interviews rahmen den Beitragsteil dieser Ausgabe, in dem es darum geht, sich in der Erwachsenenbildung Gedachtes, Erforschtes und Aufgeschriebenes noch einmal zu vergegenwärtigen und neu zu verorten. Hierfür wurden Texte von Horst Siebert und Johannes Weinberg aus 30 Jahren REPORT gesichtet, zu sechs Themenkomplexen gebündelt und aus heutiger Sicht noch einmal neu gelesen. Diese gleichermaßen interessante wie anspruchsvolle Aufgabe haben sechs Kolleginnen und Kollegen aus dem Herausgeberkreis und dem wissenschaftlichen Beirat der Zeitschrift übernommen. Ihr Anliegen ist es, die Texte der Gründungsväter nicht nur wieder in Erinnerung zu bringen, sondern die behandelten Themen und Fragestellungen in ihrer Entwicklung zu verfolgen und im aktuellen Diskurs neu zu verorten. Damit erschließt sich im Blick zurück die Sicht auf die Gegenwart und auch auf künftige Perspektiven.

In der Zusammenschau fordern die in diesem Heft versammelten Beiträge mehr Theorie, mehr Empirie und mehr „Forschung und Entwicklung“ verbunden mit dem Wunsch

nach mehr Kontinuität. Die erwachsen gewordene Disziplin steckt zwar nicht mehr in der in den 1980er Jahren oftmals konstatierten Identitätskrise, dennoch ist der Ruf nach mehr Selbstvergewisserung nicht zu überhören. Es bedarf weniger der Erfindung des ganz Neuen, als vielmehr des anschlussfähigen Neuen, welches sich seiner Geschichte und seiner Möglichkeiten bewusst ist.

Der Entstehungszusammenhang dieses Heftes folgt ausnahmsweise nicht dem erfolgreich eingeführten Peer-Review-Verfahren, sondern dem Spiel der assoziativen und argumentativen Kräfte in der wissenschaftlichen Gemeinschaft. Das Konzept wurde vom Gastherausgeber in Abstimmung mit der REPORT-Redaktion entwickelt, durch die Gründungsherausgeber ergänzt, geerdet und schließlich vom jetzigen Herausgeberkreis erweitert und verabschiedet. Die gewählte Reihenfolge der Beiträge entspricht dem zeitlichen Auftreten der Texte und Themen im REPORT:

- Didaktik in der Erwachsenenbildung,
- Weiterbildungsbeteiligung,
- Theorien,
- Lehr-Lern-Forschung,
- Politische Bildung,
- Konstruktivismus.

Am Ende eines jeden Beitrags findet sich ein Hinweis auf die zugrunde liegenden Texte, die zugleich unter www.report-online.net wieder verfügbar gemacht wurden. Hier zeigen sich die Vorzüge der Verknüpfung von Print- und Online-Medium, von der die Herausgeber/innen alsbald ein Mehr an interaktiven Möglichkeiten erwarten.

Dass die Wahl auf mich als Gastherausgeber dieses Bandes gefallen ist, war und ist mir eine große Freude. Nicht nur die Gespräche mit den Autor/inn/en und den Interviewten waren bereichernd – sie waren ebenso ergebnisorientiert und professionell wie die Zusammenarbeit mit Christiane Jäger als Redakteurin. Der REPORT begleitet mich seit Beginn meines Studiums der Erwachsenenbildung in Hannover. Ich habe ihn aus unterschiedlichen Perspektiven kennen und schätzen gelernt: von Anfang an als wissbegieriger Leser, in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre als ‚Layouter‘ und immer wieder auch als Autor und Rezensent. Auch bei den in diesem Heft versammelten Autor/inn/en zeigen sich in der Lebensbegleitung durch den REPORT Verschränkungen von Person und Sache in einer – wie auch immer ausgestalteten – aufklärerischen Tradition der Erwachsenen- und Weiterbildung. Das ist gut so und tut gut.

Ich wünsche Ihnen, dass Sie als Leserinnen und Leser im „Blick zurück nach vorn“ nicht nur Interessantes über die Ursprünge des REPORT erfahren, sondern dass Sie aus den neu gelesenen Texten Anregungen für die Gestaltung eines lebendigen wissenschaftlichen Diskurses erhalten.

Hannover, im Mai 2007

Martin Beyersdorf

REPORT

INTERVIEW

Blicke zurück: Von der Erfindung des REPORT und seiner Entwicklung

Ein Gespräch mit den Gründungsherausgebern

Anlass dieses Interviews ist das 30-jährige Bestehen des REPORT. In dieser langen Geschichte gab es Ereignisse und Erfahrungen, an die hier noch einmal erinnert werden soll. Im Jahr 1987 erschien der „Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung“ zum ersten Mal und war im Kern eine Rezensionszeitschrift, die einen Überblick über die noch verstreute und sich entwickelnde Disziplin der Erwachsenen- und Weiterbildung geben sollte. Über die Ursprünge und Entwicklungen des REPORT, über die Bedeutung der Zeitschrift für die Disziplin und über persönliche Erfahrungen sprachen Martin Beyersdorf (M.B.) und Rüdiger Rhein (R.R.) mit den beiden Gründungsherausgebern Horst Siebert (H.S.) und Johannes Weinberg (J.W.) im Februar 2007 in Hannover.



Johannes Weinberg



Horst Siebert

M.B. Lassen Sie uns für einen kurzen Moment die Zeit zurückdrehen. Was hat Sie im Jahr 1978 bewegt, den Literatur- und Forschungsreport zu erfinden?

H.S. Der Anlass war ein Telefongespräch. Johannes Weinberg und ich wurden unabhängig voneinander aufgefordert, für soziologische und politologische Zeitschriften einen Überblick zu Veröffentlichungen der Erwachsenenbildung zu geben. Wir waren uns schnell einig, dass ein Interesse an solchen Literatur- und Forschungsüberblicken besteht, zumal die Wissenschaft der Erwachsenenbildung sich an den pädagogischen Hochschulen und später an den Universitäten etablierte. Die Professionalisierung der Erwachsenenbildung bekam Mitte der 1970er Jahre einen neuen Schub. Auch darin steckte eine neue Herausforderung der Vermittlung von Theorie und Praxis.

J.W. Wir wollten eine Rezensionszeitschrift machen, was aus dem ursprünglichen Namen ja hervorgeht: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Erst im Laufe der Zeit entwickelte sich die Idee, dass man auch eigene forschungsbezogene Artikel darin veröffentlichen könnte. Das wurde dann ja auch so umgesetzt. Die Rezensionen sind uns aber immer wichtig geblieben. Sehr früh wurde die Rubrik „Das aktuelle Buch“ eingeführt und der umfangreiche Rezensionsteil war immer ein ganz fester Bestandteil.

M.B. Haben sich diese Motive auf Dauer als tragend erwiesen oder ergaben sich in den unterschiedlichen Phasen des REPORT Veränderungen?

- H.S.** Veränderungen ergaben sich durch die Wechsel in der Herausgeberschaft. Mit den neuen Herausgeberinnen und Herausgebern kamen neue Themenschwerpunkte ins Gespräch. Verschiebungen folgten auch aus der Entwicklung der Erwachsenenbildungslandschaft, z. B. der stärker werdenden beruflichen Bildung. Später hatten neue Lehr-Lern-Kulturen eine größere Bedeutung. Der Wechsel der Produktionsformen, von Münster nach Heidelberg und dann zur Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbands nach Frankfurt führte außerdem zu konzeptionellen Änderungen. Darüber hinaus wurde ein Beirat eingesetzt und ein Peer-Review-Verfahren eingeführt. Ohne das Management der PAS, später dann des DIE – wäre der REPORT nicht so professionell wie er heute ist.
- J.W.** Die neuen Herausgeberinnen und Herausgeber waren oder sind Ekkehard Nuissl mit seiner hohen Publikationskompetenz und seiner Erfahrung mit Bildung an unterschiedlichen Orten; dann kam Hannelore Faulstich-Wieland, die nicht nur den Gender-Schwerpunkt eingebracht und weiterentwickelt hat; schließlich Christiane Schiersmann, die mit der Beratung gerade die persönlichkeits- und prozessorientierten Aspekte gestärkt hat. Sie alle haben durch ihre besonderen Forschungsinteressen und Personenkenntnisse dazu beigetragen, dass durch die Schwerpunktthemen des REPORT laufende Veränderungen in der Weiterbildungs- und Forschungslandschaft mit vollzogen und dafür Autoren gewonnen werden konnten. Die kurzzeitige Zugehörigkeit von Hans Tietgens zum Herausgeberkreis steht für die dauerhafte Existenz des REPORT durch die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbands: oft hat er im Hintergrund gewirkt – das aber sehr effektiv.
- M.B.** Die Entwicklung des REPORT kann versuchsweise durch drei oder auch vier Stationen gekennzeichnet werden. Die Gründungs- und Stabilisierungsphase, dann der Wechsel nach Heidelberg im Jahre 1988 zur Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung (AfeB) und schließlich über die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS) bis zum Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Gab es seitens der Herausgeberschaft Befürchtungen, dass auf den Inhalt des Heftes Einfluss genommen werden könnte?
- J.W.** Das mit den Entwicklungsstufen des REPORT hört sich etwas zu glatt an. Während der ersten zehn Jahre wurde der REPORT in Hannover und Münster eher unprofessionell hergestellt und vertrieben. Der notwendige Professionalisierungsschub fand statt, als Ekkehard Nuissl 1988 in den Kreis der Herausgeber eintrat und Redaktion, Herstellung und Vertrieb von der AfeB in Heidelberg übernommen wurden. Kurze Zeit danach, als die AfeB sich auflöste und der REPORT zu verschwinden drohte, übernahm im Jahr 1990 die PAS den REPORT in ihr Publikationsprogramm. Hintergrund dafür war auch, dass Ekkehard Nuissl Volkshochschuldirektor in Hamburg wurde. Die Pädagogische Arbeitsstelle hat den REPORT in gewisser Weise gerettet. Und obwohl sie ein Verbandsinstitut des Deutschen Volkshochschulverbands war, wurde die wissenschaftliche Un-

abhängigkeit der Zeitschrift in keiner Form angetastet. Dies war und ist auch ein Verdienst der hier agierenden Persönlichkeiten. So ist aus einem zu Beginn kleinen Publikationsvorhaben eine respektable wissenschaftliche Zeitschrift für eine kleine wissenschaftliche Profession an der Hochschule entstanden, von der man sagen kann: Sehr viel besser kann sie eigentlich nicht werden.

H.S. Zur Frage der Unabhängigkeit: Natürlich gab es immer wieder Befürchtungen hinsichtlich einer Einflussnahme. Aber die Herausgeber sind damit sehr sensibel umgegangen. Sie haben immer darauf geachtet, dass Publikationen aus unterschiedlichen Verlagen oder unterschiedlichen Gruppierungen angemessen berücksichtigt worden sind. An keiner Stelle wurde auf kritische Rezensionen Einfluss genommen worden, weil Verlagsinteressen damit hätten kollidieren können. In meiner Erinnerung wurde das auch nie kritisiert. Kritisiert wurde eher, dass ein Stamm von Autorinnen und Autoren immer wieder aufgetaucht ist. Bemängelt wurde gelegentlich auch, dass der wissenschaftliche Nachwuchs nicht zur Genüge vertreten war und kritisch angemerkt wurde teilweise auch, dass der Praxisbezug hätte verbessert werden können – aber das hat grundsätzlich mit dem Profil des REPORT zu tun, bei dem wissenschaftliche Themen im Vordergrund stehen. Durch das Peer-Review-Verfahren sind die wissenschaftlichen Standards stärker in den Vordergrund gerückt, vielleicht auf Kosten einer leserfreundlichen, praxisorientierten und auch etwas gelockerten Präsentationsform.

M.B. Welche inhaltlichen Entwicklungen haben das Profil der Zeitschrift geprägt?

J.W. Ich gehe davon aus, dass die inhaltliche Qualität im Wesentlichen davon abhängig war, ob es den Lehrstuhlinhabern gelungen ist, den wissenschaftlichen Nachwuchs aufzubauen. Und das ist auf erstaunliche Art und Weise in den 1980er Jahren gelungen, in denen man eigentlich keine Lust hatte zu promovieren. Als Hochschullehrer konnte man es damals kaum verantworten, wissenschaftlich ambitionierte und interessierte Diplomanden und Diplomandinnen zur Promotion zu motivieren, da in dieser Zeit an den Hochschulen Stellen vor allem gestrichen wurden und keine dazukamen. Für die Entwicklung des REPORT seit den 1990er Jahren gilt: Er soll eine Zeitschrift für die erwachsenenpädagogische Wissenschaft sein. Durch die Einführung des Peer-Review-Verfahrens im vergangenen Jahr hat sich diese wissenschaftliche Orientierung noch verstärkt, wie man ja auch an dem geänderten Untertitel „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“ ablesen kann. Ob auf diesem Wege ein sich auf Dauer selbst beschädigendes erwachsenenpädagogisches Zitierkartell entsteht, dass muss abgewartet werden. Aber noch einmal zurück: Mit der Erfindung des „Schwerpunktthemas“ im REPORT hat sich auch eine wichtige Qualitätsentwicklung gezeigt. Der Herausgeberkreis hat sehr genau überlegt, welche Themen behandelt werden sollten, ob ein Thema überhaupt machbar ist und welche Autorinnen und Autoren wir ansprechen können. In diesem Zusammenhang sind dann immer wieder auch Personen angesprochen worden, die nicht zu dem engeren Zirkel der Pädagogen gehören.

- R.R.** Gibt es Vermutungen oder Untersuchungen darüber, wie der REPORT in der wissenschaftlichen Gemeinschaft wahrgenommen wird?
- H.S.** An der Universität Duisburg ist eine Diplomarbeit zur Verbreitung und Nutzung von Fachzeitschriften der Weiterbildung entstanden, die Ekkehard Nuissl angeregt hat. Berücksichtigt wurden insgesamt zehn Fachzeitschriften, darunter auch der REPORT. Diese Untersuchung zeigt schon, dass der REPORT die meistgelesene wissenschaftliche Zeitschrift zur Erwachsenenbildung ist. Bemerkenswert auch das Ergebnis, dass der REPORT von der Mehrzahl der Befragten als das bevorzugte Publikationsorgan genannt wurde. Das schließt natürlich nicht aus, dass Hochschullehrer auch viele andere Publikationen lesen und selbstverständlich auch in anderen Zeitschriften veröffentlichen, aber insgesamt spricht das schon für eine recht positive Wahrnehmung des REPORT in der wissenschaftlichen Gemeinschaft. Eine andere Frage ist die Internationalität der Publikationen; hier kann der REPORT sicher noch besser werden.
- M.B.** Wenn Sie auf die letzten 30 Jahre des REPORT zurückblicken, gab es dann gesellschaftliche oder politische Ereignisse, die in besonderer Form aufgegriffen worden sind? Ich denke dabei an die Neuen Sozialen Bewegungen, die neue Frauenbewegung, die Nachhaltigkeitsdiskussion oder auch an das Thema Altern, welches schon früh in der Mitte der 1980er Jahre unter dem Stichwort Seniorenbildung aufgenommen wurde.
- H.S.** Erwachsenenbildung – in Theorie und Praxis – wird häufig als Seismograph gesellschaftlicher Entwicklungen beschrieben. Diese Entwicklung spiegelt auch der REPORT wider, aber nicht im Sinne einer unmittelbaren Aktualität. Wissenschaft hat immer auch eine Distanz zu den Tagesaktualitäten in Politik, Wirtschaft und Praxis zu wahren. Wenn man die aktuelle Diskussion zum Beispiel über selbst gesteuertes Lernen, neue Lehr-Lern-Kulturen und Medien verfolgt, dann hat sich der REPORT schon bemüht, mit den Schwerpunktthemen die Entwicklungen in den Disziplinen zu reflektieren. Ein Heft, mit dem wir damals zum Beispiel politische Rahmenbedingungen der Weiterbildung vergleichend in den Blick genommen haben, war die Ausgabe 33 im Jahr 1994 „Weiterbildungspolitik in den Bundesländern“. Solche Hefte erfordern allerdings eine sehr intensive Vorbereitung und Betreuung durch die Herausgeber, damit das Heft so wie geplant auch zustande kommt. Das ist nicht bei jeder Ausgabe zu leisten.
- M.B.** Wenn Sie zurückschauen – gibt es im Rückblick herausragende Hefte, die Entwicklungen mit angestoßen haben oder die mit wichtigen Ereignissen verknüpft waren?
- H.S.** Für mich herausragend war ein Heft zu „Gehirn und Lernen“ – erstens wegen der Thematik und zweitens, weil ich selber dabei viel gelernt habe. Ich habe selbst Autoren besucht und viel mit ihnen gesprochen; das war außerordentlich

anregend. Und wenn ich mich recht erinnere, gehörten wir mit dieser Ausgabe zu den ersten, die das Thema „Neurowissenschaften“ in die Erwachsenenbildung transportiert haben. Insofern: Ja, mitunter hat der REPORT durchaus die Auseinandersetzung mit „neuen“ Themen in der Disziplin angeregt.

- J.W.** Ich erinnere mich daran, dass ich ein ausgesprochenes Vergnügen mit einem Heft hatte, wo es um andere Lernorte ging: es wird eben immer auch an anderen Orten gelernt als man es eigentlich vermuten würde. Auch ein Heft zur beruflichen Bildung ist mir noch gut in Erinnerung. Dort konnte ich meine Auffassung zum Ausdruck bringen, dass die berufliche Bildung eine praktische und nützliche Angelegenheit ist und nicht immer neuhumanistisch problematisiert werden muss, darf und sollte. Berufliche Weiterbildung ist ein wichtiger Gegenstand, und es lohnt sich auch, sich damit auseinander zu setzen – aber nicht ständig unter dem Einschluss von Theorien, die aus dem Neuhumanismus oder aus der kritischen Theorie kommen.
- M.B.** Gab es auch „kritische“ Ereignisse?
- H.S.** Natürlich gab es gelegentlich Konflikte. Sie ergaben sich am ehesten noch aus dem Gefüge von Autor, Rezensent und Herausgeberkreis. Diese Konflikte haben sich in Grenzen gehalten – aber es gab sie eben doch. Autoren und Herausgeber sind eben auch ein wenig narzisstisch; mit diesem Narzissmus in unserer Disziplin umzugehen ist nicht immer ganz einfach. Mit dem Beirat und dem Peer-Review-Verfahren scheinen diese Konflikte häufiger geworden zu sein – aber das kann auch reinigend sein und ist nicht gleich negativ zu bewerten.
- M.B.** Sie beide haben selbst viel publiziert. Was war für Sie entscheidend dafür, einen Artikel im REPORT oder an anderen Publikationsorten zu veröffentlichen?
- H.S.** In der Regel hing und hängt dies von den Schwerpunktthemen ab. Wenn ich dazu etwas Wichtiges und Neues sagen zu können glaubte, dann hat es dort einen Ort gefunden. Wenn es eher um Veröffentlichungen geht, die Orientierungen für das Studium enthielten, dann sind daraus eher Bücher für die Lehre und das Studieren geworden.
- R.R.** Wie würden Sie die Art der Beiträge und der Rezensionen beschreiben, die der REPORT versammelt?
- H.S.** Neuerdings sind es stärker wissenschaftliche Beiträge. Ich vermute, dass der Leserkreis auch eher aus der wissenschaftlichen Disziplin kommt. Am Anfang war es mehr der Versuch, das Gespräch zwischen Wissenschaft und Praxis zu fördern.
- R.R.** Spiegelt die zunehmende Wissenschaftsorientierung des REPORT eine Entwicklung im gesamten System der Erwachsenenbildung wider?

- H.S.** Ich vermute, dass die Wissenschaftsorientierung des Systems Erwachsenenbildung nachgelassen hat. Es gibt andere Zwänge und Interessen im Gesamtsystem. Zum einen müssen sich die Einrichtungen immer mehr unter betriebswirtschaftlichen und Marketingaspekten profilieren, zum anderen gibt es eine zunehmende Differenzierung innerhalb des in der Erwachsenenbildung tätigen Personals. In beiden Fällen hat eine pädagogisch orientierte Erwachsenenbildungswissenschaft als primäre Fachdisziplin im Gesamtsystem an Bedeutung verloren.
- J.W.** Der REPORT setzt sich nicht mit Fragen fachspezifischer Didaktiken in der Erwachsenenbildung auseinander. Das alles wächst und wird woanders publiziert und interessiert die erwachsenenpädagogisch zentrierte Entwicklung des REPORT nicht. Hier gibt es eine spezifische Entwicklung, die unter Umständen damit zusammenhängt, dass alle, die einen Lehrstuhl haben, Studenten ausbilden im Rahmen von praxisorientierten Studiengängen – bisher im Rahmen des Diplomstudiengangs. Dieser hat die Aufgabe, einen praxisrelevanten Abschluss zu ermöglichen. Die Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen unterstehen diesem Auftrag, den sie als beamtete Hochschullehrende haben, nämlich praxisorientierte Lehrangebote zu machen. Darin ist eine praxisorientierte Reflexion und Forschung mit enthalten, was wir die Wissenschaft von der Erwachsenenpädagogik nennen. Bearbeitet werden Fragestellungen, mit denen Mann oder Frau auf dem Laufenden bleiben kann. Dennoch gibt es immer wieder Versuche, etwas für die theoretische Eigenständigkeit und die erweiterte Identität der Disziplin zu tun. So erfindet dann zum Beispiel der philosophisch orientierte Horst Siebert die Beschäftigung mit dem Konstruktivismus, der primär mit Pädagogik gar nichts zu tun hat, und verbreitert diesen Diskurs zusammen mit Rolf Arnold. Oder Peter Faulstich rezipiert die von Klaus Holzkamp im Anschluss an die kulturhistorische Schule angestoßene Debatte um den Lernbegriff für die Erwachsenenpädagogik.
- H.S.** Ich denke, die Hauptfunktion des REPORT liegt darin, die Kommunikation zwischen Kolleginnen und Kollegen zu pflegen und zu fördern. Wir alle haben isoliert gelehrt und geforscht in Münster, in Hannover, in Bremen und an weiteren Orten, aber es gab und gibt wenig kontinuierliche Kommunikation. Es ist vielleicht die wichtigste Funktion, im Gespräch zu bleiben und ins Gespräch zu kommen mit jüngeren Leuten, die man noch nicht jahrelang kennt. Dieses wird sicher dadurch unterstützt, dass es vom REPORT seit 2003 jährlich nun vier statt zwei Ausgaben gibt. Das hat sich verschoben gegenüber der ursprünglichen Absicht, die Praxis durch Wissenschaft zu perturbieren.
- M.B.** Wie eng ist der REPORT auf die Erwachsenenbildung als Disziplin beschränkt? Gilt es mehr an Interdisziplinarität oder an Vernetzung zu denken?
- J.W.** Der Fokus für mich und auch für Horst Siebert war und ist Erwachsenenbildung. Das ist nicht selbstverständlich. Viele Kolleginnen und Kollegen würden dem so

nicht zustimmen. Mit den – inzwischen ausgeweiteten – Bezugswissenschaften war Erwachsenenbildung einerseits immer schon interdisziplinär ausgerichtet und andererseits eine eigenständige Disziplin. Eine sehr erfreuliche Entwicklung, die sich auch im REPORT niederschlägt, ist die Entschlossenheit, sich wirklich der erwachsenenpädagogisch-empirischen Forschung zuzuwenden. Das war am Anfang der 1990er Jahre noch nicht zu erkennen. Da waren es nur wenige Autorinnen und Autoren, die hier Kontinuität entwickelt haben, wie zum Beispiel Horst Siebert. Diese „empirische Wendung“, die sich verbreitert in der Erwachsenenpädagogik, findet man auch im REPORT.

- H.S.** Interdisziplinarität war und ist für uns als Herausgeber ein Dauerthema – aber auch für die Disziplin selbst. Meines Erachtens bringt es für eine solche Zeitschrift nicht viel, Beiträge aus allen möglichen Disziplinen aufzunehmen. Es kann nicht erwartet werden, dass andere Disziplinen unsere Fragestellungen kennen und übernehmen. Das gilt für die Ökonomie genauso wie für die Gehirnforschung. Wir haben eine Beschränkung von Aufsätzen auf etwa zehn Seiten: Damit ist bereits festgelegt, dass eine ausführliche Auseinandersetzung mit Wissensbeständen anderer Disziplinen in dieser Publikationsform kaum möglich ist. So würde ich sagen, dass eine Kritik mangelnder Interdisziplinarität nahe liegt; doch ist sie mit Problemen behaftet, die nicht so leicht und nicht ohne Weiteres lösbar sind.
- M.B.** Bei der Studienstrukturreform wird Erwachsenenbildung als Hauptfach von Bachelor- und Masterstudiengängen immer mehr an den Rand gedrängt. Eine Studie von Gernot Graessner und Peter Faulstich¹ zeigt deutlich, dass im Übergang vom Diplom zum Master Erwachsenenbildung als Hauptfach immer weniger angeboten wird. Kann es sein, dass die Interdisziplinarität sichernden Bezugswissenschaften der Erwachsenenpädagogik bei der Studienstrukturreform zu den Gewinnern gehören und die Erwachsenenbildung nicht?
- H.S.** Die Ausgabe 4/2005 zum Thema „Professionalität, Beruf, Studiengänge“ hat sich unter anderem mit der Frage der Entwicklung der neuen Bachelor- und Master-Studiengänge beschäftigt. Aber ich bin mir nicht sicher, ob der REPORT für ausführlichere hochschulpolitische Diskussionen mit ihren sehr unterschiedlichen Interessen und Verankerungen die richtige Plattform ist. Denn diese Diskussion ist für Menschen, die nicht an der Hochschule sind, nicht so spannend. Und anders herum: gerade wenn die Gefahr besteht, dass mit der Studiengangreform die Erwachsenenbildung an Boden verliert, dann ist die engagierte fachbezogene Diskussion der wissenschaftlichen Gemeinschaft im REPORT von besonderer Bedeutung. Wir gehen ja weiterhin davon aus, dass lebenslanges Lernen als Teil eines gesellschaftlichen Prozesses sinnvoll ist. Ich würde es für einen großen

¹ Faulstich, P./Graessner, G. (2006) Situation und Perspektiven des Hauptfachs Erziehungs- und Bildungswissenschaft: Schwerpunkt Erwachsenenbildung. In: Kraul, M. u. a. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2006. Wiesbaden, S. 101–110

Rückschritt halten, wenn die Disziplin, die wir aufgebaut haben, jetzt wieder verschwindet.

- J.W.** Ich sehe das ganz ähnlich. Die Zukunft dieser Zeitschrift ist abhängig von der Zahl von Lehrstühlen, die es über das Jahr 2015 oder das Jahr 2020 hinaus noch geben wird. Denn die, die es dann noch gibt, werden gezeigt haben, dass sie innerhalb des Ensembles von Pädagogik, Sozial- und Geisteswissenschaften im Zuge der Studiengangsreform ihr Standing bewahrt haben. Ich rechne allerdings damit, dass diese Zahl auf Dauer nicht sehr groß sein wird; wir haben an den unterschiedlichen Standorten ja versucht, entsprechend Nachfolger zu platzieren. Ich gehe davon aus, dass diese Kolleginnen und Kollegen nicht das entsprechende Standing entwickeln werden – denn es geht auch um Politik und nicht nur um Wissenschaft. Wir hören an vielen Stellen immer noch Klagen darüber, dass der Diplompädagogik-Studiengang in diesem Umstrukturierungsprozess eingeschmolzen wird. Und bei diesem Klagen wird vergessen, Politik zu machen für Lebenslanges Lernen und die Erwachsenenbildung. Das ist der harte Kern meiner pessimistischen Aussage.
- M.B.** Wenn Sie auf Ihre Erfahrungen als Gründungsherausgeber zurückschauen und zugleich in die Zukunft blicken: Wo könnte der REPORT noch besser werden? Aus welchen Fehlern kann man lernen?
- H.S.** Fehler setze ich jetzt in Anführungszeichen. Vielleicht ist es ein „Fehler“ gewesen, dass wir hin und wieder in unseren Rezensionen zu freundlich gewesen sind. Das ist möglicherweise das Problem einer recht überschaubaren Disziplin. Man rezensiert Bücher von Kolleginnen und Kollegen, die man kennt, oder auch von Nachwuchskräften, denen man behilflich sein will. Das kann in dem einen oder anderen Fall dann schon mal mit einer wissenschaftlichen Kritik kollidieren, die fundierter hätte sein können und sollen. Das glaube ich, ist ein Problem.
- J.W.** Das wird mir von jüngeren Kolleginnen und Kollegen bis zum heutigen Tage auch noch gesagt. Wenn Du ein Buch von uns rezensierst, warum kritisierst Du uns nicht. Da sehe ich einen generationsspezifischen Unterschied. Es gibt eine jüngere Generation von wissenschaftlich ausgebildeten Menschen, die verstehen unter Wissenschaft kritisches Hinterfragen. Es gibt eine ältere Wissenschaftsauffassung, die sich auch kritisch versteht. Sie setzt sich auch mit den Dingen kritisch auseinander, tut dies aber nicht mit der Methode des kritischen Hinterfragens. Ich selber bin der Meinung, dass der Stil, den wir bei den Rezensionen bevorzugt haben – mehr Inhaltsangabe und einen akzentuierten Schlusssatz, eigentlich das ist, was auch zur Kultur von Wissenschaft gehört und mehr Zukunft hat als die Zwischengeneration der immer kritischen Hinterfrager. Das wäre eine Frage an den Jüngsten in unserem Kreise: wie Sie eigentlich Rezensionen lesen und was Sie von Ihnen erwarten?

- R.R.** Genau das – und ich habe sie auch immer so geschrieben. Wobei ich auch immer im Zweifel war, ob ich Rezensionen so schreiben soll. Eigentlich schreibe ich für die Leserin und den Leser. Diese können sich damit über die Publikation informieren und dann selbst entscheiden, ob sie sie komplett lesen möchten oder eben nicht.
- M.B.** Ich konnte feststellen, dass es auch einen biografischen Wandel geben kann weg von der Mentalität des kritischen Hinterfragens mit der (un-)heimlichen und letztlich unfreundlichen Botschaft, dass man es selbst alles viel besser kann. Wissenschaftlich aufgewachsen bin ich mit dieser fragwürdigen Form von Kritik – Rezensionen schreibe ich aber jetzt schon lange nicht mehr in diesem Duktus.
- R.R.** Das Augenmerk sollte man mehr auf erkenntniskritische und wissenschaftstheoretische Fragestellungen legen. Mit welcher Sicherheit kann ich das behaupten, was ich behaupte? Diese Form von Kritik nimmt das ernst und würdigt, was geschrieben wurde und zerlegt es nicht gleich.
- H.S.** Für das „Ernst-Nehmen“ und die „würdigende Kritik“, hatten wir die Rubrik „Das aktuelle Buch“ beziehungsweise später „Das Buch in der Diskussion“ eingeführt. Das hat in der Regel auch funktioniert. Wir haben uns als Herausgeber immer bemüht, so freundlich miteinander umzugehen, dass wir auch niemandem schaden. Mit einer bestimmten Form von Kritik kann Schaden entstehen für die berufliche Entwicklung von Personen oder für den Verkauf eines Buches. Von Herausgebern wird auch die Kompetenz gefordert des kritisch-kollegialen, des freundlichen und des wertschätzenden Umgangs miteinander. Ob wir diesem Anspruch genügt haben, können andere besser beurteilen – ich denke, dass wir uns immerhin bemüht haben.
- M.B.** Lieber Herr Weinberg, auch an Sie noch einmal die Frage nach den „Fehlern“?
- J.W.** Wenn ich so gefragt werde, dann kann ich schlichtweg sagen, dass es ein Fehler war, den REPORT in dieser Form in einem Telefonat mit Horst Siebert zu erfinden. Denn alles, was daraus folgte, passt zwar in das alte Bild des Professors, der Aktivitäten entfalten will – also ein ganz subjektives Motiv, welches bei uns beiden eine Rolle gespielt hat –, aber ich würde heute sagen, wir sind da völlig naiv rangegangen. Wenn es ein Korsett von wissenschaftlicher Zeitschriftenpublizistik im Rahmen von Erziehungswissenschaft und Pädagogik wie zum Beispiel Beiräte, Peer-Review-Verfahren und Marktplatzierung gegeben hätte, dann wären wir beide nie auf diese Idee gekommen. So haben wir aus heutiger Sicht einen Fehler gemacht, der sich aber einigermaßen gut entwickelt hat. Und einen persönlichen Fehler habe ich als Rezensent gemacht. Ich habe eine Rezension zu einem aktuellen Buch geschrieben, in der ich ironisch und frech

war. Das hat offenbar genau den Erfolg gehabt, den ich eigentlich sonst immer vermeiden möchte, nämlich dass ich es mir mit diesem Kollegen richtig verscherzt hatte.

M.B. Spekulieren wir noch einmal zehn Jahre weiter. Dann wird der REPORT 40. Wie sieht er im Jahre 2017 aus?

H.S. Was sicherlich passieren wird, ist, dass viel mehr Online-Kommunikation stattfindet und die Papierform in den Hintergrund tritt. Was sicherlich auch passieren wird, ist die stärkere Berücksichtigung der Internationalität.

J.W. Ich würde mir wünschen, dass die begonnene „empirische Wendung“ in der Erwachsenenpädagogik bewusst als solche – und das in einem breiteren Sinne als bisher – ebenso erhalten bleibt wie eine verstärkte Beschäftigung mit theoretischen Grundfragen in der Erwachsenenpädagogik. Letzteres fehlt uns eigentlich im Augenblick. Ich hoffe, dass diese Entwicklung gemäß der Entwicklung der Geisteswissenschaften auch in der Erwachsenenpädagogik Raum greift. Wobei forschungsmethodische und methodologische Probleme im Vordergrund stehen sollten sowie erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Fragestellungen.

H.S. Sicher zu wünschen ist auch, dass der dauerhafte Diskurs weiterhin gestärkt wird: Diskussionen und Feedbacks, Widersprüche und Einsprüche, um die Kontinuität der Diskussion zu fördern – obwohl wir wissen, wie schwierig das ist und welche Gefahren damit verbunden sind.

J.W. Das würde ich auch so sehen. Und ich sehe unter den Kolleginnen und Kollegen, gerade auch den jüngeren, dass der Wunsch nach Austausch zunimmt. Wenn es Arbeitsgruppen in der Sektion Erwachsenenbildung der DFG gibt, die sich häufiger treffen als die Sektion selbst, zu Methodenfragen zum Beispiel, dann halte ich das fast für Indiz dafür, dass sich das Interesse am Austausch bei den Jüngeren real stärken wird. Ob und wie es ich in Publizistik niederschlagen kann, das ist mehr eine Frage des Mediums. Da wird die gedruckte Papierfassung in den Hintergrund treten, da sie von der Diskussion selbst schnell überholt werden kann. Aber da ist der REPORT mit seinen Internetseiten bereits auf einem sehr guten Weg.

M.B. Ohne das von Ihnen eingangs beschriebenen Telefonat wäre der REPORT nicht auf den Weg gekommen und auch die Erwachsenenbildung nicht dort, wo sie jetzt ist. Ich wünsche Ihnen und uns trotz E-Mail und Internet auch in Zukunft inspirierende und im positiven Sinne „folgenreiche“ Telefonate. Herzlichen Dank für dieses Gespräch.

**BEITRÄGE ZUM
SCHWERPUNKTTHEMA**

REPORT

REPORT

Auf dem langen Weg zu einer nutzenstiftenden wissenschaftlichen Didaktik

*Die hier in Augenschein genommenen Texte von Horst Siebert und Johannes Weinberg zu didaktischen Fragen der Erwachsenenbildung umfassen nahezu den gesamten Erscheinungszeitraum des REPORT. Vor diesem Hintergrund geht der Autor der Frage nach, welchen Beitrag die ausgewählten Texte und damit die Zeitschrift zur Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft liefern und welche Auseinandersetzungen der Disziplin sich darin wiederfinden. Aufgezeigt werden der erreichte Stand und künftige Perspektiven einer didaktischen Theoriebildung im Kontext historischer Verge-
wissenheit, der Arbeit an Grundbegriffen, der empirischen Forschung und der Berücksichtigung didaktischen Alltagswissens und Handelns – Aufgaben, wie sie Horst Siebert schon 1982 der Weiterentwicklung einer wissenschaftlichen Didaktik gestellt hat.*

1. Eine biografische Notiz vorab

Ich kenne Horst Siebert und Johannes Weinberg ungefähr gleich lang, jedenfalls aus der Zeit vor Gründung des REPORT und beiden bin ich zuerst in „didaktischen Zusammenhängen“ begegnet. Johannes Weinberg wechselte damals von der PAS an die Uni Münster; wir hatten beide an Fragen des muttersprachlichen Unterrichts für Erwachsene gearbeitet und so fanden wir uns in einer Deutschkommission des Landesverbandes der Volkshochschulen von NRW, die eine erhebliche Zahl von Sitzungen mit Curriculumarbeit verbrachte. Horst Siebert war damals schon länger Professor in Hannover und sein erster großer Beitrag zur Unterrichtsforschung stand kurz vor dem Erscheinen. Wir Erwachsenenbildner, die wir uns erst seit wenigen Jahren daran gemacht hatten, den Beruf des Erwachsenenbildners zu erlernen – oder besser: zu erfinden – waren damals begierig nach wissenschaftlicher Legitimation, Hilfestellung und Kritik, so suchte ich eine Tagung auf, um von Horst Siebert Ergebnisse seiner Unterrichtsforschung aus erster Hand zu erfahren und ein kleines Koreferat zu Unterrichtsbeobachtung und Wissensbedarfen der Praxis zu halten. Daraus ergab sich ein anregender Austausch, der in den 1980er Jahren zur längeren gemeinsamen Leitung der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE führte. Da ich ein wenig jünger bin, war ich bei beiden eher in der Rolle des Empfangenden, aber auch später noch habe ich gern und viel von beiden gelernt. Eine biografische Herangehensweise an das Thema wäre insofern verlockend, doch würde ich sie mir nicht zutrauen; sie würde auch das Ziel verfehlen, die Bedeutung der Zeitschrift und die Rolle von Weinberg und Siebert dabei zu beschreiben.

2. Bestandsaufnahme und Aufgabenentwicklung

Der erste hier zu erwähnende Text findet sich gleich im Gründungsheft der Zeitschrift (1/1978): 82 Seiten im gleichen Format wie heute, in einem einfachen Schreibmaschinen-Flattersatz und eingheftet in einem schlichten Kartonumschlag, dessen blassbunte Farbe von Ausgabe zu Ausgabe wechseln würde. Das Heft kostete 4 DM und sollte auch für Studierende erschwinglich bleiben. Es enthielt fünf Sammelrezensionen zu den Themen: Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung, Methoden und Lehrverhalten, Arbeiterbildung, Jugendbildung und Elternbildung. Darin wurden Buchveröffentlichungen zu diesen Themen aus den letzten zehn Jahren knapp inhaltlich umrissen, ihr möglicher Gebrauchswert sowie offene Fragen in wenigen Sätzen angedeutet. Johannes Weinberg schreibt im knappen Vorwort, zunächst werde die Entwicklung der wissenschaftlichen Diskussion bis zum gegenwärtigen Stand nachvollzogen. Später werde man sich im REPORT auf Neuerscheinungen konzentrieren. Damit habe man sich die Aufgabe gestellt, den wissenschaftlichen Diskussionsstand „für Kollegen an den Hochschulen und im Feld der Weiterbildung sowie für Studenten“ durchsichtig zu machen und anzudeuten, „unter welchen Gesichtspunkten sich eine Lektüre lohnen kann.“ (REPORT 1/1978, S. 2)

In diesem Umfeld stellt Siebert unter dem Titel *„Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung“* Buchveröffentlichungen von Jüchter, Tietgens/Weinberg, Siebert, Tietgens/Hirschmann, Dieckmann u. a., Freire, Mader/Weymann, Runkel, Schulenberg u. a. und Senzky auf je gut einer Seite vor. Es wird nicht vergleichend bewertet, die Bilanz bleibt dem Leser überlassen. Den Texten vorangestellt wird nur eine knappe Begründung für den Titel: Von allgemeiner Didaktik sei hier im Gegensatz zu Fach-, Zielgruppen-, Institutionen-Didaktik die Rede. „Didaktik wird hier als Organisation von Lehr-Lern-Prozessen durch die Auswahl und Überprüfung von Zielen, Inhalten und Arbeitsformen definiert.“ (S. 5) Also eine deutliche und eher praxisbezogene Anlehnung an die so genannte lerntheoretische Didaktik. Ein paar Hypothesen leiten zu den Besprechungen über. Neben Hinweisen auf eine stärkere Versozialwissenschaftlichung und Zielgruppenorientierung der Didaktiken heißt es da: „Die didaktischen Strömungen und Phasen der EB wechseln sich so schnell ab, dass ergiebige Ansätze wieder aufgegeben werden, bevor sie konkretisiert und erprobt wurden.“ (Siebert 1978, S. 6) Und: die didaktische Theoriebildung beeinflusse kaum das didaktische Handeln der nebenberuflichen Kursleiter/innen.

Ob die Flüchtigkeit nicht Mitursache für die schwache Wirkung ist und ob beide Hypothesen nicht immer noch plausibel erscheinen, wäre aus heutiger Sicht zu fragen. Schon in diesem Artikel zeigt sich eine Tugend von Horst Siebert: nämlich dass er die Literatur zur Erwachsenenbildung umfassend aus eigener Lektüre kennt und diese Kenntnis mit anderen teilen möchte.

Von Sieberts vier Artikeln zur Didaktik, um die es hier geht, dienen insgesamt drei der Bilanzierung, die immer zur eigenen Vergewisserung beiträgt, aber auch Zeichen setzen und zur – gemeinsamen – Weiterarbeit aufrufen möchte.

Der nächste Artikel „*Theorie der Didaktik*“ (Siebert 1982) gehört zu dieser Textsorte. Siebert knüpft insofern an den vier Jahre zuvor erschienenen Beitrag an, als er meint, seine damalige Didaktikdefinition sei zu einseitig auf die technologisch-instrumentelle Funktion von Didaktik bezogen, darüber dürfe die *systematisch-kritische* nicht vergessen werden. Ob diese „Wende“ der Auseinandersetzung mit kritischen Strömungen innerhalb der Erwachsenenpädagogik geschuldet ist oder der gleichzeitigen Veränderung der lerntheoretischen Schuldidaktik vom Wertfreiheitspostulat zur Parteinahme für Planungsbeteiligung und Emanzipation der Schüler/innen (Schulz 1980), ist Sieberts kurzen Bemerkungen nicht zu entnehmen. Er selbst wollte mit seiner empirischen Unterrichtsforschung von 1975 zur Teilnehmerpartizipation beitragen, erwähnt diese für die Erwachsenenbildung eigentlich bahnbrechende Untersuchung aber in keinem der vier hier referierten Beiträge mehr (ich vermute, weil ihm die Untersuchung im Nachhinein zu wenig theoriegeleitet und die empirisch-analytische Methodik zu positivistisch erschienen ist).

Siebert betont in diesem Beitrag die Bedeutung der Didaktik für unsere Teildisziplin: „Didaktik ist der Kern einer EB-Theorie und vorrangige Aufgabe einer WB-Wissenschaft, da sie die Qualität von Bildungsmaßnahmen zum Gegenstand hat.“ (Siebert 1982, S. 14) Nicht nur die Qualität – würde ich aus heutiger Sicht gern ergänzen –, sondern die Entscheidung, ob eine Problemlage überhaupt durch Lernen und Lehren zu lösen ist und damit sinnvoll zum Bildungsgegenstand werden kann, ohne die Leistungsfähigkeit von Pädagogik und Bildungswissenschaft zu überschätzen.

Wie kann aber eine wissenschaftliche Theorie der Didaktik entwickelt werden? Siebert nennt vier Strategien der Entwicklung durch:

1. historische Forschung,
2. didaktische Schlüsselbegriffe, z.B. Lernen, Lehre, Wissen, Motivation,
3. empirische Untersuchungen,
4. didaktisches Alltagswissen (vor allem des pädagogischen Personals).

Im Rahmen seiner Skizze von möglichen Schlüsselbegriffen weist Siebert darauf hin, dass ich im Rückblick auf eine Tagung der DGfE-Kommission unter dem Titel „Spurenverwischung – Zur Tabuisierung des Lehrbegriffs“ (Schlutz 1981) das zunehmende Weglassen des Lehrbegriffs oder seinen schlichten Ersatz durch den Lernbegriff beklagt habe. Da sei immer von Lernstrategien die Rede, wenn eindeutig Strategien der Lehrenden gemeint seien (so im BUVEP-Projekt), sogar von „teilnehmerorientiertem Lernen“ habe man gesprochen. Meiner Einschätzung nach steckten darin jugendbewegte und reformpädagogische Relikte der Erwachsenenbildung. Das Verschweigen der Täter soll ein pädagogisches Paradoxon verdecken, dass nämlich organisiertes Lernen durch Lehrimpulse i. w. S. in Gang gesetzt und begleitet wird, letztlich aber der Selbständigkeit, wenn nicht gar der „Mündigkeit“ dienen soll. Diese ambivalente Konstellation scheint der Erwachsenenpädagogik noch peinlicher zu sein, als sie es der Jugenderziehung, vor allem in allen reformpädagogischen Spielarten, immer schon gewesen ist. Damals sah ich darin die Gefahr eines pädagogischen (illusionären) Idealismus:

Selbststeuerung der Lernenden wird nicht gefördert durch Verbergen von pädagogischen Intentionen. (...) Gerade die Differenz zwischen Lern- und Lehrbarkeit muß (...) Thema der Weiterbildungsdiskussion sein. Lernen können Menschen auf vielerlei Weise, durch Umgangserfahrung, aus biografischen Krisen und schließlich auch durch Lehre. Trivial zu sagen, dass sehr viel mehr lernbar als lehrbar ist. (Schlutz 1981, S. 141 u. S. 145)

Mir ging es nicht um das Wort „Lehren“, sondern um das Vorzeigen der Lehrfunktion i. w. S., das „Lernenmachen“ (Willmann 1889) durch didaktische Machenschaften. Denn damit wird deutlicher, dass die Hürde oder das Passungsproblem zwischen Lehren und Lernen sich keineswegs dadurch erledigt, dass man sich, wie heute verlangt, der Konstruktion von Lernumgebungen widmet. Das ist ein Wechsel von der direkten Instruktion zu indirekteren Formen der Instruktion. Damals sagt Siebert noch: „Die Aneignung und Verarbeitung von deutungs- und handlungsrelevantem Wissen wird durch Lehre gesteuert und gefördert. So kann Lehre auch als Lernhilfe verstanden werden“ (Siebert 1982, S. 18).

Besonders wichtig an diesem Beitrag von Horst Siebert ist mir das klare Programm zur didaktischen Theorieentwicklung als Kernaufgabe einer Weiterbildungswissenschaft, von dem man sich nur fragt, warum es nicht entschieden aufgegriffen und weitergeführt worden ist.

3. Reflexive Wenden

Zumindest im REPORT scheint Horst Siebert über eine lange Zeit zur Didaktik geschwiegen zu haben. Die beiden anderen Aufsätze sind erst nach seiner Hinwendung zum „Konstruktivismus“ erschienen, die ihren Niederschlag u. a. in dem mit Arnold veröffentlichten frühen Band (Arnold/Siebert 1995) und ihrer weiteren theoretischen Klärung (Arnold/Siebert 2006) und in dem schönen Didaktikbuch (Siebert 1996), dort eher als Hintergrundannahme, gefunden hat.

Der dritte von Sieberts Didaktik-Beiträgen im REPORT behandelt ausnahmsweise ein einzelnes didaktisches Thema „Driftzonen – Elemente einer mikrodidaktischen Lernkultur“ (Siebert 1999). Dies ist für mich der einzige Text von Horst Siebert, bei dem ich starke Verständnisschwierigkeiten habe. Das kann ebenso am Sender wie am Empfänger liegen. Auf Seiten des Schreibers finde ich eine sonst bei ihm als wohltuend empfundene Vorgehensweise diesmal nicht als verständnisfördernd: den Versuch, einen neuen Begriff mit älteren zu verbinden oder – wie Horst Siebert es ausdrückt – ihn anschlussfähig zu machen. „Driften“ ist ein Begriff von Maturana (1996, S. 81), einem Biologen und Vater des Konstruktivismus. Jedes Lebewesen ist als strukturdeterminiertes System auf Handlungsspielräume angewiesen, die ihm die Umweltbedingungen lassen. Deren Grenzen sind ihm nicht bewusst, vielmehr gleitet es traumtänzerisch hindurch, „genau wie man beim Skifahren schwingt, um flexibel im Gleichgewicht zu bleiben. Diesen tänzerischen Slalom durchs Leben nenne ich ‚Driften‘“ (ebd.).

Siebert führt den Begriff auch so ähnlich ein, übernimmt aber dann von dem ‚konstruktivistischen‘ Didaktiker Kösel den Begriff der Driftzone als „Interaktionsraum, in dem sich Lehrende und Lernende begegnen (...), in dem die Impulse und Wissensangebote der Lehrenden sich mit den Erfahrungen und Interessen der Lernenden verschränken, (...) in dem Lernfortschritte möglich sind.“ (Siebert 1999, S. 10) Und weiter heißt es, der Begriff der Driftzone sei in der Erwachsenenbildung anschlussfähig „an Konzepte wie Passung, Perspektivverschränkung, Verständigung“. Ein Seminar kann als ein Set von Driftzonen beobachtet werden, Lernen als Erweiterung der Driftzonen. Diese seien „zeitlich-räumlich-thematisch-soziale Bausteine einer Lernkultur.“ (Siebert 1999, S. 10) Mich irritiert, dass hier erwartbare Erklärungen durch weitere Metaphern oder anscheinend familienähnliche Ausdrücke ersetzt werden, aber auch meine grundlegende Ungewissheit, ob Driften/Driftzone Begriffe zur Beobachtung des psychischen Systems oder des sozialen sind.

Da Horst Siebert für mich nicht deutlich genug herausstellt, wofür er den Begriff der Driftzone theoretisch braucht, mache ich mir meinen eigenen Vers darauf, was erst recht zu Missverständnissen führen kann. Siebert hat (mit Arnold) den Konstruktivismus in die Erwachsenenbildung eingeführt, sicher ein hohes Verdienst und ein provozierender Denkanstoß, besonders für die Didaktik. Der Konstruktivismus ist eine Art Metatheorie oder eine „kohärente Denkweise“ (Glaserfeld 1996, S. 44), die vor allem Front macht gegenüber Behaviorismus und Positivismus. Danach sind (lebendige) Systeme molekulare Netzwerke, die sich selbst erzeugen und mit Bordmitteln verändern. Umwelt nehmen sie nur auf entsprechend ihrem Phänotypus und ihren internen Möglichkeiten. Sie nehmen also keine „objektive Wirklichkeit“ wahr und sind „von außen prinzipiell nicht gezielt beeinflussbar, sondern reagieren immer im Sinne der eigenen Struktur“ (Maturana 1996, S. 36). Diese Annahme, die weite Teile philosophischer Erkenntnistheorie bestätigt, enthält für Pädagog/inn/en ein großes Problem, das sie im einzelnen immer schon erfahren haben, aber jetzt als Generalvorbehalt gegenüber ihrer gesamten Pädagogik vorgesetzt bekommen: Wie vermittele ich meinen Schüler/inne/n etwas, wenn ich es mit operativ geschlossenen Systemen zu tun habe, die allenfalls das aufnehmen – und auch dies nur auf ihre verdrehte Weise –, was Ihnen einer dunklen Ahnung nach irgendwie intern nützlich ist?

Eine solche Erkenntnis kann Pädagog/inn/en entlasten, sind es doch nicht mehr sie, die Schuld am schlechten Abschneiden ihrer Schüler/innen haben; es kann sie aber auch anspornen, sich raffiniertere methodische Tricks auszudenken, wie man das System überlisten und in es eindringen kann, indem man struktureigene Begehrlichkeiten auslöst (Beispiele: trojanisches Pferd, Montessori-Spielzeug).

Gerade in dieser Hinsicht hat der Konstruktivismus sehr anregend auf die didaktische Diskussion und auf ein erneutes Interesse an vielfältigen Methoden einer indirekten Instruktion gewirkt. Damit ist aber der erkenntnistheoretische Vorbehalt nicht endgültig aus dem Weg zu räumen, sondern man braucht zusätzliche (konkretere) Theorie(n) zu Lernen, Interaktion und Lehren, die mit diesem Vorbehalt konform gehen. Denn aus der Metatheorie allein ist allenfalls eine negative Strategie der Vermeidung zu gewinnen.

Mein Eindruck ist, dass Horst Siebert mit dem Begriff der Driftzonen die Möglichkeit von menschlicher Kommunikation und des Teilens von Bedeutungen in seine Spielart von Systemtheorie zurückholen will (was mit Luhmanns Kommunikationstheorie schwieriger wäre, weil darin weitere Systemgrenzen zu überwinden wären).

Für diese Deutung spricht auch Sieberts Gedanke: Passung zwischen Lehren und Lernen gelänge allenfalls annäherungsweise, denn jeder arbeitet und versteht mit dem, was seiner Struktur entspricht. Und: Lernen solle deshalb vor allem von der Wahrnehmung von Differenz ausgehen. Jedenfalls sprechen auch die Schwierigkeiten dieses Artikels dafür, dass Horst Siebert mit der Bekanntmachung des Konstruktivismus nicht nur ein didaktisches Feuerwerk hat entfachen wollen, sondern um eine konsistentere Theorie ringt.

Im letzten Beitrag von Horst Siebert „Didaktik – mehr als die Kunst des Lehrens?“ (Siebert 2005, S. 9–16) ist „die didaktische Wende von der ‚Lehre‘ zu den Lernkontexten“ schon vollzogen. Siebert möchte hier zeigen, welche Anforderungen an eine wissenschaftlich begründete Didaktik sich unter diesem Aspekt ergeben. Also wieder eine Bilanzierung mit Zukunftsaufgaben. Ähnlich wie 1982 gefordert, macht der Autor hier Anmerkungen zur Didaktikgeschichte, rekonstruiert didaktische Begriffe und sagt etwas zum Stand der didaktischen Forschung. Gegenüber 1982 fällt auf, dass das Stichwort „didaktisches Alltagswissen“, also das Verständnis zum Lern-Lehr-Zusammenhang bei Lehrenden (und Lernenden) fehlt. In der Begrifflichkeit gibt es eine Annäherung zwischen „moderner“ und „traditioneller“ Didaktik, z. B. wenn der Autor meint, didaktische Tätigkeiten umfassten mehr als „Lehre ‚face to face‘“, zur Lehre gehöre auch „die Gestaltung von Lernsituationen“. Und Sieberts Appell, didaktische Rahmungen müssten auch solche neuen oder wieder entdeckten Phänomene, wie informelles Lernen, Lernen in Arbeit, Personalentwicklung (als Kompetenzförderung) einbeziehen, wird man nur unterstreichen können.

Der einzige didaktische Beitrag des anderen Erstherausgebers des REPORT, Johannes Weinberg, hat den Titel: „Die Bürde der Nützlichkeit – Anmerkungen zu einem alten Dilemma in der Pädagogik“ (Weinberg 1996, S. 10–16). Die Kennzeichnung als „Anmerkungen“ scheint mir nicht untypisch für Weinbergs wissenschaftliche Beiträge. Sie tarnen sich als „Miszellen“, die leise einen wichtigen Gedanken oder einen grundlegenden Einspruch vortragen. Hier geht es um ein historisches Schisma der Berufspädagogik oder einen Zielkonflikt der Erwachsenenendidaktik. Seit den frühen Siebzigern gäbe es einen Riss zwischen den Zielen einer „Überhöhung“ des Beruflichen (1.) durch Persönlichkeitsbildung oder politisch-emanzipatorische Zielsetzung und einer „berufspraktische(n) Nützlichkeit“(2.).

In seiner ersten Position geht er von einem umfassenden Qualifikationsbegriff aus, der allgemeinbildende und politisch-bildende Elemente einschließt und politisch-ökonomische Zusammenhänge infrage stellen soll. Das daraus resultierende Konzept der Synthese von beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung stößt allerdings

auf Schwierigkeiten der Konzeptionierung wie der Akzeptanz. (Mich erinnert dies an meinen ersten Computerkurs in der Volkshochschule 1985, in den übergangslos eine kritische Technik-Geschichte vor allem zu den militärischen Ursprüngen der Rechner-Entwicklung, eingeblendet wurde.) Allerdings, so Weinberg, habe es daneben auch gelungene Konzepte für bestimmte Zielgruppen gegeben.

Die zweite Position geht von einem engen Qualifikationsbegriff aus, von dem, was unmittelbar in der Erwerbsarbeit benötigt wird. Dabei mussten Vertreter/innen dieser Zielsetzung auch lernen, dass die Anpassung an den Wandel und seine Wissensanforderungen nicht so simpel ist wie gedacht. An „Arbeitskraftgeber“ werden komplexere Forderungen gestellt: Eine Verbindung von fachbezogener Qualifikation und subjektbezogener Kompetenz habe sich vielfach als unumgänglich erwiesen. D. h., Erwachsene müssen in unterschiedlichen und wechselnden Kontexten beides lernen: das Nützliche herauszufinden und das subjektiv Betreffende zu reflektieren.

Johannes Weinbergs Anmerkungen sind ein Plädoyer gegen das Denken in diametralen Gegensätzen und für eine Dialektik der realen, historisch sich entwickelnden Anforderungen. Eine Argumentationsweise, die mich sehr an den verehrten Willy Strzelewicz erinnert, der hinter seine sozialhistorische Betrachtung „Technokratische und emanzipatorische Erwachsenenbildung“ (1970) kein Fragezeichen setzte, sondern das „und“ darin betonte. Zum möglichen Vorwurf, hier werde eine affirmative Bildung, keine gesellschaftsverändernde vertreten, meint Weinberg etwas trotzig: „Die Bürde dieses Anspruchs würde ich als Pädagoge auch nicht gerne auf mich nehmen.“ (1996, S. 15) Und vertritt eine berufliche Weiterbildung, „in der die realen Antinomien als Herausforderungen an das Selbst zur Sprache kommen“.

In diesem Artikel wird auch eine historische Relativierung von didaktischen Modellen vorgenommen, die zeitbedingt eine gewisse Aufmerksamkeit erregt haben. Weinberg will aber wohl mehr, nämlich auf eine bleibende Gefährdung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft aufmerksam machen. In einer ungewöhnlich engagierten Zwischenüberlegung stellt Weinberg die Frage, ob es im erwachsenenpädagogischen Diskurs eigentlich Konsens darüber gebe, dass sein Erkenntnisinteresse darin besteht, die Lernproblematik aufzuhellen, die sich angesichts der permanenten Herausforderung Erwachsener ergibt, mit dem sozialen Wandel Schritt zu halten. „Ärgerlich“ sei etwa im geschilderten Fall, dass sowohl aus geisteswissenschaftlicher wie aus sozialwissenschaftlicher Sicht „ein pädagogisches oder auch pädagogisch-politisches Anspruchsdenken vorgezeigt wird“, das sich über die gesellschaftlich erzeugten Lernanforderungen hinwegsetzt und sich dessen nicht einmal bewusst zu sein scheint. „*Ich nenne dies das vormundschafliche Denken der Pädagogik (...), dass sie zu wissen vorgibt, was die Menschen eigentlich brauchen*“ (Weinberg 1996, S. 11, Kursivsetzung nicht im Original). Diese Gefahr erscheint bei fast jedem Paradigmenwechsel der Erziehungswissenschaft natürlich in neuer Gestalt und kann ebenso Lernende wie Lehrende betreffen.

4. Perspektiven der Weiterentwicklung

Der REPORT spiegelt mit diesen fünf Aufsätzen – grob resümiert – auch eine gewisse Entwicklung des allgemeinen didaktischen Denkens in der Erwachsenenbildungswissenschaft: von den siebziger Jahren, in denen eine Vielfalt von Ansätzen bedacht wurden (begleitet allerdings von einer sozialwissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Kritik an diesem Interesse) über ein anscheinendes Versiegen des Interesses an allgemeiner Didaktik (wobei meinem Eindruck nach in dieser Zeit aber mehr an Fach-, Institutionen- und Zielgruppendidaktik gearbeitet wurde als heute) bis hin zur Wiederbelebung der didaktischen Diskussion durch die konstruktivistische Provokation, die Horst Siebert maßgeblich ausgelöst hat. Und auch die kritische Stimme ist mit Johannes Weinbergs Beitrag – Didaktik sei kein Selbstzweck, sondern müsse der Erhellung und Erleichterung realer, historisch veränderlicher Lernanforderungen an Erwachsenen dienen – wohl in der Proportion vertreten, in der sie im wissenschaftlichen Diskurs noch vernehmbar war. Insofern hat wohl der REPORT und haben die Erstherausgeber auch als Autoren Entscheidendes dazu getan, den didaktischen Diskurs in der wissenschaftlichen Community anzustoßen, zu begleiten und weiterzutragen.

Hat es in dieser Zeit einen deutlichen *Fortschritt im didaktischen Denken* der Wissenschaftsdisziplin gegeben oder bleibt noch etwas zu tun für die Zukunft?

Für mich ist erstaunlich und erfreulich genug, dass nun seit etwa zwölf Jahren Fragen der Didaktik wieder stärker ins Zentrum von Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung gerückt sind. Denn wenn wir keine geklärtere Vorstellung davon haben, ob und wie Menschen lernen und wodurch sie dabei unterstützt werden können, braucht sich die Erwachsenenpädagogik auch zu allen anderen denkbaren Fragen nicht mehr zu äußern. Diese didaktische Wende war sozusagen überfällig. Dass sie durch den Konstruktivismus ausgelöst wurde, scheint auch kein Zufall, weil dieser zu einer Grundannahme vieler Disziplinen geworden ist. Dies zeugt u. a. vom gesellschaftlichen Widerspruch zwischen einem immer stärkeren Angewiesensein auf Wissen und dem gleichzeitigen Zweifel an seiner Verlässlichkeit, also von der Notwendigkeit, mit größerer Ungewissheit umzugehen.

Auch dass die von Arnold und Siebert eingebrachte Variante eines pädagogischen Konstruktivismus eine didaktische Deutungshoheit nicht nur beansprucht, sondern bis in studentische Arbeiten hinein auch zugesprochen erhält, kann gegenüber einer gewissen Beliebigkeit im didaktischen Supermarkt der ausgehenden siebziger Jahre zunächst ein Vorteil sein, nämlich die Diskussion zu konzentrieren, sich an einer starken These oder einem Ärgernis abzuarbeiten, ehe ‚die nächste Sau durchs Dorf getrieben wird‘ (wissenschaftlicher Terminus für Interessen- oder Paradigmenwechsel).

5. Zurück nach vorn

Damit sind aber noch nicht alle Fragen beantwortet und Strategien genutzt, die Horst Siebert 1982 für den Weg zu einer didaktischen Theoriebildung vorgeschlagen hat. *Historische Forschung* (1) kann die relative Geltung heutigen didaktischen Denkens und seiner Lösungsangebote erkennen helfen, sie macht widerständiger gegenüber allzu glatt erscheinenden Verallgemeinerungen. Das Abgrasen der Geschichte als Legitimation für heutige Denkansätze oder die Unterstellung, vergangene Pädagogik sei per se rückständig und taue allenfalls noch dazu, den Neuigkeitswert des Modernen im helleren Lichte erstrahlen zu lassen: das sind beides keine angemessenen Haltungen im Umgang mit Geschichte. Zumal Wende-Pädagogik mit ihren praktischen Lösungen meist beherzt die Arsenalen vergangener Pädagogik umkrempelt und plündert.

Die *Arbeit an Grundbegriffen* (2) wird sicher mehr sein müssen als das Rangieren auf einem semantischen Verschiebebahnhof. Immer stellen Begriffe Netzknoten in theoretischen Zusammenhängen dar, deren man sich vergewissern muss. Horst Siebert versucht dies mit systemtheoretischen Varianten zum Vermittlungsproblem. Dafür hat seine Variante eines radikalen Konstruktivismus aber sehr hohe Hürden errichtet, so, als seien wir alle eingemauert und könnten uns gegenseitig allenfalls noch über die Mauer zielloos zurufen: ‚Hallo, ist da jemand?‘ Für das psychische System Mensch sind Systemgrenzen aber keine Betonmauern, sondern subjektive Sinn Grenzen, an denen die Verständigung allerdings auch scheitern kann. Aber es macht einen Unterschied, wenn man auf der anderen Seite Wesen mit sinnvollen Intentionen voraussetzt, die vielleicht ebenfalls eine Weiterbildungsveranstaltung besuchen, um sich zu unterrichten. Aus dem Konstruktivismus lässt sich m. E. keine pädagogische Theorie oder didaktische Lösung ableiten (das ist schon beim Marxismus gescheitert). Er bleibt eine wichtige Hintergrundannahme (und Warntafel), wie Siebert ihn auch in seiner Didaktik benutzt. Ich vermute auch, aber da fühle ich mich nicht kompetent genug, dass aus der Systemtheorie zuwenig Konstruktives für Lern- und Vermittlungsprobleme zu gewinnen ist, dazu muss man wohl doch auf Handlungstheorien zurückgreifen: Kurz, ich plädiere dafür, nicht monotheistisch zu verfahren.

Vor allem plädiere ich aber auch dafür, sich einiger *Empirie* (3) zu versichern. Nicht als ob ein Theorieansatz auf hohem Abstraktionsniveau und von einiger Plausibilität durch empirische Details zu widerlegen wäre. Empirie kann aber u. a. im Hinblick auf didaktische Konzeptionen prüfen, ob sie mit lernpsychologischen Befunden und unterschiedlichsten Lernanforderungen vereinbar sind, wieweit sie Erwartungsmustern von Lernenden entsprechen, Akzeptanz bei Lehrkräften und Programmschreibern finden und mit heutigen organisatorischen Bedingungen (z. B. Kurzzeitpädagogik, Privatfinanzierung) verträglich erscheinen. Damit würde die didaktische Theorie zumindest um zentrale Realisierungsbedingungen angereichert.

Eine postmoderne Metatheorie wie der Konstruktivismus, die nicht mehr vom universalen Wahrheitsanspruch der Wissenschaften ausgeht, müsste zudem höchstes Interesse

am konkurrierenden *Alltagswissen* (4), hier der Lehrenden und Lernenden, haben. Das gilt besonders für eine Didaktik, die für sich in Anspruch nimmt, das Bessere für die Lernenden vorzusehen. Nun ist unser Wissen vom Alltagswissen nicht mehr frisch genug, aber es gibt Neuansätze, beispielsweise zu Fortbildungsbedarfen und Innovationshindernissen bei Kursleitenden (Gieseke 2005, Grotlüschen/Rippien 2007), zum selbstgesteuerten Lernen von Teilnehmenden (Faulstich/Forneck/Knoll 2005, sogar mit einem Experiment) usw.

Unser laufendes Projekt „Dienstleistung Weiterbildung“ (Kil/Schlutz 2006) beschäftigt sich u. a. auch mit Teilnehmererwartungen an lernunterstützende Dienstleistungen (Wagner 2007). Zwar ist der Datensatz (bisher n= 850) noch nicht vollständig ausgewertet, er lässt aber u. a. Folgendes erkennen: Persönlichkeitsfaktoren spielen im Hinblick auf Kurserwartungen und Gesamtzufriedenheit eine durchschlagende Rolle; so fällt die Erwartungsbilanz umso positiver aus, je höher Interesse, Anstrengungsbereitschaft, Erfolgszuversicht und formaler Bildungsabschluss sind. Der Umgang mit Neuem, die Bereitschaft zur Eigenleistung oder der Wunsch nach Lernautonomie variieren aber auch erheblich nach situativen Faktoren, wie Anbieter/inne/n, Kursthemen, gefordertem Wissensniveau. Durchgängig erwarten aber Befragte aus allen Gruppen vom Besuch einer Weiterbildungseinrichtung – im Vergleich zur Alternative, autodidaktisch zu lernen – eine deutliche Entlastung (z. B. didaktische Vorschläge, Kontrolle) und die Fachkraft als Gegenüber (Fachkraft heißt hier: Experte für den Stoff und seine verständliche Darstellung). Dies spricht für mögliche Vorbehalte gegenüber ‚idealen‘, wissenschaftlich begründbaren Vorgehensweisen und für die Notwendigkeit der Ausdifferenzierung von allgemeindidaktischen Konzeptionen.

Man könnte daher fragen, wieweit *eine Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung* (Siebert 1978) noch sinnvoll und machbar ist. Sicher nicht mit dem Zweck, wie er in den 70er Jahren vorherrschte, die Andersheit der Erwachsenenbildung insgesamt zu behaupten und damit einen didaktischen Sonderbereich zu konstituieren (und so ungewollt den Erwachsenen von seiner bisherigen Biographie und Lernentwicklung zu trennen). Angesichts der Unsicherheiten, die Praxis und Wissenschaft heute erleben, was eigentlich ihr Gegenstand, ihr Geltungsbereich, ihre Legitimation ist, wäre es wohl sinnvoll, sich weiterhin nicht nur des Systemcharakters, sondern auch einer Rahmen-didaktik der gesamten Erwachsenen- und Weiterbildung zu vergewissern. Rechtfertigung und Ausgangspunkt dafür könnten die andersartigen Konstitutionsbedingungen von Weiterbildung sein: die Verankerung der Lernbedürfnisse und -anforderungen in Lebens- und Arbeitswelt, die Wege und Formen des Zustandekommens von Erwachsenenbildung, die Konstituierung ihrer Themen und Wissensanforderungen. Sinnvoll und komplexitätsreduzierend könnte es sein, wenn solche Bemühungen wieder, wie traditionell üblich, in eine Modellbildung einmündeten. Damit könnten neue, didaktisch relevante Phänomene geprüft und integriert, aber auch Aspekte für die notwendige Weiter-Entwicklung von speziellen Aufgaben- und Zielgruppendidaktiken deutlicher herausgestellt werden. Denn gelernt wird schließlich nicht ganz allgemein, sondern im Hinblick auf besondere Notwendigkeiten.

Gibt es dafür *Prioritäten*? Sicher aus dem außerwissenschaftlichen Raum. Ich nenne nur ein Beispiel: Die PISA-Verlierer interessieren offensichtlich nicht mehr; eine weitere Spaltung durch soziale Segregation der Gesellschaft scheint in Kauf genommen zu werden. Wir wissen, dass die Weiterbildung im Hinblick auf das Nachholen von allgemeiner und beruflicher Grundbildung eher begrenzte Wirkungschancen hat, aber immerhin konnte auch die Zahl der bildungsfernen Teilnehmer/innen bis in die späten 1990er Jahre kontinuierlich erhöht werden. Wenn Bildungseinrichtungen trotz der fortlaufenden Ökonomisierung und Privatisierung ihre Klientel nicht aufgeben, sollte auch die Wissenschaft hierzu ihren Teil an Forschungs- und Entwicklungsarbeit leisten und neue Zugänge sowie spezifische didaktische Ansätze für Zuwanderer und Eingesessene suchen.

Zum „Nachlesen“

Die hier besprochenen Beiträge sind als PDF-Dokumente über die „Recherche“ auf der Homepage des REPORT unter www.report-online.net zu finden und stehen zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Siebert, H. (1978): Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung. In: REPORT, H. 1, S. 5–21

Siebert, H. (1982): Theorie der Didaktik. Theoriebildung in der Erwachsenenbildung Teil III. In: REPORT, H. 10, S. 11–24

Siebert, H. (1999): Driftzonen – Elemente einer mikrodidaktischen Lernkultur. In: REPORT, H. 44, S. 10–17

Siebert, H. (2005): Didaktik – mehr als die Kunst des Lehrens? In: REPORT, H. 3, S. 9–16

Weinberg, J. (1996): Die Bürde der Nützlichkeit. Anmerkungen zu einem alten Dilemma in der Pädagogik. In: REPORT, H. 38, S. 10–16

Literatur

Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler

Arnold, R./Siebert, H. (2006): Die Verschränkung der Blicke. Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog. Baltmannsweiler

Faulstich, P./Forneck, J./Knoll, J. u. a. (2005): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld

Gieseke, W. (2005): Fortbildungsbedarfe Planer/innen und Dozent/innen in der Weiterbildung. Empirische Befunde einer Befragung in Berlin und Brandenburg. In: REPORT, H. 4, S. 37–46

Glaserfeld, E. v. (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt

Grotlüschen, A./Rippien, H. (2007): Zur Rolle des pädagogischen Personals beim Systemumbau zu lebenslangem Lernen – Empirische Ergebnisse aus zwei Studien. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 41–51

Kil, M./Schlutz, E. (2006): Dienstleistung Weiterbildung. Feldforschungen zu gegenwärtigen Veränderungen und Handlungsspielräumen. In: Meisel, K./Schiersmann, Ch. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld, S. 159–170

- Maturana, H. (1996): Was ist erkennen? München/Zürich
- Schlutz, E. (1981): Spurenverwischung. Zur Tabuisierung des Lehrbegriffs und zu einigen Aufgaben der Erziehungswissenschaft. In: Mader, W (Hrsg.): Theorien zur Teilnehmerorientierung. Bremen, S. 140–154
- Schulz, W. (1980): Unterrichtsplanung. München
- Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. München/Unterschleißheim
- Strzelewicz, W. (1970): Technokratische und emanzipatorische Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 89–100
- Wagner, S. (2007): Leistungserwartungen von Teilnehmenden. In: Der pädagogische Blick (im Erscheinen)
- Willmann, O. (1889): Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. Band 2. Braunschweig

Weiterbildungsbeteiligung – Stand der Forschung und Vergewisserung des Gegenstandes

Wer sich aus welchen Gründen an Weiterbildung beteiligt, ist eine der Kernfragen der Weiterbildungsforschung und -praxis. Unter Rückgriff auf zwei Texte von Horst Siebert und Johannes Weinberg wird reflektiert, welche Erkenntnisse die Teilnahmeforschung seit den so genannten Leitstudien der 1960er und 1970er Jahren hervorgebracht hat. Dabei wird auf soziodemografische und beschäftigungsbezogene Aspekte eingegangen, und nach den Motiven und dem Nutzen der Weiterbildungsbeteiligung gefragt. Darüber hinaus stellt sich aus heutiger Sicht die Frage, was angesichts der Ausweitung des Betrachtungsgegenstandes auf non-formale und informelle Weiterbildung „Teilnahme“ an Weiterbildung eigentlich meint.

1. Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung und -abstinenz

Horst Siebert setzt sich in den ausgewählten Beiträgen mit Forschungen zur Weiterbildungsbeteiligung auseinander. Bei dem frühen Beitrag im Heft 3 (1979) des REPORT handelt es sich um eine Sammelrezension und damit um eine für die Ursprünge des REPORT sehr typische Beitragsart. Bei dem zweiten Text von Horst Siebert handelt es sich um einen einleitenden Beitrag zum Themenheft des REPORT im Jahr 2004 zur Weiterbildungsbeteiligung und Motivation. Auch er gibt einen Überblick über den Stand der Forschung – zudem wird über eine eigene qualitative Untersuchung berichtet, die Lernbiografien werden thematisiert.

Siebert verweist in seinen Texten auf die drei „klassischen“ bildungssoziologischen Leitstudien der deutschen Erwachsenenbildung: die Hildesheim-, die Göttinger und die Oldenburg-Studie (vgl. Schulenberg 1957; Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966; Schulenberg u. a. 1979). Eine Reihe aktueller Einzeluntersuchungen (vgl. Schiersmann 2006, Baethge/Baethge-Kinsky 2004; Barz/Tippelt 2004; Schröder/Schiel/Aust 2004) hat in den letzten Jahren in der Teilnahmeforschung für neuen Schwung gesorgt. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden geprüft werden, inwiefern dadurch neue Einsichten zu zentralen Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung gewonnen werden konnten.

1.1 Soziodemografische Einflussfaktoren

In der Göttinger Studie (vgl. Strzelewicz u. a. 1965, S. 37) wurde bereits der zentrale Zusammenhang zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit, Bildungsvorstellungen und

Weiterbildungsbeteiligung herausgearbeitet: Erwachsene mit höherer Schulbildung waren zum damaligen Zeitpunkt in den Volkshochschulen überrepräsentiert. Dieses Ergebnis wurde dahingehend interpretiert, dass auch die Erwachsenenbildung die Bildungskluft in der Gesellschaft nicht verringert, sondern tendenziell eher vergrößert. Die jüngeren Untersuchungen belegen übereinstimmend, dass sich in Bezug auf die soziodemografischen Kriterien keine strukturellen Veränderungen gegenüber den Studien aus den 1960er und 1970er Jahren ergeben haben (vgl. Schiersmann 2007, S. 119 ff.). Die gravierenden Differenzen im Hinblick auf Variablen wie Schulbildung, Berufsbildung, berufliche Stellung etc. bestehen nach wie vor – nahezu unverändert. Allerdings ist positiv zu vermerken, dass die aktuellen Beteiligungsquoten an formaler Weiterbildung immerhin bei allen Teilgruppen über denjenigen der 1970er Jahre liegen. Aufgeschreckt wurde die Fachöffentlichkeit jedoch in den letzten Jahren durch den im Berichtssystem Weiterbildung (BSW) dokumentierten Trend, dass die Weiterbildungsbeteiligung seit dem Jahr 2000 sinkt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 19). Damit stellt sich verschärft die Frage, ob die Vorstellung eines „lebenslangen Lernens für alle“ eine realistische Vorstellung oder eher eine normative, nur schwer einlösbare Programmatik darstellt.

1.2 Relevanz der Arbeitssituation

Siebert hebt in beiden einbezogenen Publikationen u. a. das viel zitierte Papier von Hans Tietgens hervor, zu der Frage „Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule“, das 1964 verfasst, aber erst 1978 veröffentlicht und häufig falsch bewertend zitiert wurde als „Warum kommen so wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule“ (Hervorh. durch die Verf.). Tietgens verweist in seinem Beitrag schon früh auf den Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung und Arbeitssituation.

Er geht davon aus, dass die Arbeiter unter einem stärkeren Autoritätsdruck und Arbeitszwang stehen als Angestellte und die disziplinierende Wirkung des Betriebs auf sie größeren Einfluss hat als auf andere Beschäftigtengruppen. Eine weitere Ursache für die geringe Beteiligung der Arbeiter an Erwachsenenbildung sieht Tietgens in den Sprachbarrieren. Er geht davon aus, dass von allen Schichtungsmerkmalen die Kommunikationsgrenzen am deutlichsten erhalten geblieben sind (vgl. Tietgens 1978, S. 140).

Die von Tietgens untersuchte Frage wird auch in aktuellen Studien zur beruflichen Weiterbildung aufgegriffen, wenn der Einfluss der konkreten Arbeitssituation auf die Weiterbildungsaspiration untersucht wird (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004; Schröder/Schiel/Aust 2004; Grünewald/Morall/Schönfeld 2003). Die Ergebnisse zeigen zum einen, dass sowohl die Betriebsgröße als auch die Branche einen erheblichen Einfluss auf die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung aufweisen (vgl. Schiersmann 2007, S. 135 ff.): In großen Betrieben liegt die Weiterbildungsbeteiligung nach wie vor höher als in kleinen und bei den Branchen weist der Bereich der Versicherungen und Banken eine hohe Beteiligungsquote auf, während sie z. B. im Bereich von Gaststätten oder dem Baugewerbe eher niedrig liegt. Dabei besteht weiterer Forschungsbedarf hinsichtlich

der Frage, inwieweit sich die branchenspezifischen Unterschiede durch die jeweilige Unternehmenskultur oder eher durch die jeweilige betriebliche Qualifikationsstruktur erklären lassen. Noch wichtiger für die Zukunft ist die Erkenntnis, dass lernförderliche Arbeitsumgebungen bzw. ein größerer Handlungsspielraum im Arbeitsvollzug einen zentralen Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten haben (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004). Diese Erfahrung fordert dazu heraus, intensiver darüber nachzudenken, wie Arbeitsplätze lernförderlich gestaltet werden können.

1.3 Motivation und Nutzen, Bedarf und Barrieren

In den bereits erwähnten Leitstudien zur Erwachsenenbildung spielten Fragen nach der Motivation zum Lernen bzw. den Einstellungen zur Erwachsenenbildung eine zentrale Rolle. Auf der Basis von Gruppendiskussionen stellte Schulenberg fest, dass Erwachsenenbildung zwar positiv bewertet wird, dass aber Lernen dennoch nicht zum Rollenverständnis der Erwachsenen gehört. Aus Sicht der Befragten seien Volkshochschulen nützlich für die anderen, die „es nötig haben“ (vgl. Schulenberg 1957). In seiner Längsschnittstudie konstatierten Schulenberg u. a. (1979) Veränderungen des Bildungsverständnisses und der Weiterbildungsmotivation hin zu einer stärker pragmatischen, utilitaristischen Bildungsvorstellung. Der Frage nach den Bildungsmotiven geht Siebert auch in der in dem Beitrag von 2004 dargestellten qualitativen Erhebung zu Bildungsmotiven sowie in der umfassenderen Publikation von 2006 nach.

Die jüngeren Untersuchungen bestätigen die bereits von Schulenberg aufgezeigte Diskrepanz zwischen einer allgemein positiven Einstellung zur gesellschaftlichen Bedeutung von Weiterbildung und dem individuellen Teilnahmeverhalten (vgl. Schiersmann 2007, S. 160 ff.).

Dem BSW IX zu Folge sagten 92 %, dass „jeder bereit sein sollte, sich ständig weiterzubilden“, 92 % stimmten dem Aspekt zu, dass man sich weiterbilden müsse, um beruflich erfolgreich zu sein. Differenziert man die Ergebnisse nach sozio-demografischen Kriterien, so zeigen sich relevante Differenzen im Hinblick auf die bekannten Variablen (Schulbildung, berufliche Bildung und Stellung im Beruf sowie Teilnahmeverhalten): Personen mit niedriger Schulbildung und niedrigem Berufsabschluss sehen das Image von Weiterbildung vergleichsweise weniger positiv. Gleiches gilt für Arbeiter im Vergleich z. B. zu Beamten sowie für Nichtteilnehmer gegenüber Teilnehmern an Weiterbildung (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 260).

Im Vergleich zu dieser insgesamt positiven Einstellung der Bevölkerung in Deutschland zur beruflichen Weiterbildung, sind die Einschätzungen zum künftigen Weiterbildungsbedarf zurückhaltender: Ungefähr die Hälfte der Erwerbspersonen (51 %) sieht für sich in den nächsten Jahren einen Bedarf an beruflicher Weiterbildung. Ein Drittel (34 %) verneinte dies dezidiert und der Rest war sich unsicher (vgl. Schiersmann 2006, S. 44). Dabei erweist sich eine „hohe Belastung/Zeitmangel“ als entscheidender Hinderungsgrund für die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung (37 % der Nennungen), dicht gefolgt von der Kategorie „fehlender Nutzen“ (31 %). Die übrigen Daten der Erhebung

lassen darauf schließen, dass es sich dabei um zwei unterschiedliche Gruppen handelt: Die mangelnde Zeit wird als Hinderungsgrund vor allem von denjenigen benannt, die sich bereits aktiv an Weiterbildung beteiligen, der fehlende Nutzen eher von den weniger weiterbildungsaktiven Gruppen. (vgl. Schiersmann 2006, S. 47 ff.) Auch die Studie zu den Nichtteilnehmern (vgl. Schröder/Schiel/Aust 2004) ist der Frage der Barrieren nachgegangen. Dabei wurden die Einzelfaktoren der Nichtteilnahme auf der Basis einer Faktorenanalyse zu einer Motivstruktur verdichtet: Dabei ergeben sich zehn Motive für die Nichtteilnahme an Weiterbildung. Es zeigt sich, dass am häufigsten der mangelnde Weiterbildungsbedarf als Teilnahmebarriere genannt wird. Als zweithäufigstes Motiv werden die Lernbelastungen genannt, gefolgt von dem Motiv „kein passendes Angebot“. Diese Erhebung zeigt zudem interessanterweise, dass auch die Nichtteilnehmer eine grundsätzlich positive Einstellung zum Lernen aufweisen. Allerdings geben 63 % von Ihnen an, dass sie möglichst an konkreten Anwendungsbeispielen lernen wollen und 60 %, dass sie am liebsten unter Anleitung lernen. Diese Aussagen lassen sich als Interesse an praxisorientierter Weiterbildung interpretieren. Knapp die Hälfte gab an, das Lernen nicht mehr gewohnt zu sein. Von ausgeprägt negativen Lernerfahrungen berichtete jedoch nur ein kleiner Teil der Nichtteilnehmer (15 %).

1.4 Internationaler Vergleich

Ein Aspekt in der Erforschung der Weiterbildungsbeteiligung ist gegenüber den Studien aus den 1960er und 1970er Jahren definitiv neu: die internationale Dimension. In dem Maße, in dem die europäische Dimension Einfluss auch auf die Weiterbildungsdiskussion gewinnt, ist der Vergleich mit anderen europäischen Ländern als Bewertungskriterium für die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland interessant geworden. Das Second Continuing Vocational Training Survey (CVTS 2) (vgl. Grünewald/Moraal/Schönfeld 2003) sowie die Eurostat Arbeitskräfte-Erhebung (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006) geben dazu Auskunft. Sie zeigen, dass Deutschland bei der beruflichen Weiterbildung im europäischen Vergleich nur im unteren Mittelfeld angesiedelt ist.

1.5 Erkenntnisinteresse der Forschung

Horst Siebert stellt sich in seinen Beiträgen auch die Frage nach den Motiven für die Erforschung der Weiterbildungsbeteiligung. Er geht davon aus, dass diese in den 1960er und 1970er Jahren primär didaktisch motiviert war: Im Mittelpunkt stand Fragen, wie man unterrepräsentierte Zielgruppen erreicht bzw. durch neue Angebote (z. B. Bildungsurlaub) eine größere Nachfrage stimulieren kann. Interessant ist – aus heutiger Sicht – die Begründung, die Horst Siebert für die Erforschung des Teilnahmeverhaltens gibt: Er geht davon aus, dass „die Einrichtungen der Erwachsenenbildung prinzipiell „für alle da sind“ und aus diesem Grunde zu erkunden sei, „warum einige Adressatengruppen das Bildungsangebot weniger nutzen als andere.“ Dieser Begrün-

dungsstrang kann als typisch für die damalige Sichtweise angesehen werden: Es gibt Bildungseinrichtungen, die machen gute Angebote und deshalb sollten möglichst viele Erwachsene in diese Einrichtungen gehen. Die Argumentation ist bildungspolitisch motiviert und zugleich angebotsorientiert. Demgegenüber sieht Siebert die Untersuchungen zur Weiterbildung seit 1990 als primär arbeitsmarktmotiviert an; Maßnahmen der Bundesagentur (früher Bundesanstalt) für Arbeit gewinnen zunehmend an Bedeutung. Aus Sicht von Horst Siebert wird Weiterbildung damit nicht mehr vorwiegend als Persönlichkeitsausbildung definiert, sondern als Bestandteil sozialer Exklusions- und Inklusionsprozesse (vgl. Siebert 2004, S. 11).

Fragt man sich nun nach dem Erkenntnisinteresse der neueren Studien, so ist sicher die Perspektive des lebenslangen Lernens als eine weitere hinzugekommen. Festmachen lässt sich dies an dem vom Konsortium Bildungsberichterstattung vorgelegten Bericht, der die Bildung über den Lebenslauf hinweg in den Blick nimmt. Das Ziel dieser Berichterstattung ist darin zu sehen, eine bessere Transparenz der Daten und damit der vorfindlichen Bildungsbeteiligung zu erreichen und so Defizite und Handlungsbedarfe zu identifizieren. In dem Bildungsbericht werden als Ziele der Bildung gleichermaßen die individuelle Regulationsfähigkeit (im Sinne der Persönlichkeitsbildung, aber ergänzt um die Handlungsdimension), die Arbeitsmarktfähigkeit und die Chance zur sozialen Teilhabe benannt. Gleichwohl ist einzuräumen, dass gegenwärtig vielfach (auch im Kontext der europäischen Diskussion) der Fokus vorrangig auf die Beschäftigungssituation und damit die „employability“ der Arbeitskräfte ausgerichtet ist.

Interessant ist an dem Beitrag von Horst Siebert aus dem Jahr 1979 auch die Untergliederung der Teilnahmeforschung in bildungssoziologische Erhebungen, die soziodemografische und gesellschaftliche Bedingungsfaktoren meist anhand repräsentativer Stichproben erheben, und psychologische Untersuchungen, die die typischen Motivstrukturen meist kleinerer Teilnehmergruppen in den Blick nehmen, sowie institutionsspezifischen Teilnehmerstatistiken als Sammlung von Primärdaten für weitere Forschungen (vgl. Siebert 1979, S. 32). Es ist sicher nicht zufällig, dass erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Untersuchungen nicht als Typ genannt werden, die Subdisziplin der Weiterbildungsforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft beginnt sich Ende der 1970er Jahre gerade erst zu konstituieren. Diesbezüglich dürfen wir wohl heute etwas selbstbewusster auftreten.

2. Vergewisserung des Verständnisses von Weiterbildung

Während Horst Siebert in seiner Sammelrezension in Heft 3 des REPORT von 1979 quasi naturwüchsig – der damaligen Diskussion entsprechend – Weiterbildung mit dem Besuch formalisierter Bildungsangebote identifiziert, interessiert sich Johannes Weinberg schon sehr früh gezielt für das Lernen außerhalb von Bildungsinstitutionen. Bei den Texten von Johannes Weinberg handelt es sich zum einen um den Beitrag „Lernen vor Ort – und darüber hinaus?“ von 1987 (Heft 20 des REPORT) und zum anderen

um den aus dem Jahr 1997 (Heft 40 des REPORT, zusammen mit Johanna Kohn) mit dem Titel „Lernen in Selbsthilfeorganisationen und in regionalen Bildungsprojekten“. In seinem Beitrag von 1987 stellt Johannes Weinberg die regionalen Bildungsprozesse „vor Ort“ in den Kontext der allgemeinen gesellschaftlichen Diskussion zwischen den Polen „wirtschaftliches Wachstum“ und „(politischer) Protest“ (vgl. Weinberg 1987, S. 99). Er geht davon aus, dass die soziokulturellen Initiativen und die in ökonomischen Nischen angesiedelten Unternehmensgründungen den Rahmen für das Lernen vor Ort bilden. Dazu wertet er die zeitgenössische Literatur aus, u. a. zu Sportvereinen, zur Selbsthilfebewegung, zu stadtteilnaher Erwachsenenbildung, zu dezentralen Lernorten, zur Gemeinwesenarbeit. Es handelt sich dabei um Lernkontexte, die wir mit der aktuellen Terminologie als informelle bezeichnen würden.

2.1 Pluralisierung von Lernkonstellationen

Auch in seinem Artikel von 1997 bettet Johannes Weinberg seine Analyse eng in den gesellschaftlichen und ökonomischen Kontext ein, den er zu diesem Zeitpunkt durch hohe Anforderungen an einen Umgang mit dem raschen Wandel charakterisiert. Vor diesem Hintergrund plädiert er für eine Neufassung des Lernbegriffs, der auf die „Diskrepanz zwischen der von den Menschen hergestellten Komplexität aller Verhältnisse und der gering entwickelten Fähigkeit, damit auf zukunftsfähige Weise umzugehen“ (Kohn/Weinberg 1997, S. 107) reagiert. Durch das neue Verständnis von Lernen soll Antizipationsfähigkeit und Partizipationsfähigkeit entstehen, dazu wird eine Pluralisierung der Lernkonstellationen gefordert (vgl. Kohn/Weinberg 1997, S. 108). Um den Forschungsstand zu dieser Frage zu eruieren, werden in dem Beitrag Untersuchungen über Selbsthilfevereine, Bildungsprojekte und arbeitsmarktorientierte Projekte analysiert. Interessant ist aus heutiger Sicht, dass die von Johannes Weinberg fokussierten Lernkontexte seit ca. zehn Jahren die fachliche Diskussion geradezu dominieren, dass der gesellschaftliche Rahmen, der für Weinberg von großer Bedeutung war, dabei aber eher selten bzw. bestenfalls auf einer sehr allgemeinen Ebene reflektiert wird. Die Debatte um informelles Lernen ist zu einem zentralen Aspekt der Fachdiskussion geworden. Beigetragen zu der Aufwertung hat insbesondere die europäische Diskussion, die diesbezüglich einen Schwerpunkt legt (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2000).

2.2 Informelle Lernprozesse

Korrespondierend mit der gestiegenen Aufmerksamkeit für informelle Lernprozesse gehen auch die aktuellen empirischen Untersuchungen zur Weiterbildungsbeteiligung verstärkt der Frage nach der individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung informeller Lernkontexte nach und konstatieren auch für Deutschland deren zunächst in kanadischen Untersuchungen (vgl. Livingstone 1999) nachgewiesene weite Verbreitung. Allerdings ist in diesem Zusammenhang auf die generelle Schwierigkeit einer verläss-

lichen Erfassung informeller Lernkontexte hinzuweisen. Diese resultiert zum einen daraus, dass sich die jeweils gewählten Kategorien nur schwer exakt operationalisieren lassen und zudem in den verschiedenen Untersuchungen divergierende Kategorien zugrunde gelegt werden. Zum anderen resultiert dies auch aus dem Problem einer präzisen Rück Erinnerung seitens der befragten Personen. Diese sind höher einzuschätzen als bei der Frage nach formalen Lernkontexten wie Kursen und Lehrgängen.

Meine eigene Studie zum Weiterbildungsbewusstsein hat ergeben, dass 87 Prozent der Befragten angaben, sie hätten in informellen Lernkontexten für ihre berufliche Entwicklung am meisten gelernt, nur 13 Prozent sagten, dass für sie die formalen Lernkontexte am wichtigsten waren (vgl. Schiersmann 2006, S. 35). Diese Ergebnisse, die wiederum in Bezug auf die soziodemografischen Merkmale recht stark differieren (höhere Bedeutung formaler Lernkontexte bei den gut formal Ausgebildeten), belegen den hohen Stellenwert informeller Lernprozesse aus der subjektiven Sicht der Befragten.

Seit einiger Zeit erhebt auch das Berichtssystem Weiterbildung die Beteiligung an informellen Lernkontexten und ermöglicht eine Betrachtung unterschiedlicher Formen informellen Lernens. Dem BSW IX zu Folge waren 2003 ca. 61 Prozent der Erwerbstätigen an einer oder mehreren Formen des informellen Lernens beteiligt. Diese Quote liegt deutlich über der Beteiligung an formaler Weiterbildung.

Erfasst wurden durch das BSW die folgenden Arten informellen Lernens: Am häufigsten wurde das Lernen durch Beobachten bzw. Ausprobieren mit 38 Prozent genannt gefolgt vom Lesen berufsbezogener Fachliteratur mit 35 Prozent. Die Unterweisung bzw. das Anlernen durch Kollegen (25 %) sowie durch Vorgesetzte (22 %) folgen an dritter und vierter Stelle. 17 Prozent der Erwerbstätigen nahmen an Fachmessen bzw. Kongressen teil. Interessant ist, dass die in den letzten Jahren in der Literatur viel diskutierten neueren Formen informellen Lernens wie Qualitäts-, Werkstattzirkel, Beteiligungsgruppen (8 %), Jobrotation (4 %) oder Austauschprogramme mit anderen Firmen (3 %) eine quantitativ deutlich geringere Bedeutung aufweisen.

Da im BSW die Erhebungskategorien für die Erfassung informellen Lernens geändert wurden, lassen sich nur für ausgewählte Formen informellen Lernens Entwicklungen nachzeichnen. Diese ergeben, dass sich bei den „neuen“ Formen arbeitsbegleitenden Lernens nur ein sehr geringfügiger Anstieg seit 1997 beobachten lässt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 192). Dieses Ergebnis nährt die Vermutung, dass es sich zumindest zum Teil bei der dem informellen Lernen aktuell zugeschriebenen Bedeutung eher um eine verstärkte Aufmerksamkeit für diesen Bereich als eine wirklich deutliche Zunahme dieser Lernkontexte handelt

2.3 Lernorte und Lernformen

In gewissem Gegensatz zum BSW IX kommt das CVTS 2 (vgl. Grünewald/Moraal/Schönfeld 2003) zu einer erheblichen Expansion zumindest einiger Formen informellen berufsbezogenen Lernens. Dabei ist aber auch der Unterschied in der Erhebungsmethode zu berücksichtigen. Während im BSW Personen dahingehend befragt werden,

ob sie an der jeweiligen Form der informellen Weiterbildung teilgenommen haben, wird beim CVTS 2 ein Experte aus dem Unternehmen gefragt, ob eine entsprechende Lernform im Unternehmen vorkommt. Außerdem konstatieren die Autoren selbst (vgl. Grünewald/Moraal/Schönfeld 2003, S. 130), dass nicht klar ist, ob der zu beobachtende Anstieg real oder darauf zurückzuführen ist, dass bestimmte betriebliche Lernprozesse aufgrund der Befragung erst in den Blick gerückt sind. Besonders gravierend ist der Anstieg zwischen 1994 und 1999 bei den Lern- und Qualitätszirkeln (von 5 % auf 15 %). Auch bei der Teilnahme an informeller beruflicher Weiterbildung zeigen sich – hierin stimmen die vorliegenden Untersuchungen überein – strukturell die gleichen gruppenspezifische Unterschiede wie sie für die formale berufliche Weiterbildung bereits beschrieben wurden. Dieses Ergebnis ist insofern gravierend, als demzufolge nicht davon ausgegangen werden kann, dass eine fehlende oder geringe Teilnahme an formaler Weiterbildung durch umfangreiche Lernprozesse in informellen Lernkontexten kompensiert würde. Vereinfacht zusammengefasst lässt sich konstatieren: Wer viel in formalen Lernkontexten lernt, tut dies gleichermaßen in informellen und umgekehrt. Neben dieser Beobachtung, dass auch den informellen Lernkontexten in Bezug auf die Weiterbildungsbeteiligung keine kompensatorische Funktion zukommt, werden bei aller Wertschätzung des informellen Lernens die folgenden Implikationen eher selten reflektiert.

Hervorzuheben ist mit Straka (2000, S. 21), dass nicht die Lernprozesse selbst – im Sinne der kognitiven Aneignung von Informationen und deren Integration in bereits vorhandene Wissensbestände – unterschiedlich sind, sondern lediglich die Kontexte, in denen sie statt finden, z. B. in einer Bildungseinrichtung, im Betrieb oder am PC. Der Formalisierungsgrad gibt folglich vor allem Hinweise auf die institutionelle Verortung der Lernprozesse. Als Kennzeichen informellen Lernens wird daher auch zumeist der Hinweis angeführt, es fände außerhalb von Bildungseinrichtungen statt. Diese Negativbeschreibung birgt die Gefahr in sich, dass informelles Lernen jeweils als Restkategorie behandelt wird. Gleichwohl dürfte sich eine weitere Ausdifferenzierung in Bezug auf den Formalisierungsgrad nur schwer operationalisieren lassen. Eine weitere Schwierigkeit der Abgrenzung der unterschiedlichen Lernkontexte besteht darin, dass informelles Lernen – worauf Marsick/Watkins (1990, S. 12) zu Recht verweisen – auch in formalen Lernkontexten eine Rolle spielt: Neben dem offiziellen Lehrplan wird auch in Kursen oder Seminaren immer informell gelernt.

Neben dem Formalisierungsgrad der Lernkontexte ist der Aspekt der Intentionalität bzw. der Bewusstheit von Lernprozessen zu reflektieren. Einige Autoren (vgl. Livingstone 1999, S. 69) plädieren dafür, den Begriff des informellen Lernens auf bewusste und geplante Lernprozesse zu begrenzen. Andere Autoren (vgl. z. B. Federighi 1999) beziehen auch unbewusste Lernprozesse ein. Aus meiner Sicht spricht vieles dafür, informelles Lernen im Kontext der Weiterbildungsdiskussion auf intentionale oder zumindest bewusste Lernprozesse zu begrenzen, vor allem weil andernfalls eine systematische Abgrenzung des Lernbegriffs gegenüber alltäglichem Handeln oder Sozialisationsprozessen nicht mehr gegeben ist.

2.4 Nachhaltigkeit und Lernbiografien

Eher selten wird in der aktuellen Diskussion um informelles Lernen die Frage nach deren Qualität oder Nachhaltigkeit gestellt. Diese ist jedoch z. B. in der Hinsicht wichtig, ob informelle Lernprozesse Reflexivität und Innovationsfähigkeit anregen. So ist etwa bislang nicht hinreichend geklärt, ob angesichts des in Betrieben allgegenwärtigen hohen Zeit-, Kosten-, Arbeits- und Konkurrenzdrucks komplexere Lernvorgänge, die eine Reflexion erlauben, überhaupt möglich sind. In dem Maße, in dem die informellen Lernprozesse als bedeutender Bestandteil von Bildungsbiographien angesehen werden, wächst die Notwendigkeit, zum einen die Individuen zu befähigen, sich selbst auch der Kompetenzen zu vergewissern, die aus diesen Lernkontexten erwachsen sind, und zum anderen der Anerkennung der entsprechenden Lernergebnisse. Diese Diskussion findet in Deutschland ihren Niederschlag in der Debatte um Kompetenzfeststellungsverfahren (vgl. Preißer/Völzke 2007). Für die bildungspolitische Bedeutung dieser Thematik spricht auch, dass sich im Rahmen des von der Bundesministerin für Bildung und Forschung eingerichteten Innovationskreises Weiterbildung eine Arbeitsgruppe mit möglichen Verfahren zur Anerkennung auseinander setzt.

3. Zukünftige Herausforderungen für die Forschung

Es wäre wünschenswert, dass in den unterschiedlichen Erhebungen zur Analyse der Weiterbildungsbeteiligung in stärkerem Maße vergleichbare Kategorien angewandt würden. Da dieser Wunsch wohl eher einer Utopie gleichkommt – u. a. aus forschungspragmatischen Erwägungen (z. B. wegen der Längsschnittdatenanalysen bei wiederholt durchgeführten Befragungen) – ist es zumindest erforderlich, bei der Diskussion und insbesondere auch bei der bildungspolitischen Interpretation von Untersuchungsergebnissen die jeweiligen Definitionen von Weiterbildung, die Erhebungskontexte und die Untersuchungszeiträume mit zu kommunizieren, weil sonst zum Teil Äpfel mit Birnen verglichen werden.

Viele Untersuchungen beschränken sich in ihren standardisierten Auswertungen auf Prozentangaben oder bestenfalls einfache Korrelationsanalysen. Um die Wechselwirkung der einzelnen Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung detaillierter analysieren zu können, z. B. den Einfluss der Arbeitserfahrungen oder aber auch der Haushaltskonstellation, sind komplexere Analysemodelle erforderlich. Auf deren Basis könnten dann vielleicht auch leichter Ansatzpunkte für politisches Handeln identifiziert werden.

Eine große Herausforderung besteht für die Forschung darin, auf die veränderte Diskussion zum Lernen zu reagieren, die man aus meiner Sicht durchaus als Paradigmenwechsel bezeichnen kann: Der Fokus des Erkenntnisinteresses müsste zukünftig stärker auf die Frage gelegt werden, welche Kompetenzen Erwachsene denn aufweisen, als zu überprüfen, an welchen Bildungsveranstaltungen sie teilgenommen haben. Diese Sichtweise ist insbesondere zwingend erforderlich im Hinblick auf den Einbezug infor-

mellen Lernens in die Definition dessen, was unter Weiterbildung oder lebenslangem Lernen gefasst wird. Die Überlegungen zu einem Pisa für Erwachsene gehen genau in diese Richtung. Damit kommt außerdem verstärkt die Frage auf die Agenda, in welcher Weise und durch welche Verfahren bzw. Institutionen der Kompetenzerwerb aus informellen Lernkontexten anerkannt und zertifiziert werden kann.

Im Hinblick auf die aus meiner Sicht auch zukünftig notwendige Verknüpfung von informellen und formalen Lernkontexten sind die beiden bilanzierenden Bilder von Horst Siebert und Johannes Weinberg sehr hilfreich und aus meiner Sicht auch nach wie vor sehr aktuell: Der Beitrag von Johannes Weinberg aus dem Jahr 1997 schließt mit der Metapher einer „Verkehrskreuzung“ für Lernkonstellationen, „auf der regionale Politik, das Individuum mit seinen familiären und sozialen Beziehungen und wissenschaftlich gestützte, professionelle Praxisbegleitung aufeinandertreffen“ (Kohn/Weinberg 1997, S. 115). Siebert stellt in seinem Beitrag von 2004 die Frage, ob sich nicht öffentliche Weiterbildungseinrichtungen verstärkt am Aufbau neuer Lehr-Lernkulturen beteiligen sollten, so dass sie zu „Schaltstellen flexibler Netzwerke des Lehrens und Lernens werden, dass sie mehr offene Formen des Lernen anbieten, dass soziales seminaristisches Lernen mit individueller Lernberatung gekoppelt wird, dass bei den Überlegungen zur Modularisierung die selbstorganisierten Lernaktivitäten berücksichtigt werden, dass die Zertifizierung informell erworbener Kenntnisse weiterentwickelt wird, dass in Seminaren gezielt Lerntechniken und andere ‚basic skills‘ vermittelt werden.“ (Siebert 2004, S. 14). Diese Visionen verdeutlichen auch die Nähe der beiden Gründungsherausgeber des REPORT in Bezug auf die Perspektiven der Entwicklung der Weiterbildungslandschaft.

Zum „Nachlesen“

Die hier besprochenen Beiträge sind als PDF-Dokumente über die „Recherche“ auf der Homepage des REPORT unter www.report-online.net zu finden und stehen zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Siebert, H. (1979): Bildungssoziologische Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung. In: REPORT, H. 3, S. 32–51

Siebert, H. (2004): Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. In: REPORT, H. 27, S. 9–14

Kohn, J./Weinberg, J. (1997): Lernen in Selbsthilfeorganisationen und in regionalen Bildungsprojekten. In: REPORT, H. 40, S. 105–117

Weinberg, J. (1987): Lernen vor Ort – und darüber hinaus? In: REPORT, H. 20, S. 98–194

Literatur

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf ums lebenslange Lernen. Münster

Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 2: Adressaten und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn

Delors, J. (UNESCO) (1996): Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Paris 1996. Deutsche Übersetzung:

- Deutsche UNESCO-Kommission (1997) (Hrsg.): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum: UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied/Kriftel
- Federighi, P. (1999): Glossary of Adult Learning in Europe. Barcelona u. Hamburg
- Grünewald, U./Moraal, D./Schönfeld, G. (Hrsg.) (2003): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bielefeld
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Ratsdokument 12880/00; SEK 2000. Brüssel
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld
- Livingstone, D. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management: Kompetenz für Europa, Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress. (QUEM-report 60). Berlin, S. 65–91
- Marsick, V. J./Watkins, K. E. (1990): Informal and incidental learning in the workplace. London and New York
- McGivney, V. (1999): Informal learning in the community: a trigger for change and development. Leicester: NIACE
- Preißer, R./Völzke, R. (2007): Kompetenzbilanzierung – Hintergründe, Verfahren, Entwicklungsnotwendigkeiten. In: REPORT, H. 1, S. 62–74
- Schiersmann, Ch. (2006): Profile lebenslangen Lernens. Bielefeld
- Schiersmann, Ch. (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden
- Schröder, H./Schiel, S./Aust, F. (Hrsg.) (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Bielefeld
- Schulenberg, W. (1957): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Schulenberg, W. u. a. (1979): Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig
- Seidel, S. (2006): Erhebungen zur Weiterbildung in Deutschland. Pfade durch den Statistikdschungel. In: Feller, G. (Hrsg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens. Bielefeld, S. 35–63
- Siebert, H. (2006): Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Bielefeld
- Straka, G. (2000): Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen) – Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000, Münster, S. 15–70
- Strzelewicz, W. u. a. (Hrsg.) (1965): Das Vorurteil als Bildungsbarriere. Göttingen
- Strzelewicz, W./Raapke, H.D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart
- Tietgens, H. (1978): Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt
- Werner, D. (2006): Trends und Kosten der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung. In: Vierteljahrsschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln, 33
- Wittpoth, J. (2006): Große Fragen, kleine Antworten – Probleme und Perspektiven der Weiterbildungsforschung am Beispiel der Beteiligungsregulation. In: Meisel, K./Schiersmann, Ch. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld, S. 53–68

Theorie (in) der Erwachsenenbildung

Anhand von drei ausgewählten Beiträgen wird der erwachsenenpädagogische Theorie-Diskurs zu Beginn der 1980er, 1990er und 2000er Jahre beleuchtet. Dabei geht es um Fragen der Gegenstandsbezogenheit und verwendeten Begrifflichkeiten, der empirischen Rückbindung und historischen Verortung sowie um die Beeinflussung durch die sogenannten Bezugswissenschaften. Die hier aufgegriffenen Stationen der Theoriediskussion vermitteln ein ambivalentes Bild, das sich zwischen Zuversicht, Irritation und Resignation bewegt. Deutlich wird ein schnelllebiges und unsteter Diskurs, der wenig dazu beiträgt, einen Bestand an Wissen aufzubauen, der bis auf Weiteres als halbwegs gesichert gelten und somit identitätsstiftend wirken könnte.

1. Eine erste Bilanz: Selbstkritik und Zuversicht

Christine Karl und Horst Siebert nehmen 1981 eine Bestandsaufnahme der erwachsenenpädagogischen Theoriediskussion, im Rückblick auf die erste Institutionalisierungsphase der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Erwachsenenbildung, vor. Über eine bloße Vergewisserung des Erreichten hinaus werden allgemeine Aussagen über den Charakter von Theorie in einem konstatierenden (Theorie ist) aber auch in einem mahnenden (Theorie muss/darf nicht) Sinne gemacht. Dabei lassen sich noch einmal stärker zeitgebundene und stärker überdauernde Aspekte unterscheiden.

Zeitgebunden sind zunächst die ordnenden Rückblicke auf Etappen der Theoriediskussion bis zum Ende der 1970er Jahre und die Charakterisierung seinerzeit aktueller Auseinandersetzungen. Das betrifft oft mehr die Akzentuierung und Art der Zuspitzung als den generellen Blick. So ist etwa von der Versozialwissenschaftlichung als einem noch recht frischen (später durchgesetzten) und in manchen Hinsichten riskanten Ereignis die Rede, wird Bezug genommen auf ein Denken in marxistischer Tradition (das heute allenfalls noch gemildert in gesellschaftskritischen Positionen überdauert). Zeitgebunden ist auch eine gewisse Ungeduld, die in der Argumentation zum Ausdruck kommt. Retrospektiv betrifft das die Unsicherheit, ob die Theoriebildung hinreichende Fortschritte gemacht hat; prospektiv äußert sich dies in den Ansprüchen, die es noch einzulösen gilt. Dabei wird immer dann, wenn von Theorie oder einer Theorie die Rede ist, letztlich an *die* (Gesamt-)Theorie der Erwachsenenbildung gedacht, und es steht außer Frage, dass es diese Theorie geben kann bzw. wird. Schließlich darf wohl die *Entschiedenheit*, in der Theorie für Handlungsprobleme und Klärung normativer Fragen in Anspruch genommen wird, als zeitgebunden betrachtet werden.

Aus heutiger Sicht erscheinen die Überlegungen und Forderungen besonders interessant, über die die Zeit allenfalls im (problematischen) Sinne des Vergessens hinweggegangen ist. Anders formuliert: Manches bekommt vor dem Hintergrund gegenwärtiger Debatten eine neue Aktualität. Das betrifft Aussagen über

- die Gegenstände erwachsenenpädagogischer Theoriebildung und Forschung,
- die Bedeutung historischer Vergewisserungen,
- das Verhältnis der Erwachsenenpädagogik zu anderen Wissenschaftsdisziplinen und
- die Verwendung von Begriffen.

Die Gegenstandsbestimmung wird folgendermaßen eröffnet: „Zunächst, so banal dies klingen mag: Erwachsenenbildung findet in vielfältigen, nicht nur institutionalisierten Formen statt“ (Karl/Siebert 1981, S. 13). Es ist also – anders als dies manche spätere Wendung des Diskurses suggeriert – durchaus gegenwärtig, dass sich die Bildung Erwachsener keineswegs allein in zu diesem Zweck errichteten Institutionen vollzieht. Allerdings konzentriert sich im Folgenden das Interesse auf diese Institutionen, ihre Adressaten, Mitarbeiter und Angebote, die – ergänzt um Fragen des Bedarfs, der öffentlichen Infrastruktur und der politischen Programmatiken – als wesentliche Forschungsfelder ausgewiesen werden. Für diese Entscheidung nicht ohne Belang dürfte die (noch) relativ ungebrochene Zuversicht sein, dass gerade die institutionalisierte öffentliche Erwachsenenbildung „einen gesellschaftlichen Fortschritt unterstützen“ (ebd., S. 8) kann, wenngleich nicht unberücksichtigt bleibt, dass sich Weiterbildung auch (ganz anders) funktionalisieren lässt.

Bereits 1981 ist schließlich gegenwärtig, dass sich die „meisten dieser Fragen [...] nicht ohne umfangreiche empirische Forschung beantworten“ (ebd., S. 15) lassen, und dass „die Theoriebildung auf empirische Forschung nicht verzichten“ (ebd., S. 7) kann.

Aber nicht nur eine empirische Fundierung tut Not, sondern „Theorie ist immer die Theorie einer Wirklichkeit, in unserem Fall der realen, historisch gewordenen Erwachsenenbildung. Wer sich zu diesem Themenbereich theoretisch äußert, muß ihn mit seiner Geschichte und in all seiner Vielfalt kennen“ (ebd., S. 7). Permanente historische Vergewisserung wird 1981 als „offenbar nicht selbstverständlich“ eingeschätzt (ebd.) und die Forderung danach ist bis heute – wie später zu zeigen sein wird – vielfach unerfüllt geblieben.

Im Blick auf das Verhältnis der Erwachsenenpädagogik zu anderen Wissenschaftsdisziplinen heben die Autoren hervor, dass man deren Theorien und Befunde nicht „als Steinbrüche mißbrauchen“ kann (ebd., S. 9). Vielmehr gelte es, deren Forschungsergebnisse und Begriffe aus erwachsenenpädagogischer Sicht zu re-interpretieren, zu gewichten und zu bewerten (vgl. ebd.). Außerdem „fehlt eine Diskussion zwischen verschiedenen Theorieansätzen, in der die jeweils andere Position ernstgenommen und verstanden und dann erst kritisiert wird“ (ebd., S. 21).

Die Ausführungen zu zentralen Begrifflichkeiten bleiben unentschieden. Einerseits wird die Ablösung des Bildungsbegriffs, der als „idealistisch“ eher diskriminiert denn gekennzeichnet wird, durch „den operationalisierbaren Lern- und Qualifikationsbegriff“ begrüßt (vgl. ebd., S. 20 f.). Andererseits wird gefordert, den Bildungsbegriff „zu klären, auf den trotz der Priorität von Begriffen wie ‚Lernen‘ oder ‚Qualifikation‘ nicht verzichtet wird und der in jüngster Zeit wieder an Bedeutung zu gewinnen scheint“ (ebd., S. 15). Der – gerade im Zuge der Versozialwissenschaftlichung zu beobachtende – Verzicht auf den Bildungsbegriff sei zu begründen und unter Umständen wieder rückgängig zu machen (vgl. ebd., S. 12).

2. Irritationen

Etwa zehn Jahre später macht sich Resignation breit. Horst Siebert eröffnet seinen Artikel ‚Keine Zeit für Theorie?‘ mit dem Satz: „Die Zeit der großen Theoriediskussionen in der Erwachsenenbildung scheint vorbei zu sein“ (Siebert 1992, S. 77). Anders als in der Weimarer Volksbildung, der Zeit nach 1945 oder der 1968er Zeit, in denen es Kontroversen und engagierten Streit gegeben hatte, „regt uns heute offenbar nichts mehr auf“ (vgl. ebd.). Den „Theoretikern an den Universitäten scheint der große Wurf nicht mehr zu gelingen“ (ebd.), und Praktiker begegnen (vermeintlich abgehobener) Theorie nicht einmal mehr feindlich, sondern nur noch achselzuckend, gleichgültig. „Ein Theorie- oder Forschungsbedarf scheint nicht mehr zu bestehen“ (ebd.), vielmehr sucht man nach Lösungen für allgegenwärtige Finanzierungsprobleme der Weiterbildung.

Was ist geschehen? Zum einen ist der „kurze Traum immerwährender Prosperität“ (Burkart Lutz) ausgeträumt: Der Weiterbildungsbereich, insbesondere das öffentlich verantwortete Segment, kann nicht ungebrochen auf Expansion setzen. Zum anderen – und das ist für den Bereich der Theorie wichtiger – ist die so genannte Postmoderne in der Erwachsenenpädagogik angekommen. „Wenn allenthalben, und nicht nur bei Denkern der Postmoderne, vom Ende der Metaphysik und des ontologischen Wahrheitsbegriffs, vom Überzeugungsverlust geschlossener Weltbilder und Utopien, von der Krise der ‚Metaerzählungen‘ die Rede ist, so kann davon auch die Theoriebildung der Erwachsenenbildung nicht unbeeinflusst bleiben“ (ebd.). Nun ist es keineswegs zwingend, die postmoderne Würdigung der Vielfalt konkurrierender Perspektiven und der (kultur-)relativen Geltung von Ideen in erster Linie als Problem oder gar als Attacke zu begreifen. Zum einen erscheinen das Denken der Moderne und ihrer Vorläufer erst im Angesicht der relativierenden Provokation als einheitlich und geschlossen. Zum anderen lässt sich der Widerstreit gegen geschlossene Weltbilder und Utopien – gerade von Anwälten aufklärerischer Bildungsarbeit – mühelos als eine Chance verstehen. Zur Kränkung wird der postmoderne Einspruch, weil in der Erwachsenenpädagogik zu lange an der Illusion festgehalten wurde, es könne „umfassende, dauerhafte, allgemeinverbindliche Theorien über Begründung, Zielsetzung und Thematik der Bildungsarbeit“ (ebd.) geben und Erwachsenenbildung könne „aus *einer* einzigen Norm begründet und nach *einem* einzigen Kriterium bewertet“ werden (ebd.). Die „Suche nach der einen

endgültigen Theorie der Erwachsenenbildung“ (ebd., S. 78) muss also aufgegeben werden, und das fällt 1992 offensichtlich noch schwer.

Horst Siebert schlägt dann vor, Theoriebildung in einer ironischen Haltung zu betreiben, d. h. Entwürfe zu formulieren, die zum Einspruch und zur Gegendarstellung ermuntern. Als eine Methode sieht er die Entmythologisierung an, deren postmoderne Qualität darin liegt, Mythen nicht zu widerlegen (das wäre erneut dogmatisch), sondern sie auf den Kopf zu stellen (vgl. ebd., S. 79). Die Beispiele, die er dann für Mythen der Erwachsenenbildung anführt (etwa: wer viel teilnimmt, lernt viel; am meisten unterrepräsentiert bei den Teilnehmenden sind Arbeiter/innen) und ironisch wendet, verweisen vielfach darauf, dass eine Verbindung, die Anfang der 1980er Jahre noch sehr präsent war, verloren gegangen ist. Die meisten der Probleme lassen sich nämlich kaum theoretisch, dafür umso mehr empirisch klären. Insofern braucht es keinen „neuen“ Ausweg, um Mythen, an deren Bildung die Erwachsenenpädagogik wahrscheinlich nicht unbeteiligt war, als solche kenntlich zu machen. Es gilt weiterhin, dass wir über viele Sachverhalte, die auf der Ebene von Programmen nicht selten leidenschaftlich verhandelt werden, zu wenig *wissen*.

Der Artikel endet mindestens so resignativ wie er beginnt: „Die optimistische anthropologische Prämisse der Aufklärung scheint widerlegt: Weder ist ein kollektiver Fortschritt an Vernunft erkennbar, noch werden wir Individuen offenbar aus Erfahrungen und Fehlern klüger“ (ebd., S. 81). Dieser Befund lässt sich in vielen Hinsichten bestreiten. Dass er – so – vorgetragen wird, erhält Sinn allein vor dem Hintergrund eines Missverständnisses (auch der Aufklärung): dass sich nämlich über individuellen Vernunftzuwachs alle Probleme (also Krieg, Hunger, Umweltzerstörung, die Siebert als Beleg für das Scheitern der Aufklärung nennt; vgl. ebd.) lösen lassen – und das möglichst schnell. Insofern ist die Resignation Ausdruck eines überzogenen Anspruches, mit dem viele Erwachsenenpädagogen einst angetreten waren. Vor diesem Hintergrund ist auch die Formulierung des „ironischen Ausweges aus dem Dilemma“ problematisch: „So tun, als ob der Mensch ein Vernunftwesen wäre“ (ebd.). Er ist eines, aber seine Existenz geht darin nicht auf. Und Bildungsarbeit ohne einen – auch kontrafaktischen – normativen Fluchtpunkt im Sinne einer notwendigen Illusion (nicht Utopie), ist seit jeher gar nicht vorstellbar.

3. Zu neuen Ufern?

Weitere zwölf Jahre später ist von Resignation nichts mehr zu spüren, im Gegenteil: so viel Gewissheit gab es selten. John Erpenbeck und Johannes Weinberg (2004) versuchen in ihrem Text über Bildung und Kompetenz die, um diese und ihnen verwandte Begriffe kreisende, Kontroverse zu sortieren. Dabei machen sie eingangs eine Art Versöhnungsangebot: „Unser Eindruck ist, dass [...], latent oder explizit, dichotomisch argumentiert wird, obwohl das von der Sache her eigentlich gar nicht nötig wäre“ (ebd., S. 69). Sie bemühen sich dann im Folgenden, die Komplementarität der klassischen Perspektive

institutionalisierter Erwachsenenbildung und der neuen Perspektive selbstorganisierter Kompetenzentwicklung aufzuzeigen. Interessant ist, *wie* sie dies tun. Auf der bildungs-*politischen* Ebene unterscheiden sie:

Auf der einen Seite wird davon ausgegangen, dass es sich bei der Weiterbildung um eine Vielzahl von Institutionen handelt, deren Interessen verbändepolitisch artikuliert und mehr oder weniger erfolgreich durchgesetzt werden.

Dagegen steht die Auffassung, dass es einer Weiterbildungspolitik bedarf; die ihren Ausgangspunkt nicht bei den Institutionen nimmt, sondern bei den individuellen Menschen. (ebd.)

Die bildungstheoretische Fragestellung der konkurrierenden Perspektiven charakterisieren sie wie folgt:

Auf der einen Seite wird davon ausgegangen, dass das Lernen Erwachsener einem wie immer gearteten Bildungsanspruch genügen soll.

Auf der anderen Seite wird davon ausgegangen, dass die Erwachsenen primär an der Aneignung von Kompetenzen interessiert sind, die ihnen die Teilhabe an Erwerbsarbeit oder anderen gesellschaftlichen Tätigkeiten sowie an Möglichkeiten autonomer Lebensgestaltung eröffnen. (ebd.)

Es ist unübersehbar, dass sich in der Art der Argumentation – allen erklärten Versöhnungsabsichten zum Trotz – der Charakter der gesamten Kontroverse niederschlägt. Es geht um grobe Zuschreibungen: Bürokratie und Fremdbestimmung auf der einen, Subjekt und Autonomie auf der anderen Seite; sie können einer *sorgfältigen* Prüfung in *Auseinandersetzung* mit der reichen, bildungstheoretischen Tradition wie mit bildungspolitischen Ansätzen, die auf eine Institutionalisierung der Erwachsenenbildung zielen, auf keinen Fall standhalten.

Hier lässt sich nun an die Ausführungen von Karl und Siebert aus dem Jahre 1981 anschließen. Zunächst ist offenkundig, dass sich die Aufmerksamkeitsrichtung deutlich geändert hat. Ging es noch Anfang der 1980er Jahre beim Gegenstand erwachsenenpädagogischer Theoriebildung und Forschung wesentlich um die institutionalisierten Formen der Erwachsenenbildung, hat sich spätestens zu Beginn des neuen Jahrtausends die sich in Beruf und Alltag ereignende Bildung, besser die Entwicklung Erwachsener, in den Vordergrund geschoben. Problematisch wird dies, weil die Mahnung, sich permanent historisch zu vergewissern, dabei weithin missachtet wird. Ansonsten müsste auffallen, dass die gegenwärtig populären Ansätze der Kompetenzentwicklung und des selbstgesteuerten, außerinstitutionellen Lernens auf Praxen rekurrieren, die die Entwicklung der Menschheit begleitet und überhaupt erst möglich gemacht haben. Nicht das lebensbegleitende Lernen, sondern die *Institutionalisierung* von Bildung, die Durchsetzung der Schulpflicht u. Ä. sind historisch junge Phänomene, vor die man mit dem entschiedenen Plädoyer für Kompetenz (statt Qualifikation) zurückgeht. Dass „spezifische Lernkulturräume“ (neben den Bildungsinstitutionen) in unserer Zeit entstehen (vgl. ebd., S. 72), ist ein (historischer) Irrtum, der allenfalls geringfügig relativiert wird, wenn in diesem Zusammenhang die Bedeutung der so genannten neuen Medien betont wird (vgl. ebd.). Nur solange man *behauptet*, etwas Neues entdeckt zu haben (vgl. etwa ebd., S. 71), kann man sich die Mühe sparen, zu *begründen*,

warum man auf Formen setzt, die spätestens im 19. Jahrhundert als unzureichend angesehen wurden.

Eine historische Vergewisserung hätte sich schließlich – gerade in Deutschland – darauf zu besinnen, dass die Prinzipien und Werte, die der Forderung nach Kompetenzentwicklung zugrunde liegen (etwa: Betonung der Selbsttätigkeit, Ausgehen vom Menschen („Kinde“), pädagogischer Ausgriff auf die Lebenswelt), in der Reformpädagogik eine wesentliche Rolle gespielt haben, einer pädagogischen Bewegung also, die dem aufkommenden Nationalsozialismus zumindest wenig entgegensetzen hatte.

Es mangelt aber nicht nur an historischer, sondern auch an empirischer Vergewisserung. Das beinahe durchgängige Argumentationsmuster hat an zentraler Stelle einen blinden Fleck. Gegen bloße, in einschlägigen Institutionen vermittelte Bildung bzw. den Erwerb von Qualifikationen wird in der Regel eingewandt, dass diese nicht ausreichen, in Beruf und Lebenswelt kompetent zu handeln. Daraus wird die Konsequenz gezogen, *unmittelbar* im Sinne der Kompetenzsteigerung tätig werden zu wollen. Systematisch ungeklärt bleibt dabei, *welche Bedeutung* das in Bildungsprozessen erworbene – heute als „träges“ nur noch diskreditierte – Wissen für kompetentes Handeln hat. Dass vieles von dem, was Menschen in schulischem und hochschulischem Unterricht, aber auch in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung *inhaltlich* lernen, nicht zur Anwendung gelangt, ist eine Binsenweisheit. Geläufig ist uns ebenso, dass exzellente Examina nicht *die Gewähr* dafür bieten, dass berufliche Anforderungen gut bewältigt werden. Vergewärtigt man sich allerdings, dass kaum ein Mensch, der heute in seinem alltäglichen und beruflichen Leben Verantwortung trägt, in den Genuss Kompetenz steigernder Maßnahmen im Sinne der aktuellen Diskussion gekommen ist, und dass gleichwohl Beachtliches geleistet wird, dann liegt doch die Frage nach den *Zusammenhängen* zwischen traditioneller Bildung und gelingendem Leben bzw. Arbeiten auf der Hand. Solange diese Frage nicht (empirisch) geklärt ist, bleibt es außerordentlich riskant, der Kompetenzentwicklung gegenüber der Vermittlung von Wissen und Qualifikationen eine Leitfunktion zuzuweisen (vgl. ebd., S. 72).

Eine weitere Mahnung zu Beginn der 1980er Jahre bezog sich auf den Umgang der Erwachsenenpädagogik mit Theorien und Befunden anderer Wissenschaftsdiziplinen. Dabei ging es seinerzeit vor allem um die Versozialwissenschaftlichung. Heute hat sich auch in dieser Hinsicht das Blatt gewendet. Die reichhaltigen und für die Erwachsenenbildung in vielen Hinsichten relevanten sozialwissenschaftlichen Theorietraditionen finden nur noch wenig Beachtung. Gerade im Blick auf das lebensbegleitende Lernen und die Kompetenzentwicklung sind sie von der allgemeinen Systemtheorie und Psychologie als Bezugsdisziplinen verdrängt worden. Das hat unter anderem zur Konsequenz, dass die Subjekte, die über die selbstorganisierte Entwicklung ihrer Dispositionen Autonomie gewinnen sollen (vgl. ebd., S. 71), eigentümlich schwerelos geraten. Dass Dispositionen strukturierte und *strukturierende* Strukturen zugleich sind (Bourdieu), ihnen also immer Hemmendes, Begrenzendes innewohnt, dass Menschen, denen man Selbstorganisation verordnet, nur auf den ersten Blick befreit, tatsächlich

aber der habitualisierten Fremdsteuerung überlassen werden, dass Lernen im sozialen Umfeld (vgl. ebd., S. 73) über dieses Umfeld selten hinausführt, erscheint nicht einmal mehr *als Möglichkeit* am Horizont. Nur so kann das gängige Muster funktionieren, demzufolge es einen zweifelsfreien Fortschritt darstellt, Menschen nicht länger verbändepolitisch geprägten Institutionen (s. o.) auszuliefern, in denen über ihre Köpfe hinweg Bildungsziele definiert werden, die ihnen im Leben nicht weiterhelfen.

Das letzte, eingangs aufgeworfene Problem betrifft die Bedeutung von Begriffen. Während der – als idealistisch kritisierte – Bildungsbegriff zu Beginn der 1980er Jahre vom besser operationalisierbaren Lern- und Qualifikationsbegriff bedrängt wurde (s. o.), geraten nun der Bildungs- und der Qualifikationsbegriff durch den Lern- und Kompetenzbegriff unter Druck. Im Blick auf das Lernen ergibt sich dabei das Problem, dass es sich zusehends weniger vom Leben oder vom Handeln unterscheiden lässt, weil es sich vorzugsweise selbstgesteuert in deren Vollzug ereignen soll (und von daher auch – konsequent – von manchen Autor/inn/en mit dem Attribut des „Natürlichen“ versehen wird). Die Opposition, die zwischen dem Bildungs- und dem Kompetenzbegriff inszeniert wird, ist zumindest dann schwer nachzuvollziehen, wenn man sich auf die Differenziertheit bildungstheoretischer Diskussionen einlässt. Bereits die Erinnerung an ein für die deutsche Erwachsenenbildung nicht unwesentliches Bildungsverständnis müsste nachdenklich stimmen. Versteht man mit dem Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1963) Menschen als gebildet, „die in dem ständigen Bemühen leben, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“, dann ist unklar, wie sich Kompetenzbegriffe, denen „die Entwicklung eines Potentials zum selbständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen“ (ebd., S. 71) gemein ist, davon unterscheiden (abgesehen davon, dass die Menschen nicht mehr verstehen müssen, was sie tun).

4. Heute hier, morgen dort ...

Betrachtet man die drei angesprochenen Texte als Dokumente für relevante Strömungen des Denkens in der Erwachsenenpädagogik zu der jeweiligen Zeit, dann ergibt sich ein ambivalentes Resümee. Ohne Zweifel ist unser Diskurs offen für Entdeckungen. Er schließt sich nicht hermetisch ab und kreist nicht um sich selbst – das ist durchaus als positiv zu bewerten. Allerdings werden dabei immer wieder Ansätze und Erkenntnisse, die eine zeitlang Relevanz für sich beanspruchen (können), sehr schnell und leichten Herzens aufgegeben. Auf diese Weise gelingt es nicht, einen Bestand an Wissen aufzubauen, der bis auf Weiteres als gesichert angenommen und nur nach Maßgabe neuer Erkenntnisse behutsam modifiziert wird. Vielmehr setzen das Denken und Theoretisieren immer wieder an neuen Punkten an und erfinden dabei manches neu, von dem wir wissen (können), dass es historische Vorläufer hat, mit denen auseinanderzusetzen sich bereits in dem Sinne lohnt, dass man zu differenzierteren und tragfähigeren Aussagen gelangt. Auch die Konjunkturen in der Wahrnehmung dessen, was in relevanten Nachbardisziplinen geschieht, sind wenig geeignet, Wissensbestände zu sichern. Die

gegenwärtig starke Konzentration auf (selbstorganisiertes) Lernen und Kompetenz in mehr oder weniger deutlicher Abgrenzung von Bildung ist für die Erwachsenenpädagogik besonders brisant. Das Lernen als Gegenstand hat die Pädagogik generell bereits an die Psychologie verloren. Geht es nun unter dem Stichwort Kompetenz vor allem darum, Lebens- und Arbeitsbedingungen zu fordern, in denen sich Persönlichkeit gut entwickeln kann, dann ist die Erwachsenenpädagogik nur noch ein zartes Stimmchen in einem großen Chor, der von anderen dominiert wird. Aber nicht nur im Sinne des Selbsterhalts, sondern auch und vor allem im Sinne derer, deren Kompetenz sich entwickeln soll, lohnt es, weiterhin darüber nachzudenken, aus welchen Gründen und mit welchen Zielen Menschen welches Wissen in welchen Formen vermittelt werden soll und kann – also über das, was man Bildung nennt.

Zum „Nachlesen“

Die hier besprochenen Beiträge sind als PDF-Dokumente über die „Recherche“ auf der Homepage des REPORT unter www.report-online.net zu finden und stehen zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Erpenbeck, J./Weinberg, J. (2004): Bildung oder Kompetenz – eine Scheinalternative? In: REPORT, H. 3, S. 69–76

Karl, Chr./Siebert, H. (1981): Theoriebildung in der Erwachsenenbildung, Teil 1. In: REPORT, H. 8, S. 6–21

Siebert, H. (1992): Keine Zeit für Theorie? In: REPORT, H. 30, S. 77– 82

Literatur

Lutz, B. (1989): Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Eine Neuinterpretation der industriell-kapitalistischen Entwicklung im Europa des 20. Jahrhunderts. Frankfurt a.M. u.a.

Lehr- und Lernforschung der Erwachsenenbildung

Ausgehend von drei Texten der Gründungsherausgeber aus den Jahren 1985, 2000 und 2005 werden in diesem Beitrag vergangene wie aktuelle Fragestellungen der empirischen Lehr-Lernforschung, ihre Einbettung in theoretische Kontexte sowie methodische Zugänge resümiert und durch weiterführende Hinweise des Verfassers ergänzt. Auch wenn die Bilanz der beiden Gründungsväter zu den unterschiedlichen Zeitpunkten eher ernüchternd ausfällt, scheint es ertragreich, ihre Empfehlungen zur Profilierung der Lehr-Lernforschung weiterzudenken. Sie passen zu den aktuellen Förderprofilen und bieten zugleich Anregungen für die Positionierung der Erwachsenenbildung im Wissenschaftssystem.

1. Ausgangssituation

Stand und Perspektiven der Forschung zu resümieren, gehört zu den regelmäßigen Aufgaben einer Wissenschaftsdisziplin. Derartige Selbstbeobachtungen verdienen dann besondere Beachtung, wenn die Beobachter selbst über Jahrzehnte Akteure im Feld gewesen sind. Beides trifft für Horst Siebert und Johannes Weinberg zu. Daher ist es reizvoll, ihre Bestandsaufnahmen im Blick zurück nach vorn zu lesen. Drei Beiträge aus der Geschichte des REPORT verdienen besondere Aufmerksamkeit: zwei Überblicksbeiträge von Horst Siebert, in denen er 1985 („Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung – am Ende oder am Anfang?“) sowie etwa 20 Jahre später („Lernforschung – ein Rückblick“) Stand und Perspektiven der empirischen Forschung zum Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung resümiert. Hinzukommt ein thematisch etwas breiter angelegter Beitrag von Johannes Weinberg („Über die Entstehung von Wissen und Lernen aus Alltäglichkeit und Erinnerung“), der am Beispiel der Debatten über selbstgesteuertes und lebenslanges Lernen einige Auffälligkeiten des wissenschaftlichen Diskurses der Erwachsenenbildung herausstellt.

Was die Gründungsväter des REPORT zum Forschungsstand zu sagen haben, ist ernüchternd: Die empirische Lehr-Lernforschung stagniere, biete „nicht viel Neues“, sei theorie- und zusammenhanglos, beginne mit ihren Fragestellungen immer wieder von vorn und vergesse leichtfertig das einmal Erreichte, sei zu sehr auf das eigene Fach fixiert, werde weder in der eigenen noch in den Nachbardisziplinen noch in der Erwachsenenbildungspraxis angemessenen rezipiert (Siebert 1985, 2006; Weinberg 2000). Dass Forschungsberichte dazu neigen, Defizite stärker zu betonen als Erträge, mag ein allgemeines, auch in anderen Disziplinen zu beobachtendes Merkmal dieser Literaturgattung sein: Bestandsaufnahmen verleiten dazu, das Erreichte am Wünsch-

baren statt am Möglichen zu messen.¹ Gleichwohl bleibt ein wohl für die Erwachsenenbildung spezifischer Befund, der sich folgendermaßen beschreiben lässt: Würde man die Beiträge von Horst Siebert um Hinweise auf das Erscheinungsjahr bereinigen, fiel es schwer, sie zu datieren. Das Bild einer Disziplin, die reich an Themen, aber arm an theoretisch begründeten Fragestellungen und damit an Kontinuität ist, haben auch andere Autoren gezeichnet (vgl. Nuissl 2002; Schrader/Berzbach 2006). Wenn man an der Zuverlässigkeit der Diagnose kaum zweifeln kann, bleibt der Blick auf die Perspektiven. Daher sollen im Folgenden die Vorschläge von Horst Siebert und Johannes Weinberg zur Profilierung der Forschung aufgegriffen, erörtert und um weiterführende Hinweise ergänzt werden. Dabei orientiere ich mich an einem formalen Ablaufschema empirischer Untersuchungen (vgl. z. B. Kromrey 2006, S. 76 ff.), wonach vier Felder unterschieden werden können, in denen, jeweils mit Rücksicht auf die drei übrigen, Entscheidungen getroffen werden müssen, und zwar über die Entdeckung und Begründung von Fragestellungen, ihre theoretische Einbettung, über Methoden der Datenerhebung sowie über ihre hypothesengenerierende oder hypothesenprüfende Auswertung.

2. Perspektiven empirischer Lehr-Lernforschung

2.1 Gegenstände und Fragestellungen

Bezeichnend für alle drei Aufsätze ist die Tatsache, dass die Autoren nicht einfach den Stand der Forschung zu einem „selbstverständlichen“ Gegenstand referieren, sondern, viel basaler, den Gegenstand selbst überhaupt erst definieren. Zwar findet es weithin Konsens, dass die Lehr-Lernforschung im Zentrum der Disziplin Erwachsenenbildung stehen sollte (s. Arnold u. a. 2000), aber was wird darunter jeweils gefasst? Während Horst Siebert eine „didaktisierte Lehr-Lernforschung“ favorisiert, plädiert Johannes Weinberg für die Erweiterung des Blicks auf eine „Lernkultur des sozialen Handelns“. Horst Siebert sieht das Besondere der Lehr-Lernforschung darin, dass sie von „didaktisierten Lernsituationen“ ausgehe; von der psychologischen Lernforschung unterscheide sich die pädagogische dadurch, dass sie nicht das Lernen an sich, sondern ein von Mitlernenden, Pädagog/inn/en oder Lehrbüchern angeregtes und unterstütztes Lernen untersuche (Siebert 1985, S. 55). In dieser Perspektive kommt es vor allem darauf an, das spezifische Verhältnis von Lehr- und Lernhandlungen zu untersuchen. Zentrale Fragen wären: Wer lernt was, warum, wozu und wie unter welchen instruktionalen Bedingungen? Demgegenüber versucht Johannes Weinberg, Engführungen dieser Art zu vermeiden, und plädiert für die Erforschung des Lernens im Lebenszusammenhang; die „soziale“ Lernkultur dürfe als „das Andere“ der institutionalisierten und didaktisierten Erwachsenenbildung nicht übersehen werden, beides sei „komplementär“ zu betrachten (Weinberg 2000, S. 120).² Weinberg beklagt (zu Recht) die Unverbundenheit, die Isoliertheit vieler er-

1 Für die Pädagogische Psychologie belegen das z. B. die einschlägigen Themenhefte zur empirischen Lehr-Lernforschung in der Zeitschrift Unterrichtswissenschaft aus den Jahren 1990 und 2000.

2 Dieser Vorschlag ist insofern erwähnenswert, als mit dem Namen Johannes Weinberg zugleich immer noch der Hinweis auf die professionellen Kernaufgaben der didaktischen Reduktion und Rekonstruktion verknüpft ist; kritisch dazu seinerzeit Mader 1997.

wachsenenpädagogischer Diskurse; so gebe es etwa kaum Beziehungen zwischen den Debatten zum selbst gesteuerten Lernen, der empirischen Unterrichtsforschung oder den Arbeiten zum Wandel von Lernkulturen (Weinberg 2000, S. 116).

Die Antworten der beiden Autoren sind symptomatisch für die in der Erwachsenenbildung vertretenen Positionen.³ Wenn man sich im Sinne einer Prioritätensetzung, nicht eines „entweder – oder“ entscheiden möchte (oder muss), dann lassen sich folgende Kriterien ins Feld führen:⁴

- disziplinäre (Was ist das „Proprium“ erziehungswissenschaftlicher Lehr-Lernforschung?),
- bildungspolitische (Was wird derzeit von der empirischen Forschung erwartet?),
- hochschulpolitische (Mit welcher Strategie kann die Erwachsenenbildung zugleich Eigenständigkeit und Anschlussfähigkeit im Wissenschaftssystem erzeugen?) oder
- bildungspraktische (Wer kann Forschungsergebnisse nutzen?).

Ohne dies im Einzelnen ausführen zu können, scheint mir bildungspolitisch derzeit manches für die Ausweitung des Blicks auf das Lernen im Lebenszusammenhang zu sprechen, disziplinär und wissenschaftspolitisch dagegen spricht ebenso wie aus Sicht möglicher „Nutzer“ mehr für die Konzentration empirischer Forschung auf das Lernen „in Anwesenheit der Pädagogik“.

Der Kern einer erziehungswissenschaftlichen Lehr-Lernforschung läge demnach in der Forschung zum „Lernen unter den Bedingungen von Lehre“, oder, in der Sprache der Systemtheorie, in der Erforschung „pädagogischer“ Kommunikation (vgl. Kade/Seitter 2003).⁵ Zu Recht moniert Horst Siebert, dass größere Studien mit einer solchen Akzentsetzung bereits einige Jahrzehnte zurück liegen (Siebert/Gerl 1975; Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung 1979–1981) und nur wenige Nachfolger gefunden haben (Nolda 1996; Arnold u. a. 1998; Schüssler 2007). Statt den *Zusammenhang* des Lehrens und Lernens zu untersuchen, habe sich die empirische Lehr-Lernforschung Mitte der 1980er Jahre eher als Lehr- und Interaktionsforschung präsentiert. Die Gründe dafür sieht Siebert in der Tatsache, dass zwar das Lehren beobachtbar sei, nicht jedoch das Lernen, oder, allgemeiner formuliert, dass die psychischen Prozesse der Informationsverarbeitung empirisch schwerer zugänglich seien als die sozialen Prozesse des Lehrens und Lernens (Siebert 1985, S. 55 f.). 20 Jahre später dagegen beschreibt Siebert die Gefahr, dass die Inflation des Lernbegriffs (lernende Organisationen, lernende Regionen, lernende Gesellschaften) zu einer Erosion des Forschungsgegenstandes führe (Siebert 2006, S. 9).

3 Vgl. dazu das Forschungsmemorandum (Arnold u. a. 2000, S. 6 ff.), das aber verständlicherweise mehr auf eine Abbildung des Forschungsspektrums der Disziplin als auf Prioritätensetzung zielt.

4 Die Option, sich ausschließlich an den persönlichen Interessen der Forschenden zu orientieren, scheint mir angesichts des derzeitigen Wandels der Universitäten von „lose gekoppelten Systemen“ zu (hierarchisch integrierten) Organisationen (vgl. Krücken i. E.) immer weniger möglich.

5 Eine solche Schwerpunktsetzung ist nicht identisch mit Unterrichtsforschung. Die Stärke der empirischen Lehr-Lernforschung der Erwachsenenbildung gegenüber der Schule bzw. der Forschungstradition der Pädagogischen Psychologie könnte gerade darin bestehen, dass sie die Vielfalt der Lehr-Lernarrangements durch erweiterte Forschungsdesigns in den Blick nimmt. Gleichwohl bliebe „Unterricht“ das Zentrum der Forschung.

Als pädagogische Handlungen beziehen sich Lehren und Lernen immer auf einen Gegenstand, ein Thema, einen Inhalt. Auffällig ist, dass das „Was?“ des Lehrens und Lernens kaum empirisch untersucht wird; weder die Frage, was auf welche Art und Weise gelehrt wird, noch die Frage, was tatsächlich gelernt wird. Daher rücken Horst Siebert und Johannes Weinberg die Wissensverarbeitung in den Mittelpunkt. Johannes Weinberg weist darauf hin, dass Wissen in der Erwachsenenbildung dann entstehen könne, wenn auf plausible Weise Nichtwissen, Scheinwissen und Wissenschaftswissen zusammengebracht werden (Weinberg 2000, S. 121). Horst Siebert betont, dass es für die Erwachsenenbildung nicht nur um die Frage gehe, wie aus vermitteltem Wissen subjektive Lerninhalte werden, sondern auch darum, welches Wissen identitätsbildend und handlungsrelevant sei und wie das vermittelte Wissen mit dem vorhandenen Wissen der Teilnehmenden verknüpft werde. Damit sei nicht nur die kognitive Seite der Wissensverarbeitung gemeint, sondern auch die affektive und die psychosoziale Dimension der Wissensaneignung (Siebert 1985, S. 60 f.).

Die empirische Lehr-Lernforschung auf den Umgang mit „Wissen“ zu fokussieren, eröffnet die Möglichkeit, eine Brücke zur Frage nach dem „Ertrag“ der Erwachsenenbildung zu schlagen. Denn aus der empirischen Schulforschung ist bekannt, dass bereichsspezifisches Wissen eine zentrale Voraussetzung darstellt, Probleme lösen und kompetent handeln zu können (Stern 2006, S. 97). Auch Horst Siebert sieht das Pädagogische der Lehr-Lernforschung in der Finalität und Zielgerichtetheit des Handelns; erst die Frage nach einer *gelingenen* Lernsituation charakterisiere die *pädagogische* Lehr-Lernforschung (Siebert 1985, S. 60). Er verweist auf die Notwendigkeit eines theoretisch begründeten Wertmaßstabes oder, im Sinne Ballaubs, einer Maßgabe, einer pädagogischen Norm (Bildung, Mündigkeit usw.). Die tatsächliche Forschungspraxis entspricht dem jedoch keineswegs. Überspitzt formuliert, wird in der Erwachsenenbildung zumeist nicht untersucht, was gelehrt und gelernt wird, sondern wie sich Lehrende und Lernende beim Lernen (zueinander) verhalten. Damit erscheint Unterricht eher als kulturelle oder soziale Praxis denn als pädagogisches Geschehen. Wenn überhaupt nach dem „Ertrag“ des Lernens gefragt wird, dann gibt sich die Forschung gelegentlich sehr ambitioniert, meist aber sehr bescheiden: Mal fragt sie auch bei kurzzeitigen Interventionen nach dem Ertrag für Bildung, Mündigkeit oder Emanzipation der Lernenden, in der Regel aber begnügt sie sich mit Zufriedenheitsabfragen am Ende eines Kurses. Überraschenderweise jedoch wird der Zuwachs an „Können“, gleichsam in der Mitte zwischen „Bildung“ und „Zufriedenheit“ gelegen, kaum untersucht. Das ist insofern erstaunlich, als die Erwachsenenbildung immer schon angestrebt hat, was in die Schule (und in die schulbezogene Forschung) erst langsam Einzug hält: eine kompetenzorientierte Form der Wissensvermittlung. Dieser Fokus wird derzeit vor allem in großen internationalen Studien wie dem International Adult Literacy Survey (OECD 2000), der Studie zu Adult Literacy and Life Skills (Murray u. a. 2005) oder dem angekündigten Programme for the International Assessment of Adult Competencies (OECD 2005) betont. Diese Studien stützen inzwischen auch in der bundesdeutschen Erwachsenenbildung entschiedene Plädoyers für kompetenzorientierte Lernerfolgsmessungen (vgl. Nuissl 2006, S. 228; Gnahs 2006, S. 113). Die empirische Lehr-Lernforschung sollte

diese Entwicklungen aufgreifen, die aktuelle Kompetenzdebatte bietet dazu reichhaltige theoretische und methodische Anknüpfungspunkte (vgl. Weinert 2001).

Damit kommen für die empirische Forschung grundsätzlich dieselben Fragestellungen, Theorien und Methoden in Frage, die auch in der schulbezogenen Forschung zur „Qualität“ von Unterricht bevorzugt werden (vgl. Helmke 2007). Das Spezifische der Erwachsenenbildung gegenüber der Schule scheint mir nicht darin zu bestehen, dass es sich um die Kommunikation von Experten und Laien handelt, sondern darin, dass die Rollen *wechseln*. Die Heterogenität der Wissensbestände ist bisher vor allem aus der Perspektive didaktischer Planung unter den Stichworten von Teilnehmer- oder Zielgruppenorientierung diskutiert worden, nur selten mit Blick auf die Konsequenzen für Verständigung im Kurs (vgl. Schlutz 1984). Hier könnte sich die Lehr-Lernforschung der Erwachsenenbildung u. a. von der psychologischen Forschung zur Experten-Laien-Kommunikation (Bromme/Jucks/Rambow 2004) anregen lassen und sich z. B. fragen, wie es in ihren Kursen gelingt, angesichts heterogener Erfahrungen, Interessen und Wissensbestände einen gemeinsamen „Grund“ als Basis für Verständigung zu schaffen. Eine zweite Besonderheit der Erwachsenenbildung besteht darin, dass das angebotene und erarbeitete Wissen „vermischt“ ist, d. h. aus schwer unterscheidbaren Fragmenten wissenschaftlicher Erkenntnis, professioneller Expertise und alltäglicher Erfahrung besteht. Die Vermittlung solcherart „hybrider“ und unterschiedlich strukturierter Wissensformen scheint häufig nicht zu gelingen, wie es u. a. die BUVEP-Studie (Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung 1979–1981) mit ihrer Diagnose einer „Verdopplung“ der Inhalte und eines ständigen „Aneinandervorbeiredens“ eindrucksvoll gezeigt hat.

2.2 Theoretische Orientierungen

Schwieriger scheint die Suche nach geeigneten theoretischen Konzepten für die Analyse des Zusammenhangs von Lehren, Lernen und Wissen, zumal für eine theoriescheue Disziplin. So lange es an tragfähigen „einheimischen“ Theorien mangelt, wird man sich in anderen Disziplinen umsehen. Naheliegend wäre ein Rückgriff auf didaktische Modelle und Theorien der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Doch selbst für die Schule wird die „Fremdheit“ zwischen Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lernforschung beklagt (Terhart 2002). Allgemeine Didaktik ist – jedenfalls in der deutschen Tradition – präskriptiv auf die Förderung einer vorbereitenden und reflektierenden „Lehrkunst“ fokussiert, nicht jedoch empirisch auf die Analyse des tatsächlichen Lehr-Lerngeschehens. Dass sie über Jahrzehnte keinen Kontakt zur empirischen Forschung herstellen konnte, wird man als eine Schwäche der Theorie und nicht der Theoretiker betrachten müssen. Ihr theoretisches Potential scheint zudem erschöpft (von Olberg 2004). Auch der Konstruktivismus, den man als Variante allgemeiner Didaktik lesen kann, ist – jedenfalls in der Erwachsenenbildung – für die empirische Forschung noch folgenlos geblieben (und wird es so lange bleiben, wie er das Verhältnis von Lehren und Lernen als kontingent konzipiert). Eine größere Nähe zur empirischen Forschung

haben die Fachdidaktiken. Zu ihnen unterhält die Erwachsenenbildung allerdings, u. a. bedingt durch ihre Exklusion aus dem Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft, kaum Beziehungen. Die Nähe zur Fachdidaktik sollte die empirische Lehr-Lernforschung jedoch suchen, wo immer das angebracht ist, da der Kompetenzerwerb, so der bisherige Forschungsstand, domänenspezifisch erfolgt. Gleichwohl liegen nicht für alle Themen der Erwachsenenbildung fachdidaktische Konzepte vor. In diesen Fällen könnte vorläufig eine Unterscheidung von Wissensformen (Schrader 2003) das Desiderat an bereichsspezifischen Didaktiken kompensieren.

Theoretische Orientierung sucht die Lehr-Lernforschung neuerdings auch bei den Neurowissenschaften. Doch deren Forschungskonzepte scheinen noch sehr auf „privilegiertes Lernen“ jenseits pädagogischer Kontexte fokussiert (vgl. Stern/Grabner/Schumacher 2005, S. 7 u. ö.). So bliebe schließlich die Pädagogische Psychologie, deren Stärke in der Tradition der Instruktionspsychologie (vgl. Leutner 2001) in der differenzierten Modellierung der Unterstützung und Anleitung von Prozessen der Informationsverarbeitung liegt. Demgegenüber vernachlässigt sie die Kontextfaktoren, die von der allgemeinen Didaktik betont werden und die gerade in der heterogenen Bildungspraxis der Erwachsenenbildung von besonderer Bedeutung sind (vgl. Siebert 1985, S. 61). Auch Horst Siebert plädiert für eine „interdisziplinäre“ Lehr-Lernforschung (Siebert 2006, S. 12). Da ein einfacher Theorieimport (vgl. Mandl/Kopp 2006) wenig ertragreich erscheint, könnte zunächst die Suche nach „Brückenkonzepten“ weiter helfen, die es erlauben, erziehungswissenschaftliche und psychologische Fragestellungen, Theorien und Methoden aufeinander zu beziehen. Solche Modelle liegen vor. Das am weitesten elaborierte, die Choreographien unterrichtlichen Lernens, wurde von der schweizerischen Arbeitsgruppe um Fritz Oser entwickelt (Oser u. a. 1997; Oser/Bae-riswyl 2000). Osers Choreographien unterrichtlichen Lernens behandeln – deskriptiv – das komplementäre Verhältnis der *Sichtstruktur* des Unterrichts und der *Basismodelle des Lernens* unter der Perspektive bestimmter Zieltypen. Unter Sichtstruktur versteht Oser das unterrichtliche Geschehen, wie es Lehrpersonen initiieren. Es schließt die sichtbaren Handlungen der Lehrenden und Lernenden ein, wie sie etwa an Sozial- und Arbeitsformen oder an der Arbeit mit Medien abgelesen werden können. Als Basismodelle bezeichnet Oser die Lernwege, d. h. die inneren Handlungsketten der Lernenden (Oser 1997, S. 1). Oser unterscheidet insgesamt zwölf Basismodelle, die direkt mit Lernprozessen auf der Basis kognitionspsychologischer Erkenntnisse in Zusammenhang gebracht werden (Entdeckendes Lernen; Begriffsbildung usw.). Die Sichtstruktur ist der freie Teil der Choreographie (Methoden, Sozialformen, Medien, Lernstile, Kontrollformen usw.); dagegen besteht das „Basismodell [...] aus einer für jeden Lernenden absolut notwendigen, feststehenden Kette von Operationen oder Operationsgruppen, die nicht durch etwas anderes ersetzt werden können“ (Oser u. a. 1997, S. 8). Mit den notwendigen Korrekturen, Erweiterungen und Differenzierungen liegt hier ein Modell vor, das die empirische Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung befruchten kann. Notwendig erscheinen u.a.:

- die Anerkennung der „pädagogischen Differenz“ zwischen der subjektiven (und insofern immer selbst-referenziellen) Operation des Lernens und der intersubjektiven

Operation des Lehrens, die bei Oser präskriptiv „geschlossen“ wird bzw. werden soll,

- die Weiterentwicklung der Lernzieltypologie sowie der daran anschließenden Basismodelle des Lernens, die zurzeit – wie Oser selbst andeutet – eine anregende, aber weder erschöpfende noch trennscharfe Heuristik darstellen,
- die Annahme, dass nicht nur die „Lehr-Choreographien“, sondern auch die Basismodelle individuell und kulturell variieren können.⁶

Eine theoretische Orientierung an solchen Brückenkonzepten, anschlussfähig sowohl an die didaktische Tradition der deutschen Erziehungswissenschaft, an Fachdidaktiken als auch an die angloamerikanische Instruktionspsychologie, könnte die Erwachsenenbildung auch vor einer modenanfälligen Wahl ihrer Forschungsthemen schützen. Nur Theorie kann ihre Forschung „beruhigen“, ihr Kontinuität und Kumulation von Erkenntnis sichern. Psychologie und Soziologie sind diesen Weg in Distanz zur Praxis erfolgreich gegangen. Das schließt die „Entdeckung“ von Forschungsthemen in enger Kooperation mit „der Praxis“ nicht aus (vgl. Siebert 1985, S. 57), betont aber die Notwendigkeit ihrer theoretisch und methodisch fundierten Begründung.

2.3 Methodische Zugänge

Wenn von den Methoden empirischer Forschung die Rede ist, werden zumeist drei verschiedene Sachverhalte angesprochen:

- Manchmal geht es um den *Typ* empirischer Forschung, etwa in der Unterscheidung von hypothesenprüfenden und hypothesengenerierenden Untersuchungen,
- manchmal geht es um eher grundlegende methodologische Unterscheidungen, z.B. zwischen normativem und interpretativem Paradigma oder zwischen qualitativer und quantitativer Forschung und
- schließlich geht es um die Frage nach den dem Gegenstand angemessenen Erhebungs- und Auswertungsverfahren.

Für alle drei Aspekte lassen sich den erwähnten Beiträgen weiterführende Anregungen entnehmen.

So differenziert Horst Siebert zwischen beschreibenden (Was ist der Fall?), erklärenden (Warum ist etwas der Fall?) und Interventions-Studien (Was kann/soll man tun?) (Siebert 1985, S. 60) und trifft damit eine Unterscheidung, die auch in der aktuellen Diskussion um die Empirische Bildungsforschung üblich ist (vgl. Prenzel 2005). Die Forschung der Erwachsenenbildung bevorzugt bisher deskriptive Studien. Doch erst die Analyse von Ursachen und Wirkungen schafft die Voraussetzung,

⁶ Der Vorschlag Oser, Lehren und Lernen zusammenzudenken, ist nicht neu. Solche Versuche haben in der Geschichte der Pädagogik eine lange Tradition, beginnend spätestens mit der Formalstufentheorie Herbarts. An diese Tradition hat jüngst Klaus Prange erinnert, als er die „Artikulation“ des Lehrens zum Zwecke des Lernens als Kern erzieherischen Handelns auswies (Prange 2005, S. 109). Diese Denktradition hat aber, wie bereits erwähnt, den Weg zur empirischen Erforschung des Unterrichtsgeschehens bisher nicht gefunden.

Regelmäßigkeiten zu entdecken, an denen sich praktisches Handeln orientieren kann. Dies erfordert u.a. (quasi-) experimentelle Studien zur Wirksamkeit didaktisch-methodischer Konzepte, deren Fehlen von Horst Siebert (2006, S. 14) beklagt wird, zumal die differenzierte und veränderliche Erwachsenenbildungspraxis gleichsam von sich aus immer wieder neu quasi-experimentelle Untersuchungsbedingungen herstellt, die sich mindestens für ex-post-facto-Designs nutzen ließen. Inwieweit ein Transfer von Forschungs- in Handlungswissen gelingt, kann jedoch nur in Studien untersucht werden, die versuchen, theoretische Einsichten oder empirische Befunde in der Breite und nicht nur, wie in der Erwachsenenbildung üblich, am „untersuchten Fall“ in der Praxis zu etablieren. Solche Scaling-Up-Studien wären für eine „praktische“ Wissenschaft von besonderer Bedeutung; sie werden vor allem von jenen gefordert, die eine evidenzbasierte Bildungspolitik anstreben. An solchen Studien fehlt es in der Erwachsenenbildung aber nahezu vollständig. Es schlosse die Suche nach einem anderen Forschungstyp jenseits der gängigen Unterscheidung von (armer) Grundlagen- und (reicher) angewandter Forschung ein (vgl. Gnahn 2005). Eine solche Suche findet international unter Leitbegriffen wie Design Based Research (2003) oder nutzeninspirierte Grundlagenforschung statt (als Überblick Fischer/Waibel/Wecker 2005). Diese methodologischen Ansätze versprechen auch tragfähige Antworten auf die für „praktische“ Wissenschaften fundamentale Frage, wie mit empirischer Forschung Erkenntnis und Nutzen zugleich gefördert werden können. In Untersuchungen dieses Typs wird auch die Notwendigkeit bewusster, Forschungsbefunde an „multiple Öffentlichkeiten“ (Stichweh 2003) und nicht nur an die eigene „Community“ zu vermitteln.

Zu Recht kaum noch geführt werden derzeit Debatten über sogenannte „Paradigmen“ empirischer Forschung. So etwa löst Horst Siebert den in den 1980er Jahren intensiv geführten Streit zwischen normativem und interpretativem „Paradigma“ mit dem Hinweis auf, dass methodische Entscheidungen im Verhältnis zu Fragestellungen und Theorien nachgeordnet sind (Siebert 1985, S. 60). Auch der Streit zwischen qualitativer und quantitativer Forschung scheint ausgetragen. Aktuelle Diskussionen konzentrieren sich eher auf konkrete methodische Fragen der Datenerhebung und -auswertung (vgl. Themenheft REPORT 2/2005).

Im Blick auf den dritten Aspekt methodischer Fragen lässt sich für die Erwachsenenbildung feststellen, dass bei den Erhebungsverfahren der Lehr-Lernforschung Interviews und Befragungen dominieren (vgl. Schrader/Berzbach 2006). Dieses methodische Vorgehen erlaubt dichte Beschreibungen des Bildungsalltags von Erwachsenen, läuft aber Gefahr, die Differenz zwischen (Selbst-)Wahrnehmung und tatsächlichem Verhalten zu vernachlässigen. Diese Fixierung hat Horst Siebert bereits früh kritisiert und auf die Notwendigkeit von teilnehmenden Beobachtungen und auch von Videostudien hingewiesen (Siebert 1985, S. 55). Nur so lässt sich „das Sichtbare“ beschreiben, „das Unsichtbare“ rekonstruieren und mit den subjektiven Wahrnehmungen der Akteure vergleichen. Die empirische Unterrichtsforschung der Schule hat in dieser Hinsicht, angespornt durch die Befunde der internationalen Schulleistungsstudien, große Fort-

schritte erzielt, von denen sich die empirische Lehr-Lernforschung der Erwachsenenbildung anregen lassen kann (vgl. u. a. Prenzel/Doll 2002).

3. Was zu tun wäre

Der Beitrag hat zu zeigen versucht, dass sich die Empfehlungen der beiden Autoren für eine Stärkung der empirischen Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung mit Gewinn lesen lassen. Die Chancen, dass solche Vorschläge aufgegriffen werden, scheinen gestiegen: Verwiesen sei auf das Forschungsmemorandum Erwachsenenbildung (Arnold u. a. 2000), mit dem die Disziplin Bestandsaufnahme und Orientierung zugleich zu erreichen suchte; auf den Workshop Weiterbildungsforschung für Nachwuchswissenschaftler, der inzwischen gut etabliert ist; auch auf die Initiativen des DIE, eine interdisziplinäre Lehr-Lern-Forschung neu zu beleben (vgl. Nuissl 2006). Auch die Rahmenbedingungen für empirische Forschung haben sich verbessert, wie man u. a. an der Förderpolitik der DFG oder an dem erklärten Willen des bmbf sehen kann, die Empirische Bildungsforschung strukturell zu fördern. Schließlich bietet sich den erziehungswissenschaftlichen Instituten an Universitäten im Rahmen der Umstellungen auf BA- und MA-Studiengänge die Möglichkeit, die Ausbildung in empirischen Forschungsmethoden neu zu gewichten. Und nicht zuletzt wird die Weiterbildungspraxis in wachsendem Maße mit Effektivitäts- und Effizienzerwartungen konfrontiert, für deren Nachweis sie vor dem Hintergrund verschärfter Konkurrenzbedingungen und erhöhter Qualitätserwartungen dringend empirische Forschung (mindestens aber empirisch bewährte Instrumente, z. B. zur Kompetenzdiagnostik) benötigt (vgl. Siebert 1985, S. 57). Damit bestehen insgesamt gute Voraussetzungen, um die Forschung der Erwachsenenbildung an international akzeptierte Forschungsstandards heranzuführen (vgl. Shavelson/Towne 2002). Eine erfolgreichere und kontinuierliche empirische Forschung wird die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung auch in der Lehr- und Lernforschung dringend benötigen, um sich unter den verschärften Konkurrenzbedingungen im Wissenschaftssystem zu behaupten.

Zum „Nachlesen“

Die hier besprochenen Beiträge sind als PDF-Dokumente über die „Recherche“ auf der Homepage des REPORT unter www.report-online.net zu finden und stehen zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Siebert, H. (1985): Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung – am Ende oder am Anfang?

In: REPORT, H. 16, S. 55–63

Siebert, H. (2006): Lernforschung – ein Rückblick. In: REPORT, H. 1, S. 9–14

Weinberg, J. (2000): Über die Entstehung von Wissen und Lernen aus Alltäglichkeit und Erinnerung. In: REPORT, H. 45, S. 116–122

Literatur

- Arbeitsgruppe für Empirische Bildungsforschung (1979–1981): Das Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm (BUVEP). Heidelberg
- Arnold, R. u. a. (1998): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Hohengehren
- Arnold, R. u. a. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt
- Bromme, R./Jucks, R./Rambow, R. (2004): Experten-Laien-Kommunikation im Wissensmanagement. In: Reinmann, G./Mandl, H. (Hrsg.): Der Mensch im Wissensmanagement: Psychologische Konzepte zum besseren Verständnis und Umgang mit Wissen. Göttingen, S. 176–188
- Design-Based Research Collective. (2003): Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, H. 1, S. 5-8
- Fischer, F./Waibel, M./Wecker, Ch. (2005): Nutzenorientierte Grundlagenforschung im Bildungsbereich. Argumente einer internationalen Diskussion. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 3, S. 427–442
- Gnahn, D. (2005): Theoriebezüge aktueller Weiterbildungsforschung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 141–146
- Gnahn, D. (2006): Auf dem Weg zur Lernerfolgsmessung. Eine Priorisierung von Forschungsbedarfen. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. a. a. O., S. 111–114
- Helmke, A. (2007): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 5. Aufl. Seelze
- Kade, J./Seitter, W. (2003): Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, H. 4, S. 602–617
- Kromrey, H. (2006): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. 11. Aufl. Opladen
- Krücken, G. (i. E.): Die Steuerung des Hochschulsystems im Zeichen des Bologna-Prozesses. In: Hartz, S./Schrader, J.: Organisation und Steuerung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn
- Leutner, D. (2001): Instruktionspsychologie. In: Rost, D. H. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 2., überarb. Aufl. Weinheim, S. 267–276
- Mader, W. (1997): Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens und den Schwierigkeiten einer didaktischen Theorie. In: Nuissl, E./Schiersmann, Ch./Siebert, H. (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn, S. 61–81
- Mandl, H./Kopp, B. (2006): Lehren in der Weiterbildung aus pädagogisch-psychologischer Sicht. Sechs Leitprinzipien didaktischen Handelns. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Lehr-Lernforschung für die Weiterbildung. Bielefeld, S. 117–128
- Murray, T. S. u. a. (Hrsg.) (2005): *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*. Ottawa
- Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt
- Nuissl, E. (2002): Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen, S. 333–347
- Nuissl, E. (Hrsg.) (2006): Vom Lernen zum Lehren. Lehr-Lernforschung für die Weiterbildung. Bielefeld
- OECD (2005): The relevance of PIAAC to education policy. Programme for International Assessment of Adult Competencies. EDU/INES/SMG (2005) 2, 17.01.2005. Paris

- OECD/Statistics Canada (2000): Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris
- Olberg, H.-J., von (2004): Didaktik auf dem Weg zur Vermittlungswissenschaft? Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, H. 1, S. 119–131
- Oser, F./Baeriswyl, F. (2000). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In: Richardson, V. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching 4. Aufl. New York, S. 1031–1065
- Oser, F. u. a. (1997). Choreographien unterrichtlichen Lernens. Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfond zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Pädagogisches Institut der Universität Freiburg
- Prange, K. (2005): Die Zeigestructur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn
- Prenzel, M. (2005): Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung. In: Mandl, H./Kopp, B. (Hrsg.): Impulse für die Bildungsforschung. Berlin, S. 7–21
- Prenzel, M./Doll, J. (2002): Bildungsqualität von Schule. Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. 45. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel
- Schlutz, E. (1984). Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn
- Schrader, J./Berzbach, F. (2006): Lernen Erwachsener – (kein Thema für die empirische Weiterbildungsforschung? In: Nuissl, E. (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. a. a. O., S. 9–27
- Schrader, J. (2003): Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.). Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 228–253
- Schüssler, I. (2007): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung: theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen. Baltmannsweiler
- Shavelson, R. J./Towne, L. (2002): Scientific Research in Education. Washington
- Siebert, H./Gerl, H. (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig
- Stern, E. (2006): Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans hinterher. Der Erwerb geistiger Kompetenzen bei Kindern und Erwachsenen aus kognitionspsychologischer Perspektive. In: Nuissl, E. (Hrsg.). Vom Lernen zum Lehren. a. a. O., S. 93–105
- Stern, E./Grabner, R./Schumacher, R. (2005): Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften: Erwartungen, Befunde und Forschungsperspektiven. Bonn
- Stichweh, R. (2003): The Multiple Publics of Science: Inclusion and Popularization. In: Soziale Systeme, H. 2, S. 210–220
- Terhart, E. (2002): Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16, S. 77–86
- Weinert, F. E. (2001). Concepts of Competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hrsg.): Defining and selecting key competencies. Ashland, S. 55–65

Politische Erwachsenenbildung und ihre Krisen

Der politischen Bildung wird häufig etwas Krisenhaftes attestiert. So auch in der zwanzigsten Ausgabe des REPORT im Jahr 1987, die sich im Schwerpunkt – auch wenn er als solcher damals noch nicht ausgewiesen war – mit der Thematik befasste. Das Heft wurde durch einen Beitrag von Horst Siebert eröffnet; dieser Beitrag soll hier Ausgangspunkt sein, Schlaglichter auf die Entwicklungen der vergangenen Jahre zu werfen und eine Positionsbestimmung vorzunehmen. Dies erfolgt bezogen auf den Gegenstand, die Ziele, die Adressaten und die Methoden der politischen Erwachsenenbildung. Ob und wie sich die politische Bildung von ihrem krisenhaften Image befreien kann, wird abschließend erörtert.

1. Politische Bildung – ein Blick zurück

„Die politische Erwachsenenbildung hat eine lange Tradition seit der Arbeiterbewegung im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts“ – so heißt es lakonisch im REPORT-Beitrag von Horst Siebert zu „Veränderungen der Politik, der politischen Interessen und der politischen Didaktik“ (Siebert 1987, S. 5). Die Geschichte der politischen Erwachsenenbildung fällt mit der Geschichte der Erwachsenenbildung insgesamt zusammen; Erwachsenenbildung hatte von ihren (quasi institutionalisierten) Anfängen am Ende des 18. Jahrhunderts in den bürgerlichen Bildungszirkeln und noch deutlicher in der Verbindung mit der Arbeiterbewegung per se eine politische Funktion. Das Motto „Wissen ist Macht“ war das Leitmotiv organisierter Bildungsarbeit, und selbstverständlich ging es dabei um gesellschaftliche, um politische Macht. Das Motto selbst stammt nicht – wie immer zitiert – von Liebknecht, sondern von Hobbes; ein Indiz dafür, dass Nachhaltigkeit insbesondere dann entsteht, wenn die Welt nicht nur erklärt, sondern auch verändert wird (oder zu verändern versucht wird).

Siebert unterscheidet intentionale und funktionale politische Bildung; intentional ist danach politische Bildung dann, wenn politische Themen und Lernziele verfolgt werden, funktional praktisch in allen anderen Bildungskontexten, etwa in der emanzipatorischen Wirkung, die von einem Computerkurs ausgehen kann. Schon viele Jahre zuvor hatte Horst Siebert – mit dem Antritt des ersten deutschen Lehrstuhls für Erwachsenenbildung 1970 in Hannover – auf die politische Funktion von Bildung generell und die intentionale politische Bildungsarbeit verwiesen (Siebert 1970), gewissermaßen vorbereitend für die intensive Diskussion um die Integration politischer und beruflicher Bildung in den siebziger Jahren, als für sehr viele Erwachsenenbildner die politische Erwachsenenbildung der Kern des ganzen Bereichs war.

Von dieser Situation sind wir heute, zwanzig Jahre nach dem Aufsatz von Horst Siebert im REPORT 20/1987, weit entfernt. Heute wird mehr von Weiterbildung gesprochen, und dieser Begriff wird deutlich mit einem Berufsbezug konnotiert. „Erwachsenenbildung“ hat eher den Beiklang allgemeiner Bildung, und „politische Erwachsenenbildung“ spielt in den Diskursen die marginale Rolle eines Teils der allgemeinen Erwachsenenbildung. Auch die Implementation des Ziels der „civic society“ in das Konzept des lebenslangen Lernens hat – bislang – nicht wirklich zu einer Renaissance von Ansätzen politischer Bildung geführt. Zur Situation und Perspektiven der politischen Erwachsenenbildung daher im folgenden einige Anmerkungen: zu ihrem Gegenstand, ihren Zielen, ihren Adressaten, ihren Methoden und ihrer „Krise“.

2. Politische Bildung und ihr Gegenstand

Es scheint so einfach: Der Gegenstand politischer Bildung ist die Politik, das politische System, das Zusammenleben der Menschen in einer Gesellschaft, der Gegenstand beruflicher Bildung ist der Beruf, die Arbeit, das gesellschaftliche Herstellen von Gütern. Politische Weiterbildung umfasst „absichtsvoll organisierte Veranstaltungen im außerschulischen Bereich zur rationalen Auseinandersetzung mit der politischen Wirklichkeit und dem Ziel, Kompetenzen auszubilden, die es dem Menschen ermöglichen sollen, sich (besser) im politischen Bereich zu orientieren“ (Behrens 1999, S. 227). Aber was ist die politische Wirklichkeit? Behrens ergänzt: „Als politische werden dabei... öffentliche Angelegenheiten verstanden“ (ebd.). Nun ist die Definition des Politischen als des „Öffentlichen“ nicht wirklich eine Präzisierung.

Ein anderer, pragmatischer Ansatz zur Definition des Gegenstandes liegt in der Definition der Themen; politische Bildung beschäftigt sich mit politischen Themen, das sind alle diejenigen, mit denen sich Ministerien befassen (Siebert 1987, S. 5). Das Problem dieser Definition ist, dass sie nicht nur quer zur Dichotomie von Öffentlichkeit und Privatheit liegt, sondern praktisch alle Felder menschlichen Handelns in der Gesellschaft zum Gegenstand politischer Bildung erklärt. Mit der Siebertschen Definition der „intentionalen“ politischen Bildung wird auf den Inhalt, nicht das Thema, Bezug genommen. Danach kann fast jedes Thema zum Inhalt politischer Bildung werden, sofern es interessenorientiert und konfliktreflektiert behandelt wird. Die Definition des Gegenstandes wird dabei zur Aufgabe des Bildungsprozesses selbst und der verwendeten Methode gemacht – ob dies gelingen kann ist eine andere Frage. Vor allem dann, wenn man – wie Siebert 1987 – Situation und Perspektiven der politischen Bildung aus dem Wandel des Gegenstandes heraus erklärt – dem Funktionsverlust des politischen Systems, des Rückzugs ins Private und der Entpolitisierung durch Massenmedien.

Zweifelloos hat der Verlust des möglichen Systemvergleichs zwischen Kapitalismus und Sozialismus bzw. Kommunismus die politische Bildung ihres wichtigsten Gegenstandes beraubt; das Gegenüberstellen unterschiedlicher Gesellschaftsmodelle

war der zentrale Lebensnerv politischer Bildung. Zur Frage der grundlegenden Prinzipien menschlichen Zusammenlebens hat sich in der politischen Bildungsarbeit ein lähmendes Schweigen ausgebreitet, obwohl gerade hierzu dringender Diskursbedarf besteht.

Der gotische Mensch kam über die Versuche, Gold herzustellen und eine ewige Bewegung zu erfinden, zur mystischen Religion, der moderne durch die Geld- und Maschinenwirtschaft zur rationalen Politik. „Die Methoden, deren sie sich bedienten, um dahin zu gelangen, tragen den gleichen, formal-technischen Charakter. Sie spalten beide die unmittelbare und natürliche Einheit des Lebens in eine reflektierte und künstliche Gegensätzlichkeit. Das fromme Gemüt stellt zwischen Gläubigen und Schuldigen eine feste Scheidewand auf, die es in Wirklichkeit nicht gibt. Und der wirtschaftliche Verstand unterscheidet ebenso streng und abstrakt zwischen Gläubigern und Schuldern. Der merkantile Gegensatz von Soll und Haben entspricht also als äußere Kehrseite der moralischen Polarität von Gut und Böse. Das ist der Grund, weshalb der Sozialist in ersteren, nämlich die Trennung zwischen Besitzenden und Besitzlosen auch als das unsittliche Prinzip selbst empfindet, denn er ist die genaue Umkehrung der sittlichen Methode aus dem Seelischen ins Geschäftliche“ (Vetter 1924, S. 93 f.).

In diesem Zitat aus der vor achtzig Jahren geschriebenen „Kritik des Gefühls“, zeigt sich die Notwendigkeit, über die grundlegenden Prinzipien der Ordnung des gesellschaftlichen Zusammenlebens nicht nur im Bereich des Rationalen, sondern auch des Emotionalen, Moralischen und Ethischen zu reflektieren. Das Problem etwa, dass trotz allgemeiner menschlicher und ethischer Grundsätze deren Konkretisierung in Religion zu politischen Konflikten führt, ist selbstreflexiv in Bezug auf politische Ordnungsprinzipien zu diskutieren.

Vielleicht müssen wir die Trennlinien, nach denen wir die Gegenstandsfelder von Bildung beschreiben, neu definieren. Es geht daher nicht nur darum, zu konstatieren, dass „die Form der Sozialisierung...hier die der Vereinzelung nicht nur von Personen, sondern von Teilen der Persönlichkeit, Teilen der Lebenswelt (ist)“ (Ziehe 1980, S. 34, zit. n. Siebert 1987, S. 7), sondern daraus auch Rekonstruktionsversuche zum Verstehen gesellschaftlicher Wirklichkeit und Bewegungsprinzipien abzuleiten.

3. Politische Bildung und ihre Ziele

Politische Bildung hat – gerade in Deutschland, in der Re-Education nach dem zweiten Weltkrieg – das Ziel der Staatsbürgererziehung. Dieses Ziel wandelte sich bald zur Mitbürgererziehung, die weniger das gesellschaftliche Ordnungssystem als vielmehr die Gemeinschaft und Partnerschaft in den Mittelpunkt stellte. Weiter gehen Ansätze der Konfliktpädagogik und der emanzipatorischen Bildung, die sich auf konkurrierende Interessen und die Emanzipation von Herrschaft, Ausbeutung und Unterdrückung beziehen (z. B. Negt 1967). Horst Siebert betonte schon 1970, es sei Aufgabe der politischen Bildung, die Antinomien zwischen wissenschaftlich-technischer Entwicklung und Demokratisierung transparent zu machen.

Vorsichtiger klingt dies im REPORT 1987: „Nicht die emanzipatorische Zielrichtung (kritische Urteilsfähigkeit, politische Handlungskompetenz, Befreiung aus Abhängigkeiten usw.) ist suspekt, wohl aber die Überschätzung der Möglichkeiten eines Abendkurses oder Bildungsurlaubsseminars“. Horst Siebert sucht die Balance; „eine rein theoretische Systemkritik begünstigt Resignation, Ohnmachtsgefühle, Passivität. Ein reiner Aktionismus ist (oft) ziellos, kuriert an Symptomen und dient oft der Selbstberuhigung“ (1987, S. 15), denn: „Die Politische Bildung ist im Spannungsfeld von alltäglicher Lebenswelt und systemischen Strukturen angesiedelt“ (ebd., S. 14). Mehr noch: „Erwachsene wollen sich weder belehren noch erziehen lassen“ (ebd., S. 11). Hier sind bereits die konstruktivistischen Grundgedanken angelegt, die Horst Siebert in den Folgejahren – mit nach wie vor emanzipatorischem Anspruch – ausformuliert (vgl. Arnold/Siebert 1995; Siebert 1999).

Zur Beschreibung dessen, was politische Bildung im Ergebnis ist, gibt es unzählige Definitionen wie Kritik-, Orientierungs-, Handlungsvermögen, Beteiligung oder Engagement. Th. Länge benennt die Kompetenzen des politisch gebildeten Menschen so: Informationen aufnehmen und verarbeiten, mit anderen kommunizieren, sich eine eigene Meinung bilden und engagiert der Wirklichkeit zuwenden (Länge/Rudolf 2003, S. 25). Dies ist die allgemeinste Definition politischer Kompetenz, auf die politische Bildung abzielt. Ihr liegt implizit eine Akzeptanz des bestehenden demokratischen Systems zugrunde: In ihm gilt es, diese Kompetenzen zu erwerben und zu entfalten. Systemkritische Ziele politischer Bildung werden heute kaum noch formuliert, der gesellschaftstranszendierende Ansatz von Oskar Negt zur „Soziologischen Phantasie und exemplarischen Lernens“ spielt keine Rolle mehr.

Einigkeit besteht auch hinsichtlich der Auffassung, dass nicht mehr die großen theoretischen Entwürfe (Gesellschaftsmodelle und Gesellschaftstheorien) in der politischen Bildung relevant sind, sondern der einzelne mit seinen Befindlichkeiten und Nöten. Diese Wendung zum Subjekt ist schon im Aufsatz von Horst Siebert 1987 angelegt, die Teilnehmerorientierung, der Bezug auf das Persönliche. In der Zieldebatte um die politische Bildung stellt sich dabei die Frage, wo die gesellschaftliche Dimension bleibt, gewissermaßen das Öffentliche des privaten Subjekts. Die Demarkationslinie zwischen Privat und Öffentlich ist auch im Zielkorridor der politischen Bildung von entscheidender Bedeutung. Horst Siebert folgt dabei seiner schon 1987 erkennbaren Linie: „Trotz zum Teil grundsätzlicher Bedenken gegen die Bestimmung von Zielen im Kontext der politischen Erwachsenenbildung überhaupt, formulieren letztlich alle Autorinnen und Autoren bis auf Horst Siebert in der Summe ausgesprochen vielfältige Zielvorstellungen“ (Scheurich/Pohl/Hufer 2004, S. 353). Dort werden auch die in der Diskussion befindlichen Ziele politischer Bildung rubriziert: regulative Ideen (Mündigkeit, Autonomie, Emanzipation, Aufklärung, Humanität), Schlüsselkompetenzen (Utopie-, Erinnerungsfähigkeit, globales Denken, Reflexion, vernetztes Denken etc.) und politische Kompetenzen (Übernahme von Verantwortung, bürgerschaftliches Engagement, Entscheidungsfähigkeit etc.) (Scheurich/Pohl/Hufer 2004, S. 373 ff.).

Die eigentliche Diskussion zu den Zielen politischer Bildung bezieht sich aber nach wie vor – wie 1987 im Artikel von Horst Siebert – auf drei unterschiedliche Zugänge: Wissensvermittlung, Handlungsorientierung und Subjektbezug.

Das übergeordnete Ziel der Wissensvermittlung geht davon aus, dass ohne ausreichendes Wissen keine politische Orientierung oder Entscheidung möglich ist, oberstes Ziel politischer Bildung daher im kognitiven und rationalen Bereich liegt. Der am Handeln orientierte Ansatz geht davon aus, dass sich Interesse erst im Handlungsbezug entfaltet und daraus auch die Motivation zum Wissenserwerb und zur politischen Beteiligung erwächst. Der Subjektbezug betont das Primat der Menschen gegenüber den Anforderungen des Systems, schließt deren Interessen, Vorstellungen und Lernwege mit ein.

Ein zunehmend wichtiger Punkt in der Diskussion um politische Bildung ist die der Legitimation der politischen Bildner/innen. Die zunehmende Problematik der Legitimation von Zielen in der politischen Bildung steht im Kontext des Primats des Lebenslangen Lernens, das vom Subjekt aus gesteuert und gestaltet wird. Im Kontext der politischen Bildung, die qua definitionem überindividuelle Bezüge hat, verschärfen sich damit aber die Legitimationsprobleme der politischen Bildner. Vielfach wird ein octroy politischer Positionen nicht nur von den Lernenden abgelehnt (dies betont Siebert schon 1987), sondern auch von den Lehrenden als Problem geortet.

4. Politische Bildung und ihre Adressaten

In den Diskursen zur politischen Erwachsenenbildung gibt es zwei Bereiche der Mutmaßungen: die Politik und das politische System bzw. die „Gesellschaft“ einerseits und die Menschen in dieser Gesellschaft andererseits. Der Wandel in der Gesellschaft wurde traditionell aufmerksam verfolgt, Individualisierung, Sinnkrise, Arbeitslosigkeit, Mediendominanz und anderes wurde (in der Regel sekundäranalytisch) herangezogen und interpretiert. Die Adressaten demgegenüber wurden – meist unhinterfragt und unbefragt – in diesen Kontext eingeordnet. „Sozialwissenschaftlich ausgebildete Pädagogen gaben Antworten auf Fragen, die so nicht von den Teilnehmern gestellt wurden“ – so schreibt Siebert (1987, S. 10) die Entwicklung. Der Bezug zum „Zielgruppenkonzept“ der 1970er Jahre zeigte dabei einen vertrackten Zirkelschluss: Pädagogische Konzeption und Zieldefinition ging im Zielgruppenkonzept zuvor von der Analyse der Erfahrungen der Teilnehmenden aus, traten diesen im Lehr-Lern-Prozess jedoch als ihnen fremde Erklärung der gesellschaftlichen Wirklichkeit entgegen. Horst Siebert bringt die Probleme auf den Punkt: Systemisch entwickelte Gesellschaftstheorien helfen kaum bei der Bewältigung von Alltagsproblemen, Zielgruppenprobleme werden als Stigmatisierung wahrgenommen, das Konzept des Kollektiven Interesses verlor gegenüber der individuellen Betroffenheit an Bedeutung und Erwachsene wollen sich weder belehren noch erziehen lassen (Siebert 1987, S. 10. f.). Der Artikel von Horst Siebert zu diesem Zeitpunkt ist gewissermaßen die Momentaufnahme des Wandels

der gesellschaftstheoretisch veranlassten politischen Erwachsenenbildung der siebziger Jahre zu den subjektorientierten Ansätzen seit den neunziger Jahren.

Siebert verweist auf die Erfahrungen der Bildungspraxis: „Zeigefingerpädagogik“ ruft Vermeidungsreaktionen hervor; viele Menschen wollen nicht nur über Politik reden, sondern etwas tun. Er bezieht sich hier nicht nur auf die Erfahrungen der Praxis, sondern auch auf Untersuchungen bei Adressaten und Teilnehmenden insbesondere zu deren Motivation. „Es scheint nicht selbstverständlich zu sein, dass Erwachsene aus eben den Gründen Bildungsveranstaltungen besuchen, die das pädagogische Personal (oder die Theorie) für sie formuliert hat. So ist nicht nur unser empirisches Wissen über die Teilnahme (und die Nicht-Teilnahme) unzureichend, sondern auch anthropologische, ethische und erkenntnistheoretische Fragen über unsere Vernunftfähigkeit und über das, was man früher Bildsamkeit genannt hat, sind neu zu diskutieren“ (Editorial, REPORT 35/1995). Die Forderung „Lernen muss sich lohnen!“ (Ahlheim u. a. 1991) galt auch schon zwanzig Jahre zuvor für die Motivation von Lernenden (vgl. Gerl/Wiedemann/Dahms 1980). Und dies nicht nur in einem verkürzten handlungsorientierten und alltagspraktischen Sinn, sondern für das Verstehen und den Umgang mit Wirklichkeit.

In den Untersuchungen zu den Lehr-Lern-Prozessen auf Bildungsurlauben der politischen Bildung in den siebziger Jahren stellten die Heidelberger empirischen Bildungsforscher fest, dass die alltägliche Praxis für die Lernenden zweierlei Funktion hat: Zum einen überprüfen sie an den Erfahrungen aus ihrer Alltagspraxis, ob die angebotenen Deutungen von Wirklichkeit stimmig sind und Geschehnisse des Alltags erklären, sie überprüfen also die Tauglichkeit theoretischer Ansätze anhand ihrer Erfahrungen; zum anderen überprüfen sie den Stoff, das Lehrangebot, auf seine Tauglichkeit für die Zukunft, seine Umsetzbarkeit im realen Handeln. Bei diesem praxisgeleiteten Prüfungsverfahren der Lernenden werden die Lehrenden im Lehr-Lern-Prozess oft geradezu „abgekoppelt“, wenn sie sich nicht auf die Konkretion der Praxisprüfungen der Lernenden einlassen (vgl. Nuissl 1991).

Gerade in der politischen Bildung ist dieses Verhältnis von Abstraktion und Konkretion für die Adressaten von großer Bedeutung. Sie sind es ja, die (in der Regel) bezogen auf den politischen Lerngegenstand über die längeren und konkreteren Erfahrungen und Kenntnisse verfügen, Interessen haben und diese durchsetzen wollen. Der Begriff der Teilnehmerorientierung, den Horst Siebert hier 1987 formuliert, greift dabei noch deutlich zu kurz; er geht eher von einer adressatengerechten „Verpackung“ von Inhalten aus, nicht jedoch davon, dass diese von den Adressaten entwickelt und strukturiert werden. In der subjektorientierten Variante der Diskussion um politische Bildung, wie sie seit den neunziger Jahren aufgenommen ist, wird dieser Gedanke konsequent fortgesetzt.

Allerdings: Bildungspraktisch hat dies verschiedene Probleme. Planung und Ankündigung von Maßnahmen politischer Bildung sind danach nur Vorschläge, mit den Teilnehmenden verhandel- und änderbar. Die Antizipationen sind für die Pädagogen

nur grobe Orientierungen, im Prozess selbst müssen methodisch und flexibel entsprechende Verständigungen eingesetzt werden. Vor allem aber: Es gibt für die Lehrenden kein sicheres Wissen mehr im Vorfeld einer Maßnahme politischer Bildung. Denn über die Adressaten ist zu wenig bekannt; sie sind zu wenig „ausgeforscht“, wenn man die Subjektorientierung (die immer den ganzen Menschen umfasst) ernst nimmt. Und sie sind zu wenig hörbar, wenn ernsthaft an ihren Erfahrungen und Interessen gearbeitet werden soll. Die Kritik von Horst Siebert am „Bankierskonzept“ ist berechtigt, eine echte Alternative aber noch nicht gefunden.

Die Annahme von Rudolf (2002), die Nachfrage nach politischer Bildung sei wesentlich größer als in möglicher Teilnahme bisher realisiert, bringt die Adressaten der politischen Bildung mit einem dort noch ganz neuen Paradigma ins Spiel: dem Verhältnis von Angebot und Nachfrage. Politische Bildung hatte ihre Adressaten nie als nachfragende Kunden wahrgenommen und sich dieser Definition auch immer widersetzt. Das Marktprinzip von Angebot und Nachfrage gehört in den Bereich des Privaten, nicht den des Öffentlichen. Seine Übernahme widerspricht dem Verständnis politischer Bildung, ebenso übrigens, wie die Annahme einer möglichen Messbarkeit der Wirkung von organisierten Prozessen politischer Bildung (vgl. Ahlheim 2003).

Im Endeffekt bleibt ein gewisses Dilemma; im Mittelpunkt politischer Bildung sollen die Interessen und Fragen der lernenden Subjekte an die Gesellschaft stehen, über diese ist aber zu wenig bekannt, und die systemkonformen Artikulationsverfahren (wie Nachfrage) widersprechen Selbstverständnis und Grundsätzen. Letztlich verweisen alle Reflexionen zu diesem Thema auf die konkreten Bildungsprozesse selbst und die dort eingesetzten Methoden, um zum direkten Dialog mit den Lernenden zu kommen und sie dadurch zu realen Subjekten ihrer Lernprozesse zu machen.

5. Politische Bildung und ihre Methoden

Die Methoden, genauer gesagt, das didaktische Vorgehen, soll in der politischen Bildung das zusammen bringen, was ganz weit auseinander liegt und doch zusammen gehört. Horst Siebert verweist 1987 hier bereits auf die Spannung zwischen lokal handeln und global denken und auf das Engagement hier und jetzt und auf die Verantwortung für die Zukunft. „Theoretische Bemühungen um eine dialektische Verknüpfung des Besonderen mit dem Allgemeinen, des Privaten mit dem Öffentlichen, des Subjekts mit der Gesellschaft sind nicht neu, ja sie sind gerade das zentrale Thema der Didaktikdiskussion“ (Siebert 1987, S. 15) – noch spezifischer: der Didaktikdiskussionen der politischen Bildung. Horst Siebert verweist bereits auf die bildungspraktische Verschiebung von einer systematischen zu einer lebensweltlichen Perspektive und nennt einige Themen, die sich stärker auf die Handlungsmöglichkeiten und das direkte Umfeld der politischen Subjekte beziehen, etwa statt „Kernenergie – Pro und Contra“ das Thema „Wie gehen wir mit der Energie um?“. Deutlich wird, dass die Themen selbst kein ausreichender Indikator mehr sind für die Zugehörigkeit zur

politischen Bildung, sondern vielmehr die Methoden, welche aus dem Thema einen politischen Inhalt machen. Damals, 1987, waren neu die „Werkstätten“ zum Schreiben, zur Geschichte, zur Ökologie, zur Zukunft. Zeitzeugen, Lokalgeschichte, Sokratisches Gespräch, soziobiografische Methode, erlebnispädagogische Ansätze. Sie alle versuchen, methodisch nicht mehr das System den lernenden Subjekten zu vermitteln, es ihnen näher zu bringen, sondern von den lernenden Subjekten aus und aus ihrer Perspektive das System überschaubar und erfahrbar zu machen. Es sind damals und seitdem aber wenige einzelne Methoden, sondern methodische Prinzipien, die in der politischen Bildung wichtig sind:

- Ganzheitlichkeit,
- Subjektorientierung,
- Fallbezug,
- Exemplarität und
- Handlungsbezug.

Das Prinzip der *Ganzheitlichkeit* im politischen Lernprozess ist nicht neu gewesen, war im Bereich etwa der konfessionellen Bildung längst vertraut: Man lernt mit Kopf, Herz und Hand zusammen. Der auf rationale Systembetrachtung setzenden politische Bildung lief dies aber entgegen. Die Befürchtung, im Privaten, in der „kuscheligen“ Nähe, zu versinken und – emotional gefangen – die rationale Struktur der Gesellschaft nicht mehr zu erfassen, war verbreitet und ist es auch heute noch. Dabei wurzelt die Grundlage der gesellschaftlichen Regeln im moralischen und ethischen Empfinden der Menschen, nicht in abstrakten und rationalen Strukturen. Überspitzt formuliert: Die konsequente Weiterentwicklung des Staatsgedankens liegt in ethisch konturierten, religiös orientierten gesellschaftlichen Konzepten. Hier liegen auch Erklärungspotentiale nicht nur für die Konflikte zwischen den großen Religionen, sondern auch für das Erstarken esoterischer Bildungsaktivitäten und mancher Sektengründungen:

Der Mensch „kommt aus einem moralisch-technisch zweckvoll bestimmten und mechanisierten Dasein, dessen Entsinnlichung er vollendet, in dem er völlig passiv wird. Den Zweck und Sinn der Existenz, den das politische Interesse in das Geld und die gesetzliche Finanzordnung verlegte, entmaterialisiert er noch weiter und überträgt sie auf eine Gottheit, die das letztmögliche und unbeschränkte Ordnungsprinzip nicht nur der Menschheit, sondern der Natur überhaupt ist“ (Vetter 1924, S. 105).

Ganzheitlichkeit ist jedoch nicht nur eine Frage der Methode, des Erfassens der Subjekte im Lehr-Lern-Prozess, sondern spiegelt sich im Verhältnis von Politik und Religion, von Zweck und von Sinn. Gerade bei Methoden der politischen Bildung, die zukunftsorientiert sind (wie etwa die Zukunftswerkstätten), zeigen sich dabei auch die Barrieren, die in der Definition „des“ Politischen internalisiert sind. Dies gilt vor allem auch für die politischen Bildner, die – mit gutem Recht – einen Fortschritt in der Gestaltung ihres, des öffentlichen Teils der Gesellschaft anstreben.

Die *Subjektorientierung* ist die Voraussetzung dafür, dass „Ganzheitliches“ überhaupt erst ins Spiel kommt. Nur im lernenden Subjekt selbst fallen die unterschiedlichsten

„Felder“ gesellschaftlicher Realität zusammen. Beim lernenden Subjekt gibt es keine kategoriale Trennung zwischen öffentlich und privat. Auch lag die Trennlinie der Lernmotivation nie bei den administrativen Schubladen der beruflichen und allgemeinen (oder politischen) Bildung, sondern immer nur bei der Definition der Beziehung zwischen Thema und Inhalt zu den eigenen Interessen und Bedürfnissen. Mit der verstärkten Subjektorientierung, auch im Konzept des lebenslangen Lernens, entstehen diese Dinge nicht neu, sondern geraten nur erstmalig in den Blick. Für politische Bildung heißt dies methodisch, Lernprozesse von den Subjekten her zu beginnen, unter der Gefahr, dass sie am Ende nicht dort landen, wo politische Bildung den Kern von Politik vermutet: in der Politik, im öffentlichen Raum. Die Lernenden sind dabei nicht Adressaten der politischen Bildung, sondern ihre Veranstalter.

Eine subjektbezogene ganzheitliche Bildungsarbeit ist nur am Fall herzustellen. Der *Fallbezug* ist daher ein wesentliches methodisches Moment politischer Bildung. Im Fall ist auch der Stoff noch ganzheitlich organisiert; seine rationale Zergliederung, seine Analyse sind nicht Voraussetzung, sondern Gegenstand des Lernens. Den Fall zu definieren und seine Beziehung zu den Interessen der Lernenden jeweils herzustellen ist das Schwierige in der politischen Bildung, vor allem, wenn es sich um Gruppenlernprozesse mit Erwachsenen handelt. Der Fallbezug selbst setzt das Prinzip der *Exemplarität* voraus. Fälle sind nur Ausschnitte aus der Wirklichkeit, die für etwas stehen und an denen etwas gelernt werden kann, was auf andere Situationen und in andere Kontexte übertragbar ist. Die Frage nach dem Exemplarischen, im Negtschen Ansatz noch konsequent gestellt, gerät immer mehr aus dem Blick. Fallbezug wird oft als sinnlich-konkrete Stoffpräsentation verstanden, nicht jedoch als Basis für transferierbare exemplarische Erkenntnisse.

Schließlich sind und müssen die Methoden politischer Bildungsarbeit *handlungsorientiert* sein, zumindest handlungsrelevant. Die Gefahr, die Horst Siebert 1987 aufzeigt, dass politische Bildung zur Vorbereitung politischer Aktionen verkümmern könnte, besteht durchaus. Dies ist aber mit Handlungsbezug nicht gemeint: Erkenntnisinteresse und Deutungen erwachsen aus Handlungsvollzügen und münden in diese wieder ein. Es geht daher nicht darum, kurzschrittig politische Lernprozesse in direkte Aktionen umzusetzen, sondern den Handlungsbezug im Erkenntnisfortschritt zu konzeptualisieren, Handlungsbezug als analytisches Instrumentarium zu akzeptieren und Umsetzung („Nutzen“) als legitime Kategorie politischen Lernens zu definieren.

Horst Siebert schrieb vor zwanzig Jahren, dass Politik „nur selten unmittelbar erlebbar“ ist (1987, S. 12). Das war richtig, und das ist richtig. Politik, d. h. hier politisches Handeln, ist nur selten direkt erlebbar, in seinen Folgen aber durchaus konkret erfahrbar. Das Problem in der politischen Bildung ist hier die Zeit. Zwischen einer politischen Handlung und ihren gesellschaftlichen Auswirkungen vergeht oft soviel Zeit, dass der Zusammenhang im Bewusstsein der Menschen nicht hergestellt wird. Wissen, das sich nicht im praktischen Alltag materialisiert, bleibt nicht nachhaltig.

Dies gilt auch für die Relevanz von politischen Themen, die in der politischen Erwachsenenbildung langfristig beobachtbar ist. Gerade die Umweltbildung liefert dafür eine Serie von Beispielen. Ein ökologisches Problem wird festgestellt, wird bekannt, wird heftig diskutiert, um Erkenntnis der Ursachen wird gerungen (oft mit unrühmlicher Beteiligung interessengeleiteter Wissenschaft), die Nachfrage nach entsprechender politischer Bildung ist überwältigend, dann kehrt nach einigen Wochen oder Monaten wieder Ruhe ein. Und dies, obwohl das Problem nach wie vor existiert.

6. Politische Bildung und ihre Krise

Die Krise der politischen Erwachsenenbildung ist in gewisser Weise ein Stereotyp und zieht sich seit mindestens dreißig Jahren durch die Debatten in Praxis und Wissenschaft. Das war auch im REPORT des Jahres 1987 so, als gleich vier Beiträge (Siebert; Nuissl; Heinen-Tenrich und Beer) der politischen Erwachsenenbildung eine krisenhafte Situation, einen Auswanderungsprozess und einen Standpunkt zwischen Orientierungslosigkeit und Zukunftshoffnung zuschrieben. Gemeinhin wird die Krise daran festgemacht, dass die Teilnehmenden wegbleiben, dass aufgrund mangelnden Teilnahmeinteresses auch die Zahl der Angebote sinkt. Meist werden – darauf aufbauend – Analysen dazu angestellt, warum das Teilnahmeinteresse gesunken sein könnte.

Die gängigste Formel ist hier die Annahme, ursächlich sei eine Krise des politischen Systems, einhergehend mit einer Politikverdrossenheit der Bürger/innen und ihrem daraus resultierenden wachsenden Desinteresse. Diese Formel steht und fällt nicht nur mit der Definition von Politik, sondern auch mit der Definition des Gegenstandes politischer Erwachsenenbildung. Bürger/innen, die nicht zur Wahl gehen, müssen nicht notwendigerweise politisch desinteressiert sein, oft ganz im Gegenteil. Und eine Unzufriedenheit mit dem politischen System bedingt ja nur dann ein Desinteresse an politischer Erwachsenenbildung, wenn sich diese hauptsächlich oder ausschließlich auf eben das politische System richtet.

Andere auch selbstkritischere Erklärungsversuche nehmen das Angebot politischer Erwachsenenbildung in den Blick; die politischen Themen seien ausgewandert und nun in anderen Kontexten (Gesundheits-, Umwelt-, Familienbildung) aufzufinden oder, allerdings ganz selten (wie etwa bei Siebert 1987) formuliert: Die Angebote der politischen Erwachsenenbildung entsprechen nicht den Interessen der Menschen, erfüllen nicht das gewünschte „*prodesse et delectare*“ (Siebert 2004, S. 255).

Nun können alle Interpretationen richtig sein oder auch falsch; es fehlt an ausreichend verlässlichen und gültigen empirischen Analysen, es wird sehr viel gemutmaßt. Von daher sind die Voraussetzungen wenig günstig dafür, dass sich die politische Erwachsenenbildung aus der Krise herauswinden kann. Mit einiger Plausibilität kann man sagen, dass die Krise des politischen Systems sich dann auf die politische Erwachsenenbildung auswirkt, wenn sich diese hauptsächlich über das politische System definiert. Dann gilt

aber, dass politische Erwachsenenbildung im Aufschwung sein sollte, gefördert durch das politische System und eingesetzt als Instrument, die Menschen zur Akzeptanz und Partizipation in demselben zu motivieren. Hier existieren erfahrungsgemäß immer zwei Grenzen: Zum einen will sich politische Erwachsenenbildung nicht zur Rettung eines krisenhaften politischen Systems instrumentalisieren lassen, zum anderen schätzen die Vertreter des politischen Systems die Wirkung der politischen Erwachsenenbildung auch nicht hoch genug ein, als dass sie in besonderem Umfang und gezielt gefördert würde.

In der selbstkritischen Variante bei der Analyse der eigenen Krise stößt die politische Erwachsenenbildung immer wieder an immanente Grenzen; so hat sie in den vielen Krisen Jahren zwar ungeheure Leistungen in Bezug auf innovative Methoden, Anspracheformen und theoretische Ansätze vollbracht, sich in ihrer Gänze aber auch immer wieder und immer weiter marginalisieren lassen. Gelegentlich stolpern dabei die Akteure der politischen Erwachsenenbildung auch über ihren eigenen hehren Anspruch, Wächter und Initiatoren des politischen Lebens in der Gesellschaft schlechthin zu sein.

Letztlich wird man, wenn die Frage der Krise behoben werden soll, nicht umhin kommen, Gegenstand und Ziel politischer Bildung noch einmal genauer in den Blick zu nehmen. Wenn politische Erwachsenenbildung nicht von Themen und „Bereichen“ her definiert wird, sondern als Inhalt und als Prozess, der allen Bildungsbemühungen zu eigen ist, wird - vermutlich – bald nicht mehr von einer Krise gesprochen werden können. Dies setzt voraus, sich jenseits konkreter Bildungsangebote noch einmal intensiver mit der Frage zu beschäftigen, wo die Trennlinie intentionaler und funktionaler politischer Bildungsarbeit liegt und ob diese Trennlinie – aus Sicht der Lernenden – überhaupt sinnvoll ist.

Zum „Nachlesen“

Die hier besprochenen Beiträge sind als PDF-Dokumente über die „Recherche“ auf der Homepage des REPORT unter www.report-online.net zu finden und stehen zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Siebert, H. (1987): Veränderungen der Politik, der politischen Interessen und der politischen Didaktik. In: REPORT, H. 20, S. 5–17

Literatur

- Ahlheim, K. (2003): Vermessene Bildung – Wirkungsforschung in der politischen Erwachsenenbildung. Schwalbach
- Ahlheim, K. u. a. (1991): „Lernen muss sich lohnen“. In: REPORT, H. 28, S. 60–70
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren
- Beer, W. (1987): Politische Erwachsenenbildung zwischen Orientierungslosigkeit, Restrisiko und Zukunftshoffnung. In: REPORT, H. 20, S. 42–50

- Behrens, G. (1999): Weiterbildung und Politik. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, 2. Aufl., S. 227–244
- Gerl, H./Wiedemann, E./Dahms, W. (1980): Legitimationsformen und militärorientierte Einstellungen. In: Puzicha, K./Schatz-Bergfeld, M. (Hrsg.): Bedingungen politischer Sozialisation, Bd. 2, Bonn, S. 7–253
- Heinen-Tenrich, J. (1987): Politische Bildung wandert aus... In: REPORT, H. 20, S. 33–41
- Länge, Th. W./Rudolf, K. (2003): „Bericht politische Bildung 2002“ in der Diskussion. Junger Wilder trifft alten Hasen. In: DIE-Zeitschrift, H. II, S. 24–27
- Rudolf, K., (2002): Bericht politische Bildung 2002 – Was wollen die Bürger?. Bidingen
- Negt, O.(1967): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt/Main
- Nuissl, E. (1987): Zur Krise der politischen Bildung. In: REPORT, H. 20, S. 18–32
- Nuissl, E. (1991): Widerstände im Lehr-Lern-Prozess. In: REPORT, H. 28, S. 45–59
- Scheurich, I./Pohl, K./Hufer, K. (2004): Außerschulische politische Bildung heute: ein Resümee in zwei Teilen. In: Hufer u. a. (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach, S. 340–392
- Siebert, H. (1970): Der Zusammenhang von Technik, Ökonomie und Politik. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 175–184
- Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied
- Siebert, H. (2004): Erwachsene lassen sich gelegentlich „perturbieren“ und irritieren, aber nicht umerziehen. In: Hufer, K.-P./Pohl, K./Scheurich, I (Hrsg.), a. a. O., S. 248–265
- Vetter, A. (1924): Kritik des Gefühls. Prien

Die Beobachtung des Beobachtens

Konstruktivistische Erwachsenenbildung

Der Eingang konstruktivistischer Sichtweisen in die Erwachsenenbildung ist eng mit dem Namen Horst Siebert verbunden. Zusammen und in der Auseinandersetzung mit Rolf Arnold hat er damit zu Beginn der 1990er Jahre das Denken in der Erwachsenenbildung „perturbiert“ bzw. erfrischt. Wie sich „frisches Denken“ in den Formen des wissenschaftlichen Denkens entwickelt, ist die Frage, die anhand dreier Texte von Horst Siebert aus den Jahren 1991, 1993 und 1999 in diesem Beitrag analysiert werden soll. Dabei wird deutlich werden, dass „frisches Denken“ sich auch in der Wissenschaft nur allmählich entpuppt – vor allem dann, wenn es sich um einen Paradigmenwechsel handelt, der nicht nur gewohnte Sichtweisen, sondern auch die Weisen unseres Sehens selbst grundlegend in Frage stellt.

1. „Zurück nach vorne“ – wie geht das?

Kann man „zurück nach vorne“ blicken?, habe ich mich gefragt. Dabei fiel mir ein, dass in peruanischen Indiokulturen die Zukunft als hinter einem liegend angesehen wird (man sieht sie schließlich nicht), während die Vergangenheit sich – bekannt – vor einem ausbreitet. Wer zurück blickt, blickt somit automatisch in die Zukunft, und wer nach vorne blickt, sieht die Vergangenheit. Letzteres ist einer konstruktivistischen Sicht durchaus vertraut, geht diese doch davon aus, dass man nur sieht, was man kennt, weshalb es auch Vergangenes ist, welches sich vor einem ausbreitet bzw. wiederholt und rekonstituiert.

In diesem Sinne stehen auch die Texte eines Autors zumeist in der Tradition einer – seiner – Sichtweise. Diese entpuppt sich über die Jahre, und ein sich entpuppender Konstruktivismus landet nahezu zwangsläufig bei der Theorie einer „selbsteinschließenden Reflexion“, wie sie von Varela u. a. bereits 1992 ins Gespräch gebracht worden ist (Varela u. a. 1992, S. 50). Varela spielt eine hintergründig zentrale Rolle in der erwachsenenpädagogischen Theorieentwicklung. Ihm ist ein eigenes Kapitel in dem Buch „Die Verschränkung der Blicke“ (Arnold/ Siebert 2006, S. 137 ff.) gewidmet („In memoriam Francisco Varela“), und seine Rezeption leitete auch die konstruktivistische Wende in der Erwachsenenbildung ein, wie u. a. der Text „Lernwiderstände lerntheoretisch gesehen“ von Horst Siebert (1991) oder auch sein Vortrag in der Kaiserslauterer Tagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Siebert 1992) verdeutlichen. Diese Bedeutung von Francisco Varela kommt auch in der Tatsache zum Ausdruck, dass Peter Senge sein neues Buch diesem chilenischen

Kognitionsforscher gewidmet hat (Senge u. a. 2004). In diesem fokussiert Varela auf die Beobachtung des Beobachtens – das „Seeing our seeing“ (ebd., S. 27 ff.) – und stellt erwachsenenpädagogisch hoch anschlussfähig fest:

Seeing freshly starts with stopping our habitual ways of thinking and perceiving. According to cognitive scientist Francisco Varela, developing the capacity for this sort of stopping involves suspension, removing ourselves from the habitual stream (of thought). (Ebd., S. 29)

2. Die Perspektive des erneuten Lesens: Stufen einer paradigmatischen Entpuppung

Dies ist bei der Entwicklung der Konstruktivistischen Erwachsenenbildung deutlich der Fall, hat diese sich doch in den letzten Jahren mehr und mehr in Richtung einer Bewusstseinstheorie entwickelt, für die sich nicht allein die Frage stellt, wie „die Tiefendimensionen des Bildungsprozesses“ (Arnold/ Siebert 2006, S. 98) stets und unhintergebar mit den kognitiven und emotionalen Mustern des lernenden Subjektes in Verbindung stehen, sondern auch zunehmend die erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Frage nach den bewusstseinsmäßigen Voraussetzungen und (Selbst-)Blockierungen unseres wissenschaftlichen Weltzugriffs in den Blick nimmt. Für diese Entwicklung finden sich Anregungen, Hinweise und Belegstellen in der Theorieentwicklung von Horst Siebert, der damit zugleich wichtige Grundlagen für eine letzte Entpuppung des erwachsenenpädagogischen Konstruktivismus lieferte: der Theorie eines „emotionalen Konstruktivismus“ (vgl. Arnold 2007, S. 181 ff.). Diese hat Siebert dann in seinem Buch „Pädagogischer Konstruktivismus“ in einem ersten Entwurf ausgearbeitet (Siebert 1999 a, S. 28–34), in dem es heißt: „Affekte mobilisieren und motivieren Denkprozesse, sie selektieren und hierarchisieren Denkinhalte, sie schaffen Verknüpfungen und (biographische) Kontinuität.“ (Ebd., S. 31) Damit hat Siebert bereits früh eine Perspektive in die Debatten eingeführt, die nicht nur – in den Bemühungen um die Entwicklung außer- und überfachlicher Kompetenzen – erwachsenendidaktisch grundlegend zu werden scheint, sie relativiert zugleich vielmehr auch den wissenschaftlich-nüchternen Blick auf die Gegebenheiten: Auch dieser erweist sich nämlich einerseits als Ergebnis einer Deutung der Wirklichkeit nach Maßgaben der jeweiligen paradigmatischen „Treue“ der Beobachter, als auch andererseits als Ausdruck ihres Bemühens, die Welt so zu deuten, wie sie dies „auszuhalten“ vermögen (vgl. Arnold 2005) andererseits.

3. Das Lohnende des „Blicks zurück“

Die Beiträge von Horst Siebert im REPORT (Siebert 1991; 1993; 1999 b) geben auch heute noch einen guten Einblick in die Entpuppungsschübe der „Konstruktivistischen Erwachsenenbildung“ (Arnold/Siebert 2004). Bereits in seinem 1991er Beitrag distanziert sich Siebert von den überlieferten „objektivistischen“ lerntheoretischen Konzepten unterschiedlicher Provenienz, die einem Input-Output-Schematismus folgen, und stellt diesen eine an der kognitionswissenschaftlichen Konzeption von Francisco Varela (1990) orientierte Interpretation des Lernens gegenüber. Diese bricht konsequent mit

der Abbildungsvorstellung im Lernprozess und rückt die wirklichkeits(er)schaffende, an die biografische Erfahrung des Lernenden stets anschließende, ja durch diese konstituierte kognitiv-emotionale Substanz des Lerngeschehens in den Blick. Lernen erscheint hierdurch als *eine zutiefst subjektive Aktivität*, deren Funktion nicht in einer Übernahme und Abbildung von Welt besteht, sondern ausschließlich darin, dass sie – wie Varela sagt – „(...) in kreativer Weise eine Welt hervorbringt, für die die einzige Bedeutung die ist, dass sie erfolgreiche Handlungen ermöglicht“ (ebd., S. 110). Für Siebert stellt diese konnektionistische Einsicht Varelas eine erwachsenenpädagogisch hoch anschlussfähige Interpretation des Lernens Erwachsener dar, hilft sie doch zu verstehen, wie Erwachsene das „Netz der Welterkenntnis“ (Siebert 1991, S. 77) stets erneut knüpfen, um in einem „dynamischen, ‚emergenten‘, zirkulären Prozess“ (ebd.) beständig ihre eigene Welt fortzuschreiben. Es ist deshalb nicht die „Vermittlung“, sondern subjektive Form der „Welterzeugung“ das, dessen Beobachtung und Analyse uns vertiefte Einblicke in die Logik des Erwachsenenlernens zu erschließen vermag:

Pädagogisch gesehen bedeutet Konnektionismus Anschlusslernen, biographische Synthetisierung neuen Wissens. So wünschenswert solche lebensgeschichtlichen Verknüpfungen sind – selektive Wahrnehmungen werden damit nicht zur Ausnahme, sondern zur Regel. (Ebd., S. 78)

Bereits Anfang der 1990er Jahre sucht Horst Siebert deshalb nach erwachsenen-didaktischen Wegen jenseits der linearen Input-Output-Vorstellungen. Ihn interessiert ein subjektbezogener Ansatz der erwachsenenpädagogischen Lernforschung, der die biographische Spezifität, die hier sichtbar wird, nicht vorschnell in irgendwelchen Verallgemeinerungsformeln auflöst. Das Universalisierbare ist dabei das Nichtuniversalisierbare bzw. die formalen Mechanismen, aus denen sich die Subjekte ihre jeweils eigene Welt erzeugen und zu spezifischen Ausprägungen gelangen. Erwachsenenbildungsforschung ist auf die Rekonstruktion dieses Spezifischen in ihrem Allgemeinen verwiesen, wofür Siebert an anderer Stelle auch praktikable Hinweise für Lehrende in der Erwachsenenbildung entwickelt hat (Arnold/ Siebert/ Krämer-Stürzl 1999). Und die Erwachsenenbildung bedarf eines situativen Anschlusslernens, welches Lerngelegenheiten durch die Gestaltung von Vielfalt ermöglicht (vgl. Arnold/ Gómez Tutor 2007).

Die frühen Texte von Siebert zeigen zugleich – eher unfreiwillig –, zu welchen Widersprüchlichkeiten uns die Tatsache führt, dass wir die konstruktivistischen Selbstbezüglichkeiten in einer Sprache ausdrücken müssen, die selbst von einer Subjekt-Objekt-Trennung durchdrungen ist. So fragt er nach den Gefahren eines „selektiven Lernens“ (ebd., S. 78) – wissend, dass man nicht *nicht* „selektiv“ lernen kann –, erkennt diese dann allerdings in „Wirklichkeitsverzerrungen“, einem möglichen „Realitätsverlust“ sowie in den Formen eines selbstbestätigenden „Dogmatismus“ bzw. einer entsprechenden „Rigidität“ (ebd., S. 79). Zwar erweckt die Rede von der Gefahr der „Wirklichkeitsverzerrung“ den Eindruck, dass es eine Wirklichkeit gäbe, mit der man die eigene Konstruktion derselben vergleichen könne, was der Konstruktivismus doch zugleich verneint, doch ist dies nicht der eigentliche Inhalt des Siebertschen Arguments. Ihm geht es um die – fast spielerische – Balance zwischen Offenheit und Deutungs-

flexibilität einerseits und die Klarheit und biografische Kontinuität andererseits. Diese Balance ist für Lehrende und Lernende gleichermaßen grundlegend. Es ist gerade dieser schwebende Zustand des Umgangs mit Wirklichkeitskonstruktionen, dessen Wirkungszusammenhänge in uns und zwischen uns in den Lernprozessen selbst zum Bewusstsein gebracht werden können. Eine solche konstruktivistische Erwachsenenbildung impliziert Selbstreflexion, d. h.

(...) die Einsicht in die eigenen Wahrnehmungs-, Gefühls- und Denkvorgänge, aber auch die Erkenntnis, dass und warum andere anderes denken und wahrnehmen, und somit eine erweiterte Toleranz gegenüber Andersdenkenden. Eine solche Sensibilisierung lässt sich durchaus als Schlüsselqualifikation definieren und auch didaktisieren. (Ebd., S. 80)

Wegweisend sind auch die professionstheoretischen Anregungen, die Siebert aus seinen konstruktivistischen Überlegungen ableitet. In einem ermöglichungsdidaktischen Gestus fordert er die Einsicht,

(...) dass nicht wir andere Menschen ‚bilden‘ können, sondern dass jede/r für seine/ihre Bildung selber verantwortlich ist. (...) Insofern muss Bildungsarbeit immer beides zugleich sein: bedürfnisorientiert und gegensteuernd.“ (Ebd., S. 81)

Mit diesen Hinweisen hat Siebert bereits 1991 die neuere kompetenztheoretische Debatte vorweggenommen, welche zunehmend der Frage nach den übergreifenden Gestaltungs- und Regulierungskompetenzen für den Umgang mit den unsicheren und komplexen Lebenslagen der Postmoderne gewidmet ist. Dieser Gedanke wird auch in dem 1993er Text aufgegriffen und auch professionstheoretisch entfächert. Siebert erkennt in der Erwachsenenbildungspraxis „kein unverwechselbares Berufsbild mehr“ (Siebert 1993, S. 58), welches eine gesellschaftlich anerkannte Berufsidentität zu stiften vermag. Die Trends der postmodernen Erwachsenenbildung der 1990er Jahre sind nicht auf Einheit, sondern auf Entstrukturierung, Diversivität, Kontingenz und Pluralität sowie auch auf einen Abschied von der „Überlegenheit wissenschaftlichen Wissens“ (ebd., S. 59) bezogen. Die Rede ist nicht mehr von Bildung, sondern von Kompetenz bzw. Kompetenzentwicklung, welche sich am besten selbstgesteuert und marktvermittelt herausbilden kann. Dieser Paradigmenwechsel verändert die traditionellen erwachsenenpädagogischen Perspektiven grundlegend, und auch die ostdeutschen Erwachsenenbildungsansätze haben diesem neuen Paradigma nicht wirklich etwas entgegenzusetzen.

Doch Siebert ist selbstkritisch: Er fragt sich – bereits ganz im Sinne einer „selbsteinschließenden Reflexion“ (Varela u. a. 1992) welcher eigenen biografischen Prägung sich seine Beobachtung und Beurteilung der historischen Erwachsenenbildungsentwicklung verdankt:

„Um Zusammenhänge und wenn schon keine Gesetzmäßigkeiten, so doch zumindest Trends zu erkennen, benötigt man zeitliche, räumliche und auch emotionale Distanz, sonst erkennt man den Wald vor lauter Bäumen nicht. (...) Erkennen, auch Geschichtsschreibung ist somit untrennbar mit der Lebensgeschichte des Betrachters verknüpft“ (Siebert 1993, S. 60f).

Wie zum Beleg seiner konstruktivistischen „Zweifel an der Objektivität der Historiographie“ (ebd., S. 60) greift Siebert in diesem Zusammenhang wieder auf Francisco Varela zurück, dem zufolge die „kognitive(n) Fähigkeiten untrennbar mit einer Lebensgeschichte verflochten sind, wie ein Weg, der als solcher nicht existiert, sondern durch den Prozess des Gehens erst entsteht“ (Varela 1990, S. 61). Es ist dieser Viabilitätsgedanke, an dem sich die Kritik am Konstruktivismus festmacht; liegt diesem doch auch eine Aufweichung der Subjekt-Objekttrennung zugrunde, über die die neuere Philosophie erst angefangen hat nachzudenken und es dabei u. a. mit der Schwierigkeit zu tun hat, dass auch der erkennenden Status des Subjektes, welches sich selbst als Urheber bzw. deutender Erbauer seiner Welt zu sehen lernt, zugleich sich selbst verlustig zu gehen droht. Wie ist Erwachsenenbildung ohne eine klare Konzeption von Selbst, Identität und Bewusstsein und Erkennen möglich? - so lautet die grundlagentheoretische Frage. Doch auch der Bezug zu den vielfach nötigen Kräften von Geschichte und Gesellschaft muss neu gedacht werden, wenn es stimmt, „(...) dass unser Gehirn nicht eine vorhandene Wirklichkeit abbildet, sondern eine eigene Wirklichkeit erzeugt, die uns individuell lebensfähig macht“ (Siebert 1993, S. 61). Wie sickert in diese Wirklichkeitserzeugung milieutypische Sichtweise und sozialisatorische Prägung ein? Gibt es etwas Typisches in den individuellen Konstrukten, und welcher Beobachter kann dieses mit Hilfe welcher Unterscheidungen beobachten?

4. Der Nachhall dieser Texte

Die Siebertschen Texte haben Kritik und bisweilen auch Empörung ausgelöst, worauf die Vertreter einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung kaum reagiert haben, sieht man einmal von dem Briefbuch „Die Verschränkung der Blicke“ (Arnold/ Siebert 2006) sowie wenigen verstreuten Aufsätzen ab. Zu einer der lesenswertesten Kritiken an der konstruktivistischen Erwachsenenbildung zählt Peter Faulstich (1998), zu dessen Argumentationen Horst Siebert mit seinem 1999er Text sehr moderat Stellung genommen hat (Siebert 1999 b). Diese moderate Art ist konstruktivistisch, geht sie doch davon aus, dass wir nur in der Lage sind, unsere eigenen Beobachtungen auszutauschen, ohne mit wirklich überzeugendem Gestus über die Wirklichkeit streiten zu können.

Grundlegend ist sein Hinweis, dass wir letztlich nur sprachliche Abbildungsversuche auszutauschen vermögen, wobei Siebert weiß, dass zu diesen sprachlichen Beschreibungen auch eigene wirklichkeitsstiftende Dimensionen gehören. Entscheidend ist deshalb für ihn, „auf welche Wirklichkeitsaspekte sie aufmerksam machen und welche pädagogischen Handlungen sie nahe legen“ (ebd., S. 112). Die sprachliche Fassung einer Beobachtung kann deshalb nicht mit der Wirklichkeit selbst, sondern lediglich mit den Handlungsoptionen und deren Effekt verglichen werden. „Wahr“ ist dann, was „funktioniert“, wie es bereits die Amerikanischen Pragmatisten wussten, weshalb es besser ist, Wirkungen zu beobachten als über begriffliche Konstrukte zu streiten. Siebert ist zu höflich, um genau diese Reifizierung des Begrifflichen, die uns eben auch in Faulstichs Kritik begegnet, als das zu lesen, was sie – auch – ist: Ausdruck

einer schon immer praktizierten Erkenntnistendenz – eine gewissheitsstiftende „Selbstverständlichkeit“, deren Fragilität bloß einer „selbsteinschließenden Reflexion“ sensu Varela sich wirklich erschließen kann. In diesem Sinne möchte der Konstruktivismus gar nicht „recht“ haben, er geht ihm vielmehr um die Einsicht, dass man nur über die Aufgabe des rechthaberischen Arguments zu einer Beobachtung und Praxis gelangen kann, die ihre Maßstäbe in sich trägt.

Siebert setzt sich auch mit dem Subjektivismusvorwurf an den Konstruktivismus an, da dieser ebenfalls von Faulstich artikuliert wird. Dabei zeigt er durchaus Verständnis für diese Kritik, bringt aber das zentrale Gegenargument eher am Rande: Die Konstrukte werden zwar vielfach als individuelle gedacht, dem „Gefängnis des individuellen Bewusstseins“ (Faulstich 1998) entstammend, doch erweis sich ihre „Viabilität“, d. h. ihre Überlebensfähigkeit im Wettkampf unterschiedlicher Konstrukte. Das Soziale ist somit das Regulativ, welches über Gangbarkeit oder Nicht-Gangbarkeit von entworfenen Wegen entscheidet. Damit öffnet Siebert den Blick für ein Verständnis des Selbst „als sozialen Prozess und nicht als abgeschlossene Einheit“ (Dachler 2005, S. 45) und führt deutlich vor Augen, dass der Subjektivitätsvorwurf selbst als Konstrukt in sich trägt, was er kritisiert: das in sich selbst gefangene Subjekt. Demgegenüber ist das konstruktivistische Denken öffnender und beinhaltet auch Anregungen für eine Neufassung einer erwachsenenpädagogischen Subjekttheorie, welche ohne solche hermetischen Vorstellungen auskommt. Das Postmoderne findet eben nicht nur in einem Individualismus seinen Ausdruck, sondern auch und gerade in der Überwindung der Überhöhung der „jahrhundertlangen Zelebrierung des autonomen Subjektes“ (ebd., S. 39), was ja – um dies sogleich hinzuzufügen – nicht mit der Aufgabe des Subjektbezuges einhergeht. Indem Siebert diesen Aspekt in der Auseinandersetzung mit Faulstich thematisiert, wendet er sich einem grundlegenden Anliegen der neueren Philosophie sowie einer systemisch orientierten Erwachsenenbildungstheorie zu, die vielfach den „Status des Subjektes, auf das sich Bildung beziehen soll, ungeklärt (lässt)“ (Arnold/ Siebert 2006, S. 146).

5. Der Blick „zurück nach vorn“ – oder wie sich der Faden weiterspinnen ließe

Der Faden wurde nach den Anregungen, die Siebert 1991, 1993 und 1999 gab, durchaus weiter gesponnen, wie insbesondere seine eigenen Veröffentlichungen (insbesondere Siebert 2002; 2005) sowie das Buch „Die Verschränkung der Blicke“ (Arnold/ Siebert 2006) zeigen. Dabei hat Siebert insbesondere die didaktische Karte ausgereizt, geht es ihm doch darum deutlich zu machen, dass das konstruktivistische Denken per se bereits eine pädagogische Lektion ist. Ihn interessiert der Konstruktivismus weniger als Erkenntnistheorie als vielmehr als „Weltanschauung“, da er

„(...) ontologische Wahrheitsansprüche und die Erkennbarkeit objektiver Wirklichkeiten infrage(stellt) und die lebensgeschichtlich und kulturell geprägte Vielfalt der Wahrnehmungen und Wirklichkeitssichten (anerkennt)“ (Siebert 2002, S. 19).

Dies muss Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aufbringen, die es noch immer für ihre vornehmste Aufgabe halten, der Wirklichkeit auf die Spur zu kommen. Sie können es sich – häufig aus im Dunkeln bleibenden eigenen Motiven heraus – nicht leisten, sich mit den anderen Beobachtern in eine Reihe zu stellen. Auch Wissenschaft ist eine Form der Beobachtung, welche – strukturdeterminiert und selbstreferentiell geschlossen wie andere Beobachtungen auch das zu sehen vermag, was sie zu sehen vermag. Indem die konstruktivistische Debatte in der Erwachsenenbildung sich zum einen emotionstheoretisch weitet, verhilft sie der Debatte auch zu einer nüchterneren Einsicht in die Banalität unserer Ich-Zustände, die unsere Beobachtung prägen, die wir in ihrer Wirkung allerdings beobachten können. Fortgeschrittene Erwachsenenbildungstheorie kann dabei versuchen zu beobachten, wie sie ihren Gegenstand konstruiert, indem sie an Begriffen festhält, die aus der Tradition und den Denkgewohnheiten der Beobachter selbst stammen, aber nicht durch die Realität selbst gestiftet werden. Die Realität – so der Konstruktivismus – stiftet uns keine Begriffe, unsere Begriffe stiften uns die Realität – eine Einsicht, die auch die Erwachsenenbildungspraxis einem neuen Nachdenken über vertraute Probleme anzuregen vermag. Und aus welchen inneren Motiven heraus wir zu diesen und keinen anderen begrifflichen Inszenierungen neigen, dies zu analysieren ist Aufgabe eines emotionalen Konstruktivismus, wie er in den Siebertschen Texten (z.B. durch die frühe Rezeption hirnpfysiologischer Forschungen) vielfach vorbereitet, als Programm aber erst in Ansätzen ausgearbeitet wurde (vgl. Arnold/Siebert 2006, S. 87 ff.).

Dies ist die Richtung, in die der Faden der Siebertschen Arbeiten weiter gesponnen werden müsste. Wenn die Konstruktivistische Erwachsenenbildung uns zu der Einsicht geführt hat, dass auch in der Erwachsenenbildung Menschen auf der Grundlage ihrer Deutungen und vor dem Hintergrund dessen, was sie auszuhalten vermögen, handeln, dann ist die Rekonstruktion dieser Logik der emotionalen Konstruktion der Wirklichkeit (Arnold 2005) das, was ansteht. Wie schreibt Pascal Mercier in seinem Roman „Nachtzug nach Lissabon“ auf Seite 248:

„Wir leben hier und jetzt, alles, was vorher war und an anderen Orten, ist Vergangenheit, zum größten Teil vergessen und als kleiner Rest noch zugänglich in ungeordneten Splintern der Erinnerung, die in rhapsodischer Zufälligkeit aufleuchten und wieder verlöschen. (...) Doch aus der Sicht des eigenen Inneren verhält es sich ganz anders. Da sind wir nicht auf unsere Gegenwart beschränkt, sondern weit in die Vergangenheit ausgebreitet. Das kommt durch unsere Gefühle, namentlich die tiefen, also diejenigen, die darüber bestimmen, wer wir sind und wie es ist, wir zu sein. Denn diese Gefühle kennen keine Zeit. Sie kennen sie nicht und sie anerkennen sie nicht.“

Zum „Nachlesen“

Die hier besprochenen Beiträge sind als PDF-Dokumente über die „Recherche“ auf der Homepage des REPORT unter www.report-online.net zu finden und stehen zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Siebert, H. (1991): Lernwiderstände lerntheoretisch gesehen. Die kognitionswissenschaftliche Wende. In: REPORT, H. 28, S. 75–81

Siebert, H. (1993): Geschichtsschreibung angesichts von Postmoderne und Konstruktivismus. Erwachsenenbildung seit 1945. In: REPORT, H. 31, S. 58–64

Siebert, H. (1999 a): Replik auf Peter Faulstichs Kritik am Radikalen Konstruktivismus. In: REPORT, H. 44, S. 112–116

Literatur

Arnold, R. (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler

Arnold, R. (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg

Arnold, R./Gómez Tutor, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg

Arnold, R./Siebert, H. (2004): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. 4. Aufl. Baltmannsweiler

Arnold, R./Siebert, H. (2006): Die Verschränkung der Blicke. Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog. Baltmannsweiler

Arnold, R./Siebert, H./Krämer-Stürzl, A. (1999): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin

Dachler, P. (2005): Abschied vom Subjekt. In: Resch, D. u. a. (Hrsg.): Organisationspsychologie als Dialog. Inquiring Social Constructionist Possibilities in Organizational Life. Lengerich u. a., S. 34–50.

Faulstich, P. (1998): Viabilität statt Wahrheit? Biologie statt Ontologie? In: Ethik und Sozialwissenschaften, H. 4, S. 518 ff..

Senge, P. u. a. (2004): Presence. Exploring profound Change in People, Organizations and Society. London

Siebert, H. (1992): Kommt Bewegung in die lernpsychologische Erwachsenenbildungsforschung? In: Gieseke, W. u. a. (Hrsg.): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Dokumentation der Jahrestagung 1991 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft zum REPORT. Frankfurt, S. 56–70.

Siebert, H. (1999 b): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied

Siebert, H. (2002): Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt

Siebert, H. (2005): Die Wirklichkeit als Konstruktion. Einführung in konstruktivistisches Denken. Frankfurt

Varela, F.J. (1990): Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Frankfurt

Varela, F.J./Thompson, E./Rosch, E. (1992): Der Mittlere Weg der Erkenntnis. Der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung. Bern u. a.

REPORT

INTERVIEW

Blicke nach vorn: Von Herausforderungen, Wegen und Zielen

Interview mit den amtierenden Herausgeber/inne/n

Das Interview mit den Gründungsherausgebern endete mit Prognosen für die Zukunft des REPORT. Mehr Online-Kommunikation, zunehmende Internationalisierung, eine stärkere Hinwendung zur empirischen Forschung und ein engagierter fachlicher Diskurs waren zentrale Stichworte. Sie werden in diesem Gespräch aufgegriffen und aus Sicht der amtierenden Herausgeber/innen beleuchtet.

Martin Beyersdorf (M.B.) und Rüdiger Rhein (R.R.) interviewten per Telefon im März 2007 Ekkehard Nuissl (E.N.), Christiane Schiersmann (C.S.) und Elke Gruber (E.G.), die mit diesem Heft die Nachfolge von Horst Siebert im Herausgeberkreis antritt.

M.B. Vor zwei Jahren hat sich der REPORT deutlich gewandelt und das nicht nur äußerlich: Aus dem „Literatur und Forschungsreport“ ist die „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“ geworden, ein wissenschaftlicher Beirat wurde neu eingerichtet und ein Peer-Review-Verfahren eingeführt. Das sind eindeutige Signale für eine stärker wissenschaftliche Profilierung. Warum sind Sie diesen Weg gegangen?

C.S. Ich möchte zunächst mit einem ganz herzlichen Dankeschön an Johannes Weinberg und Horst Siebert dafür beginnen, dass sie damals die Initiative ergriffen und den „Literatur- und Forschungsreport“ ins Leben gerufen haben; und zwar zu einem Zeitpunkt als die Beschäftigung mit Weiterbildung noch relativ neu war in der Erziehungswissenschaft. Die beiden haben eine ganz außerordentliche Pionierarbeit geleistet, um die Erwachsenenbildung innerhalb der Erziehungswissenschaft angemessen zu repräsentieren. In der Zwischenzeit haben wir uns weiterentwickelt. Durch Professuren, durch empirische Forschung, durch theoretische Überlegungen und mehr sind auch die Standards und die Ansprüche an wissenschaftliche Forschung im Bereich der Erziehungswissenschaft gewachsen. Wir müssen uns Gutachten, und Akkreditierungen stellen und wir müssen uns auch weiterhin wissenschaftlich gegenüber anderen Disziplinen positionieren. Vor diesem Hintergrund war es sicherlich ein sehr wichtiger Schritt, den wir vor zwei Jahren gegangen sind. Wir sind damit den in anderen Disziplinen schon weiter verbreiteten Standards gefolgt.

E.N. Meines Erachtens braucht eine Disziplin ein Publikationsorgan, das nicht nur Beiträge aus der Wissenschaft versammelt, sondern in dem man sich kritisch und konstruktiv austauscht und sich über disziplinäre Standards verständigt. Wir leben ja nicht im luftleeren Raum. Im Kontext von Evaluierungen wissenschaftlicher Einrichtungen und Institute wird danach gefragt, ob es Veröffentlichungen in einer reviewten Zeitschrift gibt. Bis vor zwei Jahren gab es eine solche Zeitschrift für die deutsche Erwachsenenbildung nicht. Insofern war die Einführung

des Peer-Review schon ein notwendiger Schritt. Und perspektivisch gesehen wird es wichtig sein, dass sich dieser Referierungscharakter auch tatsächlich durchsetzt, dass wir uns innerhalb der Disziplin über Anforderungen und Standards unserer Arbeit verständigen und diese auch umsetzen. Meines Erachtens ist das Peer-Review eine Basis dafür, dass sich Weiterbildung als wissenschaftliche Disziplin behauptet.

M.B. In dem Interview mit den Gründungsherausgebern gibt Johannes Weinberg an einer Stelle kritisch zu bedenken, ob durch die Einführung des Peer-Reviews nicht ein „sich auf Dauer selber beschädigendes erwachsenenpädagogisches Zitierkartell“ entstehe. Ist es in einer doch recht überschaubaren Disziplin wie der Erwachsenenbildung möglich, ein Peer-Review-Verfahren zu etablieren, das die Unabhängigkeit der Gutachter/innen sichert? Und kann es tatsächlich einen Beitrag zur Qualitätsverbesserung leisten?

E.N. Das sind jetzt zwei unterschiedliche Punkte. Ich beginne mit den Zitierkartellen. Ich sehe nicht, dass es diese in der Vergangenheit gegeben hat und habe daher auch keine Bedenken, dass es sie in Zukunft geben könnte. Natürlich fallen einem beispielsweise bei der Auswahl von Rezensenten und Rezensentinnen meistens Leute ein, die man kennt und von denen man weiß, dass sie auf dem entsprechenden Gebiet arbeiten. Das ist bei der Ansprache von Gutachterinnen und Gutachtern nicht viel anders. Aber das ist kein Kartell! Eine hundertprozentige Unabhängigkeit lässt sich nicht erreichen – wer wollte das schon behaupten. Aber – und dieser Hinweis ist mir wichtig – wir achten bei den Gutachten sehr darauf, dass sie fair und vor allem konstruktiv gehalten sind.

C.S. Und genau dieser Aspekt ist auch für die Frage der Qualität so wichtig. Begründete und konstruktiv formulierte Kritik erhöht auf Seiten der Autorinnen und Autoren auch die Bereitschaft, ihren Artikel nochmal zu bearbeiten und zu verbessern. Von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen werden die Überarbeitungsvorschläge der Gutachter bzw. Gutachterinnen sehr positiv aufgenommen und auch umgesetzt. Insofern kann man schon sagen, dass das Verfahren hier Wirkung zeigt. Ein weiteres Qualitätselement ist der wissenschaftliche Beirat. Wir haben ihn bewusst gegründet, um Außensichten auf die Arbeit der Herausgeber/innen mit einzubeziehen. Ich erlebe in den Sitzungen des Beirates, dass sie in einer sehr konstruktiven und zugleich kritischen Perspektive die Arbeit im REPORT begleiten. Damit beziehen wir die Scientific Community auch über das Peer-Review-Verfahren hinaus intensiv mit ein. Das ist ein wichtiges und neues Qualitätsmerkmal in der Absicht, den REPORT auf breite Füße zu stellen.

Aber ich möchte noch auf etwas anderes hinweisen: Wir sind auch stolz darauf, dass es uns in großem Maße gelingt, den wissenschaftlichen Nachwuchs für die Publikationen im REPORT zu erreichen. Die Auswertung nach dem ersten Jahr ergibt bei den Autorinnen und Autoren immerhin einen Anteil von 47 Prozent

„Mittelbauer“ an Hochschulen bzw. aus Forschungseinrichtungen. Damit haben wir eine wichtige Funktion, wenn es darum geht, die Zukunft dieser Subdisziplin zu stärken.

- E.G.** Ich habe den REPORT in den letzten Jahren aus österreichischer Sicht verfolgt – nicht als Herausgeberin, aber als Leserin und auch als Beiratsmitglied. Kartelle habe ich dort nicht gesehen. Für mich ist das, was im REPORT debattiert und rezensiert wird, sehr interessant. Zumal wir ja in Österreich in den letzten zehn Jahren keine Zeitschrift für Erwachsenenbildung gehabt haben. Wir haben sozusagen immer wieder nach Deutschland geschielt und versucht, uns mit anzuhängen. Natürlich haben wir auch originäre Diskussionen in Österreich, aber die sind schon ein Stück weit von Deutschland getrennt gewesen.
- R.R.** Können Sie sich vorstellen, was nach dem Peer-Review-Verfahren noch kommen könnte? Oder ist damit erstmal das Ende der Fahnenstange der Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Gemeinschaft erreicht?
- C.S.** Ich glaube, erst einmal müssen wir das Peer-Review Verfahren gut absichern. Dabei gibt es ja auch gewisse Übergangsschwierigkeiten: So haben wir ein Verfahren, bei dem man auf der einen Seite Beiträge einreichen kann, auf der anderen Seite möchten wir es uns als Herausgeber aber auch nicht nehmen lassen, gezielt Personen anzusprechen, die wir gerne als Autor oder Autorin für ein Themenheft gewinnen würden. Da stehen wir dann vor der Schwierigkeit, das wir sagen müssen: wir würden gerne einen Beitrag von Ihnen haben, möchten Ihnen aber gleichzeitig mitteilen, dass er durch ein Peer-Review-Verfahren geht. Unser Ziel ist, dass dieses Vorgehen von allen Autoren und Autorinnen als selbstverständlich angesehen wird.
- E.G.** Ich habe die Einführung des Peer-Review-Verfahrens von Beginn an miterlebt. Insgesamt wurde es in der Scientific Community sehr positiv angenommen. Das Verfahren muss erst einmal eine Akzeptanz finden. Bei den jungen Wissenschaftlern ist das schon eher der Fall als bei den etablierten. Für manch einen stellt es vielleicht noch eine gewisse Hemmschwelle dar.
- E.N.** Ich glaube auch, dass wir hinsichtlich der Entwicklung der Zeitschrift keinen Bedarf haben, die fachliche Qualität weiter zu steigern, sondern eher die publizistische. Nicht nur unsere Zunft, sondern die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Deutschland insgesamt müssen lernen, wissenschaftlich fundierte Ergebnisse leserwirksam aufzubereiten. Die Ansprache der Leserschaft ist nicht zu vergessen, auch wenn der Anspruch an die Wissenschaftlichkeit erhöht wird. Zudem ist die publizistische Qualität mit den neuen Medien, der Internet-Zugänglichkeit weiter zu steigern. Der Leserkreis ist zu verbreitern und die Interaktion mit den Leserinnen und Lesern ist zu erhöhen.

- M.B.** Lassen Sie uns darauf später noch einmal zurück kommen. Ich möchte einen Aspekt von Frau Gruber aufgreifen, die sagte, dass sie von Österreich aus immer auf den REPORT geschielt hätte. Kann man mittlerweile sagen, dass der REPORT die Weiterbildungszeitschrift für den deutschsprachigen Raum ist? Und wenn man an eine Internationalisierung denkt, könnte der REPORT dann auch irgendwann Anlauf nehmen für einen noch größeren Sprung in Richtung einer internationalen Ausrichtung?
- E.G.** Ich begrüße es zunächst einmal sehr, dass jetzt der REPORT nicht nur im deutschsprachigen Ausland gelesen wird, sondern auch jemand von dort mit im Herausgeberteam ist. Wir haben uns ja auch überlegt, ob nicht noch jemand aus der Schweiz dazu stoßen könnte. Das sind nun die ersten Schritte, um die Verbreitung des REPORT im deutschsprachigen Raum zu vergrößern. Schauen wir doch erst einmal, was überhaupt passiert und ob sich das so anlässt, wie wir das gedacht haben. Und dann könnte man eventuell noch einen Schritt weitergehen und weitere Länder hinzuzunehmen.
- C.S.** Dem stimme ich völlig zu – zumindest was den Herausgeberkreis angeht. Gleichwohl müssen wir weitere Schritte in Richtung Internationalisierung gehen; und eigentlich sind wir auch schon mittendrin. Im letzten REPORT (1/2007) gibt es nach langer Zeit wieder einen englischsprachigen Beitrag, der über die europäische Politik zur Bildungs- und Berufsberatung berichtet. Außerdem ist in dem Heft auch ein Beitrag von einem Kollegen aus der französischsprachigen Schweiz, allerdings in Deutsch. Es ist unbedingt notwendig, dass wir hier weiter vorankommen, weil wir alle erleben, dass die Weiterbildungsdiskussion zunehmend europäisch geprägt ist. Aber wir müssen auch bedenken, wie wir das verkraften können. Ich meine, die Herausgeber haben einen guten, wenngleich nicht vollständigen Überblick, was in Europa geschieht. Ich glaube, dass der Weg weiter in diese Richtung gehen muss.
- E.N.** Ganz sicher wird der REPORT als Zeitschrift immer nur im deutschsprachigen Raum gelesen, was aber schon viel ist! Aber – und da stimme ich Christiane Schiersmann zu – wir müssen weiter gehen. Wir müssen unseren Fachdiskurs öffnen, müssen auf die Diskurse in anderen Ländern eingehen. Die sind nämlich gar nicht schlecht! Da werden viele Dinge diskutiert, die für uns interessant und innovativ sind. Die Frage ist also, wie integrieren wir das, was auswärts diskutiert wird, in die deutsche Diskussion. Genauso wichtig für den internationalen fachlichen Austausch ist es aber auch, die Frage andersherum zu stellen: Wie können wir das, was wir im deutschsprachigen Raum diskutieren, auch ins Ausland tragen. Da haben wir größere Schwierigkeiten. Die Übersetzung deutscher Texte ist alles andere als einfach. Und wir müssen geeignete Anschlüsse finden für die Veröffentlichung in Zeitschriften außerhalb Deutschlands. Das sind Ziele, die wir perspektivisch im Blick behalten müssen. Dies umzusetzen

kostet natürlich Geld, das muss man auch sagen. Und an der Stelle ist es unabdingbar, dass man ein Institut hat, welches die Zeitschrift trägt.

- M.B.** Wie sieht es mit der Leserschaft des REPORT aus? Wird sie sich nach Ihrer Ansicht in absehbarer Zeit verändern?
- E.N.** Was die Leserschaft angeht, wäre sehr zu wünschen, dass die Zeitschrift ein Format erhält, das zum Beispiel auch für pädagogische Psychologen oder für Erziehungswissenschaftler anderer Bereiche interessant ist.
- C.S.** Wenn ich die Perspektive des Verlags mit in den Blick nehme, haben wir uns im Hinblick auf die Leserschaft klar positioniert. Andere Zeitschriften im Bereich der Weiterbildung haben sich aus meiner Sicht in letzter Zeit sehr viel deutlicher in Richtung Praxis und in Richtung eines schlanken Erscheinungsbildes entschieden. Wir wollen die Zeitschrift wissenschaftlich orientieren und die Beiträge entsprechend aussuchen. Ich höre aus der Praxis immer wieder das Interesse, etwas aus der Wissenschaft zu erfahren. Das schafft eine gewisse Distanz zum Alltagshandeln und öffnet vielleicht neue Perspektiven. Diese Zielgruppe zu erreichen wird mit der Neuausrichtung sicherlich nicht leichter, sollten wir aber nicht aus den Augen verlieren.
- M.B.** Ekkehard Nuissl sprach vorhin bereits die publizistische Form an. Seit Herbst 2005 gibt es eine Website zum REPORT, die recht umfassende Recherchemöglichkeiten und auch den Download einzelner Beiträge und Hefte ermöglicht. Was schätzen Sie: wird der REPORT irgendwann ein webbasiertes Kommunikationsinstrument sein, bei dem die Veröffentlichung von Beiträgen und das Peer-Review in digitaler Form erfolgen?
- E.G.** Ich bin sehr froh, dass es derzeit noch beide Formen gibt. Wir haben in Österreich vor kurzem eine Zeitung aus der Taufe gehoben, die nur online produziert wird. Da habe ich schon mehrere Stimmen gehört, die gesagt haben: Warum gibt es nicht eine Printvariante? So gesehen, wäre ich sehr dankbar, wenn das beim REPORT noch ein paar Jahre so bliebe. Ich könnte mir vorstellen, dass die Personen, die jetzt Ende 40, Anfang 50 sind, doch noch sehr viel mit diesen Printmedien arbeiten.
- C.S.** Es gibt ja diesen Schnack, dass es eine Zeitung so lange gibt, wie man damit eine Fliege erschlagen kann. Ich bin da vielleicht etwas konservativ und möchte auf die Printversion nicht verzichten. Sie landet alle drei Monate auf meinem Schreibtisch, und ich kann mir – jetzt als „normale“ Leserin, nicht als Herausgeberin gesprochen – einen Überblick über Beiträge zum Thema und über neue Bücher verschaffen. Das Online-Angebot hat ja eher eine Archiv-Funktion und erleichtert durch die komfortable Recherche das gezielte Auffinden von Beiträgen. Ich finde die Kombination sehr gelungen, dass nach einer gewissen Zeit

oder sobald die Hefte beim Verlag vergriffen sind, die Beiträge online abzurufen sind; damit bleiben sie verfügbar. Gleichwohl möchte ich auf die haptische Form dieser Zeitschrift zunächst nicht verzichten.

- E.N.** Wir sind offenbar ein sehr konservatives Gremium. Ich möchte die Zeitschrift nämlich auch lieber in der Hand halten. Aber ich glaube, dass dies nicht nur für unsere Generation gilt. Vor zehn Jahren hat z.B. die „Encyclopaedia Britannica“ vollständig umgestellt auf CD-ROM. Das hat nicht funktioniert. Die Leute können eine CD zwar leichter transportieren, aber sie können die Texte nicht so gut lesen. Längere Texte werden am Bildschirm nicht wirklich gerne gelesen. Wenn man genau hinschaut, laden sich die meisten die Dokumente herunter und drucken sie aus. Insofern sehe ich keine Gefahr für unser Printmedium.
- R.R.** Es wurde bereits erwähnt, dass Online-Angebote mehr Interaktivität zwischen Schreibenden und Lesenden ermöglichen. Gibt es da Vorstellungen, wie interaktiv der REPORT noch werden soll?
- E.N.** Was ich mir vorstellen kann, ist ein Internet-Forum, sozusagen als Angebot, sich über bestimmte Themen oder thematische Beiträge auszutauschen. Das könnte gut funktionieren, wenn man einen provokanten Aufsatz im REPORT hat. Das Forum im Internet ermöglicht den Austausch darüber. Daraus schließlich können dann in Auszügen Texte für die nächste Printversion entstehen. Das kann ich mir perspektivisch gut vorstellen.
- C.S.** Ich möchte in dem Kontext auf unsere Rubrik „Das Buch in der Diskussion“ hinweisen. Hier gibt es bereits die Möglichkeit, online mitzudiskutieren; d.h. über unsere Internetseite einen Kommentar zum Buch zu schreiben. Leider wird diese Möglichkeit bislang noch nicht genutzt. Wahrscheinlich sollten wir aber auch in der gedruckten Version noch mehr zum Austausch anregen, z. B. durch Repliken zu Aufsätzen. Das ist nur ein wenig schwierig, weil die Erscheinungstermine doch relativ weit auseinander liegen. Es ermöglicht nicht so sehr die unmittelbare Reaktion, aber im Sinne dieses Diskurses der Disziplin würde ich mir wünschen, das noch zu stärken.
- M.B.** Der REPORT hat sehr viel zur Entwicklung der Disziplin beigetragen. Welche Einschätzung haben Sie für die Zukunft der Disziplin und was kann der REPORT dort bewegen? Der Grund ist meine Sorge um den Bestand der Disziplin selbst. Seit mehreren Jahrzehnten konnten wir die Erwachsenenbildung, jetzt eher in der Form des lebenslangen Lernens, platzieren und verfestigen. Gleichzeitig erweist sich, dass Lehrstühle für Erwachsenenbildung und auch das Hauptfach Erwachsenenbildung und Weiterbildung an den Hochschulen nicht so durchsetzungsstark sind, wie wir alle uns das wünschen. Welche Rolle kann der REPORT hier spielen? Welche Zusammenhänge gibt es zwischen der Zeitschrift und der Stärkung der Disziplin?

- E.N.** Wir hatten vor ein paar Tagen in Bremen mit dem Kollegen Schlutz einen sehr schönen Workshop zu dessen Projekt „Dienstleistung Weiterbildung“ und anlässlich seiner Emeritierung. Die Veranstaltung in Bremen war mit einer gewissen Wehmut verbunden, weil es dort ehemals zehn Professuren gab und es jetzt nur noch drei Juniorprofessuren sind. Das ist schon ein bezeichnender Wandel in der Ausstattung dieses Faches. Ich bin nicht extrem optimistisch, was die zukünftige Berufung von Professorinnen und Professoren mit der Denomination „Weiterbildung“ angeht. Wir haben es als Disziplin nicht geschafft, den Aufbruch der 1970er Jahre überzeugend umzusetzen. In der Tat läuft Weiterbildung politisch und wissenschaftspolitisch Gefahr, im Konzept des lebenslangen Lernens auf- oder auch unterzugehen. Andererseits ist das aber nicht direkt das Problem der Zeitschrift. Die Zeitschrift muss in der Lage sein, Forschungsergebnisse zum Thema Weiterbildung auf einer guten qualitativen Ebene so zu behandeln, dass das auch für andere Disziplinen, in denen Weiterbildungsforschung betrieben wird, interessant ist. Wenn wir keine andere Zeitschrift haben, die auf gutem qualitativen Niveau und mit guten Standards versehen Forschungsergebnisse zur Weiterbildung präsentiert, kann es dem REPORT noch ziemlich lange gut gehen.
- C.S.** Ich sehe uns in einem Spagat. Auf der einen Seite ist es wichtig, den bildungswissenschaftlichen Aspekt dieser Forschung zum Ausdruck zu bringen; man muss ihn hochhalten und auch für ihn kämpfen. Auf der anderen Seite, glaube ich, kommen wir nicht an der Herausforderung vorbei, die Weiterbildung im Rahmen eines Gesamtkonzeptes lebenslanges Lernen noch einmal neu zu positionieren. Dabei müssen wir zur Kenntnis nehmen, dass sich auch andere Disziplinen mit dem Lernen Erwachsener auseinandersetzen. Das wurde in dem Interview mit Johannes Weinberg und Horst Siebert auch schon betont: Wir müssen uns öffnen für die anderen Disziplinen und im Blick behalten, dass sie zu unserem bildungswissenschaftlichen Fokus etwas sagen. Aber wir können nicht zu breit und in gewissem Sinne willkürlich alle Forschungsergebnisse zu Lernprozessen im REPORT rezipieren.
- E.G.** Ich kann das aus der österreichischen Perspektive kurz erläutern. In Österreich war ja die Erwachsenenbildung nie so etabliert an den Universitäten wie in Deutschland. Außerdem muss man immer bedenken, dass Österreich die Größe eines deutschen Bundeslandes hat, um auch mal die Dimensionen in etwa abstecken zu können. Bei uns findet derzeit eher eine Diskussion statt, die sich dahingehend richtet, Weiterbildung als Teil des lebensbegleitenden Lernens zu verstehen. Da gibt es aus meiner Sicht Vor- und Nachteile. Die Nachteile wurden schon angesprochen: dass Weiterbildung damit auch als originäre Disziplin verschwinden könnte. Gleichzeitig ist bei uns mehr Geld für die Weiterbildung da und dadurch kann sie sich vielleicht wieder etwas mehr an den Universitäten etablieren. Wir haben die Neugründung der Weiterbildungsuniversität in Krems, wo es sehr um die wissenschaftliche Reflexion der Praxis geht. Das ist

keine Einrichtung die sich primär mit Forschung beschäftigt, da findet vor allem universitäre Weiterbildung statt.

- R.R.** Mein Eindruck ist, dass die stärkere Wissenschaftsorientierung eher in eine empirische Richtung geht. Meine Frage ist, wie Sie die Rolle von Theorie und Theorienentwicklung in der Disziplin einschätzen? Und welche Rolle spielen Theoriediskussionen im REPORT?
- E.N.** Also wir sehen sowohl Theorie als auch Empirie als mögliche Beiträge im REPORT, aber beide auf gutem qualitativen Niveau. Ich kann ein Beispiel benennen. Wir haben im Herausgebergremium das Thema „Gerechtigkeit“ festgelegt als Schwerpunktthema der Ausgabe 3/2007. Ich habe jetzt seit drei Wochen das Jahrgutachten 2007 des Aktionsrats Bildung zum Thema Bildungsgerechtigkeit vorliegen – übrigens ein Beispiel dafür, dass wir in der Themenwahl meist innovativ Zeichen setzen. An dem Jahrgutachten kann man zeigen, dass es eine Spaltung zwischen Theorie und Empirie zur Behandlung zentraler (Weiter-)bildungsfragen gar nicht geben kann. Die Gerechtigkeitsfrage ist immer eine empirische Frage und hat zugleich unverzichtbar einen Theorieanteil, der relativ breit ist. In diesem Buch (es wird als aktuelles Buch rezensiert), wird dies für das Bildungssystem insgesamt angegangen, wir müssen in unserer Heftausgabe ebenfalls beides mit dem Fokus Weiterbildung einlösen.
- M.B.** In dem Interview mit Horst Siebert und Johannes Weinberg ist mir sehr deutlich geworden, welcher Pioniergeist vor 30 Jahren herrschte: Beide haben sich etwas vorgenommen und auf uralten Schreibmaschinen und mit Hilfe einfacher Technik den REPORT erstellt. Bei den ersten Nummern, die ich als Student gelesen habe, sieht man sehr genau, was es da an Pioniergeist gegeben hat. Inzwischen ist alles sehr professionell geworden. Gibt es bei Ihnen auch noch so etwas wie Pioniergeist?
- E.N.** Pioniergeist? Ja, eigentlich schon. Man muss ja nicht auf einer „Verbrecherschreibmaschine“ mit dem hoch hängenden „e“ rumtippen, um Pionier zu sein. Wir haben mit dieser Zeitschrift für die Weiterbildung Wege beschritten, die es bisher nicht gab. Wir haben ein Referierungssystem eingeführt, wir haben das Ganze in einen Verlag gegeben, wir haben ein Online-Angebot aufgebaut und werden es noch weiter ausbauen. Zudem versuchen wir, die Internationalisierung voranzutreiben. Das alles sind Dinge, bei denen wir Neuland betreten und uns von daher als Pioniere verhalten. Dass dies inzwischen auf einem relativ hohen professionellen Niveau erfolgt, schmälert diese Pionierleistung meiner Meinung nach nicht – zumal wir auf unserem Weg, die Zeitschrift als Medium des wissenschaftlichen Diskurses in der Disziplin weiter auszugestalten, noch lange nicht am Ende angelangt sind.

- C.S.** Die Professionalität ist gestiegen – dankenswerter Weise auch durch die Unterstützung des DIE und des Verlags; sonst gäbe es die Zeitschrift auch heute nicht mehr. Ich stimme Ekkehard Nuißl zu, dass die Pionierleistung immer wieder in den neuen Herausforderungen liegt, auch im Hinblick auf die Formen, die wir vorhin diskutiert haben. Das ist eine Motivation, beim REPORT mit zumachen; sonst wäre es langweilig.
- E.G.** Ich bin natürlich keine Pionierin der ersten Stunde – vielleicht aber ein bisschen schon, da ich die erste Österreicherin im Herausgeberkreis bin. Ich möchte meine Sicht der Dinge mit Hilfe von zwei Begriffen verdeutlichen: Stetigkeit und Innovation. Es ist eine gewisse Linie fortzuführen, die es in den letzten Jahren gegeben hat. Und zugleich gilt es offen zu sein für neue Entwicklungen und auch für Veränderungen, die heutzutage sehr schnelllebig sind. Ich würde mir jetzt nicht zutrauen zu sagen, wo wir in zehn Jahren stehen.
- M.B.** Die Frage nach dem Pioniergeist zielt mit auf die Frage, warum Sie sich die Herausgeberschaft zumuten, wo man doch eigentlich genug Arbeit hat. Was macht Ihnen Spaß? Wann freuen Sie sich und was erleben Sie als Erfolg in Ihrer Herausgebertätigkeit?
- C.S.** Ein Motiv mitzuarbeiten ist sicher der Wunsch, eine Möglichkeit zu finden, diese Disziplin voran zu bringen, in der Diskussion zu halten und ihren Standard mit anderen Disziplinen vergleichbar zu machen. Das ist der fachliche Impetus, über die Arbeit an der eigenen Hochschule hinaus einen Beitrag leisten zu können. Das andere ist dann wirklich mehr die persönlichere Ebene, egal in welchen Konstellationen; mit Horst Siebert oder jetzt mit Elke Gruber, mit Ekkehard Nuißl und mit der sehr professionellen Unterstützung von Christiane Jäger in der Redaktion macht es einfach auch Spaß. Es macht Spaß sich auszutauschen, interessante Themen auszuwählen, gemeinsam zu überlegen, welche Autoren man anfragt und wie wir die Zeitung insgesamt weiter gestalten wollen. Das ist etwas, was auch persönlich bereichernd ist.
- E.N.** Ich denke noch einmal an Johannes Weinberg und Horst Siebert, damals als ich mit dazu kam. Sie haben mich gleich von vorne herein unglaublich kollegial und freundlich aufgenommen und in einen Diskussionskontext einbezogen, den ich seitdem als unverzichtbar einschätze. Man kann auf ganz hohem Niveau in kurzer Zeit ganz viele Dinge austauschen, zum Beispiel wenn es um die Einschätzung von Büchern und von Diskursen geht. Oder wenn wir uns über neue Schwerpunktthemen verständigen und sie diskutieren, ist das eine unglaublich konzentrierte, angenehme und fruchtbare Arbeit. So habe ich es seinerzeit bei Johannes Weinberg und Horst Siebert empfunden und so geht es mir auch heute in der Zusammenarbeit mit Elke Gruber und Christiane Schiersmann. Das bringt einfach Spaß, und das möchte ich nicht missen.

- M.B.** Wenn Sie an die Zukunft des REPORT denken, dann hat jetzt jede und jeder von ihnen einen Wunsch frei. Was wünschen sie dem REPORT für eine gute weitere Entwicklung?
- E.N.** Ich wünsche dem REPORT weiter eine solide Basis, so wie er sie jetzt im DIE und im Verlag hat. Und ich wünsche ihm auch, wenn ich mal nicht mehr dabei sein werde – ich bin der nächste, der aus Altersgründen gehen wird – Herausgeberinnen und Herausgeber, die freundschaftlich und konstruktiv miteinander arbeiten. Ich wünsche dem REPORT natürlich auch perspektivisch eine Christiane Jäger, die das alles fest im Griff hat.
- C.S.** Ich wünsche dem REPORT, dass er erhalten bleibt auf dem jetzigen Niveau und dass er dies vielleicht noch steigern kann. Ich wünsche dem REPORT, dass es viele kreative Auseinandersetzungen gibt, die eine lebendige Diskussion in der Weiterbildung widerspiegeln und bereichern.
- E.G.** Mein erster Wunsch ist, dass der REPORT seinen Stand als *die* wissenschaftliche Zeitschrift für die Weiterbildung hält. Ich habe mich natürlich auch persönlich ein bisschen geehrt gefühlt, bei so einer Zeitschrift mitwirken zu dürfen. Das zweite wäre, dass es weiterhin eine so große Professionalität gibt im Umgang mit dem REPORT, das heißt sowohl vom Herausgeber-, als auch vom Redaktionsteam, vom DIE und dem Verlag. Da ich das erste Mal Herausgeberin bin, wünsche ich mir als Drittes, dass es immer genügend gute Artikel und Beiträge und wenig Absagen gibt.
- M.B.** Wunderbar! Ich habe mir auch noch einen Wunsch aufgeschrieben: Ich wünsche Ihnen, euch und uns noch viel Erfolg, Vergnügen und Zukunft mit dem REPORT. Herzlichen Dank für dieses Interview.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Rolf Arnold, Professor am Fachgebiet Pädagogik und Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung der Technischen Universität Kaiserslautern, rarnold@rhrk-kl.de

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl, wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn und Professor am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen, nuissl@die-bonn.de

Dr. Rüdiger Rhein, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Hannover, r.rhein@erz.uni-hannover.de

Prof. Dr. Christiane Schiersmann, Professorin für Erwachsenenbildung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg, schiersmann@ibw.uni-heidelberg.de

Prof. Dr. Erhard Schlutz, Professor am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung der Universität Bremen, eschlutz@uni-bremen.de

Prof. Dr. Josef Schrader, Professor am Fachbereich Erwachsenenbildung der Universität Tübingen, josef.schrader@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Jürgen Wittpoth, Professor an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bochum, juergen.wittpoth@rub.de

Gastherausgeber dieses Heftes

Dr. Martin Beyersdorf, Leiter der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung der Universität Hannover, m.beyersdorf@zew.uni-hannover.de

Gründungsherausgeber des REPORT

Prof. Dr. Horst Siebert, Professor am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Hannover, eb@erz.uni-hannover.de

Prof. Dr. Johannes Weinberg, emeritierter Professor an der Lehrereinheit für Erziehungswissenschaft der Universität Münster, j.weinberg@arcor.de

Werbung