

Zum Trialog von Wissenschaft, Praxis und Politik: Eine essayistische Annäherung 60 Jahre nach der Hildesheim-Studie

Steffi Robak, Bernd Käßlinger

Zusammenfassung

1954 wurde die Hildesheim-Studie durchgeführt, die den Weg bereitete für einige der sogenannten Leitstudien der Weiterbildungsforschung und Strukturmaßnahmen in Niedersachsen. Die Hildesheim-Studie entstand damals aus einem engen Austausch – einem Trialog – von Politik, Wissenschaft und Praxis heraus und wurde intensiv in ihrer jeweiligen Relevanz diskutiert. Ähnliche Kooperationen bei Leitstudien gibt es in den letzten Jahrzehnten unseres Erachtens nicht mehr. Heute beauftragt zumeist Politik die Wissenschaft mit Untersuchungen. Und die Praxis? Wird – zugespitzt – nur zur Ergebnistagung eingeladen. Wissenschaft und Praxis brauchen aber eine engere Verzahnung. Eine wachsende Distanz zwischen Wissenschaft und Praxis ist beobachtbar. Der folgende Beitrag diskutiert ausgewählte Felder des Dialogs, des Trialogs und des Wissenstransfers.

1. Einleitung

1954 begannen die Arbeiten an der sogenannten Hildesheim-Studie, an der in 63 Gruppendiskussionen 1.006 Personen teilnahmen. Die Studienergebnisse hatten wegweisende Wirkungen für Wissenschaft, Politik und Praxis. (vgl. Raapke 2007) Liest man die Studie aus heutiger Sicht erneut, haben viele Befunde wie zum Beispiel zum bildungsständischen Bewusstsein kaum an Aktualität verloren. Aus wissenschaftlicher Sicht initialisierte sie weitere Analysen, die seit Jahren mehrfach als Leitstudien der Weiterbildungsforschung bezeichnet wurden. Aus Sicht von Politik und Praxis unterstützten sie mit Entwicklungen, die 1970 zum – bundesweit ersten – niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz führte, was bis heute ein wichtiges Fundament darstellt. Schulenberg (1973, S. 44) weist auf folgendes hin: „...zu dieser Studie [Hildesheim-Studie] haben damals verschiedene Wünsche und Vorschläge aus Kreisen der niedersächsischen Erwachsenenbildung geführt“ (Schulenberg 1973, S. 44). So setzte sich der Leiter der VHS Hildesheim Karlheinz Klugert für die Studie aktiv ein. Von politischer Seite wurde das Vorhaben im Kultusministerium von Hans

Alfken und dem ehemaligen Leiter der VHS Hannover Heiner Lotze unterstützt. Gierke/Loeber-Pautsch (2000, S. 702) kommen zu dem Schluss, dass „die etwa Mitte der 50er Jahre beginnenden Schritte zur wissenschaftlichen Erforschung der Erwachsenenbildung (...) zur Ausbildung eines gemeinsamen Selbst- und Aufgabenverständnisses in der niedersächsischen Erwachsenenbildung beigetragen haben“. Insgesamt war dieses Zusammenspiel von Politik, Wissenschaft und Praxis weit davon entfernt, konfliktfrei zu sein und sollte nicht in der historischen Rückschau idealisiert werden (vgl. Siebert 2004). Der Umstand aber, dass die Folgestudie in Göttingen vom Volkshochschul-Verband und der Deutschen Forschungsgemeinschaft gemeinsam finanziert wurde, ist ein Indiz für das damalige Zusammenspiel von Wissenschaft und Praxis. Zeitgeschichtlich könnte man die Einordnung vornehmen, dass damals Teile der Wissenschaft, Politik und Praxis – trotz erheblicher strukturkonservativer Widerstände – ein Bemühen um den institutionellen Ausbau der Erwachsenenbildung einte.

Vergleicht man dies mit aktuellen Studien, die international angelegt sind, wie Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), Adult Education Survey (AES) oder die europäische Unternehmensbefragung Continuing Vocational Training Survey (CVTS), dann ist die Praxis – jenseits von politisch-administrativer Praxis und sozialpartnerschaftlichen Funktionären – als Akteur kaum noch präsent. In der Regel beauftragen intergouvernementale Agenturen wie OECD oder EU im Hintergrund wirkenden Expertengremien mit wissenschaftlichen Analysen.

2. Einige Gründe für die (wachsende) Distanz zwischen Praxis und Wissenschaft

Nimmt man zunächst die Perspektive der Erwachsenenbildungswissenschaft ein, dann lassen sich einige Anreize bei der aktuellen Wissensproduktion identifizieren. Eine zentrale These ist, dass viele Tendenzen im heutigen Wissenschaftsbetrieb dazu führen, dass eine Distanz zwischen Wissenschaft und Praxis entsteht. Junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind heute oft angehalten, in referierten Zeitschriften – möglichst sogar in fernen anglophonen Journals – zu publizieren. Drittmittelprojekte, gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gelten als Olymp der Forschungsförderung und erfahren die höchste Anerkennung. Bezugnahme auf die Praxis oder gar Praxistransfer haben demgegenüber oft eher eine randständige Relevanz. Zugespitzt gesagt, schreiben oft Wissenschaftler für andere Wissenschaftler, um in der Scientific Community akademische Anerkennung für ihre Karriere zu erhalten. Dies begünstigt einen akademischen Schreibstil, der für die Praxis voraussetzungsvoll ist, womit nicht primär die Verwendung von Fachbegriffen gemeint ist. Roland Reichenbach erinnerte in diesem Kontext in seiner Keynote beim letzten Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Berlin an die sarkastische Bemerkung Odo Marquards, dass eine Wissenschaft, die den Menschen auf der Straße nichts zu sagen habe, wie eine Zunft von Sockenherstellern sei, die Socken nur für Sockenhersteller herstellten. Werden praxisrelevante Forschungsfragen gestellt oder werden die Forschungsfragen gestellt, die entweder förderpolitisch und/oder unter den Fachkollegen en vogue sind? Geht es darum,

möglichst elaborierte Methoden anzuwenden? Natürlich gibt es auch gegenläufige Tendenzen, da zum Beispiel kaum ein Projektantrag bei nationalen oder europäischen Ministerien ohne einen Disseminationsplan auskommt, um die geforderte Nachhaltigkeit zu bemühen. Ob dies angesichts kurzer und kürzer werdenden Projektlaufzeiten realistisch ist und sich nicht in der Ausrichtung einer Abschlusskonferenz, einem Beirat und einer Projektpublikation erschöpft, kann bezweifelt werden.

Nimmt man die Perspektive der Praxis ein, dann sind die Arbeitsbedingungen in vielerlei Hinsicht nicht förderlich, um den Stand und die Entwicklung der Wissenschaft zu verfolgen. Die Arbeitsdichte und die Abhängigkeit von Drittmitteln nehmen zu. Wissen soll direkt umsetzbar sein und möglichst in appetitlichen Kompetenzpäckchen situationsgenau serviert werden. Man ist angehalten Kompetenzen umzusetzen, Reflexionen treten in den Hintergrund. So wie bei der Weiterbildungsbeteiligung allgemein, so gilt auch für Weiterbildungen von Praktikerinnen und Praktikern der Erwachsenenbildung, dass die Zeitbudgets kleiner werden. Was früher in Wochen oder mehreren Tagen vermittelt werden konnte, soll nun in wenigen Stunden angeboten werden oder am besten über das Internet schnell am Arbeitsplatz abrufbar sein. Dem Erfahrungsaustausch mit anderen Personen aus der Praxis wird eine hohe und höhere Wertigkeit als Wissensangeboten zugesprochen. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit komplexen wissenschaftlichen Ergebnissen oder gar mit Methodiken erscheint kaum möglich, auch wenn es durchaus ein Interesse daran gibt (vgl. von Hippel/Tippelt 2009). Wenn der schnelle Transfer und die unmittelbare Arbeits erleichterung nicht erkennbar sind, werden wissenschaftliche Erkenntnisse abgewiesen oder so integriert und adaptiert wie sie praxistauglich scheinen. Ob die Rezeption von wissenschaftlicher Literatur früher wirklich besser war, sei dahingestellt, aber Artikel in referierten Zeitschriften dürften öfter vom Alltag der Praxis weit entfernt sein.

In den Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis stimmt die Politik mit ein. Aber bringt sie Wissenschaft und Praxis zusammen oder spielt sie diese zum Teil gegeneinander aus?

Von der Wissenschaft werden klare Evidenzen im Sinne von unbestreitbaren Fakten erwartet. In Zeiten der Bildungsexpansion vereinte Politik, Praxis und Wissenschaft der Ausbau von Strukturen. Dies ist bei der Entstehung der sog. Leitstudien (s. Schulenberg u. a. 1973) augenfällig, was nicht heißt, dass dieser Ausbau nicht auch erstritten werden musste. In Zeiten des Effizienz- und Effektivitätsdrucks steigen dahingegen vor allem evaluative Ansprüche. Politik finanziert Wissenschaft, um praxisbezogene Entscheidungen zu treffen. So mancher Praktiker mag da Wissenschaft als Bündnispartner der Politik und als Gefahr wahrnehmen oder gar erfahren. Praxis soll bildungspolitische Leitlinien friktionsfrei umsetzen und intendierte Indikatoren und Benchmarks genau erzielen. Forschung soll dann evaluativ prüfen, ob die bildungspolitischen Vorgaben von der Praxis erreicht wurden. Nicht-intendierte Effekte sind eigentlich unerwünscht. Ein kritischer und zieloffener Dialog zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik wird zwar rhetorisch bemüht, aber realiter fehlen dafür Raum und Zeit. Darüber können Abschlusstagungen und Podiumsdiskussionen nicht hinwegtäuschen, die von Mittelgebern inflationär eingefordert werden.

Diese und weitere hier nicht genannte Tendenzen mögen vielleicht überzeichnet wirken. Wie könnten angesichts dieser Diagnose der Dialog oder gar Trialog nichtsdestotrotz gefördert werden?

3. Felder des Trialogs und Wissenstransfers

Erwachsenenbildungsforschung hat, im Hinblick auf das Verhältnis von Praxis und Wissenschaft eine intermediäre Reflexions- und auch Gestaltungsaufgabe, die in den politischen Raum hineinstrahlt. Die Rolle kann sich nicht in der eines Evaluators oder „Jägers und Sammlers“ von Best-Practice-Beispielen erschöpfen. Es braucht, insbesondere für den Diskurs mit der Praxis, sowohl den Dialog als auch den Wissenstransfer. Dialog- und Auskunftsfähigkeit sind auf beiden Seiten Grundlage für die Weiterentwicklung der Disziplin und die Gestaltung und Stärkung des Feldes Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Da die Gestaltung des Feldes ohne Politik nicht möglich ist, ist der Dialog stärker auszubauen zu einem Trialog. Wissenschaft, Praxis und Politik sind immer wieder neu in ein relationales Beziehungsgefüge zu bringen. Dabei hat die Wissenschaft die Aufgabe, die Begriffe Steuerung und Wissensbasierung mit gestaltender Aufgabe auszulegen. Verantwortung beginnt bei der Produktion von Wissensstrukturen, sie endet bei der Interpretation, Auslegung und auch Transferierung des Wissens. Erwachsenenbildungswissenschaft sollte Möglichkeiten der Umsetzung des Wissens, soweit es geht, antizipieren und möglichst mit begleiten. Für die Politik sind Wissensgrundlagen mehrperspektivisch aufzubereiten. Unklar ist, wie groß insgesamt die Bereitschaft der Politik ist, zuzuhören, zu lernen und die eigene Rolle auch selbstkritisch zu sehen.

Ebene Aufgabenbeschreibung – Kritische Analysen über die Verfasstheit der Gesellschaft und resultierende Aufgabenbeschreibungen von Erwachsenenbildung

Der Diskurs um Lebenslanges Lernen hat in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu Verschiebungen geführt, die das Feld in Gefahr bringen sich aufzulösen, systematisch notwendige Grenzen nicht mehr zu sehen und bildungspolitische Kurzschlüsse oder Kurzatmigkeiten mit zu transportieren.

Wie etwa Hof (2009) analysiert, ist es nicht nur die Perspektive über die Lebensspanne, es interessieren die Übergänge zwischen Arbeiten und Lernen sowie zwischen Lernen und Leben. Im Zuge einer Euphorie um frühkindliche Förderung und politisch-ökonomische Heilserwartungen zu deren Erträgen scheint Erwachsenenbildung relativ an Relevanz zu verlieren (Käpplinger/Haberzeth/Kulmus 2013) oder droht wieder auf den Status eines Reparaturbetriebs für „Problemgruppen“ wie Ältere, Migranten und funktionale Analphabeten zurückzufallen.

Der Diskurs des informellen Lernens wurde und wird breit geführt. Damit einher gehen Unsicherheiten, was die Aufgabe von Erwachsenenbildung ist. Hat dies zu einem Schwanken zwischen Überforderung und Ohnmacht geführt?

Hatte der Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung (EB/WB) seit den 1970er Jahren die Aufgabe, Entwicklungen zu flankieren und Individuen in den an-

stehenden Aufgaben zu begleiten, ist die Aufgabenzuweisung seit den 1990er Jahren ambivalenter geworden. Sie soll die Selbstverantwortung des einzelnen unterstützen und auf Entwicklungen vorbereiten, die bildungspolitisch prognostiziert werden. Als „Reparaturbetrieb“ soll sie schnellen Lösungen für immer neu definierte Zielgruppen bieten. Darauf wird mit vielen Planungsaktivitäten entlang der Finanzierungen von EU-Ebene und vonseiten des BMBF reagiert. Ist hier noch die Zeit, selbst Zeitdiagnosen anzustellen, die Aufgabenbestimmung von Erwachsenenbildung und Weiterbildung, die auch den Trägern und Verbänden immer schwerer fällt, selbst vorzunehmen? Die Identifizierung gesellschaftlicher Entwicklungen ist eng an Bildungsinteressen und -bedarfe geknüpft. Bildungswissenschaftliches, soziologisches, kulturwissenschaftliches und weiteres interdisziplinäres Wissen sind zu rezipieren und interpretative Einordnungen vorzunehmen. Was bedeuten die Ergebnisse enger werdender Temporalstrukturen (Schmidt-Lauff 2008), die an Beschleunigung (Rosa 2013) geknüpft sind? Welche Konsequenzen sind daraus zu ziehen, dass Interessen (Grotlüschen 2011) und Nutzen (Fleige 2013) im Zusammenhang (Robak i. E.) zu sehen sind? Wie kann ein offenes und leicht zugängliches Weiterbildungssystem etabliert werden? Oder verliert sich die EB/WB in eine noch segmentiertere Förderung von verschiedensten Ziel- und Problemgruppen? Wie können wirkungsvolle und nachhaltige Strukturen gestaltet sein, die flächendeckende Bildungsangebote für die Bevölkerung absichern (vgl. Schöll 2014)? Gesellschaftliche Entwicklungen zu diskutieren und vor dem Hintergrund empirischer Ergebnisse und Theoriebildungen im Hinblick auf die Aufgaben der EB/WB zu diskutieren, erfordert Dialog und Wissenstransfer. Damit wird an eine Tradition angeschlossen, die besonders von Schulenberg und Tietgens in der engen – wenngleich nicht konfliktarmen – Zusammenarbeit mit der Praxis als Synergie vorangebracht wurde. Dialog oder Trialog heißt nicht Harmonie, sondern auch wechselseitige Zumutungen und Auseinandersetzung. Derartige Diskurse sind nicht nur für unmittelbare Planungsaufgaben notwendig, sondern sollten auch für Gesetzesnovellierungen und andere Regulierungen geführt werden. Wissen aus Evaluationen allein reicht nicht aus, es ist mit breiteren Wissensressourcen abzugleichen. In welchen Gremien ist dies heute möglich?

Reflexive Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Bildungsmonitoringsysteme

So viele Weiterbildungserhebungen oder Surveys mit Weiterbildungsanteilen wie heute gab es noch nie: AES, CVTS, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)-Betriebspanel, Erhebungen des Instituts der Deutschen Wirtschaft (IW), NEPS, PIAAC, Sozio-ökonomisches Panel (SOEP), etc. Vor mehr als zwei Jahrzehnten kritisierten Forscher: „(...) de facto erreicht die statistische Erfassung des Weiterbildungsbereiches derzeit nicht die Qualität der amtlichen Viehbestandsstatistik“ (Klemm et al. 1990, S. 189). Heute hat man den Eindruck, dass ein weiter wachsender „Statistikdschungel“ (Seidel 2006) entstanden ist.

In wissenschaftlichen Weiterbildungen müsste sich eigentlich vertieft mit der Art der Datenerhebung und der Interpretation befasst werden. Tabellen und Grafiken muss man auch lernen, interpretieren zu können. Auch aus Sicht der Praxis wird die

Frage gestellt, wo ein Ort ist, um Ergebnisse auszuwerten und zu interpretieren (Schöll 2010). Die Forschungsergebnisse müssen eingebettet werden in ihre Praxisrelevanz. Es fehlt stellenweise an einer Vermittlungsdidaktik beim Bildungsmonitoring. Stattdessen gibt es Stimmen, die zentralistische Clearingstellen („What works?“) einrichten wollen, wo „Gralshüter des Wissens“ entscheiden und selektieren sollen, was für Politik und Praxis relevant ist. Es geht aber nicht allein darum, Fakten durch immer elaboriertere Methoden zu gewinnen und zu vermitteln, sondern Daten müssen im Kontext begriffen und sinnstiftend interpretiert werden. Im Idealfall ist die Praxis an der Interpretation von Daten mit zu beteiligen, soweit dies möglich ist. Dies könnte auch Wissenschaftlern dabei helfen, sinnstiftende Interpretationen zu liefern, da hohe Methodenkompetenz und hohe Feldkenntnis selten einhergehen. Die Analyse von Lüthy (1985, S. 234), „(...) manche Zahlen sind bloße Allegorien und Phantasmen“, dürfte aktueller denn je sein, wenn man sich zum Beispiel die interpretative Überbetonung der betrieblichen Weiterbildung im AES mess- und methodenkritisch anschaut.

Ebene Inhalt – Wissenstransfer und Reflexion empirischer Ergebnisse zu Teilbereichen und inhaltlichen Themenfeldern

Eine wichtige Rolle kommt der Erwachsenenbildungswissenschaft für den Transfer und die Reflexion zur Stärkung der Professionalität zu. Anders als in anderen Bereichen muss für die EB/WB von einer unabgeschlossenen Professionalisierung ausgegangen werden. Dies hat Auswirkungen auf das eigene Professionalitätsempfinden einerseits. Andererseits führt der oben beschriebene Handlungsdruck unter knappen Zeitressourcen dazu, dass man sich notwendiges Wissen nicht mehr ausreichend erarbeiten kann bzw. sich selbst nicht ausreichend weiterbildet. Standards – wenn überhaupt vorhanden – sind nicht als gesichert zu betrachten. Zu beobachten sind Wissens- und Begründungslücken, die Folgewirkungen für das Handeln haben können. Erwachsenenbildungswissenschaft hat auch hier eine Verantwortung, nach Wegen zu suchen, das Feld und die professionellen Weiterbildner/innen durch Wissensgrundlagen zu stärken. Praxis muss aber auch – trotz aller finanziellen Restriktionen – Weiterbildungs- und Fortbildungsmöglichkeiten für die eigenen Beschäftigten ermöglichen. Und dies kontinuierlich und systematisch. Wie viel wird durch kurze, reaktive Trainings verschwendet, was durch systematische Fortbildungskonzepte hätte besser genutzt werden können? Jeder guter Pädagoge weiß, dass Lernen auch Zeit braucht. Wir brauchen mehr Muße denn Performanz.

Inhaltlich können hier nur einige wenige Beispiele angeführt werden: Der Gesundheitsbildungsbereich etwa hatte es lange schwer als Bildung anerkannt zu werden. Zu beobachten waren und sind noch Ressentiments etwa gegen Formen von Entspannung in Kombination mit Tanz. Den Professionellen selbst fiel und fällt es noch schwer zu begründen, was daran Bildung ist. Begründungen und Auslegungen für die hohe Nachfrage gab es bereits (z. B. Gieseke/Heuer 1995), jedoch braucht es sehr lange, bis diese verfangen. Die Wirkungsstudie von Dietel (2012) zeigt, dass die Wirkungen kontinuierlich belegter Gesundheitsbildungskurse sehr weitreichend sind. Sie können sich als Wirkungsketten entfalten. Körper- und Emotionsarbeit sind eine

wichtige Ressource für Gesundheit und Wohlbefinden, was wiederum eine Ressource für aktive Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen darstellt (siehe ebenda, S. 343). Es lassen sich Wirkungen nach innen und außen identifizieren: nach innen, um ein stabilisierendes, reflektierendes, entscheidungs- und kreativitätsbezogenes ressourcenerkennendes Selbst zu stärken. Nach außen, um Employability, Sozialität, Offenheit und Aktivität einzulösen (ebenda, S. 347). Körperarbeit ermöglicht es, Kernressourcen für Kompetenzentwicklung aufzubauen. Dieses Wissen ist wichtig für Praxis und Politikgestaltung, zum einen, um Bildung begründbar zu machen für Planungshandeln, und zum anderen, um die Finanzierbarkeit zu vertreten. Gesundheitsbildung ist in der Weiterbildung angekommen. Dies zeigen auch die Ergebnisse im Rahmen einer Begleitforschung zur Novellierung des Bildungsurlaubsgesetzes in Bremen. Die Programmanalyse zur Entwicklung des Bildungsurlaubs weist die Gesundheitsbildung als ein starkes Angebotssegment aus. Quantitative und qualitative Befragungen der Bildungsurlaubsteilnehmer zeigen z. B., dass die Teilnahme an Gesundheitsbildung von vielen Gruppen aus unterschiedlichen Gründen erfolgt und weitreichende Interessen des Stressabbaus, der Vorsorge und des Wohlbefindens verfolgt werden (Robak/Rippien i. E.). Wissen über die Funktionen des Bildungsurlaubs bzw. der Bildungsfreistellung kann als ein weiteres Beispiel angeführt werden, das dringend im Dialog in den Austausch gebracht werden muss. Hier finden sich viele Vorurteile, die nicht zuletzt damit zu tun haben, dass der Bereich stark umkämpft ist und die Arbeitgeber schlicht Geld kostet. Die Ergebnisse zeigen, dass der Bildungsurlaub partiell selektionsdämpfende Wirkungen hat, d. h. es nehmen auch Gruppen teil, die sonst nicht oder nur wenig in der Weiterbildung anzutreffen sind. Er wird in Anspruch genommen, um biographisch neue Wege zu erschließen, und, zumindest für diejenigen, die ihn in Anspruch nehmen, erfüllt er Funktionen für die Stärkung der Beruflichkeit, der Selbstsorge, für politisches Handeln sowie Partizipation. Das Instrument Bildungsurlaub könnte viel breiter gedacht werden, auch für Formen der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bildungsurlaub ist es wert, mit Arbeitgebern, politischen Vertretern und natürlich den Professionellen in der Weiterbildung diskutiert zu werden, um ihn für Neuauslegungen zu öffnen. Dafür braucht es Foren des Dialogs.

Ebene Struktur – Stärkung der Systembildungsprozesse bzw. des Institutionalisierungsgrades auf allen Ebenen

Die unabgeschlossene Professionalisierung der EB/WB steht in engem Zusammenhang mit der „nur“ erreichten, von Peter Faulstich (1993) so benannten mittleren Systematisierung. Erwachsenenbildungswissenschaft kann hier die Aufgabe übernehmen, die erreichte Strukturbildung überhaupt abzubilden und die Leistungen des Feldes mit seinen Institutionen und Organisationen sichtbar zu machen. Ein exemplarischer Bereich ist hier die Programmforschung, die zeigen kann, wieviel und welche Angebote entwickelt werden, welchen Begriffen von Bildung, Qualifizierung und Kompetenzentwicklung gefolgt wird. Die Notwendigkeit von Strukturbildung und die Leistung professioneller Planungstätigkeit werden daran sichtbar. Sichtbar werden bildungspolitische Finanzierungsströme, Themen von gesellschaftlicher Bedeutsamkeit, wie die Träger Programme und Angebote mit eigenen Werten und Normen un-

terlegen. Sichtbar werden Lücken und Versäumnisse. Mittlerweile können durch Programmforschungen Erkenntnisse für Regionen, Bildungsbereiche und Themen, Träger, einzelne Organisationen bzw. Institutionalformen ausgewiesen werden. Eine Expertengruppe, angesiedelt am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, bringt sowohl die Systematisierung des Forschungsbereiches voran als auch den Dialog mit einzelnen Trägern. Diese Forschungen und anschließende Dialoge, wenn sie Systembildungsprozesse betreffen, sind besonders notwendig, da hier deutlich wird, wie vorhandene Strukturen, professionelles Handeln und Wissen ineinandergreifen, um Bildungsinteressen und -bedarfe aufzugreifen. Dies ist ohne Strukturen und Institutionen nicht möglich. Überraschenderweise ist festzustellen, dass auch die Träger und die Vertreter der verschiedenen Institutionen nicht immer eine entsprechende Wertschätzung für die eigenen Leistungen haben. Programme werden nicht aufgehoben, sondern weggeworfen. Werden Programme nicht als substanzieller Bestandteil von Bildungsmonitoring aufgenommen, entsteht ein Bild einer lockeren Strukturierung der EB/WB, die sich für Streichungen anbietet. Im Dialog können Wechselwirkungsdynamiken zwischen diesen Prozessen aufgezeigt und diskutiert werden.

Ebene akademische Professionalisierung: Stärkung der akademischen Professionalisierung durch institutionalisierten Dialog, Forschung und Wissensaustausch

Es gab einige Konzepte, um die akademische Professionalisierung voranzubringen wie etwa die Berufseinführung für hauptberuflich pädagogisches Personal der kirchlichen Erwachsenenbildung (2000), die nach einem erfolgreichen Pilotprojekt und einem weiteren Durchgang nicht weiter ausgebaut und institutionalisiert wurde. Im Zweifelsfall sehen Verbandsverantwortliche gern „keinen Bedarf“. Wie sieht es in der universitären Ausbildung aus? Die Beiträge in Egetenmeyer/Schübler (2012) zeigen, dass sich Studiengänge für Erwachsenenbildung und Weiterbildung nur in Teilen positiv weiterentwickelt haben. Die Grundlagen im Bachelorstudium sind nicht mehr in derselben Breite gesichert, wie dies in Diplomstudiengängen oder Masterstudiengängen der Fall war (vgl. Faulstich/Graebner/Walber 2012), Weiterbildungsmaster werden nur teilweise gut angenommen. Die Absolventen, besonders der Masterstudiengänge scheinen ausreichend gut vorbereitet zu sein. Aber wird dies ausreichen, um den anstehenden Generationenwechsel in den Institutionen der EB/WB aufzufangen? Dass dieser Generationenwechsel bevorsteht, ist seit langem bekannt. Träger, Verbände, Einrichtungen und die Erwachsenenbildungswissenschaft haben sich jedoch nicht gemeinsam darauf vorbereitet. Sylvia Kade hat bereits 2004 darauf aufmerksam gemacht, dass Wissen in den Einrichtungen verloren geht, und die provokante These aufgestellt, dass die Einrichtungen mit dem zunehmenden Alter der Beschäftigten auch Gefahr laufen, in ihren Inhalten zu veralten. Welche Allianzen sind Praxis und Wissenschaft eingegangen, um die Professionalisierung des Feldes in Zeiten des Generationenwechsels zu bewerkstelligen und im wahrsten Sinne des Wortes ein Wissensmanagement und Nachwuchsförderung zu betreiben? Im Kurzbeitrag von Martin Dust, Sabine Bertram und Steffi Robak (in diesem Heft) werden Aktivitäten der gemeinsamen Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses durch den Nieder-

sächsischen Bund für freie Erwachsenenbildung e. V., die Agentur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung Niedersachsen sowie die Abteilung Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover vorgestellt.

4. Fazit

Vieles wurde in dem Artikel überzeichnet. Feinzeichnungen wären notwendig. Viel Weiteres – vor allem auch Positives – wäre zu nennen gewesen. Uns ging es zum einen darum, strukturelle Barrieren im Dialog und Trialog aufzuzeigen. Hier muss neben dem persönlichen Engagement, welches dabei hilft, strukturelle Barrieren zu kompensieren, auch über strukturelle Lösungen nachgedacht werden. Wie kann man ein Pendel umlenken, welches partiell einseitig ausgeschlagen ist, was eine bestimmte Art und Weise von Wissenschaft und Wissensproduktion befördert, die eher Distanz denn Nähe zur Praxis aufweist? Stimmen, die dies als größere Autonomie der Wissenschaft positiv einordnen, blenden vielleicht dabei allzu gerne die große Drittmittelabhängigkeit der erwachsenenpädagogischen Forschung aus. Die Politik ist dabei der größte Drittmittelgeber für Evaluationsstudien und Ähnliches. Ist diese Forschung immer von wissenschaftlicher Autonomie bestimmt oder von Legitimationsproduktion? Wie kann man den „Teufelskreislauf“ aus Arbeitsdichte und Zeitknappheit in der Praxis durchbrechen, um die vertiefte Auseinandersetzung mit Wissen und Wissenschaft anzuregen oder zu ermöglichen? Einfache Antworten haben wir auch nicht, aber es bedarf unseres Erachtens neuer Anreizsysteme und Praktiken sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis, um den Dialog möglich zu machen. Vielleicht müssten hierzu Wissenschaft und Praxis auch mehr vereint gemeinsame Forderungen an die Politik stellen? In Baden-Württemberg soll endlich ein Bildungszeitgesetz kommen. Ein „Bündnis Bildungszeit“ der Praxis gibt es bereits. Ist es undenkbar, dass die Wissenschaft sich hier – kritisch-konstruktiv – mitbeteiligt? Die Hildesheim-Studie ist ein Beispiel dafür, wie Forschung langfristig zur Strukturbildung beigetragen hat. Ist das heute in Zeiten von Projekt- und Programmförderungen undenkbar geworden? Erwachsenenbildungswissenschaft und -praxis machen es Politik vielleicht zu einfach als willige Transmissionsriemen. Dialog und Trialog beinhalten Anstrengungen und Zumutungen, aber vielleicht haben wir es uns wechselseitig in den letzten Jahren mit lediglich zynischen und resignativen Haltungen zu einfach gemacht?

Literatur

- Dietel, Sylvana: Gefühls Wissen als emotional-körperbezogene Ressource. Eine qualitative Wirkungsanalyse in der Gesundheitsbildung. Wiesbaden 2012.
- Egetenmeyer, Regina; Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler 2012.
- Faulstich, Peter: Mittlere Systematisierung der Weiterbildung. In: Meier, Artur; Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied 1993, S. 29-46.
- Faulstich, Peter; Graebner, Gernot; Walber, Markus: Erwachsenenbildungswissenschaft: marginalisiert und desintegriert oder aber profiliert und systematisiert. In: Egetenmeyer, Re-

- gina; Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler 2012, S. 29-38.
- Fleige, Marion: Nutzen religiöser Erwachsenenbildung aus erwachsenenpädagogischer Perspektive. Erwachsenenpädagogische Reflexionen und Hypothesen. In: Rösener, Antje (Hrsg.): Was bringt uns das? Münster 2013, S. 35-52
- Gierke, Willi B./Loeber-Pautsch, Uta: Die pluralen Strukturen der Erwachsenenbildung. Oldenburg 2000.
- Gieseke, Wiltrud; Heuer, Ulrike: Weiterbildung für Frauen. Expertise BE 3. In: Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.): Untersuchungen zur bremischen Weiterbildung – Expertisen-. Bremen 1995, S. 79-126.
- Grotlüschen, Anke: Erneuerung der Interestheorie. Wiesbaden 2011.
- Hippel, Aiga von; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim und Basel 2009.
- Hof, Christiane: Einführung in Lebenslanges Lernen. Stuttgart 2009.
- Kade, Sylvia: Alternde Institutionen. Wissenstransfer im Generationenwechsel. Bad Heilbrunn 2004.
- Käpplinger, Bernd/Haberzeth, Erik/Kulmus, Claudia: Finanzierung von Bildung im Lebenslauf – Was Hänschen finanziert bekommt, kann Hans selbst zahlen? In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 36 (2013) 2, S. 43-57.
- Käpplinger, Bernd/Klein, Rosemarie/Haberzeth, Erik: Wirkungsforschung in der Weiterbildung. In: Käpplinger, Bernd u. a. (Hrsg.): Weiterbildungsgutscheine – Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern. Bielefeld 2013, S. 15-35.
- Klemm, Klaus, u. a.: Bildungsgesamtplan 90 – Ein Rahmen für Reformen. Weinheim 1990.
- Lüthy, Herbert: Die Mathematisierung der Sozialwissenschaften. In: Wehler, Hans-Ulrich (Hrsg.), Geschichte und Ökonomie. Köln 1985, S. 230-241.
- Raapke, Hans: „Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein – Ein mehrstufige Untersuchung in Westdeutschland“ (1966) von Willy Strzelewicz, Hans-Dietrich Raapke und Wolfgang Schulenberg. In: Koerrenz, Ralf (Hrsg.): Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung. Jena 2007, S. 411-424.
- Robak, Steffi: Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen als Untersuchungskategorien für Partizipation an Bildungsurlaub. In: Robak, Steffi; Rippien, Horst (Hrsg.) (i. Vorber.)
- Robak, Steffi; Rippien, Horst (Hrsg.): Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung. Frankfurt am Main 2015 (in Vorbereitung)
- Rosa, Hartmut: Beschleunigung und Entfremdung [Elektronische Ressource]. Berlin 2013.
- Schrader, Josef; Digel, Sabine; Goeze, Annika: Aus Videofällen lernen. Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater. Bielefeld 2012.
- Schulenberg, Wolfgang: Einführung in Fragestellung, Planung, Methoden und Ablauf des ganzen Forschungsunternehmens. In: Strzelewicz, W.; Rappke, H.-D.; Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1973, S. 38-51.
- Schöll, Ingrid: Organisation und Institution. Erwachsenenbildung unter konfligierenden Anforderungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, (2010) 1, S. 35-43.
- Schöll, Ingrid: Plädoyer für ein Bundesamt zur Grundbildungssicherung – Was aus PIAAC folgen muss. In: DIE-Zeitschrift (2014) 3, S. 36-38.
- Schmidt-Lauff, Sabine: Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster u. a. 2008.
- Seidel, Sabine: Erhebungen zur Weiterbildung in Deutschland – Pfade durch den Statistikdschungel. In: Feller, G. (Hrsg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Bielefeld 2006, S. 35-63.
- Siebert, Horst: 50 Jahre Niedersächsischer Bund für Freie Erwachsenenbildung. In: nbeb-Magazin (2004) 1, S. 3-6.
- WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung: Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Kerpen 2005.