

# Hessische Blätter für Volksbildung

Lernendes Subjekt

# weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

## Abbrüche, Anschlüsse, Aufbrüche



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.)

### Abbrüche, Anschlüsse, Aufbrüche

weiter bilden 2/2022

Auswirkungen der Corona-Pandemie zeigen sich auf allen Ebenen der Erwachsenen- und Weiterbildung; auch der Krieg in der Ukraine erschwert die Situation. weiter bilden wagt eine erste Einschätzung, wie es um die Erwachsenen- und Weiterbildung steht.

#### Möchten Sie weiter bilden kennenlernen?

Dann nutzen Sie unser Angebot für das Probeabo 4 für 3! Sie erhalten vier Ausgaben und bezahlen drei – für nur 36,75 € (statt 49,- €)! Starten Sie Ihr Probeabo gleich mit dem aktuellen Heft.

[wbv.de/weiter-bilden](http://wbv.de/weiter-bilden)

2022, 60 S., 15,90 € (D)

Auch als E-Book

# Hessische Blätter für Volksbildung

Lernendes Subjekt

**Herausgeber:** Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27 (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main). Die Herausgabe der hbv wird durch den Hessischen Volkshochschulverband e. V., den Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. und den Niedersächsischen Volkshochschulverband e. V. finanziell unterstützt.

**Vorsitz der Redaktionskonferenz:** Prof. Dr. Bernd Käßlinger, Prof. Dr. Steffi Robak

**Die Mitglieder der Redaktionskonferenz:** Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehse, Frankfurt/M.; Dr. Timm C. Feld, Wetzlar; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käßlinger, Gießen; Jürgen Küfner, Dresden; Prof. Dr. Sebastian Lerch, Mainz; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg; Berbel Unruh, Hannover

**Redaktion des Schwerpunktthemas:** Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Dr. Birte Egloff

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

Die hbv entsprechen dem „Code of Conduct“ und den „Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Committee on Publication Ethics.

**Anzeigen:** sales friendly Verlagssdienstleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227, Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-0, E-Mail: [info@sales-friendly.de](mailto:info@sales-friendly.de)

**Erscheinungsweise:** Jährlich 4 Ausgaben (März, Juni, September, Dezember)

**Bezugsbedingungen:** Preis der Einzelausgabe 19,90 €, Preis für das Jahresabonnement (4 Ausgaben) 49,00 €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit -Nachweis: 40,00 €. (Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf [wbv-journals.de](http://wbv-journals.de)). Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten.

Das Abonnement (4 Ausgaben) wird zunächst für 12 Monate geschlossen und verlängert sich danach stillschweigend auf unbestimmte Zeit, sofern dieses nicht mit einer Frist von einem Monat zum Ablauf der zunächst vorgesehenen Vertragsdauer gekündigt wird. Um das Abonnement zu beenden, kann es ab dem 2. Jahr jederzeit mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden.

2022 wbv Publikation  
ein Geschäftsbereich der  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld  
wbv.de

Umschlagdesign: Christine Lange, Berlin

Satz & Koordination: Andrea Vath

Bestellnummer: HBV2203  
ISSN (Print): 0018-103 X  
DOI: 10.3278/HBV2203W

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download  
unter [wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)

Diese Publikation ist unter folgender Creative-  
Commons-Lizenz veröffentlicht:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen  
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können  
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als  
solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in  
diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass  
diese frei verfügbar seien.

#### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

# Inhalt

*Sabine Schmidt-Lauff, Birte Egloff*

|                 |   |
|-----------------|---|
| Editorial ..... | 4 |
|-----------------|---|

## **Subjekt – Biografie – Identität: Theoretische Verortungen**

*Kira Nierobisch*

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| Illusionen der Kohärenz? ..... | 10 |
|--------------------------------|----|

*Marie Rathmann*

|                                     |    |
|-------------------------------------|----|
| Das Subjekt im digitalen Raum ..... | 19 |
|-------------------------------------|----|

*Henning Pätzold*

|                                   |    |
|-----------------------------------|----|
| Jenseits bloßer Metaphorik? ..... | 29 |
|-----------------------------------|----|

*Joachim Ludwig*

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| Subjekt und Subjektentwicklung im erwachsenenpädagogischen Diskurs ..... | 39 |
|--------------------------------------------------------------------------|----|

## **Das lernende Subjekt in Forschung und Praxis**

*Jessica Kleinschmidt*

|                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| Fallstudien: Zur empirischen Erfassung von innerbetrieblichen Transitionen ... | 50 |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|

*Carolin Lehberger, Ulrike Heidenreich, Carina Hilt*

|                                             |    |
|---------------------------------------------|----|
| Das Subjekt im Fokus der Grundbildung ..... | 60 |
|---------------------------------------------|----|

*Miranda Leontowitsch, Hans Prömper*

|                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Alter(n) und Lernen: zur Bedeutung von reflexivem Lernen in informellen<br>Bildungssettings ..... | 67 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

*Nicole Numrich*

|                          |    |
|--------------------------|----|
| Quo vadis, Nicole? ..... | 77 |
|--------------------------|----|

## **Service**

*Steffen Wachter*

|                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------|----|
| Tagung zu „Dritten Orten für Kultur und Bildung“ in Hessen ..... | 88 |
|------------------------------------------------------------------|----|

*Christiane Ehses*

|                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------|----|
| HBV treffen Praxis: Programmplanung und Planende im Wandel ..... | 90 |
|------------------------------------------------------------------|----|



## Editorial

### ***Lernendes Subjekt – einleitende Gedanken zu einem sich wandelnden, offenen Konstrukt***

SABINE SCHMIDT-LAUFF, BIRTE EGLOFF

Obwohl das (lernende) Subjekt in Überlegungen zur Erwachsenen- und Weiterbildung eigentlich immer irgendwie mitgedacht ist, wenn es um die Kultivierung menschlichen Lernens über die Lebensspanne und dessen Wechselwirkungen mit den biografischen Gegebenheiten und Dispositionen, um die Organisation von Bildung für das Erwachsenenalter, um spezifische Angebotsformate von Adaption bis Resonanz, adressierte oder nichtadressierte Zielgruppen, Lernbeeinträchtigung, um Lernende bzw. Nichtlernende oder Widerständig-Lernende und vieles mehr geht, so ist es doch hin und wieder bereichernd, sich nochmals ganz explizit mit dem Subjektbegriff in der Erwachsenenbildung zu befassen. Welche Konzeptionen und Konzepte stecken hinter einem der großen Grundbegriffe der Bildungswissenschaften? Was hat es mit dem aktuell diskutierten gesellschaftlich kontextualisierten Subjekt auf sich? Ist die kritische Individualisierungsthese (nach Ulrich Beck u. a.) damit vom Tisch? Wie sind Identitätsentwicklung oder gar Identitäts**bildung** hier zu verorten und – möglicherweise unter dem Eindruck einer unausweichlich wachsenden Digitalisierung – praktisch zu gestalten – im Sinne eines für das Subjekt gelingenden Lernens? Und welche Einblicke und Erkenntnisse gelangen unter dem Aspekt des praktischen Vollzugs von Subjektivierung als grundsätzlich relationale Wechselwirkungsverhältnisse zwischen Welt, Subjekt und Lerngegenstand (Objekt) anders oder neu in den Blick? Dies alles waren Überlegungen zur Schwerpunktsetzung des vorliegenden Heftes, in dem wir vielfältige Beiträge versammelt haben, die diese Themenfelder aufnehmen und sich mit den Wirkungen und Veränderungen aus verschiedensten Perspektiven (theoretisch-einordnend wie empirisch-analytisch) auseinandersetzen.

Grundlegende subjektbezogene Dimensionen von Erwachsenenbildung wie Räumlichkeit und Zeitlichkeit, Körperlichkeit, Leiblichkeit, sprachliche und biografische Situiertheit sowie emotionale Einbettungen und Verwobenheiten werden insbesondere durch Fragen von Mediatisierung, Digitalität, Big Data und (unsichtbar) steuernden Entscheidungen durch Algorithmen nochmals neu in den Vordergrund

gerückt. Durch Optionen der Imagination meines Subjektseins im digitalen Raum (Stichwort: Avatar, Alias) bis hin zu transhumanen Konservierungs- oder Optimierungsgedanken lösen sich anthropogene Selbstverständlichkeiten anscheinend auf. Wie aber wirkt sich dies auf uns als Subjekt aus, mit unserer Identität und daran anschließend dem, was wir in diesem Kontext bislang als Lernen betrachtet und mit Erwachsenenbildung gestaltet haben? Große Fragen unserer Zeit der „digitalen Moderne“ (Nassehi 2019), die auch in den Überlegungen der Autorinnen und Autoren im vorliegenden Themenheft immer wieder auftauchen, wenn es um die (Selbst-)Vergeisserung über das lernende Subjekt, Identität und Selbst geht.

Glücklicherweise bleiben aber in all diesen Szenarien auch die alten Gewissheiten der zugleich unhintergehbaren Offenheit des Lernens (Faulstich 2013) erhalten. Da bestehen trotz allem Wandel weiterhin zentrale Bildungsdimensionen von Unbestimmtheit, Kontingenz, Vagheit oder Widerständigkeit auf den niemals gradlinigen Bildungswegen zu Mündigkeit, Mitbestimmung, Verantwortung oder Sorge, Teilhabe und Emanzipation. Durch Unwägbarkeiten eröffnen sich uns als lernenden Subjekten erst Zugänge zu Vieldeutigkeit, Irritationen, anderen Meinungen und Polymorphismen, Alterität (Ebner von Eschenbach 2021). Die Abhängigkeit des Subjekts von der historischen, sozial-gesellschaftlichen, ökonomischen wie individuellen Realität kann so an zahlreichen Stellen sichtbar werden. Aber auch die Eigensinnigkeit und das spannungsreiche bis widersprüchliche Wechselgefüge zwischen Individuum und Welt, Subjekt und Objekt. Das Subjekt der Gegenwart wird disziplinübergreifend als sozial kontextualisiertes, „vergesellschaftetes Subjekt“ (Scherr 2005) verstanden, mit zugleich immer eigenen, individuellen Interessen und Erwartungen, die sich für die Erwachsenenbildung an Fragen von Weiterentwicklung oder auch *Weiterbildung* sowie das mehr oder weniger bewusst reflektierte Lernen ausrichten. Unser Anliegen im Heft ist es, zugleich das ganz spezifisch Menschliche im Subjektsein zu reflektieren und die Subjektkonstituierung, die „innere Realität“ (Busch 2005), als Bildungsaufgabe und -anlass wie auch Widersprüchlichkeit deutlich zu machen. Im Konstrukt der *doing biography* (Alhei & Dausien 2000) wird betont, dass im Vollzug des Handelns Sinn produziert wird, und die gesellschaftlich vorgegebenen Normen werden im Tun aktiviert, aber auch reflektiert, ausgelegt und beeinflusst (langfristig verändert). Biografie kann darin „als soziale Konstruktion und als biographische Arbeit begriffen (werden), die auf bestimmte gesellschaftliche Problemlagen antwortet, sich bestimmter kultureller Muster bedient und unterschiedliche Bedeutungen für die Einzelnen hat“ (von Felden 2020, S. 19).

Seit einiger Zeit fließen dabei auch immer mehr Aspekte aus der sich unaufhaltsam ausbreitenden Digitalität und Datafizierung mit ein. Es geht um Fragen nach Digitalisierungseffekten auf die Lernenden, aber auch um ein Subjektsein, für das in der Gegenwart kaum mehr zwischen digitalem Sein und analogem Sein (wenn dies denn der Kontrastbegriff sein kann) unterschieden werden kann. Aktuell kommen Weltgeschehnisse hinzu, die neben der Öko- oder Klimakatastrophe durch ein Kriegsgeschehen mitten in Europa existenzielle Krisenreaktionen und extreme menschliche Emotionen hervorrufen (von Angst bis Solidarität und Aufopferungsbereitschaft), die

uns unser Subjektsein radikal spüren lassen. Diese Leiblichkeit führt uns zu einer Bestimmtheit von Körper in Raum und Zeit, in die unser Denken, Erfahren und Erleben verflochten ist. Wir sind aber auch nicht nur unser individuelles (eigensinniges) Selbst oder lediglich „soziale Akteure, die aus Normen und gegenseitigen Erwartungen soziale Strukturen produzieren“ (Faulstich 2013, S. 78). Es ist diese sehr komplexe Relation und Gemengelage – flexibel und stabil zugleich – aus individueller Subjektivität und gesellschaftlichen Mustern und Normen, die so spannend für die Bildungswissenschaften ist, weil beide Realitäten ineinander verwoben sind (Scherr 2005, S. 14 ff.) und ein stetig konstitutives Geschehen erzeugen.

Unser Anliegen für dieses Heft zielt darauf, dem *lernenden* Subjekt einen expliziten Raum zu geben, in dem es in seiner lern- oder auch bildungsbezogenen Dimension (adaptiv bis transformativ, selbstaufklärend bis determiniert, konstruktivistisch bis poststrukturalistisch, defensiv bis expansiv) als vergesellschaftetes wie individuelles (eigensinniges) Wesen jeweils unterschiedlich in den Blick gerät. Immer wird also das „Subjekt“ in den vorliegenden Beiträgen in den Vordergrund gerückt, wobei auch Grenzen des subjektzentrierten Diskurses menschlichen Lernens überschritten werden, indem relevante Merkmale eines (erwachsenen-)pädagogischen Subjektbegriffs wie etwa Biografie, Leiblichkeit, Verantwortungs- und Reflexionsfähigkeit) für das organisationale Lernen aufgeschlossen und befragt werden.

Im ersten Teil des Heftes mit dem Titel „Subjekt – Biografie – Identität: Theoretische Verortungen“ geht es um die eingangs skizzierten Einordnungen. Den Anfang macht der Beitrag „Illusionen der Kohärenz? Aktuelle Identitätskonzepte im Spannungsfeld von Individualität und Kollektivität“ von Kira Nierobisch. Darin werden in einer zunächst erst einmal eher essayistisch beobachtenden Art gegenwärtige Entwicklungen und Einwirkungen auf „Identitätskonzepte“ im Rahmen krisenhafter, globaler Herausforderungen skizziert. Über diese Setzung – mit streckenweise normativer Aufladung – arbeitet sich Kira Nierobisch an den Prämissen und der Fragilität moderner Identitätsentwürfe ab und führt sie über den Gedanken des Anderen, Fremden und Kollektiven zu einer bildungs- und lernbezogenen Ausrichtung, die insbesondere im Kontext aktueller digitaler Formate und Einwirkungen auch die professionelle Identität berührt und Prozesse der Professionalisierung herausfordert.

Marie Rathmann zeigt in ihrem Beitrag mit dem Titel „Das Subjekt im digitalen Raum. Eine praxistheoretische Perspektive“, wie die allgegenwärtige Digitalisierung auf uns als Subjekte einwirkt und sich unsere Identität als „kaleidoskopartig“ zwischen digitalen und analogen Praktiken in einer Vielfalt an (Lern-)Räumen entfaltet. Eine ihrer zentralen Schlussfolgerungen denkt den digitalen Raum gerade deshalb auch als Lernort, den es erwachsenenpädagogisch zu konstruieren gilt, um Bildungsbewegungen zu initiieren und in mitunter konfliktreichen Erfahrungen für die Identitätsbildung zu nutzen.

Mit dem Beitrag „Jenseits bloßer Metaphorik? Organisationen als lernende Subjekte“ greift Henning Pätzold eine weitere Dimension im Diskurs auf das lernende Subjekt auf, indem er danach fragt, inwiefern die in dem Zusammenhang gewonnenen Erkenntnisse auch auf das organisationale Lernen übertragbar sind. Anhand der

zentralen Konzepte und Begriffe Biografie, Leiblichkeit, Verantwortungsfähigkeit und Reflexionsfähigkeit erörtert er deren Übertragbarkeit auf lernende Organisationen, die über eine rein metaphorische Nutzung hinausgeht. Der Beitrag schließt mit einigen Überlegungen, was eine mögliche Übertragbarkeit sowohl für die Erforschung wie für die praktische Gestaltung organisationalen Lernens bedeutet.

Schließlich befasst sich Joachim Ludwig in seinem Beitrag „Subjekt und Subjektentwicklung im erwachsenenpädagogischen Diskurs“ mit vier unterschiedlichen Subjektmodellen der letzten 30 Jahre Theorieentwicklung und -diskussion in der Erwachsenenbildung: Kritische Theorie; Konstruktivismus; Poststrukturalismus; Subjekttheorie. Indem er die Theorien jeweils auf ihre Konstruktionen von „Subjekt“, „Subjektentwicklung“, „Identität“ bzw. „Biografie“ durchmustert, kann er zentrale Gemeinsamkeiten (z. B. angelegte Beziehungen und Verhältnisse von Kontext, Welt, Subjekt, Sozialität u. a.) wie auch grundlegende Unterschiedlichkeiten (empirische Grundlegungen, Lern- oder Bildungsbezug, didaktische Herangehensweise u. a.) herausarbeiten, entlang derer dann auch Bezüge zu didaktischen Modellen und Handlungspraktiken möglich werden.

Wie vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen das lernende Subjekt in der Bildungspraxis sowie als Thema der Weiterbildungsforschung auftaucht und reflektiert wird, zeigen die Beiträge im zweiten Teil des Heftes unter dem Titel „Das lernende Subjekt in Forschung und Praxis“:

Das Potenzial von Fallstudien (hier im betrieblichen Kontext) aufgreifend, geht Jessica Kleinschmidt der Frage nach, inwieweit innerbetriebliche Übergänge bei Führungskräften bzw. auf dem Weg dorthin „Transitionen“ anstoßen, die aus subjekt-orientierter Perspektive lernanregend sind. Zugleich werden unterstützende Faktoren und betriebliche Strukturen der Weiterbildung sichtbar, die solche Aufstiegswege z. B. durch unterschiedlichste Weiterbildungsprogramme und -angebote unterstützen und begleiten. Es zeigt sich eine große Vielfalt der Individualität solch transitorischer Lebenswege, und auch anscheinende Irrwege oder nötige Umwege können als wichtige Entwicklungsverläufe sichtbar gemacht werden.

Aus der Perspektive der Altersforschung erörtern Miranda Leontowitsch und Hans Prömpel unter dem Titel „Alter(n) und Lernen: Zur Bedeutung von reflexivem Lernen in informellen Bildungssettings“, wie Lerngelegenheiten im Alter ermöglicht und genutzt werden können. Ausgehend von Alter als einer vielschichtigen, von zahlreichen Umbrüchen, Übergängen, aber auch Krisen geprägten und damit sehr dynamischen Lebensphase diskutieren sie, welcher Rolle vor allem informelles Lernen bei der autonomen Bewältigung solcher Herausforderungen dabei zukommt. Am Beispiel eines an der Universität des 3. Lebensalters in Frankfurt angebotenen Projektseminars, an dem auch Studierende aus dem Master Erziehungswissenschaft teilgenommen haben, zeigen die Autorin und der Autor, wie über einen forschenden und intergenerationalen Zugang die reflexive Auseinandersetzung mit Lebensthemen gelingen kann.

Inwiefern Grundbildungsangebote mit auf die Subjekte abgestimmten Lernangeboten dazu beitragen, gesellschaftliche Teilhabe für gering literalisierte Erwachsene

zu ermöglichen, erläutern Carolin Lehberger, Ulrike Heidenreich und Carina Hilt in ihrem Beitrag „Das Subjekt im Fokus der Grundbildung“ am Beispiel zweier saarländischer Volkshochschulen. Deutlich wird darin sowohl die Breite an spezifischen und innovativen Formaten, die auf die Bedürfnisse der Zielgruppe ausgelegt sind, als auch der ressourcenorientierte Ansatz, der die Motivation, mit der Lernende die Angebote aufsuchen, aufgreift und bestärkt und ihnen somit ein erfolgreiches und nachhaltiges Lernen ermöglicht.

Das Heft schließt mit einem Beitrag von Nicole Numrich, die unter dem Titel „Quo vadis, Nicole? Von Beruf zu Berufung – ein biografischer Reife-Weg“ demonstriert, wie praktische Biografiearbeit aussehen kann, wobei die Besonderheit des Beitrags darin besteht, dass die Autorin sich selbst in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt und einer eingehenden (Selbst-)Reflexion unterzieht. Ausgehend von einer biografischen Umbruch-, Findungs- und Neuorientierungsphase und im Kontext der Teilnahme an einer Weiterbildung zur (biografischen) Mentorin gelingt es ihr, mit diesem sehr persönlichen Zugang aufzuzeigen, welche Wirkmächtigkeiten sich mit und ohne Anleitung bzw. pädagogische Begleitung für lernende Subjekte entfalten können und welche neuen Perspektiven sich dadurch erschließen.

## Literatur

- Alheit, P. & Dausien, B. (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In E. M. Hoerning (Hrsg.), *Biographische Sozialisation*. Lucius & Lucius, S. 257–283.
- Busch, H.-J. (2005). Subjektkonstitution und innere Realität. In B. Hafenegger (Hrsg.), *Subjektdiagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung*. Wochenschau Verlag. S. 39–59.
- Ebner von Eschenbach, M. (2021). „Zwischenwelten“ der Erwachsenenbildung. Relationales Denken als Navigationsmittel in kontingenten Zeiten. In *Magazin erwachsenenbildung.at* 42, 11 S., <https://doi.org/10.25656/01-22030>.
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*. transcript.
- Nassehi, A. (2019). *Muster: Theorie der digitalen Gesellschaft*. Beck.
- Scherr, A. (2005). Vergesellschaftung und Subjektivität – Rückfragen an die Theorie reflexiver Modernisierung. In B. Hafenegger (Hrsg.), *Subjektdiagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung*. Wochenschau Verlag. S. 11–24.
- von Felden, H. (2020). Grundannahmen der Biographieforschung, das Erzählen von Lebensgeschichten und die Konstruktion von narrativer Identität. In U. Deppe (Hrsg.), *Die Arbeit am Selbst*. Springer VS. S. 23–40.) [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23580-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23580-2_2).

## **Autorinnen**

Dr. Birte Egloff, Akademische Oberrätin im Dekanat des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt.

Sabine Schmidt-Lauß, Prof.in Dr., Professorin für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften.



# Illusionen der Kohärenz?

## *Aktuelle Identitätskonzepte im Spannungsfeld von Individualität und Kollektivität*

KIRA NIEROBISCH

### **Zusammenfassung**

Aktuelle Identitätskonzepte betonen Identität in ihrer Einzigartigkeit und verweisen gleichzeitig auf die Relevanz von Zugehörigkeiten. Sie verstehen Identität immer als Zusammenspiel personaler und gesellschaftlicher Bedingungen, das unter postmodernen Prämissen die Fragilität der Identitätsentwürfe in den Blick nimmt und ein kohärentes Identitätsverständnis infrage stellt. Mit dem Fokus eines kritischen Bildungsverständnisses wird auf die Relevanz von Anerkennungsprozessen und solidarischem Handeln verwiesen – insbesondere in Szenarien der Fremdheit.

**Stichwörter:** Identitätsbildung; aktuelle Identitätsdebatten; kritische Bildung; Selbstkonzepte; Anerkennung; Solidarität

### **Abstract**

Current concepts of identity emphasize identity in its uniqueness and at the same time refer to the relevance of affiliations. In these concepts, identity is understood as an interplay of personal and social conditions, which under postmodern premises, focuses on the fragility of identity designs and questions a coherent understanding of identity. With the focus of a critical understanding of education, the relevance of recognition processes and solidary action is highlighted – especially in scenarios of foreignness.

**Keywords:** Identity formation; current identity debates; critical education; self-concepts; recognition; solidarity

## 1 Einleitung

Gerade in Zeiten existenzieller Krisenerfahrungen erfährt die Frage nach dem eigenen Sein, verbunden mit der Verortung individueller und kollektiver Zugehörigkeiten eine große Relevanz. Im Kontext der Corona-Pandemie und auch des Ukraine-Konfliktes zeigen sich beispielsweise Dimensionen von Identität in Statements sogenannter nationaler Identität sowie einer politisch und ökonomisch forcierten europäischen Identität. So ist Identität immer mit Verortungen verbunden – sei es als Subjekt in seiner Individualität oder als Kollektiv. Aktuelle Zeitdiagnosen verweisen auf Identitätsthematiken in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen. In der Frage nach Identitäten oszillieren Ex- und Inklusionsstrategien. Sie finden ihren Niederschlag in den momentanen Identitätsdebatten, den massiv geführten Diskussionen um Integration, Diversität oder auch „Cancel Culture“. Die Diskurse verweisen nicht nur auf die Relevanz der individuellen und kollektiven Selbstkonzepte, die aus den sozialen und politischen Bewegungen selbst entstanden sind, wie beispielsweise Gender, Queer, Postcolonial, Critical Race oder den Disability Studies, sondern offenbaren auch ihre Angreifbarkeit und Verletzbarkeit.

Die Vehemenz, mit der diese Diskussionen aktuell ausgetragen werden, verweist gleichwohl auf die Relevanz, sich mit Fragen von Identitäten auseinanderzusetzen – sowohl der eigenen als auch solchen Identitätsentwürfen, die zuerst fremd erscheinen und irritieren, individuell wie auch kollektiv.

Um sich den aktuellen Identitätsdiskursen aus den verschiedenen Disziplinen anzunähern, wird zuerst ein pointierter Überblick über die verschiedenen Identitätskonzepte gegeben. Identitätsarbeit als Prozess der Aushandlung und Ausformung kann nur gelingen, wenn Ressourcen gegeben und Gestaltungsräume vorhanden sind. Diese werden in Folge diskutiert, wobei auch mögliche Risse und Uneindeutigkeiten als Aspekte von Identitätsentwicklung im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse betont werden. Aus pädagogischer Perspektive wird anschließend Identitätsentwicklung als sowohl individueller wie auch gesellschaftlicher Bildungsprozess verstanden, der im Kontext von Anerkennung und Solidarität gerahmt wird. Dies aufgreifend wird Identität abschließend in einem exemplarischen Ausblick in ihrer Bedeutung im Kontext professioneller Identität, Digitalisierung und Kollektivität aufgefächert.

## 2 Von Kohärenzideen, Bastelexistenzen und Patchworkidentitäten – Zugänge zu Identitätskonzepten

Einig sind sich sowohl gängige Identitätsdefinitionen aus der Entwicklungspsychologie, der Soziologie und auch der Pädagogik, dass Identität die Einzigartigkeit der Persönlichkeit eines Menschen umfasst, die in permanenter Auseinandersetzung mit sich selbst und dem Bild anderer verhandelt wird. Sie beinhaltet dabei kognitive Aspekte wie das Selbstkonzept und emotionale Dimensionen wie beispielsweise das

Selbstwertgefühl. Dabei ist die Identitätsbildung ein offener Prozess, der lebenslang stattfindet.

Noch vor gut 50 Jahren betonte Erikson in seinem *entwicklungspsychologisch gerahmten Konzept „Ich-Identität“* als eine Konstante verbunden mit der Fähigkeit „eine innere Einheit und Kontinuität (...) aufrecht zu erhalten“ (Erikson 1966, S. 107). Er differenzierte mit dem viel diskutierten Begriff der „personalen Identität“ die Ebene personaler Systeme, „die wahrnehmbare Sich-Selbstgleichheit und Kontinuität der Person in der Zeit“ (Dubiel 1976, S. 148). Auf der Ebene der sozialen Systeme benutzt Erikson den Terminus der „Gruppenidentität“ und meint damit „die Konstanz der Symbole einer Gruppe trotz Fluktuation ihrer Gruppenmitglieder“ (vgl. ebd., S. 148 f.). Marcia, Schüler von Erikson, griff später den Ansatz der „Ich-Identität“ auf und erweiterte ihn um vier verschiedene Identitätsformen, die alle den Prozess der Aushandlung betonen und besonders die Adoleszenz betreffen.

Aus *soziologischer Perspektive* werden Diskurse der Identität eng mit der Handlungstheorie von Mead und dem Symbolischen Interaktionismus, vertreten durch u. a. Goffmann und Strauss, verknüpft. Zygmund Bauman definiert Identität 30 Jahre später als „innere Selbstthematisierung des Subjektes (...), das sich damit Antworten auf folgende Fragen zu geben versucht: ‚Wer bin ich? Was will ich, was kann ich sein? Wo ist mein Platz in der Gesellschaft?‘“ (Bauman 1995, S. 54). Einerseits zeigt sich die Einzigartigkeit, Unverwechselbarkeit der Individuen, andererseits aber auch die permanente Frage nach Zugehörigkeiten, nach Orten, in denen Identitäten gestaltet, gelebt und vor allem anerkannt werden. Dabei geschieht das Formen der Identitätsentwürfe immer im Wechselspiel von Zugehörigkeiten und Abgrenzungen. Identität fungiert als Differenzierungs- und Vermittlungsbegriff gleichermaßen, denn er signalisiert die internen Unterschiede im Selbst ebenso wie die externen Differenzen zwischen sich und dem\*r Anderen und er verweist auf die Leistungen, die zu erbringen sind, um ein gewisses Maß an internen, d. h. selbstbezüglichen Integrationen wie auch externen, d. h. sozialen Integrationen aufrechtzuerhalten (vgl. Zirfas 2010, S. 12). Hitzler und Honer (1994) akzentuieren als Folge postmoderner Lebensbedingungen Identität als Bastelexistenz, die, den jeweiligen aktuellen Erfordernissen folgend, täglich neu entworfen wird. Mit hoher pragmatischer Kompetenz sind die Individuen aufgefordert, aus einer Fülle an Lebensstilalternativen das jeweils temporär stimmige „Lebensstil-Paket“ (ebd., S. 310) zusammenzustellen und zu einer Sinn-Heimat zu formieren. Diesen Gedanken aufgreifend, verweist Keupp (1997, S. 18) mit seiner viel rezipierten Metapher der Patchworkdecke (für die Identitätskonzepte der Moderne) bzw. des Crazy Quiltes (für die Identitätskonzepte der Postmoderne) auf den kreativen Prozess der Selbstorganisation verschiedener Lebensmuster zu einem Sinn Ganzen. Dabei gestaltet sich Identität hier als Flickwerk verschiedener Teilidentitäten, die sich aus den persönlichen und sozialen Bezügen des Individuums ergeben (Keupp et al. 2008, S. 217 ff.). Die Identitätsentwicklung des Subjektes wird nie abgeschlossen, sondern zeigt sich als permanenter, offener Prozess, der nicht nur die parallele Existenz verschiedener Teilidentitäten konzidiert, sondern den Prozess kreativer Subjektleistung betont. Basierend auf einer soziologischen Analyse, die gegenwärtige Identitäts-

konzepte in ihrer (scheinbaren) Multioptionalität, aber auch Isolation und Bindungslosigkeit verortet, greift der Soziologe Bauman auf das Bild von Nomadinnen und Nomaden zurück, die aufgefordert sind, sich in einer zunehmend fluiden Gesellschaft zu orientieren und immer wieder neu zu entwerfen und auch kurzfristig zu beheimaten (vgl. Bauman 2003, 2007). Zeitgemäßen Identitätskonzepten ist gemein, dass sie auf die Brüchigkeit und Kontingenz von biografischen Lebensentwürfen verweisen und Identität in ihrer Fragilität und auch Fragmentierung modellieren.

### 3 Merkmale gelingender Identitätsarbeit

Gemeinsam ist den angeführten Ansätzen, dass von jedem Subjekt in der Syntheseleistung alltäglicher Identitätsarbeit drei Aspekte erfüllt werden müssen (Keupp et al. 2008, S. 167). Erstens gilt es eine *Kohärenz* herzustellen. Dies geschieht über die eigenen, vorgestellten Geschichten. Jene Narrationen fungieren einerseits als vorgestelltes Selbstkonzept, andererseits prospektiv als angestrebter Identitätsentwurf. Gerade in Akten narrativer Identitätsbildung, in der Auseinandersetzung mit anderen im Kontext von Gesprächen oder sozialen Interaktionen, geschieht die eigene Identitätsarbeit. Dazu gehört auch das Wahrnehmen von Fragen, Irritationen, Fremdheiten, Nicht-Passungen. Zweitens dominiert das Erlangen von *Anerkennung*, bei gleichzeitigem Erhalt der eigenen Autonomie. Das beinhaltet die Aufmerksamkeit von anderen, die positive Bewertung durch andere und die eigene Selbstanerkennung. Der dritte und letzte Aspekt konzentriert sich auf das Erleben von *Authentizität*. Auch konträre Identitätsziele oder -entwürfe müssen von den Subjekten mit einer individuellen Sinnhaftigkeit versehen werden.

Damit Identitätsarbeit an sich gelingen kann, bedarf es – so Keupp (vgl. ders., 1997, S. 19 ff.; 2005, S. 81 ff.) – materieller und sozialer Ressourcen, wie beispielsweise Netzwerke und Bezugsgruppen, aber auch die Fähigkeit zum Aushandeln von Identitätsentwürfen. Besonders in Hinblick auf aktuelle Prozesse der Individualisierung und auch Vereinzelung kommt der Funktion von sozialen Netzwerken, sei es im Face-to-Face-Kontakt oder digital basiert eine essenzielle Rolle zu. So dienen sie als Korrektiv der eigene Identitätsbilder und der Verankerung und Verhandlung von Identitätsprojekten. Die narrative Selbstdarstellung deutet auf den eigenen Interaktionsradius und Handlungsbezug. Netzwerke sind ebenso Orte sozialer Anerkennung und bieten Personen mit ihren Identitätsentwürfen Anbindung sowie Unterstützung (vgl. Keupp 2008, S. 168 ff.). Ferner gehören ein Aushalten von Verunsicherung und Uneindeutigkeiten sowie gleichzeitig eine grundlegende Haltung der Partizipation und der Sinnhaftigkeit (vgl. ebd.) zur Identitätsbildung dazu. Neben den individuellen Voraussetzungen ist es gleichermaßen die Notwendigkeit einer aufgeklärten Auseinandersetzung mit historischen und aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen, die Identitätsbildung von einem rein individuellen Zugang enthebt und im Rahmen von Sozialität verortet (vgl. Nierobisch 2015, S. 46 ff.).

## 4 Identitätskonstruktionen als Bildungsprozesse

Verbunden mit einem bildungstheoretischen Zugang als Ausgangspunkt pädagogischer Analysen und erzieherischen Handelns heißt es, Identität auch als Vergesellschaftungsprozess zu verstehen. Dies umschließt das Werden in und durch die Geschichte und die darin enthaltene, unauflösbare Verzahnung mit den jeweils vorherrschenden gesellschaftlich-politischen Bedingungen in den Blick zu nehmen. Das umfasst, die damit gegebenenfalls einhergehenden alltäglichen Widersprüchlichkeiten zwischen den eigenen Bedürfnissen und Entwürfen einerseits und den gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen andererseits zu thematisieren, denen das Subjekt ausgesetzt ist (vgl. Bernhard 2010, S. 132).

Bereits 1985 fordert Klafki in den bildungstheoretischen Grundlagen zu einer kritisch-konstruktiven Didaktik, dass Bildung immer selbstbestimmt und solidarisch gleichermaßen zu denken ist und auf die Befähigung zum Handeln zielen muss (vgl. Klafki 2007, S. 62). Bildung als Allgemeinbildung oder synonym bei Klafki als allgemeine Bildung zielt neben der Selbstbestimmungsfähigkeit und der Mitbestimmungsfähigkeit gerade auch auf den Aspekt der Solidarität ab. So kann der „eigene Anspruch auf Selbst und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden, wenn er nicht nur mit der Anerkennung sondern auch mit dem Einsatz *für* diejenigen und dem Zusammenschluss *mit* ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierungen, politischer Einschränkungen und Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden“ (ebd., S. 52; H. i. O.). Im Bewusstsein, dass Identitätsprozesse immer auch Bildungsprozesse sind, ist Allgemeinbildung gepaart mit einem geschichtlichen Bewusstsein über die Genese der zentralen Probleme der Gegenwart in ihrer Historizität zu analysieren und zu lösen sowie Zukunft mitverantwortlich zu gestalten. Dazu schlägt Klafki die Beschäftigung mit acht epochialtypischen Schlüsselproblemen vor, deren Thematik jedoch jederzeit veränderbar ist (vgl. ebd., S. 56 ff.).

Identitätskonzepte der Postmoderne akzentuieren nicht nur den temporären Charakter von sich stetig wandelnden Identitätskonzepten, sondern sie stellen Identität als ein „Gefühl von Identität“ dar. Dieses subjektive Gefühl ist jedoch gekennzeichnet von Rissen, Umbrüchen und permanenten Umformatierungen, die ihren Ursprung in den Unsicherheiten gegenwärtiger gesellschaftlicher Gegebenheiten haben (Nierobisch 2016, S. 231). So sind es gerade die Wahrnehmungen von Unstimmigkeiten, Rissen und Widersprüchlichkeiten, die im Sinne eines reflexiv-kritischen Identitätsansatzes wahr- und ernst zu nehmen sind. Denn genau hier zeigt sich, dass Identität eben nicht absolut, als einstimmiges Passungsverhältnis zu verstehen ist. Als Raum der „Nicht-Identität“ speist es sich daraus, dass das Individuum nicht komplett in dem Begriff aufgeht, den es von sich selbst gewonnen hat, sondern in seiner einmaligen Besonderheit auf das Nicht-Identische verweist, es sich keiner Begrifflichkeit fügt, sondern vielmehr in einem Widerspruch zu sich selbst steht und sich zugleich darüber hinaus setzt (vgl. Pongratz 2013, S. 62).

## 5 Kollektivität und Solidarität – über das Eigene hinaus?

Neben der Konstruktion der personalen Identität (Tajfel/Turner 1986) dienen vor allem Gruppen und Gemeinschaften als Entstehungsraum kollektiver Identitäten, die sich Schildberg zufolge in drei verschiedenen Dimensionen, nämlich als Teil der personalen Identität (soziale Rollen/Positionen), als individuelles Zugehörigkeitsgefühl zu einer bestimmten Gruppe oder als Identitätsverständnis einer ganzen Gruppe oder eines Kollektivs ausdifferenzieren (Schildberg 2010, S. 51 ff.). Für das Herausbilden kollektiver Identitäten bedarf es jedoch des Rückbezuges auf eine gemeinsame Gruppenkultur. Diese offenbart sich in ihren Symbolsystemen bzw. symbolischen Gestalten (Sackmann et al. 2005, S. 30 f.). Dazu gehören formale oder informelle Kriterien der Mitgliedschaft, kollektive Selbstbilder, Normen, Werte und Ideale, Solidarität und Vertrauen der Gruppenmitglieder untereinander und häufig auch Abgrenzungsmaßnahmen gegenüber Nichtmitgliedern bzw. anderen Kollektiven.

Kritischer Vertreter\*innen u. a. postkolonialer oder feministischer Richtungen monieren, dass der Blick „von außen“ auf die wahrgenommenen sozialen, aber auch kollektiven Identitäten die Gefahr birgt, sich vordergründig auf „Resultate“ von Identitätsbildungsprozessen zu konzentrieren und weniger den Konstruktionsprozess an sich zu analysieren. Dabei entsteht in der Auslegung nämlich die Gefahr von Naturalisierungs- und Essenzialisierungsprozessen. Die den Konstruktionsprozessen von kollektiven Identitäten zugrunde liegenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse werden so u. U. willentlich oder unwillkürlich verschleiert.

Im Rückbezug auf Klafki stellen sich Fragen der Solidarität und der humanen Verbundenheit. Solidarität kann hier verstanden werden als eine Kategorie, die moralische und politische Dimensionen zusammendenkt und mit einer Handlungsweise verknüpft (Scherr 2021, S. 43). Sie erstreckt sich gerade nicht auf das Eigene, sondern verweist auf die Relevanz der Anerkennung des Fremden. So ist zum Beispiel die Idee nationaler Solidarität begrenzend und ausgrenzend, denn nationales Denken verhindert transnationale Solidarität (vgl. Kaufmann 2021, S. 16). Solidarität muss stattdessen unabhängig von Zugehörigkeiten gewährt werden; auch für Menschen, die nicht der eigenen Familie, Gruppe oder Nation angehören. Demgemäß ließe sich fragen, wie der Solidaritätsbegriff so gefasst werden kann, dass er nicht als Legitimationsformel für Anpassungszumutungen, Ein- und Unterordnungsforderungen verstanden und gebraucht werden kann (Scherr 2019, S. 11). Bezogen auf Identitätsprozesse verweist er auf die Relevanz, gerade auch das Fremde, Nicht-Identische wahrzunehmen und in seiner Einzigartigkeit anzuerkennen. Dies betrifft sowohl das eigene Fremde als auch das Fremde im Gegenüber und das dann wieder Zurückführen auf die eigene Identität, in der das Fremde des Gegenübers auch das eigene Fremd-Sein widerspiegelt – und darüber hinausgeht. Identität wird so in ihrer Absolutheit brüchig, in ihrer Verletztheit sichtbar und in ihrer Illusion von Kohärenz demaskiert. Nicht-Identität kann sich mit diesem Fokus als Raum des Ungleichen entfalten, der sich jedem Gleichmachen verweigert. Damit würde der Dreischritt einer emanzipativen Identitätstheorie

aus Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität um die „Wahrnehmung der Nichtidentität (als) Ort des Humanen“ (Marotzki 1991, S. 79 ff.) ergänzt werden.

## 6 Ausblick: Digitalität, Professionalität und kollektive Verortungen – Facetten gegenwärtiger Identitätsdebatten

Anknüpfend an die Grundlagen zeitgemäßer Identitätsdiskurse stellt sich Identität im Kontext einer *professionellen Identität* auch im beruflichen Kontext dar. Hier generiert sie sich als Zusammenspiel individueller und kollektiver Identität, die aus Fremd- und Selbstzuschreibungen gebildet wird. Kernelemente stellen dabei das jeweilige Wissen, die unterschiedlichen Kompetenzen und die internalisierten Haltungen des\*r Einzelnen dar, die wiederum in ein kollektives Verständnis professioneller Identität eingebunden sind, wie dies beispielsweise von Berufsverbänden festgelegt wird. Professionelle Identität bildet sich über Lernprozesse, die gleichermaßen Dimensionen des Wissens (Fachwissen und kontextuales Wissen), des Handlungswissens (Kompetenzen), des interaktiven Geschehens und des professionellen Agierens (Theorie-Methoden-Transfer) bedenken sowie professionelle Identität individuell und kollektiv immer wieder reflektieren und ggf. variieren. Folglich ist professionelle Identität immer auch in Prozesse der Professionalisierung eingebettet, die sich *zum Ersten* als individueller Prozess der beruflichen Reifung, *zum Zweiten* als kollektives Projekt der Bündelung von Berufsrollen, *zum Dritten* als Prozess der Verwissenschaftlichung und *zum Vierten* als Selbst- bzw. Fremdsteuerung verstehen (vgl. Nittel 2000, S. 61).

Im Rückgriff auf die Bedeutung von Netzwerken und Anerkennungen für das Herausbilden von Identitäten sind insbesondere *digitale Formate* wesentlich. Vor allem unter der Marge von Individualität und Einzigartigkeit, von origineller Performance und Nonstop-Präsentation bietet das Internet einen (fast) grenzenlosen Freiraum. Hier werden Identitäten erprobt, verworfen, bewertet und gestaltet. Dabei kommt Influencern als medialen Vorbildern eine steuernde Funktion zu (vgl. mpfs 2021, S. 47 f.), wie die aktuelle JIM-Studie zum Medienverhalten von Jugendlichen zeigt. Sie beeinflussen gerade junge Menschen in den sozialen Netzwerken in ihren Meinungen sowie ihrem Freizeit- und Konsumverhalten – und somit auch in der eigenen Identitätsgestaltung. Die Aufforderung nach Einzigartigkeit durchzieht dabei alle Lebensbereiche – Arbeitswelten, Kulturbereiche und Lebensstile (vgl. Reckwitz 2017). Basierend auf einem hohen Maß an Vernetzung, einer neoliberalen Ökonomie und einem Informationskapitalismus (vgl. Schirrmacher, 2013) werden – medial befeuert – Identitätsentwürfe inszeniert, die häufig nicht eine solidarische, sondern eine selbstoptimierende Identität vorantreiben.

## Literatur

- Bauman, Z. (2010). *Vom Ringen um Identität in der spätmodernen Gesellschaft. Vortrag im Rahmen der 60. Lindauer Psychotherapiewochen 2010.* www.Lptw.de.
- Bauman, Z. (2007). *Leben in der Flüchtigen Moderne.* Suhrkamp.
- Bauman, Z. (2003). *Flüchtige Moderne.* Suhrkamp.
- Bauman, Z. (1997). *Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen.* Hamburger Edition.
- Bauman, Z. (1995). *Ansichten der Postmoderne.* Argument Verlag.
- Bernhard, A. (2010). *Biopiraterie in der Bildung. Einsprüche gegen die vorherrschende Bildungspolitik.* Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft, Band 2. Offizin Verlag.
- Dubiel, H. (1976). Identität. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie.* Band 4. Schwabe & Co. Verlag. S. 148–151.
- Erikson, E. (1966). *Identität und Lebenszyklus.* Suhrkamp.
- Hitzler, R. & Honer, A. (1994). Bastelexistenz: über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Risikante Freiheiten: Individualisierung in modernen Gesellschaften.* Suhrkamp. S. 307–315.
- Kaufmann, M. (2021). Solidarität als Kritik. Gerechtigkeit in Zeiten von Abstandsregeln, Appellen und Allyship. In *Sozialmagazin* 7–8.2021. Beltz Verlag. S. 15–23.
- Keupp, H. & et. al. (2008). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne.* Rowohlt.
- Keupp, H. (2005). Die Reflexive Modernisierung von Identitätskonstruktionen: Wie heute Identität geschaffen wird. In B. Hafener (Hrsg.), *Subjekt diagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung.* Wochenschau Verlag. S. 60–94.
- Keupp, H. (1997). Diskursarena Identität. Lernprozesse in der Identitätsforschung. In ders. & R. Höfer (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung.* Suhrkamp. S. 11–39.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.* Beltz Verlag. 6. Aufl.
- Marotzki, W. (1991). Bildung, Identität und Individualität. In D. Benner & D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehung, Bildung, Normativität.* Juventa Verlag. S. 79–94.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest/mpfs (Hrsg.) (2021). *JIM 2021 – Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland.* Stuttgart. www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie\_2021\_barrierefrei.pdf.
- Nierobisch, K. (2016). Zurichtungen – Konstruktionen des Selbst zwischen Bildung, Anerkennung und Nicht-Identität. In dies., M. Rühle & H. Luckas (Hrsg.), *Widerstände und Perspektiven. Kritische Zugänge zur Theorie der Bildung.* Schneider Verlag Hohengehren. S. 227–243.
- Nierobisch, K. (2015). *Identitätsbildung in der Jugendarbeit. Zwischen Gemeinschaft, Individualität und Gesellschaft.* VS Springer Verlag.

- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. W. Bertelsmann Verlag.
- Pongratz, L. (2013). *Unterbrechung. Studien zu einer Kritischen Bildungstheorie*. Opladen.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Suhrkamp.
- Sackmann, R. et al. (2005). *Kollektive Identitäten. Selbstverortung türkischer MigrantInnen*. Transcript Verlag.
- Scherr, A. (2021). „Das Bewusstsein dafür stärken, dass wir tatsächlich alle auf einem Planeten leben“. Ein Interview zu Solidarität, Antirassismus und der Kraft von Utopien. In M. Hill & C. Schmitt (Hrsg.), *Solidarität in Bewegung. Neue Felder für die Soziale Arbeit*. Schneider Verlag Hohengehren. S. 35–47.
- Scherr, A. (2019). Solidarität: eine veraltete Formel oder ein immer noch aktuelles Grundprinzip emanzipatorischer Praxis? In *Widersprüche – Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*. Heft 151. Verlag Westfälisches Dampfboot. S. 9–17.
- Schildberg, C. (2010). *Politische Identität und Soziales Europa. Parteikonzeptionen und Bürger Einstellungen in Deutschland, Großbritannien und Polen*. VS Verlag.
- Schirmmacher, F. (2013). *Ego – das Spiel des Lebens*. Karl Blessing Verlag.
- Tajfel, H. & Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. Austin (Hrsg.), *Psychology of intergroup relations*. Nelson-Hall. Pp. 7–24.
- Zirfas, J. (2010). Identität in der Moderne. Eine Einführung. In B. Jörrisen & J. Zirfas (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. VS Verlag. S. 9–18.

## Autorin

Kira Nierobisch, Prof.in Dr. phil., Professorin für Methoden der Sozialen Arbeit, Katholische Hochschule Mainz.

## Review

*Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 5. Mai 2022 zur Veröffentlichung angenommen.*

*This article was accepted for publication following a qualitative peer review and the editorial meeting on the 5<sup>th</sup> of May 2022.*



# Das Subjekt im digitalen Raum

## *Eine praxistheoretische Perspektive*

MARIE RATHMANN

### **Zusammenfassung**

Ausgehend von einem praxistheoretischen Verständnis, welches Subjekte und den digitalen Raum als stetige Konstruktionsleistungen betrachtet, die u. a. in Abhängigkeiten zu digitalen Medien stehen, wird die dahinterstehende Identitätsbildung im digitalen Raum beleuchtet. Die Identität eines solchen *digital subjects* wird als „kaleidoskopartig“ entworfen, die einer Balancierung stabiler und fluider Elemente bedarf. Wird der digitale Raum als Lernraum im pädagogischen Sinne begriffen, können lebenslange Lernprozesse und sogenannte *Bildungsbewegungen* für die Subjekte initiiert und konstruiert werden, die zu einer Stabilisierung und damit zu einer Identität beitragen.

**Stichwörter:** Digitalisierung; Identität; Lebenslanges Lernen; soziale Praxis

### **Abstract**

Starting from a practice-theoretical understanding that views subjects and digital space as constructions that are dependent on the arrangement of digital media, the underlying identity formation in digital space is examined. The identity of the *digital subject* is conceived as ‘kaleidoscopic’, requiring a balancing of stable and fluid elements. If the digital space is constructed as a learning space in the pedagogical sense, lifelong learning processes and *educational movements* are initiated for the subjects, which contribute to stabilization and thus to an identity.

**Keywords:** digitalization; identity; lifelong learning; social practice

Die Digitalisierung im Allgemeinen und die Nutzung digitaler Medien im Spezifischen sind als Selbstverständlichkeiten kaum noch aus dem Alltag und dem sozialen Miteinander wegzudenken. So sind sie gegenwärtig ein integraler Bestandteil der sozialen Praxis und werden auch zukünftig die Praxis stetig weiter ausdifferenzieren.

Der Begriff *sozial* scheint als alltäglicher Begriff intuitiv verständlich; er weist auf das gemeinsame Handeln und Zusammenleben von Personen hin (vgl. Balog 2006, S. 12 ff.). Dieses Handeln hat sich als Selbstverständlichkeit in der Interaktion der Subjekte manifestiert, sodass es sich oft einer bewussten Ausführung entzieht (vgl. Schmidt 2012, S. 10). Die Praxistheorie ist eine sozial- und handlungstheoretisch ausgelegte Perspektive, welche ebendiese Alltäglichkeit für die Subjekte verstehen möchte (vgl. Schatzki et al. 2001). Solch eine Perspektive bedarf aus praxistheoretischer Sicht der Rekonstruktion, was zugleich einen neuen Blick auf das Soziale und Selbstverständliche ermöglicht (vgl. Schäfer 2016, S. 11). Welche Optionen ermöglicht der digitale Raum, wenn er in seiner selbstverständlichen Alltäglichkeit für die Subjekte hinterfragt wird, und welche Herausforderungen gehen damit einher?

## 1 Eine praxistheoretische Perspektive auf Subjekte und Objekte

Grundlegend zur Erforschung der sozialen Praxis ist die Annahme, dass soziale Phänomene in der Interaktion prozesshaft mit anderen hergestellt werden (vgl. Schatzki 2001, S. 11 ff.; Schäfer 2016, S. 13). So unterscheiden sich soziale von naturhaften Phänomenen, wie beispielsweise, dass Schwarz von Natur aus etwas Dunkles impliziere oder dass Steine eine feste Materie haben, indem sie anhand von Handlungen im Vollzug hervorgebracht werden, auf die sich die Subjekte gegenseitig beziehen (vgl. Hillebrandt 2014, S. 23). Diese Handlungen werden als Praktiken beschrieben, die „überwiegend im Modus des Gewohnten und Selbstverständlichen“ (Schmidt 2012, S. 10) erfolgen und zugleich sogenannte *Teilnehmerschaften* involvieren, d. h., dass sie in einer Gemeinschaft vollzogen werden (vgl. ebd.). *Praktiken* sind körperliche Handlungen und kommunikative Sprechakte (vgl. Schatzki 1996, S. 89). Darüber hinaus sind auch Objekte als *Materialitäten* grundlegend für aufeinander bezugnehmende Praktiken, da sie ein integraler Bestandteil des alltäglichen Handelns sind (vgl. Schatzki 2016, S. 29). Objekte ordnen sich nach praxistheoretischem Verständnis relational zu den Subjekten an und verweisen dadurch auf die *Materialität der sozialen Praxis* (vgl. Reckwitz 2003, S. 290 f.; Schmidt 2012, S. 62 ff.; siehe auch: Kontopodis und Niewöhner 2010, S. 10 f.). Dieser Logik folgend, werden Subjekte durch Objekte zu bestimmten Handlungen befähigt und die Objekte als sinnvoll brauchbare Objekte hervorgebracht – Objekte als Materialitäten haben folglich eine transformierende Wirkung auf die Subjekte und *vice versa* (vgl. Latour 2002, S. 216). Dementsprechend werden Subjekte und Objekte als Akteure miteinander vernetzt und sodann *als spezifische Subjekte* oder *Objekte* in der sozialen Praxis hervorgebracht bzw. konstruiert (vgl. Latour 2002, 2006).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Die Prämissen der Akteur-Netzwerk-Theorie, die aus den *Science and Technology Studies* entstammt, heben den flachen Akteurbegriff aufgrund dieser netzwerkartigen Verflechtungen von menschlichen Akteuren (Subjekten) und nicht-menschlichen Akteuren (Objekte bzw. Materialitäten) sowie die transformierende Wirkung aufeinander hervor. Siehe dazu insbesondere: Bauer et al. 2017 sowie Latour 2002 und 2006.

Um die Konstruktionsleistung in der sozialen Praxis methodisch erfassen zu können, greifen praxistheoretische Prämissen auf das Konzept des *doings* zurück. Das *doing* weist nicht nur wortsemantisch auf die Relevanz von Handlungen hin, sondern betont zudem, dass Handlungen in der Interaktion mit anderen stets aufeinander aufbauen, dadurch *verkettet* sind (vgl. Hirschauer, 2016, S. 48) und folglich die soziale Praxis hervorbringen (vgl. Schmidt 2012, S. 33 ff.). Ebendiese Praxis eröffnet eine gemeinsame, geteilte Wirklichkeit *in situ* für die Akteure. So ist die Wirklichkeit dieser Logik folgend nicht objektiv gegeben, sondern bildet stets eine soziale Herstellungsleistung der Akteure, die je spezifisch gestaltbar ist (vgl. Stukenbrock 2013, S. 222).

## 2 Raumtheoretische Prämissen und der digitale Raum als hybrider Raum

Wie konstruiert und gestaltet sich jedoch die soziale Praxis als alltäglicher Raum, in dem sich die Subjekte über Praktiken aufeinander beziehen? Wie konstruiert sich daran anknüpfend der digitale Raum? Martina Löw und Gabriele Sturm legen theoretisch dar, dass sich der Raum aus einer „doppelten Konstruiertheit“ (2005, S. 13) ergebe. Damit meinen sie kommunikative und interaktive Wechselspiele zwischen Subjekten und Objekten sowie daraus resultierende netzwerkartige Beziehungsgefüge. Die doppelte Konstruiertheit führt dazu, dass sich Subjekte und Objekte im Raum anordnen, platzieren und sodann der Raum als spezifischer ausgelotet und geformt wird. Folgt man dieser Logik, wird deutlich, dass sich Subjekte nicht passiv bestimmten Raumgegebenheiten unterwerfen, sondern aktiv an der Gestaltung des Raumes mitwirken (vgl. Löw 2019, S. 130 ff.). Diese theoretischen Prämissen zeigen auch, dass Räume weniger als absolute und stagnierende Räume zu denken sind, sondern vielmehr formbar, fluide und flexibel von den Subjekten gestaltbar (vgl. Günzel 2020, S. 193; Löw 2019, S. 130).

In Bezug auf den *digitalen Raum* sind Objekte, die maßgeblich zur Raumgestaltung beitragen, digitale Medien, wie Smartphones, Laptops, soziale Netzwerke, Apps etc. Sie bringen den Raum als *digitalen Raum* hervor, da sie die Raumkonstruktion in das Digitale verlagern. Bezugnehmend auf die zuvor dargelegten raumtheoretischen Prämissen, können digitale Medien als Werkzeuge interpretiert werden, die von den Subjekten angeeignet und für einen bestimmten Zweck eingesetzt werden – sie bauen und errichten den Raum letztlich als *spezifischen*. Digitale Medien konstruieren den Raum sodann zu einem individuell gestaltbaren und operativen Raum (vgl. Günzel 2020, S. 219). Daran anknüpfend sollen digitale Medien im Folgenden als *digitale Arrangements* entworfen werden. Der Begriff des Arrangements weist darauf hin, dass Medien unterschiedlich von den Subjekten im Gebrauch arrangiert, organisiert und immer wieder neu (an-)geordnet werden können. In Abgrenzung zu analogen Medien, wie beispielsweise klassischen Printmedien, ist das Besondere an den digitalen Medien, dass nicht nur das Subjekt als Gestaltender auf sie einwirkt, sondern dass die digitalen Medien aufgrund ihrer technischen, proaktiven und multidimensionalen

Infrastruktur aktiv die Handlungen der Subjekte prägen. Das Subjekt und die digitalen Medien kennzeichnen folglich jeweils eine *Aktiva*, die sich im Gebrauch hervorbringt und den jeweilig anderen zu einer Praktik befähigt.

Das Besondere am digitalen Raum ist ferner, dass digitale Medien zwar zur Konstruktion des Raumes beitragen, der digitale Raum allerdings nicht unmittelbar an analoge und starre Raum- und Zeitgrenzen gekoppelt ist. Er beansprucht stets seine Gültigkeit im *Hier und Jetzt* – je nachdem, wie das Subjekt die digitalen Medien in dem Moment arrangiert und in die Praktiken involviert. Felix Stalder beschreibt dieses Phänomen als „ortlose Dauergegenwart“, in der bei „verzögerungsloser Informationsübertragung (...) alles, was nicht ‚hier‘ ist, unerreichbar und alles, was nicht ‚jetzt‘ ist, verschwunden“ (2021, S. 147) sei. Digitale Arrangements im digitalen Raum eröffnen folglich die Möglichkeit, über Zeit- und Ortsgrenzen hinweg stets neue informative und kommunikative Beziehungsnetzwerke zu anderen Subjekten und Objekten im *Jetzt* aufzubauen. Digitale Räume sind demnach flüchtig und in Abhängigkeit zum situativen Arrangement digitaler Medien.

Löw betont, dass der angemessene Umgang von Subjekten mit digitalen Medien und deren Einbettung in Praktiken „imaginär verknüpfte Räume“ (2019, S. 93) zwischen Realität und Simulation erzeugt. Imaginäre digitale Räume stellen jedoch keine *digitale Parallelwelt* (vgl. Allert et al. 2017, S. 13) für die Subjekte dar, sondern sind *sui generis* für die Subjekte existent. Sie bringen Handlungsspielräume und neue Formen des Miteinanders hervor (vgl. ebd.). Ähnlich argumentiert Alexander Unger: Digitale Räume bezeichnet er als *hybride Räume*, die einen „Erfahrungsraum (...) einen komplexen Möglichkeitsraum“ (2010, S. 106) zwischen digitalen und lebensweltlichen Verbindungen schaffen. Als solche kennzeichnen digitale Räume fluide Übergänge zwischen dem Digitalen und dem Analogen. Diese Übergänge eröffnen für die Subjekte „neue, virtuelle Handlungssphären (...), die in vielfältiger und sehr enger Weise mit realen Handlungen und Sozialität verknüpft sind“ (ebd., S. 99).

### 3 Subjektivierung im digitalen Raum

Subjekte als Gestaltende bzw. Arrangierende dieses hybriden Raumes gelten kultur- und gesellschaftstheoretisch nicht als natürliche Konstanten, sondern als solche, die anhand von Praktiken subjektiviert, d. h. *hervorgebracht* werden (vgl. Alkemeyer 2013, S. 33; Alkemeyer und Bröckling 2018, S. 17). Dieser Herstellungsprozess erfolgt einerseits aus einer Selbst- und Fremdbezüglichkeit in Form eines Wechselspiels mit anderen Subjekten und Objekten. Damit sind Praktiken und Sprechakte gemeint, die das Subjekt auf sich selbst und auf andere bezieht. Durch diese wird das Subjekt als interagierendes Subjekt hervorgebracht (vgl. Reckwitz 2017, S. 125). Andererseits – und damit einhergehend – werden Subjekte anhand von Unterwerfungs- bzw. Unterordnungspraktiken (lat. *subiectum*) bei gleichzeitiger Autonomie gebildet: Tritt das Subjekt mit einem anderen Subjekt in die Interaktion oder nutzt ein Objekt, ordnet es sich im Zuge der Handlung ebendiesem unter (vgl. Reckwitz 2017, S. 126). Die aus der

unterordnenden Interaktion resultierende Handlung mündet darin, dass sich das Subjekt als handlungsfähiges Subjekt hervorbringt, sich als solches verstehen lernt und zugleich merkt, über eine Autonomie seiner Handlungen zu verfügen (vgl. Butler 2001, S. 8). Die Subjektivierungstheorie eröffnet folglich eine heuristische Perspektive, mit deren Hilfe *das Werden* bzw. *das Gewordensein* (vgl. Saar 2013, S. 17) von Subjekten im Sinne eines „doing subjects“ (Reckwitz, 2017 S. 125) *in situ* erforscht werden kann. Übertragen auf die hier dargelegte Argumentation erzeugt der digitale Raum ergo ein *doing digital subject*, da die beschriebenen Subjektivierungsprozesse im (hybriden) digitalen Raum vollzogen werden. Als solches wird das *digital subject* als spezifisches digital handelndes Subjekt hervorgebracht und lernt sich als digital handelndes Subjekt verstehen.

Was ist jedoch das Besondere an dem *digital subject* im Vergleich zu einem „analog subject“? Andreas Reckwitz betont, dass digitale Medien bzw. Technologien ein singuläres, ein einzigartiges „Selbst“ der Subjekte (vgl. ebd., S. 244 f.) hervorbringen. Das Digitale bietet Elemente, die von dem Subjekt *modularisch* (vgl. ebd., S. 245) zusammengesetzt und in das Selbst integriert werden können. Diese modulartige Zusammensetzung lässt sich beispielsweise auf die individuellen Profile in sozialen Netzwerken übertragen. Hier kann das Subjekt anhand von Bildern, Kommentaren, Emojis etc. ein einzigartiges Profil modularartig bilden. Das dadurch repräsentierte Selbst muss jedoch nicht zwangsläufig dem realen, analogen Selbst entsprechen, sondern kann auf eine bewusst optimierte Repräsentation hinauslaufen oder eine fiktive andere Gestalt annehmen. Zudem können sich Subjekte in diversen digitalen Netzwerken unterschiedlich repräsentieren. Auch Laura Robinson argumentiert, dass das Subjekt anhand der digitalen Elemente ein „self-ing“ betreibt und sich sodann als „Cyberself“ (2007, S. 98) hervorbringe. Das *Cyberself* sei ein ephemeres Selbst, so Robinson, welches nur für kurze Zeit beständig, rasch änderbar und ohne langfristige Bedeutung sei, da es sich stets in Abhängigkeit zu Handlungen bilde (vgl. ebd.).

Heidrun Allert et al. weisen in ihren medienpädagogischen Ausführungen zur „Digitalität und Selbst“ darauf hin, dass zum einen die symmetrische Anordnung von digitalen Medien und Subjekten sowie zum anderen der gesellschaftlich geführte Diskurs und die sozial geteilte Vorstellung darüber, was im digitalen Raum als (il-)legitim erscheint, zum spezifischen Selbst der Subjekte beitrage (2017, S. 9 ff.). Bestimmen gesellschaftliche Vorstellungen die Gestalt des Selbst mit, unterliegt das *digital subject* stets auch normativen Überzeugungen, wie *gut oder schlecht, richtig oder falsch*. Felix Stalder bezieht sich ebenfalls auf die gesellschaftliche Ebene und betont, dass das Digitale ein „Feld der Auseinandersetzungen“ sei, welches von einem „Neben-, Mit- und Gegeneinander von Prozessen der Auflösung und der Konstitution“ (2021, S. 17) gekennzeichnet sei. Innerhalb dieser spannungsreichen Prozesse verschränken sich Eigen- und Fremdbestimmungen der Subjekte und Objekte, welche den Subjekten Handlungsspielräume und Adaptionenflächen für die Integration der Elemente in das Selbst eröffnen (vgl. ebd., S. 18). Das spannungsreiche Digitale katalysiert dieser Argumentation folgend Subjektivierungsprozesse der *digital subjects*, da Eigen- und Fremdbestimmungen bzw. Selbst- und Fremdbezüglichkeiten befördert werden.

## 4 Das Selbst des Subjekts: zur Identitätsbildung im digitalen Raum

Das Selbst des Subjektes setzt sich folglich aus dem Inneren, dem Selbst, und dem Äußeren, dem Einfluss der gesellschaftlichen Ebene, zusammen. In der Verwobenheit dieser Bereiche wird sodann eine Identität hervorgebracht. Heiner Keupp betont die Identitätskonstruktion aus einer inneren und äußeren Welt des Subjektes, welche jedoch einen paradoxen Doppelcharakter aufweise (2008, S. 293): Einerseits strebe das Subjekt nach Individualität, die einem Eigensinn und damit einhergehender Autonomiebestrebung folgt. Andererseits sehnt sich das Subjekt zugleich nach sozialer Akzeptanz, die zu einer Anpassung an gesellschaftliche Normen und Werte führe, welchen sich das Subjekt unterwerfen muss (vgl. ebd., S. 295). Keupps Logik folgend – und an Stalder anknüpfend – finden sich in der Identitätskonstruktion die zuvor beschriebenen Subjektivierungsprozesse der Unterwerfung der Subjekte bei zeitgleicher Autonomie sowie die Selbst- und Fremdbezüglichkeit wieder. Die Identitätsbildung im digitalen Raum ist demnach ein Herstellungsprozess, der praxistheoretisch als *doing digital identity* gedeutet werden kann: Das Subjekt wird im digitalen Raum nicht nur als *digital subject* hervorgebracht, sondern zugleich auch in seiner spezifischen digitalen Identität. Das Besondere an der *digital identity* des *digital subjects* ist, dass sie aufgrund der Raumeigenschaften des Digitalen und im Zuge der Abhängigkeit zum Arrangement der Medien stets instabil, flüchtig und in Bezug auf die konfliktreichen Elemente im Digitalen spannungsreich ist.

Die digitale Identität soll anknüpfend an die vorherigen Ausführungen als *kaleidoskopartig* entworfen werden: Das Kaleidoskop als ein spielerisches Fernrohr setzt sich aus vielen kleinen Steinchen unterschiedlicher Form, Farbe und Größe zusammen. Diese ergeben mithilfe einer Spiegelplatte in dem Kaleidoskop ein Muster, welches sich je nach Bewegung unterschiedlich anordnet und von einem Betrachter wahrgenommen werden kann. Übertragen auf die *digital identity* im digitalen Raum, kann der Raum als Kaleidoskop konzipiert werden, in dem sich die verschiedenen digitalen Medien zusammensetzen und der Identität des Subjekts ihre spezifische Gestalt verleihen. Handelt das Subjekt, bewegt also die Medien oder ändert die Inhalte in den Medien – indem es beispielsweise den Raum mithilfe der Hinzuziehung weiterer Medien erweitert oder sein Profil in einem sozialen Netzwerk um Fotos ergänzt –, ordnen sich ebendiese zu einer neuen Einheit an und verändern die Gestalt der Identität. Als spielerisches Fernrohr fungiert der digitale Raum ergo als *kreativer Möglichkeitsort* für die Subjekte, der mithilfe spielerischer Explorationsbewegungen eine spezifische Gestalt der *digital identity* hervorbringt. Die Identität ist ergo nur so lange konsistent, bis eine neue Handlungsbewegung, ein neues Arrangement des Subjekts erfolgt.

## 5 Balancierung der Identität im digitalen Raum als lebenslange Aufgabe

Keupp hebt die Bedeutsamkeit einer stabilen Identität für das Subjekt hervor, da Anerkennung und Zugehörigkeit als universelle und anthropologische Notwendigkeiten für die Subjekte eine gefestigte Identität benötigen (2008, S. 293). Die Digitalisierung katalysiert jedoch plurale und diverse Lebensformen, die auch zukünftig exponentiell zunehmen werden und die soziale Praxis stetig weiter ausdifferenzieren wird. Aufgrund dessen ist die Identität des *digital subjects* im Übergang, „deren dynamische Stabilisierung stets nur zu vorläufigen, labilen Fließgleichgewichten führen kann“ (Straub 2018, S. 211). Dieser Logik folgend eröffnet der hier dargelegte Blickwinkel eine moderne Perspektive, die sich von einem klassischen Verständnis einer stabilen Identität abwendet und sich stärker auf eine Balancierung von stabilen und instabilen Elementen der Identität richtet. Die Identitätsbildung wird im Zuge dessen umso stärker zu einer *lebenslangen Aufgabe* (vgl. ebd., S. 211). Doch wie erfolgt eine Stabilisierung einer Identität, die sich kaleidoskopartig aus heterogenen Elementen zusammensetzt und stets im *Hier und Jetzt* Gültigkeit erhält?

Wird der digitale Raum als hybrid konzipiert, der im Zuge neuer Handlungsoptionen immer wieder neue Erfahrungs-, Wahrnehmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für die Subjekte eröffnet, sind daran lebenslange Lernprozesse koppelbar. Das Konzept des Lebenslangen Lernens wendet sich vom Lernen in ausschließlich traditionellen Bildungsinstitutionen ab und verschiebt die Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Lernorte und Lernprozesse über die gesamte Lebensspanne der Subjekte hinweg (vgl. Hof & Rosenberg 2018, S. 1 ff.). Neben der Zeit als wichtige Konstante, die im Begriff der Lebensspanne zum Ausdruck kommt und damit das Lernen konstant in ein biografisches Verhältnis setzt, ist auch der Lerngegenstand, ein *Etwas*, das gelernt wird, bedeutend (vgl. Göhlich & Zirfas 2007, S. 7). Ferner vollzieht sich Lernen in und an bestimmten Lernorten. Diese können zwar explizit als pädagogische Lernorte gestaltet sein, sie erfolgen aber auch in informellen Kontexten ganz beiläufig als „natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens“ (Europäische Kommission 2000, S. 9). Solches Lernen erfolgt demnach im Modus eines Lernens in der Alltags- und Lebenspraxis (vgl. Herrmann 2016, S. 495; Overwien 2009, S. 45). Diese Lernprozesse können im Sinne des informellen Lernens als inzidentelle Lernprozesse bezeichnet werden (vgl. Röhr-Sendlmeier & Käser 2016, S. 210).

## 6 Die Konstruktion des digitalen Raums als digitaler Lernraum

Der digitale Raum, der als konstruierter Raum von Akteuren in der Praxis hergestellt werden muss, kann für pädagogische Zwecke konstruiert und genutzt werden, wenn er als (alltäglicher) digitaler Lernraum mithilfe von bereitgestellten digitalen Arrange-

ments arrangiert wird und Lernprozesse fördert (vgl. Meister & Kamin 2010, S. 129; Pietraß 2018, S. 10 f.). Als solcher kann er sowohl als festes, lokalisierbares und eingrenzbare Bildungsangebot verstanden werden als auch gleichzeitig als entgrenztes und weniger formalisiertes Angebot, welches zum Beispiel auf ein explizites Lehrziel verzichtet (vgl. Hugger & Walber 2010, S. 9). Pädagogische Organisationen können den digitalen Lernraum demnach bewusst nutzen, um Subjekten immer wieder neue inzidentelle oder bewusst gelenkte Explorationsbewegungen im Digitalen zu ermöglichen. Diese perpetuierenden Bewegungen bieten dem Subjekt Raum für Subjektivierungs- und Lernprozesse.

Werden dem Subjekt explorative Handlungsoptionen im digitalen Raum geboten, werden stetige „Bildungsbewegungen“ (Schmidt-Lauß 2020, S. 71) initiiert. Diese entfalten für das *digital subject* „Lernprozesse höherer Ordnung“ (Koller 2011, S. 15), welche wiederum eine Grundlage für die Be- und Verarbeitung von Erfahrungen bieten. Solche Lernerfahrungen und -prozesse ermöglichen eine Bewältigung unterschiedlicher Herausforderungen, die in veränderten Selbst- und Weltentwürfen münden können (vgl. Schmidt-Lauß 2020, S. 71). Übertragen auf eine *digital identity*, kann das Subjekt im digitalen Lernraum idealerweise anhand von Erfahrungen, neuen Räumen und spannungsreichen Elementen des Digitalen eine (balancierte) *digital identity* zwischen Stabilität und digitaler Fluidität entwickeln.

## Literatur

- Alkemeyer, T. & Bröckling, U. (2018). Jenseits des Individuums. Zur Subjektivierung kollektiver Subjekte. Ein Forschungsprogramm. In T. Alkemeyer, U. Bröckling & T. Peter (Hrsg.), *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Transcript. S. 17–32.
- Alkemeyer, T. (2013). Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umrisse einer praxeologischen Analytik. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Transcript. S. 33–68.
- Allert, H., Asmussen, M. & Richter, C. (2017). Digitalität und Selbst: Einleitung. In ders. (Hrsg.), *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*. Transcript. S. 9–26.
- Balog, A. (2006). *Soziale Phänomene. Identität, Aufbau und Erklärung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bauer, S., Heinemann, T. & Lemke, T. (Hrsg.) (2017). *Science and Technology Studies. Klassische Positionen und aktuelle Perspektiven*. Suhrkamp.
- Europäische Kommission (2000). *Memorandum zum Lebenslangen Lernen*. EU.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Kohlhammer.
- Günzel, S. (2020). *Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung*. Transcript. 3. Aufl.
- Herrmann, I. (2016). Raum und Architektur für informelles Lernen. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen*. Springer VS. S. 495–512.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Springer Fachmedien.

- Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Integrieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Transcript. S. 45–70.
- Hof, C. & Rosenberg, H. (2018). Lernen im Lebenslauf. Einführung in den Band. In ders. (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge*. Springer VS. S. 1–11.
- Hugger, K. U. & Walber, M. (2010). Digitale Lernwelten: Annäherungen aus der Gegenwart. In ders. (Hrsg.), *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9–20.
- Keupp, H. (2008). Identitätskonstruktionen in der spätmodernen Gesellschaft. Riskante Chancen in prekären Ressourcen. In *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 7 (2). S. 291–308. DOI 10.1007/s11620-008-0026-5.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- Kontopodis, M. & Niewöhner, J. (2011). *Das Selbst als Netzwerk. Zum Einsatz von Körpern und Dingen im Alltag*. Transcript.
- Latour, B. (2002). *Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft*. Suhrkamp Verlag.
- Latour, B. (2006). Über die technische Vermittlung: Philosophie, Soziologie und Genealogie. In A. Belliger & D. J. Krieger (Hrsg.), *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*. Transcript. S. 483–528.
- Löw, M. (2019). *Raumsoziologie*. Suhrkamp. 2. Aufl.
- Löw, M. & Sturm, G. (2005). Raumsoziologie. In F. Kessl, C. Reutlinger, S. Maurer & O. Frey (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 31–48.
- Meister, D. M. & Kamin, A.-M. (2010). Digitale Lernwelten in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In K.-U. Hugger & M. Walber (Hrsg.), *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 129–140.
- Overwien, B. (2009). Schulorte und Raumgefüge informellen Lernens. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 42–57.
- Pietraß, M. (2018). Die Ermöglichung von Lernen und Bildung im digitalen Raum. Medienpädagogische Perspektiven. In M. Pietraß, J. Fromme, P. Grell & T. Hug (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 14. Der digitale Raum – Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven*. Springer VS. S. 10–34.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4). S. 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Suhrkamp.
- Robinson, L. (2007). The cyberfeld: the self-ing project goes online, symbolic interaction in the digital age. In *new media & society*, 9 (1). Pp. 93–110. <https://doi.org/10.1177/1461444807072216>.

- Röhr-Sendlmeier, U. M. & Käser, U. (2016). Informelles Lernen aus psychologischer Perspektive. In M. Rohs, (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen*. Springer VS. S. 495–512.
- Saar, M. (2013). Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung*. Wilhelm Fink Verlag. S. 17–28.
- Schäfer, H. (2016). Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In ders. (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Transcript. S. 9–25.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social practice: A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge University Press.
- Schatzki, T. R. (2001). Introduction: practice theory. In T. R. Schatzki, K. Knorr-Cetina & E. v. Savigny (Hrsg.), *The Practice Turn in Contemporary Theory*. Routledge. S. 10–23.
- Schatzki, T. R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Transcript. S. 29–44.
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Suhrkamp.
- Schmidt-Lauff, S. (2020). Bildung. In S. Schinkel, F. Hösel, S.-M. Köhler, A. König, E. Schilling, J. Schreiber, R. Soremski & M. Zschach (Hrsg.), *Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar*. Transcript. S. 67–72.
- Stalder, F. (2021). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Straub, J. (2018). Multiple Identitäten in modernen Gesellschaften. Prolegomena zur Bedeutungsvielfalt und Beharrlichkeit eines Begriffs. In *Zeitschrift für Politikwissenschaften*, 28. S. 205–216. <https://doi.org/10.1007/s41358-018-0131-6>
- Stukenbrock, A. (2013). Sprachliche Interaktionen. In P. Auer (Hrsg.), *Sprachwissenschaften. Grammatik – Interaktion – Kognition*. Verlag J. B. Metzler. S. 220–240.
- Unger, A. (2010). Virtuelle Räume und die Hybridisierung der Alltagswelt. In P. Grell, W. Marotzki & H. Schelhow (Hrsg.), *Neue digitale Kultur- und Bildungsräume*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 99–118.

## Autorin

Marie Rathmann, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

## Review

*Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 5. Mai 2022 zur Veröffentlichung angenommen.*

*This article was accepted for publication following a qualitative peer review and the editorial meeting on the 5<sup>th</sup> of May 2022.*



# Jenseits bloßer Metaphorik?

## *Organisationen als lernende Subjekte*

HENNING PÄTZOLD

### **Zusammenfassung**

Während Lernen als menschlicher Vorgang in der Pädagogik umfassend theoretisch beschrieben und empirisch erforscht ist, greifen Konzepte organisationalen Lernens selten auf Ergebnisse pädagogischer Theoriebildung und Forschung zum Lernen zurück. In dem Beitrag wird untersucht, ob und wie diese für die Betrachtung organisationalen Lernens sinnvoll genutzt werden können. Dazu wird dargestellt, inwieweit die Voraussetzungen, die pädagogische Lerntheorien an „etwas, das lernt“ stellen, mehr als nur metaphorisch auf Organisationen übertragbar sind. Hieran anschließend wird anhand zweier konkreter Übertragungsvorschläge skizziert, welche analytischen Möglichkeiten für die pädagogische Betrachtung organisationalen Lernens sich hieraus ergeben.

**Stichwörter:** Organisationales Lernen; Subjekt; Lerntheorie

### **Abstract**

While learning as a human process has been extensively theorized and empirically researched in pedagogy, concepts of organizational learning rarely draw on the respective results. This article examines whether and how these can be used in a meaningful manner to deal with organizational learning. To this end, it will be shown to what extent the preconditions that pedagogical learning theories place on “something which learns” can be transferred to organizations in more than just a metaphorical way. Subsequently, the analytical possibilities for the pedagogical consideration of organizational learning will be sketched on the basis of two concrete transfer proposals.

**Keywords:** Organizational learning; subject; learning theory

# 1 Person, Subjekt, Kollektiv: Begriffsklärungen und Beziehungen

## 1.1 Lernen als pädagogischer Grundbegriff

Lernen ist ein pädagogischer Grundbegriff (Göhlich & Zirfas 2007). Er beschreibt, je nach Lesart, beispielsweise die Veränderung von Verhalten und Verhaltensdispositionen (so die viel zitierte, lernpsychologische Definition von Hilgard & Bower 1966, S. 17) oder, sehr allgemein, die Veränderung der Person (vgl. Jarvis 2006, S. 13). In zahlreichen theoretischen und empirischen Beiträgen wird diese Veränderung mit der Biografie verknüpft (vgl. Franz et al. 2017, S. 10). Lernen wird an körperliche bzw. leibliche Voraussetzungen gebunden (vgl. Meyer-Drawe 2008) und die in der verhaltenswissenschaftlichen Perspektive noch recht abstrakte Auseinandersetzung mit der Umwelt wird, um eine reflexive Perspektive ergänzt, zur „Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen (...)“, kurz gesagt: Lernen ist die erfahrungsreflexive, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können“ (Göhlich & Zirfas 2007, S. 17).

Die hier dargestellte Auswahl pädagogischer Positionen in der Diskussion um Lernen (umfassender vgl. z. B. Faulstich 2013; Illeris 2018; Grotlüschen & Pätzold 2020) liefert keine idealen Voraussetzungen, um ein pädagogisch fundiertes Konzept organisationalen Lernens zu entwickeln. Was soll bei Organisationen<sup>1</sup> „Leiblichkeit“ sein, was genau wäre unter ihrer „Biografie“ zu verstehen und was bedeuten hier „Erfahrung“, „Wissen“ und „Können“? Insofern überrascht es nicht, dass organisationales Lernen im pädagogischen Kontext vielfach eher als Metapher (vgl. Zinth, 2010, S. 66) oder als „Sprachspiel“ (Faulstich 2013, S. 192) betrachtet wird, während in der nicht-pädagogischen Literatur in der Regel der zugrunde liegende Lernbegriff gar nicht geklärt und sonst zumeist sehr stark auf Prozesse der Wissensverarbeitung fokussiert wird (vgl. Göhlich, 2007a, S. 224).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die Anforderungen an „etwas, das lernt“ aus pädagogischer Perspektive auch noch anders beschrieben werden können als durch exklusiv menschliche Eigenschaften. Dieser Ansatz soll im Folgenden ausgeführt werden, indem gefragt wird, inwieweit die Merkmale von Personen oder Subjekten einerseits vom Menschen als Lernendem abstrahiert und andererseits auf Organisationen angewandt werden können, mit dem Ziel, das Repertoire pädagogischer Beiträge zum Lernen für die Betrachtung der lernenden Organisation zu erschließen. Mit anderen Worten geht es um die Frage, ob und wie Organisationen pädagogisch sinnvoll als lernende Entitäten aufgefasst werden können und was dabei theoretisch zu gewinnen ist. Dabei gerät insbesondere das *Subjekt* als Akteur des Lernens in den Blick.

<sup>1</sup> In den Sozialwissenschaften gibt es inzwischen eine unüberschaubare Vielfalt von Organisationsbegriffen. Der vorliegende Beitrag versteht Organisation als Resultat des auf Dauer angelegten Zusammenschlusses von Menschen unter einer gemeinsamen Zielperspektive und unter Berücksichtigung bestimmter als relevant erachteter Regeln, insbesondere der Arbeitsteilung und der Mitgliedschaft. Gegenüber beinahe gleich lautenden Definitionen (z. B. Schreyögg & Geiger 2016, S. 9 f.; Göhlich 2010, S. 280) wird hier betont, dass nicht bereits der Zusammenschluss selbst als Organisation verstanden wird, sondern dasjenige, was hieraus emergiert.

## 1.2 Das Subjekt als Bezugskategorie menschlichen Lernens

Da „etwas, das lernt“ eine umständliche Formulierung und der Begriff „Entität“ recht voraussetzungsreich ist (und bei näherer Betrachtung durchaus ontologische Fragen aufwirft), besteht der Bedarf, hier eine tauglichere Bezeichnung zu wählen. Mitunter ist von Menschen oder von Lernenden die Rede, besonders häufig aber findet man über verschiedene pädagogische Teildisziplinen hinweg den Begriff Subjekt. Gemeint ist hier ein aktives Subjekt, also etwas, was von einem Sachverhalt betroffen ist und gleichzeitig auf diesen selbst Einfluss nehmen kann.<sup>2</sup> Insbesondere in der Erwachsenenpädagogik wurde dieses Verständnis durch die intensive Rezeption der subjektwissenschaftlichen Psychologie und hier besonders der Monografie „Lernen“ von Klaus Holzkamp (Holzkamp 1993) weiter ausgeschärft. Holzkamps Zugang spielt dabei vor allem deshalb eine Rolle, weil er die Subjekthaftigkeit des Lernenden (bzw. des lernenden Menschen) als Aktivität der subjektiven Weltbegegnung ausarbeitet; der oder die Lernende empfängt nicht etwa ein (pädagogisches) Treatment aus der Umwelt, sondern interpretiert, nutzt, vermeidet oder beeinflusst jegliche Situation nach eigenen, subjektiven Bedürfnissen. Hiermit gelingt es unter anderem, wesentlich differenzierter die Zusammenhänge zwischen Lernsituation, Motivation und Lernergebnis zu formulieren.

Die Anregungen des Subjektbegriffs haben sich für die Pädagogik insgesamt als sehr fruchtbar erwiesen. Für die vorliegenden Überlegungen werden sie genutzt, um Merkmale zu bestimmen, die Organisationen aufweisen müssen, um als etwas Lernendes infrage zu kommen. Offensichtlich muss dabei von solchen Eigenschaften abstrahiert werden, die unmittelbar mit dem Menschsein verknüpft sind. So kann Subjektivität, die untrennbar mit den „sinnhaft-leibgebundenen Erfahrungen des Menschen“ (Müller 2020, S. 59) verwoben ist, Organisationen nicht sinnvoll zugesprochen werden, schon deshalb, weil sie eben keine Menschen sind. Organisationen sind auch nicht bloß als die Summe ihrer Mitglieder (oder deren Handlungen) zu verstehen, sondern stellen emergente Phänomene dar, die eigenen sozialen Logiken und Regeln folgen (vgl. Luhmann, 2000). Dazu gehört auch, dass sie ihre Mitglieder mit Erwartungen konfrontieren, die den Raum individueller Verhaltensmöglichkeiten einschränken. Mit anderen Worten: Organisationen betrachten die Subjektivität ihrer Mitglieder eher als Störquelle, die reguliert werden muss (vgl. Wendt 2020), auch wenn sie sich mitunter auch als produktiv erweisen kann. Wenn sie also Subjektivität aufweisen sollten, ist diese nicht unmittelbar aus der Subjektivität der Mitglieder abgeleitet. Lassen sich zentrale Aspekte von Subjektivität dennoch so beschreiben, dass das Konzept trotz des Spannungsverhältnisses zwischen (menschlichem) Subjekt und Organisation auch auf Letztere anwendbar ist? Im Folgenden sollen hierzu vier Merkmale betrachtet werden, die in Subjektkonzepten übergreifend als besonders relevant betrachtet werden können:

---

2 Diesem allgemeinen Verständnis liegen sehr verschiedene philosophische Perspektiven auf den Subjektbegriff zugrunde, die hier nicht entfaltet werden können (vgl. zum Überblick Rucker et al. 2021 und Geimer et al. 2019).

### 1.3 Biografie

Subjekte sind untrennbar mit ihrer eigenen Geschichte verbunden. Im Gegensatz zur bloßen Abfolge von Widerfahrnissen, die ein Objekt verändern und gestalten, ist das Subjekt Akteur der eigenen Geschichte, es kann sich beispielsweise bestimmten Einflüssen absichtsvoll aussetzen und andere vermeiden. Widerfahrnisse und Gestaltungsoptionen bilden ein dialektisches Spannungsfeld, innerhalb dessen das Subjekt sich verändert, und das eigentlich Überraschende ist dabei nicht die Veränderung, sondern die Kontinuität, mit der es seine Identität über diese Veränderungen hinweg bewahrt. Biografie bedeutet eben nicht, ein anderer oder eine andere zu werden, sondern sich über die Zeit hinweg gleichzeitig zu verändern *und* eine stabile Identität aufrechtzuerhalten (vgl. Franz et al. 2017).

Auch Organisationen sind Ereignissen ausgesetzt, die sie unmittelbar beeinflussen, die seitens der Organisation Reaktionen (wie Widerstand, Abwendung, Anpassung u. Ä.) evozieren. In der Begegnung mit solchen Ereignissen entsteht etwas, was menschlichen Erfahrungen sehr nahe kommt (vgl. Göhlich 2007b, S. 195; vgl. auch Schreyögg & Geiger 2016, S. 398). So kann eine Regulation in einem Markt dazu führen, dass Produktionsunternehmen im Widerspruch zu diesen Veränderungen bei ihrer Produktionspraxis bleiben, sie können sich aus dem neu gestalteten Markt zurückziehen (oder, im Gegenteil, diesen verstärkt bedienen) oder sie können durch die erforderlichen Anpassungsmaßnahmen in der eigenen Produktion die neuen Bedingungen mit sparsamem Aufwand adaptieren. Diese Reaktionen stellen organisationale Veränderungen dar (auch das Beharren unter sich verändernden Bedingungen darf nicht mit Kontinuität verwechselt werden) und auch die betriebswirtschaftliche Literatur sieht in diesem Sinne organisationales Lernen „als Theorie kontinuierlichen organisatorischen Wandels“ (Schreyögg & Geiger 2016, S. 393). Dem Wechselspiel von Identität und Veränderung kommt auch hier eine besondere Bedeutung zu, insofern Organisationen definitorisch als soziale Zusammenschlüsse verstanden werden, die, beginnend mit Webers Idealtypus der Bürokratie, durch *Dauerhaftigkeit* in Bezug auf die Erreichung bestimmter Ziele charakterisiert sind (vgl. ebd., S. 5 ff.; Kieser 2006). Es ist also konstituierend für Organisationen, dass sie sich einerseits verändern, andererseits aber eine dauerhafte Identität aufweisen, die sie über diese Veränderungen hinweg wiedererkennbar macht und letztlich auch die Grundlage dafür ist, dass sie sich als soziales System auf sich selbst beziehen können. Ein anschauliches Zeugnis hiervon liefern z. B. die zahlreichen Formen, mit denen sich Organisationen – mal feierlich positiv, mal kritisch-demütig – mit ihrer Geschichte auseinandersetzen. Unübersehbar ist dabei im Übrigen die Ähnlichkeit solcher Darstellungen mit manchen biografischen Texten.

### 1.4 Leiblichkeit

Bereits in der wachsenden Diskussion um die Bedeutung des Körpers beim Lernen kann eine Reaktion gesehen werden, die einem reduktionistischen Verständnis von Lernen als bloße Informationsverarbeitung entgegentritt. Noch einen Schritt weiter gehen Beiträge in der Tradition der Phänomenologie, die die Rolle des Leibes im Zu-

sammenhang mit Lernen herausarbeiten (vgl. Liebau 2007). Zentral ist dabei die Idee, dass der Leib, anders als der Körper, mehr als nur eine Rahmenbedingung für Lernen, sondern untrennbar in den Lernprozess eingewoben ist. „Der Mensch ist nicht ein Wesen, das denkt und auch einen Leib hat, sondern er ist ein leibliches Wesen, das denkt“ (Meyer-Drawe 2008, S. 173).

Auch hier ist die unmittelbare Übertragung auf Organisationen nicht möglich – einen Leib im phänomenologischen Sinne haben sie nicht. Allerdings lassen sich Parallelen zu einer Diskussion ziehen, die mit dem Begriff Soziomaterialität überschrieben ist (vgl. Fenwick & Edwards 2013; Schreyögg & Geiger 2016, S. 258). Aus verschiedenen Perspektiven eint diese Ansätze der Anspruch, die Bedeutung materieller Gegebenheiten bei der Betrachtung pädagogischer – oder auch organisationaler – Prozesse zu würdigen. So ist Lernen für Fenwick und Edwards „a materializing assemblage and not simply a cognitive achievement or way of interacting. It is through the being-together of things that actions identified as learning, become possible“ (Fenwick & Edwards 2013, S. 54). Betrachtet man Organisationen nicht nur als Regelsysteme oder soziale Systeme, sondern berücksichtigt, dass sie sich in vielfältiger Weise materialisieren (etwa durch Gebäude, Dokumente, Fahrzeugflotten, Dienstbekleidung und vieles anderes mehr), so lässt sich auch hier feststellen, dass dieser materiale Kontext mehr als eine bloße Lernbedingung darstellt. Wiewohl es nicht sinnvoll erscheint, im Zusammenhang mit Organisationen von einem Leib zu sprechen, zeigt sich bei dieser Betrachtung von Materialität in ähnlicher Weise das angesprochene Muster einer wechselseitigen Verflochtenheit.

## 1.5 Verantwortungsfähigkeit

Verantwortung wird abstrakt häufig als mehrstellige Relation verstanden (vgl. Lenk & Maring 2001), d. h. jemand ist gegenüber einer anderen Person für etwas (einen „Gegenstand“) verantwortlich. Mitunter kommen weitere Relata (z. B. eine Sanktionsinstanz) hinzu. Orientiert man sich an einem stärker juristisch geprägten Verantwortungsverständnis, so rücken die Möglichkeit zur Aktion (oder zur Unterlassung) und die Sanktionierbarkeit des Verantwortungsträgers in den Blick. Es ist bemerkenswert, dass in diesem Zusammenhang sogar der Begriff der Person selbst für Organisationen aufgegriffen wurde, indem diese als „juristische Personen“ fungieren können (vgl. zur sozialhistorischen Bedeutung dieser Entwicklung Türk 2010, S. 19). Damit wird im Rechtssystem sichergestellt, dass Organisationen als solche z. B. Grundbesitz erwerben, Geschäfte machen, Verträge schließen und auch haften können.<sup>3</sup> Insofern können Organisationen mit gewissen Einschränkungen als verantwortungsfähig aufgefasst werden. Bezogen auf Lernen bedeutet das beispielsweise, dass sich der Umgang mit der Verantwortung eines organisationalen Lernprozesses auch in der Organisation selbst zeigt – scheitert sie beispielsweise bei der Anpassung an veränderte rechtliche Rahmenbedingungen, so wirkt sich das in der Organisation aus, z. B. durch

---

3 Dabei fällt auf, dass diese Konstruktion strafrechtlich nicht anwendbar ist. Organisationen können Schadenersatz leisten, sie können auch zu „Strafzahlungen“ verurteilt werden, aber sie können nicht im eigentlichen Sinne bestraft werden, wie es etwa durch eine Gefängnisstrafe möglich ist.

rechtliche Sanktionen, strategische Nachteile, den Rückgang von Umsätzen usw. Schreibt man der gesamten Organisation die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung zu, verschiebt sich damit zugleich der pädagogische Blick: Wenn die Gesamtorganisation für Erfolge bzw. Misserfolge verantwortlich ist, reicht es womöglich nicht aus, nur einzelne Mitglieder (z. B. „klassische“ Verantwortungsträger\*innen des oberen und mittleren Managements) mit Lernerwartungen zu konfrontieren oder deren Lernprozesse zu erforschen. Stattdessen wäre zu fragen, wie (gesamt-)organisationales Lernen im Dreieck von Wissensmanagement, Organisationskultur und Organisationsumwelt vonstatten geht, bzw. zu gestalten ist.

### 1.6 Reflexionsfähigkeit

Die Selbstbeobachtung von Organisationen ist ein zentrales Element zahlreicher jüngerer Konzepte der Organisationsentwicklung und -gestaltung. Während in frühen Organisationstheorien die Gestaltung der Organisation primär als Resultat von Leitungsentscheidungen betrachtet wurde, rückte später zunehmend die Bedeutung der Selbstorganisation in den Blick. Damit wurde auch klar, dass die Leistungsfähigkeit von Organisationen nicht primär über Inputfaktoren gesteuert werden konnte. Den augenfälligsten Ausdruck dieser Entwicklung stellen Qualitätssicherungssysteme dar, die in erheblichem Umfang darauf abzielen, dass in Organisationen Informationen über die Organisation selbst gesammelt, verarbeitet und zur Grundlage von Entscheidungen gemacht werden. Sie geraten dabei durchaus in ein Spannungsverhältnis zu anderen organisationalen Praktiken (vgl. Bruns 2017), hierin erweist sich aber gerade auch ihre eigenständige organisationale Bedeutung. Neben der Qualitätssicherung dienen viele andere organisationale Verfahren ebenso dazu, dass Organisationen Aufschluss über sich selbst gewinnen, und es fällt auf, dass hierbei regelmäßig betont wird, dass die Ergebnisse in die Organisation zurückgespielt werden müssen.

### 1.7 Organisationen als Subjekte

Organisationen – und andere Kollektive – weisen Eigenschaften auf, die strukturell stark denjenigen ähneln, die die Pädagogik bei (menschlichen) Subjekten als Voraussetzung für Lernen betrachten. Sie sind in der beschriebenen Weise Träger einer identitätswahrenden Geschichte, sie weisen eine für Lernen relevante Art von Materialität auf, sie sind gültige Adressaten für die Zuschreibung von Verantwortung und sie können über wirksame Verfahren der Reflexion verfügen. Diese Aufzählung von Eigenschaften ist keine abschließende Liste notwendiger Voraussetzungen von Lernen, aber sie begründet die Behauptung, dass Organisationen ein ihnen spezifisch eigener Status als Subjekten zugeschrieben werden kann, der es möglich macht, analytisch sinnvoll von Organisationen als lernenden Subjekten zu sprechen. Dabei gilt die angesprochene Einschränkung: Wenn für bestimmte Subjekteigenschaften Definitionsmerkmale verwendet werden, die untrennbar mit menschlicher Existenz verbunden sind (z. B. Leiblichkeit), ist diese Argumentation nicht haltbar; aber es erscheint möglich und sinnvoll, auch alternative Definitionsmerkmale zu verwenden, die dann eben organisationales Lernen als Lernen von Subjekten fasst. Damit kann es mit pädagogi-

schen Mitteln beschrieben werden und, was der eigentliche Ertrag derartiger Überlegungen ist, es besteht die Möglichkeit, Ergebnisse pädagogischer Theoriebildung im Bereich Lernen auf Organisationen zu übertragen, indem überprüft wird, dass die in der Theorie vorausgesetzten Subjektmerkmale nicht über das für Organisationen Festgestellte hinausgehen.

## 1.8 Folgerungen für die pädagogische Erforschung und Gestaltung organisationalen Lernens

Als Wissenschaft mit einem Handlungsbezug referiert die Pädagogik mit ihren Theorien auf Gegenstände, die „in der Welt“ vorzufinden sind – Weiterbildungseinrichtungen, Lernende, Curricula, Prüfungen, Lehrende usw. Sie erhebt i. d. R. den Anspruch, auf reale Sachzusammenhänge bezogen zu sein und Ergebnisse zu liefern, die auch in außerwissenschaftlichen Kontexten nutzbar sind, beispielsweise in der erwachsenenpädagogischen Lehr-Lernforschung (vgl. Schrader & Hartz 2006). Ob es sinnvoll ist, von Organisationen als lernenden Subjekten zu sprechen, hängt also letztlich auch davon ab, ob ein derartiges Begriffsverständnis forschend und praktisch ergiebige pädagogische Zugänge zum Phänomen Organisation liefert, die mit bestehenden Theorien in Einklang zu bringen sind. Hierfür soll abschließend je ein Vorschlag gemacht werden, gleichzeitig werden hiermit auch Perspektiven der weiteren Forschung und Anwendung angedeutet.

*Pädagogische Organisationsforschung:* Ein großer Teil der Theoriebildung zum organisationalen Lernen bezieht sich auf Individuen und betrachtet organisationales Lernen als das bloße additive Zusammenwirken individueller Lernereignisse, evtl. intensiviert durch einen Austausch unter den Lernenden (vgl. Illeris 2010, S. 127), oder unterstellt Synergieeffekte als Folge von Komplexität (vgl. Fenwick et al. 2011, S. 22), ohne diese aber näher beschreiben zu können – was dazu führt, dass der Lernbegriff nur noch als Metapher verwendet werden kann (vgl. Zinth 2010, S. 66). Konkretisiert man hingegen das Verständnis von der Organisation, etwa als lernendes Subjekt, so lassen sich lerntheoretische Erkenntnisse für die Forschung auch jenseits bloßer Metaphorik fruchtbar machen. So können subjektbezogene Begriffe wie „Lernwiderstände“ (Faulstich 2013, S. 133) genutzt werden und es kann – analog zu der hier zitierten Studie – auch auf Organisationsebene analytisch beispielsweise gefragt werden: „Welche Möglichkeit bestand für die (Organisation, i. Orig.: Teilnehmerinnen und Teilnehmer), die Lernhandlung zu unterlassen?“ (ebd., S. 110). Analog lässt sich auf organisationaler Ebene untersuchen, welche Prozesse der Verarbeitung von Wissen stattfinden oder in welcher Rolle Organisationskultur regulative Wirkungen entfaltet, die auf individueller Ebene von Emotionen zu erwarten wären (vgl. Pätzold 2017). Insgesamt lassen sich also solche Aspekte des Lernens der Forschung zugänglich machen, die essenziell für pädagogische Theorien des Lernens sind, aber bei einer bloßen metaphorischen Betrachtung organisationalen Lernens nicht mehr präzise eingegrenzt und erfasst werden können.

*Pädagogisch begründete Organisationsgestaltung:* Es ist keine neue Erkenntnis, dass pädagogisches Handeln von der Nutzung von Theorie profitieren, nicht aber in deren

unmittelbarer „Anwendung“ bestehen kann (vgl. St. Clair 2004). Insofern kann auch eine Theorie des organisationalen Lernens nicht beanspruchen, unmittelbar und ziel-sicher Gestaltungsentscheidungen begründen zu können, wohl aber, etwa im Sinne einer Organisationsdiagnose die Aufmerksamkeit auf potenziell relevante Entscheidungs-felder zu lenken. Mit der hier vorgestellten Perspektive rückt dann beispiels-weise die Materialität der Organisation in den Blick und es kann deutlich werden, in welchem Ausmaß materiale Merkmale eine Rolle spielen, indem sich etwa vergange-nes organisationales Lernen in konkreten Produkten (Dienstwegen, Formularen, Re-positorien usw.) materialisiert und so Phänomene wie Pfadabhängigkeit (vgl. Schrey-ögg und Geiger 2016, S. 415) erklärbar und bearbeitbar macht.

## Literatur

- Bruns, H. (2017). *Zum Passungsverhältnis von Qualitätsmanagement und pädagogischer Pro-fessionalität – eine vergleichende Analyse unter dem Gesichtspunkt der Handlungsordnun-gen*. Universität Koblenz-Landau. <https://kola.opus.hbz-nrw.de/frontdoor/index/index/docId/1524>.
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen: eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*. Transcript.
- Fenwick, T., Edwards, R. & Sawchuk, P. (2011). *Emerging Approaches to Educational Re-search. Tracing the Sociomaterial*. Routledge.
- Fenwick, T. & Edwards, R. (2013). Performative ontologies: Sociomaterial approaches to researching adult education and lifelong learning. In *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4 (1) Pp. 49–63.
- Franz, J., Schmidt-Hertha, B., Dörner, O., Iller, C. & Pätzold, H. (2017). „Biografie – Lebens-lauf – Generation“. Eine Einführung. In O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold, J. Franz & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Biografie – Lebenslauf – Generation Perspektiven der Erwach-senenbildung*. B. Budrich. S. 9–17.
- Geimer, A., Amling, S. & Bosančić, S. (Hrsg.) (2019). *Subjekt und Subjektivierung: empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Springer.
- Göhlich, M. (2010). Pädagogische Organisationsforschung in der Erwachsenen- und Wei-terbildung. Probleme, Trends und Bedarfe. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*. Verlag für Sozialwissen-schaften. S. 277–291.
- Göhlich, M. (2007a). Organisationales Lernen. In M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens*. Beltz. S. 222–232.
- Göhlich, M. (2007b). Aus Erfahrung lernen. In M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens*. Beltz, S. 191–202.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Kohlhammer.
- Grotlüschen, A. & Pätzold, H. (2020). *Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. wbv Publikation.
- Hilgard, E. R. & Bower, G. H. (1966). *Theories of Learning*. Appleton, Century and Crofts.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.

- Illeris, K. (2010). *Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Klinkhardt.
- Illeris, K. (Hrsg.) (2018). *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words* (2<sup>nd</sup> ed.). Routledge.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. Routledge.
- Kieser, A. (2006). Max Webers Analyse der Bürokratie. In A. Kieser & M. Ebers (Hrsg.), *Organisationstheorien*. Kohlhammer. S. 63–92.
- Lenk, H. & Maring, M. (2001). Verantwortung. In J. Ritter, K. Gründer & G. Gabriel (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 11. Schwabe. S. 566–575.
- Liebau, E. (2007). Leibliches Lernen. In M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens*. Beltz. S. 102–112.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. Wilhelm Fink.
- Müller, H.-R. (2020). Subjektivität. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 53–64.
- Pätzold, H. (2017). Das organisationale Lerndreieck – eine lerntheoretische Perspektive auf organisationales Lernen. In *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40 (1). S. 41–52. <https://doi.org/10.1007/s40955-017-0087-z>.
- Rucker, T., Anhalt, E. & Ammann, K. (2021). Der Subjektstatus des Schülers/der Schülerin. In *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (1). S., 19–33. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00294-7>.
- Schrader, J. & Hartz, S. (2006). Lehr-Lern-Forschung in der Erwachsenenbildung als nutzeninspirierte Grundlagenforschung. In G. Wiesner, H. J. Forneck & C. Zeuner (Hrsg.), *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenpädagogik*. Schneider Verlag Hohengehren. S. 65–75.
- Schreyögg, G. & Geiger, D. (2016). *Organisation: Grundlagen moderner Organisationsgestaltung: mit Fallstudien*. Springer Gabler. 6. Aufl.
- St. Clair, R. (2004). A Beautiful Friendship? The Relationship of Research to Practice in Adult Education. In *Adult Education Quarterly*, 54 (3). Pp. 224–241.
- Türk, K. (2010). Organisation in der modernen Gesellschaft. Theorien – Perspektiven – Probleme. In M. Faßnacht, H. Kuhn & C. Schrapper (Hrsg.), *Organisation organisieren. Gruppendynamische Zugänge und Perspektiven für die Praxis*. Juventa. S. 13–29.
- Wendt, T. (2020). *Die nächste Organisation. Management auf dem Weg in die digitale Moderne*. Transcript.
- Zinth, C.-P. (2010). Organisationales Lernen als Lernweg des Subjekts. In *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. S. 65–74. <https://doi.org/10.3278/REP1002W065>.

## Autor

Dr. Henning Pätzold, Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Forschung und Entwicklung in Organisationen, Universität Koblenz-Landau.

## Review

*Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 5. Mai 2022 zur Veröffentlichung angenommen.*

*This article was accepted for publication following a qualitative peer review and the editorial meeting on the 5<sup>th</sup> of May 2022.*



# Subjekt und Subjektentwicklung im erwachsenenpädagogischen Diskurs

JOACHIM LUDWIG

## Zusammenfassung

Der Beitrag stellt vier Subjektmodelle vor, die zwischen den 1990er- und 2010er-Jahren den erwachsenenpädagogischen Diskurs beeinflusst haben. Die den Modellen zugrunde liegenden Annahmen werden verglichen und die Differenzen dargestellt. Es wird vorgeschlagen den Diskurs neu zu beleben und dazu sowohl kategoriale Klärungen als auch empirische Untersuchungen vorzunehmen.

**Stichwörter:** Didaktik; Aufklärung; Welt- und Selbstverständigung; Lernen; Biografie; Identität

## Abstract

This article introduces four subject models, which influenced the adult education discourse between 1990 and 2020. The assumptions which grounded the different models are compared and differences elaborated. It is proposed that the discourse should be revived and that to that purpose, both categorical clarifications and empirical investigations should be carried out.

**Keywords:** didactics; enlightenment; to understand society and oneself; learning; biography; identity

## 1 Einleitung

Ohne eine Vorstellung vom Subjekt ist die Rede über Bildung nicht möglich. Nicht zuletzt deshalb wurden und werden in der Erwachsenenbildung verschiedene Subjektmodelle seit Jahrzehnten leidenschaftlich diskutiert. Im Mittelpunkt stehen Fragen wie: Was ist das Subjekt und wie lässt es sich durch eine subjektivitätsfördernde bzw. subjektorientierte Bildung entwickeln? Die verschiedenen Subjektmodelle repräsentieren unterschiedliche Vorstellungen davon, was ein Subjekt ausmacht und wie

sich das Subjekt entwickeln lässt. Als gemeinsamer Nenner in der Erwachsenenpädagogik kann gelten, dass das Subjekt nicht solipsistisch gedacht wird, sondern immer schon eingebunden in soziale Strukturen, die es einerseits erzeugt und andererseits als Grundlage für die Entwicklung von Subjektivität benötigt. Subjekt und Gesellschaft sind in den verschiedenen Subjektmodellen stets verbunden, wenn auch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Einmal steht das Subjekt mehr im Zentrum des Geschehens, das andere Mal dominieren Strukturen. Es geht also im erwachsenenpädagogischen Diskurs nicht um das autonome Subjekt oder das Subjekt als Nullpunkt der gesellschaftlichen Entwicklung.

Im Folgenden werden vier unterschiedliche Modelle von Subjektivität und Subjektentwicklung vorgestellt (Kritische Theorie; Konstruktivismus; Poststrukturalismus; Subjekttheorie) und entlang verschiedener Kriterien verglichen: Was ist das Subjekt? Wie wird Subjektentwicklung entworfen? Welche Rolle spielt die Biografie bzw. die Identität bei der Subjektentwicklung? Welche didaktischen Modelle folgen daraus in einer bildungspraktischen Perspektive und in welcher Weise wird das Subjektmodell empirisch-forschend untermauert?

Der Vergleich beschränkt sich auf den erwachsenenpädagogischen Diskurs, wie er vor allem zwischen den 1990er- und 2010er-Jahren geführt wurde. Ziel ist ein besseres Verständnis der getroffenen Annahmen in den verschiedenen didaktischen Modellen und Bildungskonzepten. Vielleicht stößt dieses Heft den Diskurs wieder stärker an? Auf das subjekttheoretische Modell wird hier etwas ausführlicher eingegangen, weil damit gezeigt werden kann, wie das theoretische Modell mittels empirischer Forschung erweitert wird.

## 2 Die Bildung zum Subjekt als Gegenmacht

Das *Subjekt* wird bei Erhard Meueler als ambivalent gekennzeichnet. Es steht einerseits für eine eigene Lebensgestaltung, für freiheitliches Denken, Fühlen und Handeln, für Selbstbewusstsein, Selbstbestimmung und Widerständigkeit (Meueler 2010, S. 274). Andererseits gilt dieses Subjekt als unterworfen, verstrickt in äußerlich-natürliche, innerlich-mentale und soziale Zwänge. Freiheit und Zwang bilden ein Spannungsverhältnis, an dem sich die Subjekte abarbeiten.

*Subjektentwicklung* bzw. die „Bildung zum Subjekt erfolgt immer dann, wenn es zum Wachstum all jener Kräfte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, zur Zunahme von Kenntnissen, Einsichten und Einstellungen kommt, die die bloße Funktionalität des Subjekts in der totalen Marktgesellschaft übersteigen“ (Meueler 2018, S. 1388). Subjekt ist für Meueler ein Programmbegriff der Gegenmacht (Meueler 2009, S. 89). Meueler gründet sein Subjektverständnis auf die Idee der Aufklärung und auf die Kritische Theorie. Demnach ist die Bildung zum Subjekt ein Kampf gegen Ökonomisierung und für mehr Freiheiten. Im Sinne einer „Selbstaufklärung“ (ebd. 2009, S. 164) gilt es die Funktionalität des Subjekts in der totalen Marktgesellschaft zu reflektieren und transparent zu machen. Die emanzipatorische und die funktionale Seite der Sub-

jektivität sind dabei unauflösbar miteinander verschränkt. Die Lernsubjekte stehen nach Meueler immer in diesem Spannungsverhältnis von Funktion und Emanzipation.

Diese Selbstaufklärung und Selbstbildung sind ein Prozess der *Welt- und Selbstverständigung* (ebd. 2018, S. 1388) und zielen auf ein besseres Verstehen der Gesellschaft und der eigenen Identität. Vom Subjekt wird erwartet, dass es seine Welt- und Selbstverhältnisse gegenüber anderen artikulieren kann. *Identität* ist für Meueler (2009, S. 64) eine Ich-Leistung, die ständig erbracht werden muss und die dem Subjekt als Bürde aufgegeben ist: Trotz Anpassung an die Erwartungen der Gesellschaft soll eine eigenständige Linie entwickelt und erkennbar werden, mit der sich das Subjekt mit der Gesellschaft auseinandersetzt. Diese Kontinuität erzeugt als Selbstverhältnis ein biografisches Bewusstsein.

Für Meueler stellt sich die Frage, wie Lernende mit ihren unterschiedlichen Biografien und Lebensbedingungen unterstützt werden können. Seine sozialphilosophischen Reflexionen zum Subjekt sollen ein Bildungskonzept für eine kritische Erwachsenenbildung begründen. Eine empirische Forschung zu Bildungs- und Lernprozessen verfolgt Meueler nicht.

Die Chance einer problemorientiert kritischen, auf Stärkung des Subjekts bedachten Erwachsenenbildung besteht darin, das „vorphilosophische Bewußtsein“ aus seiner Naivität zu befreien und die Bedingtheit durch die Umwelt transparent zu machen (Meueler 1990, S. 129). Dabei hat Lehre nicht automatisch Lernen zur Folge (Meueler 2018, S. 1191 ff.). Lernen und Bildung als Prozesse der Welt- und Selbstverständigung sind vielmehr Prozesse der Selbstbildung. Wenn Lernende nicht lernen wollen, bleibt jede Mühe umsonst.

Meuelers zentrales *didaktisches Szenario* ist der Lehr-Lern-Vertrag, mit dem in der Seminargruppe ein dialogisches Beziehungsmodell aufgebaut werden soll (2009, S. 212). Die Lernenden sollen angeleitet werden, für ihre erfahrenen Widersprüche nach relevanten theoretischen Erklärungen zu suchen (2018, S. 1398) und sich neuem Wissen zuzuwenden, das die Lehrenden anbieten. Zugleich gilt es für die Lehrenden „offen zu sein für die sozialen und emotionalen Bedürfnisse der potentiellen Lern-Subjekte“ (ebd., S. 1399). Mithilfe des Lehr-Lern-Vertrages werden die Inhalte und Methoden gemeinsam von Lernenden und Lehrenden bestimmt. An dieser Stelle wäre kritisch zu prüfen, ob in diesem Dialog die Gegenmacht der lernenden Subjekte gegenüber der Macht der Lehrenden noch eine Chance hat und wie mit der Widerständigkeit der Lernenden umgegangen wird.

### 3 Das selbstreferenzielle Subjekt

Aus konstruktivistischer Perspektive wird das *Subjekt* als ein selbstreferenzielles System betrachtet (Arnold 1996), das operational geschlossen ist und einer Eigenlogik folgt. Die konstruktivistische Perspektive basiert auf der Systemtheorie. Rolf Arnold und Horst Siebert (2006) sind die bekanntesten Vertreter des Konstruktivismus in der

Erwachsenenpädagogik. Das Subjekt wird hier dezentriert und nicht wie bei Meueler in den Mittelpunkt gestellt. Dezentrierung bedeutet, dass die Systemstrukturen in den Vordergrund gerückt werden, ohne das Subjekt ganz zu verdrängen. Strukturen im Kontext anregender Situationen können in den Subjekten, die als „autopoietische Einheiten“ (Arnold 1996, S. 725) gelten, zwar Veränderungen anstoßen, diese aber nicht determinieren. Vielmehr wird das Wissen vor dem Hintergrund der eigenen biografischen Erfahrungen selbst konstruiert. Lernen ist also ein Konstruktionsprozess. Arnold geht von einer didaktischen Selbstorganisation der Lernenden aus. Diese Selbstorganisation kann von den pädagogisch Handelnden nur ermöglicht, aber nicht erzeugt werden (ebd., S. 722).

Wohin die Prozesse der Selbstorganisation des Subjekts im Sinne einer *Subjektentwicklung* zielen, kann letztlich nicht gesagt werden. Pädagogische Vermittlung wird in diesem Modell zu einem ungewissen Prozess, denn es lässt sich nicht sagen, in welcher Weise die Lernenden das in anregenden Lernsituationen eingelagerte Wissen für sich neu konstruieren. Ein Verstehen zwischen Lehrenden und Lernenden gilt als unmöglich, da die beiden Systeme in ihrer Eigenlogik geschlossen sind. Die Lernprozesse und Lernergebnisse sind aus konstruktivistischer Perspektive „letztlich nicht mitteilbar“ (Arnold 2004, S. 242). Subjektentwicklung lässt sich auf diese Weise nicht thematisieren.

Die Radikalität dieser konstruktivistischen Position zur Unmöglichkeit des Verstehens und der Mitteilbarkeit nimmt Arnold in seiner Monografie „Selbstbildung“ (2010) ein Stück weit zurück. Er denkt dort Bildung vom Subjekt und von der Aneignung her. Das Subjekt und die Lernprozesse lassen sich in der neuen Fassung prinzipiell verstehen. Bildung wird als Selbstbildung, d. h. als ein Prozess der personalen Selbstgestaltung (2010, S. 13) gefasst. Die *Selbstgestaltung des Lebenslaufs* wird zu einem Grundthema „einer bildungstheoretischen Neuorientierung“ (ebd., S. 14). Pädagogik ist für Arnold eine „Subjektwissenschaft, die Auskunft zu geben versucht, wie der Mensch zum Subjekt wird und sich dabei mit sich selbst und den anderen in Beziehung setzt“ (ebd., S. 49). *Subjektentwicklung* gilt jetzt im Unterschied zu den konstruktivistischen Anfängen als mitteilbar und als eine Aufgabe, die Verstehen erfordert. Mit dieser neu gewonnenen Perspektive zentriert Arnold das Subjekt. Wenn in den Arbeiten der 1990er-Jahre die Aufklärung noch mit dem Objektivierungsfehler konnotiert war, erhält sie jetzt – auch unter Bezugnahme auf Erhard Meueler – einen prominenten Rang: „Erziehung und Bildung sind...unabgeschlossene Projekte, solange die pädagogische Aufklärung unvollendet bleibt“ (ebd., S. 25). Auch in diesem Modell ist die Aufklärung das Ziel der Subjektentwicklung. Eine gesellschaftstheoretische Fundierung des Aufklärungsprozesses wird im Unterschied zu Meueler nicht angeboten.

Die *didaktischen Konsequenzen* des konstruktivistischen Modells laufen darauf hinaus, die Autonomie der Lernenden durch die Rücknahme des Fremdbestimmungsanspruchs der Erwachsenenbildner, gefasst in deren Bildungskonzepten, zu stärken. Die Rücknahme der Erwachsenenbildner\*innen besteht z. B. in der Umwandlung von Lernanforderungen in Lernangebote. Erst durch solche didaktischen „Rücknahmemodelle“ – wie z. B. der Ermöglichungsdidaktik – würde das Lernen der Erwachse-

nen überhaupt erst möglich (vgl. Arnold 2001, S. 85). Weil die Erfahrungen der Lernenden je nach Biografie unterschiedlich sind gilt es für die Lehrenden, anregende Situationen bereitzustellen, die dann von den lernenden Subjekten auf der Grundlage ihrer biografischen Erfahrungen genutzt werden können.

Es existieren nur wenige empirische Untersuchungen mit einem konstruktivistischen Lern-/Bildungsmodell. Ingeborg Schüssler (2007) untersuchte z. B. die nachhaltige Nutzung von Lernergebnissen.

## 4 Das poststrukturalistische Subjekt

„Der Poststrukturalismus impliziert, anders als gemeinhin unterstellt, eine Subjekttheorie“ (Wrana 2006, S. 3). Das *Subjekt* gilt aus poststrukturalistischer Perspektive weder als autonom noch als intentionales Handlungszentrum. Aus poststrukturalistischer Sicht stehen die Praktiken, mit denen es produziert und transformiert wird, im Mittelpunkt – nicht das Subjekt. Praktiken sind Handlungsweisen, „die nicht isoliert und auf den Willen des Subjekts bezogen, sondern als gesellschaftlich verteilte und geteilte Praxen betrachtet werden“ (ebd. 2006, S. 3). Das Subjekt ist in diesem Modell dezentriert und rückt an den Rand der Betrachtung.

Das poststrukturalistische Modell setzt sich zum Ziel, die über Praxen hergestellten Subjektordnungen empirisch-analytisch herauszuarbeiten (Wrana 2015, S. 38). Es ist ein Modell, dessen Erträge sowohl in der Praxis als auch in der *Empirie* liegen. Mit den empirischen Arbeiten werden Subjektordnungen identifiziert, „die mit, an und von Subjekten vollzogen werden“ (Wrana 2015, S. 36). Die Erwachsenenbildungspraxis gilt als eine Subjektivierungspraktik, deren Formierung zur Selbstverantwortung es zu untersuchen gilt. Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung hat dabei die Aufgabe herauszuarbeiten, wie Subjekte hergestellt werden (Wrana 2015, S. 36). In der Erwachsenenbildungspraxis findet sich mit Wrana „eine ganze Kunst der Aktivierung, der subtilen Kontrolle, der Einflussnahme auf das Subjekt“ (2006, S. 58 f.). Wrana (2006) empirische Analysen zeigen, dass sich die Lernenden der Zumutung entziehen, sich offenzulegen. Reflexive Haltungen zum eigenen Lernprozess werden nur selten sichtbar. Mit dem poststrukturalistischen Modell arbeiten in der Erwachsenenbildung Hermann Forneck (2006), Ulla Klingovsky, Peter Kossack und Daniel Wrana (2010).

Im Unterschied zum Modell der Gegenmacht und zum konstruktivistischen Modell zielt das poststrukturalistische Modell auf eine *empirische Lernforschung und auf Bildungspraxis*. Grundlage für die empirischen Untersuchungen ist eine poststrukturale Lerntheorie, die Lernen als Aktivität der Strukturierung versteht. Lernen findet statt, wenn gegebene Strukturierungen neu strukturiert werden. Diese Aktivität wird dabei nicht von einem aktiv handelnden Subjekt her gedacht, sondern von kulturellen Praktiken des Strukturierens. Nicht „Strukturen“ als statische Netze von Relationen, sondern „Strukturierungen“ als dynamische, zentrumslose und damit grundlegend heterogene Bewegungen stehen im Mittelpunkt. Lernhandlungen werden als Reali-

sieren einer Lesart betrachtet. Lesarten sind Strukturierungsleistungen, an deren Ende die eigensinnige Deutung eines Lerngegenstandes möglich wird.

Der Eigensinn und die Unvorhersehbarkeit der Lernprozesse entstehen durch die biografische Abarbeitung gesellschaftlicher Diskurse, wobei habituelle Strukturierungen erworben werden (Wrana 2008, S. 24). Diese Strukturierungsprozesse erhalten *biografische Bezüge*, wenn die Lerngegenstände auf die Zukunft oder die Vergangenheit bezogen werden (ebd., S. 23). Ein Bezug, der in fast allen Lernprozessen aufscheint, wenn man davon ausgeht, dass Strukturierungsprozesse in der Vergangenheit ihren Ausgangspunkt nehmen und auf zukünftige Handlungsfähigkeit zielen.

Das Ziel einer poststrukturalistischen Didaktik der Selbstsorge sind qualitativ anspruchsvolle selbstgesteuerte Lernprozesse, die als eine Technik der Selbstsorge verstanden werden (Klingovsky & Kossack 2007, S. 77). Die *Didaktik der Selbstsorge* ist eine Architektur, die aus drei Elementen besteht: der Selbstlernarchitektur (mit Inszenierungen und Selbstlernmaterialien), der Lernberatung und der Prozesssteuerung. Das didaktische Ziel soll durch die reflektierte Relationierung selbstgesteuerter und fremdgesteuerter Aktivitäten im Lehr-Lernverhältnis (Ludwig 2010, S. 206) erreicht werden. In der Bildungspraxis schiebt sich das Subjekt also wieder ins Zentrum des Geschehens. Die Selbstlernarchitektur wurde in verschiedenen Feldern der Bildungspraxis realisiert und evaluiert (Ludwig 2012a). z. B. wurden einzelne Semester des Primarlehrer\*innen-Studiums an der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz mit online-gestützten Selbstlernarchitekturen und mit Lernberatung durchgeführt.

Die Selbstlernarchitektur als Inszenierung von Selbstlernmaterialien im Lehr-Lernverhältnis weist auf den ersten Blick eine Ähnlichkeit mit der Ermöglichungsdidaktik auf. Geht es im konstruktivistischen Modell doch auch um Lernangebote, die den Lernenden zur Wahl stehen. Tatsächlich grenzt sich das poststrukturalistische Modell kategorisch vom konstruktivistischen Modell ab. Der Ermöglichungsdidaktik wird inhaltliche Beliebigkeit vorgeworfen. Der Legitimationshorizont der Inhalte würde allein bei den Lernenden liegen. Im poststrukturalistischen Modell ginge es demgegenüber um eine reflektierte Relationierung selbstgesteuerter und fremdgesteuerter Aktivitäten.

## 5 Das gesellschaftlich vermittelte Subjekt

Das Subjektmodell der „Subjektwissenschaft“ geht auf die kritische Psychologie Klaus Holzkamps (1983; 1993) zurück. Er bezieht sich sowohl auf den dialektischen Materialismus als auch auf den Symbolischen Interaktionismus. Das *Subjekt* gilt in diesem Modell über Bedeutungen mit den gesellschaftlichen Verhältnissen vermittelt. Bedeutungen sind gesellschaftlich geschaffene verallgemeinerte Handlungsmöglichkeiten und Handlungsbeschränkungen. Bedeutungen wiederum entstehen über Handlungen als Verbindung der individuellen Existenzsicherung (Holzkamp 1983, S. 237) mit der gesellschaftlichen Produktion im Rahmen und außerhalb gesellschaftlich organisierter Arbeit (Holzkamp 1983, S. 233 f.). Im Mittelpunkt dieses Subjektmodells ste-

hen die Handlungen und Handlungsmöglichkeiten der Subjekte, die in einem gesellschaftlich gegebenen Möglichkeitsraum stattfinden. Welche gesellschaftlich gegebene Möglichkeit vom Subjekt gewählt und in Handlungen umgesetzt wird, hängt von den individuellen Gründen und Lebensinteressen ab.

Das Subjekt ist also über Bedeutungen und Bedeutungsstrukturen immer schon gesellschaftlich vermittelt, es ist stets ein gesellschaftliches Subjekt. Die gesellschaftliche Vermitteltheit bezieht sich dabei sowohl auf die vorhandenen aktuellen individuellen Vermittlungsweisen als auch auf die nicht realisierten, aber möglichen Vermittlungsverhältnisse. Die gesellschaftliche Vermitteltheit des Subjekts umfasst damit nicht nur die Struktur, sondern den Bezug der individuellen Handlungsbegründung auf die Struktur, um die besondere subjektive Realisierung der gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen bzw. der gesellschaftlichen Verfügungsmöglichkeiten im individuellen Handeln zu erfassen. Holzkamp geht wie die „Hermeneutische Wissenssoziologie“ (Hitzler, Reichertz, Schröer 1999) im Anschluss an Schütz davon aus, dass Menschen in einem historisch konkreten lebensweltlichen Interaktionsraum handeln, der durch Bedeutungsstrukturen charakterisiert ist und auf den sich die handelnden Menschen entsprechend ihrer unterschiedlichen biografischen Erfahrungen beziehen.

Die *Entwicklung von Subjektivität* zielt auf die Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe und verläuft über Lernen. Die Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe ist mit der Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit gekoppelt. Lernen ist mit Holzkamp ein Selbstverständigungsprozess, den das Subjekt unternimmt, um sich von seinem Subjektstandpunkt aus selbst zu verständigen und sich zugleich über die eigene Position in der Gesellschaft klarer zu werden. Es geht also immer um zweierlei: erstens um die Aneignung neuen Wissens und zweitens um das Begreifen der eigenen gesellschaftlichen Vermitteltheit, die zeigt, wo das Subjekt in der Gesellschaft steht. Indem Holzkamp Lernen als Welt- und Selbstverständigungsprozess versteht, rückt er den Lernbegriff an den Bildungsbegriff heran, obwohl er als Psychologe den Begriff Bildung nicht explizit verwendet. Welt- und Selbstverständigung<sup>1</sup> wird erforderlich, wenn es gilt, vorhandene Handlungseinschränkungen, biografische Umbrüche, Krisen, Irritationen usw. zu überwinden und gesellschaftliche Teilhabe zu erweitern.

Die Lerntheorie Holzkamps wird in der Erwachsenenbildung für die Begründung *didaktischer Konzepte* und als Heuristik für *empirische Untersuchungen* verwendet. Selbstverständigung wird immer vom Standpunkt des einzelnen Subjekts gedacht. Didaktisch stehen deshalb nicht Seminargruppen im Vordergrund, sondern die Lernprozesse des einzelnen Subjekts. Lernberatung (Ludwig 2012b) ist so ein didaktischer Handlungsmodus, der in den Krisen und Irritationen seinen Ausgang nimmt und Subjektentwicklungsprozesse bzw. Teilhabeerweiterung unterstützt.

Empirische Untersuchungen zu typischen Grenzen und Chancen für Lernen und Subjektentwicklung finden sich z. B. bei Faulstich & Bracker (2015), Grell (2006), Ludwig (2000), Ludwig & Thomsen (2020). Kategoriale Erweiterungen der Holz-

---

1 Holzkamp spricht von „Welt- und Selbstbeziehung“ und ist damit einem Bildungsverständnis als Welt- und Selbstverständigung bzw. Welt- und Selbstverhältnis sehr nah (Holzkamp 1983, S. 237 f.).

kamp'schen Lerntheorie betreffen z. B. die Rolle der Anerkennung (Ludwig 2000), das Lernen im Lebenszusammenhang (Baldauf-Bergmann 2009), das Verhältnis von Lernen und Bildung (Ludwig 2014), eine neo-subjektwissenschaftliche Lesart (Grotlückschen 2014) und die Rolle der Biografie (Faulstich & Bracker 2015, Ludwig & Thomsen 2020).

*Biografisch* fundierte Handlungsproblematiken kommen bei Holzkamp im Unterschied zu aktuellen Handlungsproblematiken nicht zur Sprache. In unserer lerntheoretisch fundierten Bildungsprozessforschung haben wir aber im Projekt „transform“ typische Verbindungen von aktuellen und biografisch begründeten Handlungsproblematiken gefunden (Ludwig & Thomsen 2020, S. 269). So zeigt die Fallrekonstruktion Lisa in einem Tanzprojekt, dass sie über Jahre hinweg mehrfach aus Tanzkursen ausgeschlossen wurde. Lisas Handlungsproblematik lässt sich als Konglomerat aus tänzerischem Misserfolg und sozialem Ausschluss beschreiben. Mit dieser Handlungsproblematik verbindet Lisa eine Diskrepanzerfahrung, die bereits während Lisas Kindheit und Jugend wiederholt auftritt. Sie kann deshalb als biografisch relevante Handlungsproblematik gelten, die einem biografischen Muster folgt. Damit wäre die Holzkamp'sche Lerntheorie um die Kategorie „biografische Handlungsproblematik“ erweitert.

Auch wenn Holzkamp die biografischen Handlungsproblematiken nicht zum Thema macht, so weist er der Biografie der Lernenden in seiner Lerntheorie einen zentralen Stellenwert zu. Die Biografie fundiert die „personale Situiertheit“ (Holzkamp 1993, S. 267). Die personale Situiertheit verweist mit ihren „biographischen Lernmustern“ (Faulstich/Bracker 2015, S. 21) darauf, dass die lernende Gegenstandsannäherung immer nur innerhalb der erfahrenen Grenzen der personalen Situiertheit zur Welt und zum Lernenden selbst möglich ist (Holzkamp 1993, S. 266 f.). Die biografisch unterlegte personale Situiertheit lässt sich im Anschluss an Peter Alheit auch als „biographische Selbstpräsentation“ (Alheit 2010, S. 230) und als Identität verstehen. Sie umfasst einerseits den Prozess der Internalisierung der Lebenswelt einer Person im Laufe der Sozialisation, also die „Außenprägung“ der Identität, und andererseits die Einordnung biografischer Erfahrungen in gewachsene Wissensbestände (Alheit 2010, S. 230). Auf Grundlage ihrer personalen Situiertheit könnte Lisa fragen: „Ist der Besuch eines weiteren Tanzkurses noch etwas für mich? Stehe ich das durch?“ Sie könnte aber auch fragen: „Ist die neue Kombination von Musik, Körpergefühl und Bewegung hier im Kurs eine Chance für mich?“

## 6 Fazit

Vergleicht man die vier Modelle, dann springt der Unterschied bei der empirischen Forschung ins Auge. Die Modelle Gegenmacht und selbstreferenzielles System kommen weitgehend ohne empirische Forschung aus, während das poststrukturalistische Modell die Subjektivierungspraxen analysiert und das subjekttheoretische Modell die Welt- und Selbstverständigungsprozesse der Subjekte untersucht. Mit empirischen Untersuchungen lässt sich das theoretische Modell weiterentwickeln, wie das Beispiel

„biografische Handlungsproblematik“ im subjekttheoretischen Modell zeigt (Ludwig & Thomsen 2020).

Die Subjektmodelle Gegenmacht und gesellschaftliche Vermitteltheit sind handlungstheoretisch begründet, die beiden anderen systemtheoretisch bzw. strukturalistisch. Subjektentwicklung zielt in allen vier Modellen auf Aufklärung durch Welt- und Selbstverständigungsprozesse. Aufklärung wird dabei durchgängig als Relationierung von Selbst- und Fremdsteuerung verstanden, als Gegenmacht zur Ökonomisierung, als Reflexion der gesellschaftlichen Vermitteltheit, als didaktische Selbstorganisation oder als Reflexion der Neustrukturierung.

Die didaktischen Konzepte zeigen auf, dass die Relationierungen von Fremd- und Selbststeuerung unterschiedlich ausfallen. Im selbstreferenziellen Modell stehen anregende Lernmaterialien im Mittelpunkt, aus denen sich die Lernenden für sie passende Inhalte aussuchen können. Die Vertreter\*innen des poststrukturalistischen Modells kritisieren dies als Beliebigkeit. In der Didaktik der Selbstsorge treten die pädagogisch Handelnden stärker fordernd auf. Sie bieten komplexe Inhalte an, welche die Lernenden verarbeiten sollen. Dieser Prozess wird mittels Lernberatung begleitet. Der Lehr-Lernvertrag im Modell Gegenmacht soll – mithilfe der pädagogisch Handelnden – bei den Lernenden eine Auseinandersetzung mit erfahrenen Widersprüchen anregen und relevante theoretische Erklärungen finden helfen. Lehrende und Lernende sollen sich dazu auf Augenhöhe begegnen. Im subjekttheoretischen Modell soll die gesellschaftliche Vermitteltheit mithilfe einer Lernberatung rekonstruiert und transparent werden. Dazu werden die subjektiven Handlungsproblematiken und Erfahrungen rekonstruiert und daran anschließend neues Wissen eingeführt.

Ziel des Beitrags ist ein besseres Verständnis der Subjektmodelle und ihrer Annahmen. Eine Weiterentwicklung dieser Modelle in der Erwachsenenpädagogik steht an. Dazu müsste der erwachsenenpädagogische Diskurs wieder aufgenommen werden. Kategoriale Klärungen und empirische Untersuchungen wären ein wichtiger Ausgangspunkt für den Diskurs.

## Literatur

- Alheit, P. (2010). Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In B. Grieser (Hrsg.), *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 2119–2247.
- Arnold, R. (1996). Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff. Strukturwandel der Erwachsenenbildung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, (5) S. 719–730.
- Arnold, R. (2004). Vom expansiven zum transformativen Erwachsenenlernen. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen*. Schneider. S. 232–245.
- Arnold, R. (2010). *Selbstbildung oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie?* Schneider.

- Arnold, R. & Siebert, H. (2006). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. 5., unveränd. Aufl. Schneider.
- Baldauf-Bergmann, K. (2009). *Lernen im Lebenszusammenhang*. Lehmanns Media.
- Faulstich, P. & Bracker, U. R. (2015). *Lernen – Kontext und Biografie. Empirische Zugänge*. transcript.
- Forneck, H. J. (2006). *Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge*. Schneider.
- Grell, P. (2006). *Forschende Lernwerkstatt*. Waxmann.
- Grotlüschen, A. (2014). Neo-subjektwissenschaftliche Lesart einer scheinbar vertrauten Lerntheorie. In P. Faulstich (Hrsg.), *Lerndebatten*. transcript. S. 225–258.
- Hitzler, R., Reichertz, J. & Schröer, N. (Hrsg.) (1999). *Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation*. Universitätsverlag Konstanz.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Campus.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.
- Holzkamp, K. (1995). *Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. Das Argument*, (212). S. 817–846.
- Klingovsky, U. & Kossack, P. (2007). *Selbstsorgendes Lernen gestalten*. h. e. p.
- Klingovsky, U., Kossack, P. & Wrana, D. (Hrsg.) (2010). *Die Sorge um das Lernen*. h. e. p.
- Ludwig, J. (2000). *Lernende verstehen*. W. Bertelsmann Verlag. <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4545/pdf/TuP-Ludw.pdf>.
- Ludwig, J. (2010). Selbstsorge und Selbstverständigung. Didaktik der „Selbstsorge“ und subjektwissenschaftliche Didaktik im Vergleich. In U. Klingovsky, P. Kossack & D. Wrana (Hrsg.), *Die Sorge um das Lernen*. h. e. p. S. 205–218. [https://ludwig-joachim.de/files/Ludwig\\_2010\\_Selbstsorge\\_und\\_Selbstverstaendigung.pdf](https://ludwig-joachim.de/files/Ludwig_2010_Selbstsorge_und_Selbstverstaendigung.pdf).
- Ludwig, J. (2012a). Lernberatung in der Selbstlernarchitektur: Eine Analyse aus subjektwissenschaftlicher Sicht. In D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen*. Barbara Budrich. S. 301–320.
- Ludwig, J. (Hrsg.) (2012b). *Lernen und Lernberatung*. W. Bertelsmann Verlag.
- Ludwig, J. (2014). Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und Bildungsprozessforschung. In P. Faulstich (Hrsg.), *Lerndebatten*. transcript. S. 181–202.
- Ludwig, J. & Thomsen, S. (2020). Bildungsprozesse von Teilnehmenden in Tanz-, Theater- und Performance-Projekten. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn und A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde*. Waxmann. S. 265–278. [https://ludwig-joachim.de/files/Ludwig\\_Thomsen\\_2020\\_Bildungsprozesse.pdf](https://ludwig-joachim.de/files/Ludwig_Thomsen_2020_Bildungsprozesse.pdf).
- Meueler, E. (2009). *Die Türen des Käfigs. Wege zu einer subjektorientierten Erwachsenenbildung*. Schneider.
- Meueler, E. (2010). Subjektorientierung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuißl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Klinkhardt UTB. S. 274–275.
- Meueler, E. (2018). Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 1385–1402.
- Schüssler, I. (2007). *Nachhaltigkeit in der Weiterbildung*. Schneider.

- Wrana, D. (2006). Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Schneider Verlag. Univ.-Diss. u. d. T. Wrana, Daniel (2004). *Reflexive Praktiken im Professionalisierungsprozess*. Universität Gießen. <http://www.gbv.de/dms/bsz/toc/bsz251495183inh.pdf>.
- Wrana, D. (2008). Bildung und Biographie in Selbstlernprozessen. In *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (4). S. 23–32.
- Wrana, D. (2015). Subjekt. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Kohlhammer. S. 34–41.

## Autor

Joachim Ludwig, Prof. Dr. phil. habil., Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Ruhestand an der Universität Potsdam.

## Review

*Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 5. Mai 2022 zur Veröffentlichung angenommen.*

*This article was accepted for publication following a qualitative peer review and the editorial meeting on the 5<sup>th</sup> of May 2022.*



# Fallstudien: Zur empirischen Erfassung von innerbetrieblichen Transitionen

JESSICA KLEINSCHMIDT

## Zusammenfassung

Fallstudien bieten eine methodenplurale Möglichkeit, Transitionen aus verschiedenen Blickwinkeln empirisch zu untersuchen. Die methodische Umsetzung wird anhand von innerbetrieblichen Transitionen von Führungskräften aus subjektorientierter Perspektive erläutert.<sup>1</sup> Das Forschungsdesign ermöglicht es eine zeitliche Strukturierung vorzunehmen und lernhaltig Prozesse zu erfassen.

**Stichwörter:** innerbetriebliche Transitionen; Fallstudie; betriebliche Lernprozesse

## Abstract

Case studies offer a methodological plural opportunity to empirically examine transitions from different perspectives. The methodological implementation is explained on the basis of internal transitions of managers from a subject-oriented perspective<sup>2</sup>. The research design allows temporal structuring and learning processes to be recorded.

**Keywords:** Intra-company transitions; case study; company learning processes

## 1 Gedanklicher Einstieg in die Fallstudie

Führungskräfte stellen in unterschiedlichen Fachrichtungen, insbesondere auch in den Betriebswirtschaften, einen bedeutsamen Forschungsgegenstand dar. Auf erwachse-

---

1 Die Ausführungen beziehen sich auf die in der Entstehung befindliche Dissertation mit dem Titel „Führungskräfte und ihr innerbetrieblicher (Irr-)Weg. Untersuchung zu innerbetrieblichen Transitionen von Führungskräften unter besonderer Berücksichtigung betrieblicher Weiterbildung“ (Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen).

2 The comments refer to the dissertation currently being written entitled “Führungskräfte und ihr innerbetrieblicher (Irr-)Weg. Investigation into the in-company transitions of managers with special consideration of in-company continuing education” (Helmut Schmidt University/University of the Federal Armed Forces Hamburg, Chair for Continuing Education and Lifelong Learning).

nenpädagogischem Interesse beruhend, wird der Versuch unternommen, Lernprozesse von Führungskräften unter Berücksichtigung der Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungsangeboten zu fokussieren. Aus diesem Interesse heraus leitet sich die folgende Forschungsfrage ab: Welche Relevanz wird betrieblicher Weiterbildung zur Begleitung von innerbetrieblichen Transitionen von Führungskräften zugeschrieben?

Die empirische Erfassung auf qualitativem Weg bietet zahlreiche methodische Gestaltungsoptionen. Eine Möglichkeit ist die Durchführung von Fallstudien. Fallstudien beeindrucken vor allem durch methodische Offenheit bei der gegenstandsspezifischen Gestaltung: „Fallstudien sind wie Glas. Es gibt sie in unterschiedlichen Formen, und die können sehr verschiedenen Zwecken dienen“ (Brügelmann 1982, S. 62). Welche Form die Fallstudie annimmt, um Forschungsergebnisse über innerbetriebliche Transitionen zu gewinnen, und welche (ausgewählten) Ergebnisse daraus resultieren, wird im weiteren Verlauf beschrieben. Den Einstieg bildet ein kurzer theoretischer Abriss zu innerbetrieblichen Transitionen als lernhaltige Prozesse.

## 2 Innerbetriebliche Transitionen als lernhaltige Prozesse

Unter Bezugnahme auf die *subjektorientierte Lerntheorie* von Klaus Holzkamp (vgl. 1995, 2008) wird das Subjekt als denkender Mensch in den Fokus gerückt. Hierbei wird die Ansicht vertreten, dass die Sichtweise des lernenden Subjektes maßgeblich zum Verständnis von Lernprozessen beiträgt. Klaus Holzkamp beschreibt im Interview mit Rolf Arnold Lernen wie folgt: „Zum Lernen kommt es immer dann, wenn das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse oder Widerstände gestoßen ist und sich dabei vor einer ‚Handlungsproblematik‘ sieht, die es nicht mit den aktuellen verfügbaren Mitteln und Fähigkeiten, sondern nur durch den Zwischenschritt oder (produktiven) Umweg des Einschaltens einer ‚Lernschleife‘ überwinden kann“ (Holzkamp, 2008, S. 29).

Wird der Versuch unternommen, das Lernverständnis an den *Transitionsbegriff* nach Harald Welzer anzulegen, so zeigen sich insbesondere Parallelen bei der „Veränderung von eingelebten Zusammenhängen“ (Welzer 1993, S. 37). Beiden theoretischen Ansichten ist gemein, dass Wandel und Veränderungen das Subjekt zum aktiven Handeln bewegen, um Handlungsfähigkeit (wieder)herzustellen. Eine Form des Handelns stellt die Initiierung von Lernprozessen dar: Die zeitlichen Verbindungen zwischen (innerbetrieblichen) Transitionen und Lernprozessen können unterschiedlich gelagert sein. So können Lernprozesse als „Lernanlass“ fungieren (Schwarz et al. 2015, S. 139). Ein Beispiel stellt die Übernahme einer neuen beruflichen Stellung dar, die neue Fähigkeiten erfordert. Weiterhin können Lernprozesse den Ausgangspunkt für Transitionen bilden, zum Beispiel das duale Studium, welches den Wechsel der beruflichen Stellung ermöglicht hat. Auch Lernen über den Verlauf von Transitionen

hinweg ist möglich. Exemplarisch können Lernen am Arbeitsplatz sowie der Besuch von Weiterbildungsangeboten genannt werden.<sup>3</sup>

Der Transitionsansatz überwindet die bisherige Vereinfachung und Systematisierung in Form einer linearen Abfolge, indem nicht mehr von einer Zweckmäßigkeit und Zielrichtung einzelner Übergänge sowie letztlich des Lebenslaufes insgesamt ausgegangen wird (von Felden 2010, S. 35). Stattdessen ist die Annahme präsent, dass weder der Ausgangspunkt noch das Endziel vorab determiniert werden können. Daraus resultiert, dass Transitionen als „zielgenerierende Suchbewegung“ begriffen werden, wobei die Zukunft stets offen ist (Schäffter 2015, S. 21). Auf Grundlage dieser Prämissen lassen sich zentrale Aufgaben für das im Transitionsprozess befindliche Individuum ableiten: Bearbeitung der Vergangenheit, Auseinandersetzung mit der neuen Lebenssituation, Bewältigung der Veränderungsanforderungen und Wiedergewinnung von bereits Erreichtem (Welzer 1993, S. 287). Weiterhin gilt es, sich in neue Beziehungen hineinzufinden, andere Deutungsweisen zu erlernen sowie neue Perspektiven zu entwickeln (Welzer 1993, S. 7). Damit einher geht das Erleben und Durchleben von lernhaltigen Momenten, die die Verortung der Thematik in der Erziehungswissenschaft und der Subdisziplin der Erwachsenenbildung einmal mehr rechtfertigen.

Die Fallstudie untersucht *innerbetriebliche Transitionen* als einen „Bestandteil vieler Erwerbsbiografien“, das heißt, die Ergebnisauswertung bezieht sich nur auf den Ausschnitt, indem das Subjekt eine Zugehörigkeit zum Fall (Betrieb) aufweist (Ebberts & Langanka 2013, S. 705). Innerhalb des Betriebes können drei transitorische Bewegungen beschrieben werden: Am Hierarchiebegriff festhaltend, wird erstens das typische Bild vom Aufstieg gezeichnet, wobei das Ziel verfolgt wird, möglichst schnell die Karriereleiter zu erklimmen. Bei der horizontalen Bewegung (zweitens) im sozialen Gefüge werden keine weiteren Leistungsfunktionen übertragen; stattdessen werden fachliche Qualifikationen und Fähigkeiten weiterentwickelt. Im Gegensatz dazu steht drittens die Möglichkeit des hierarchischen Abstiegs als weitere Form von innerbetrieblichen Transitionen (ebd.).

Neben der Verbindung zwischen Transitionen und Lernprozessen sowie Bewegungen im Betrieb werden auch *Einflussfaktoren auf das in innerbetrieblichen Transitionen befindliche Subjekt* ins Forschungsinteresse gerückt. Begründet liegt das Interesse in der figurationstheoretischen Grundlegung des Transitionsbegriffes nach Harald Welzer, wobei sich das Subjekt in den und mit den sozialen Beziehungsgeflechten, in denen es sich bewegt und von denen es ein Teil ist, verändert (Welzer 1993, S. 284f.) Die maßgeblich beteiligten Figurationen innerhalb der Fallstudie sind die Führungskräfte und das berufliche sowie private Umfeld, in dem sie agieren.

---

3 Die beschriebenen Formen der zeitlichen Lagerung von Transitionen und Lernprozessen sind als Ergebnisse des Forschungsprozesses zu betrachten.

### 3 Nutzung von Fallstudien zur empirischen Erfassung von innerbetrieblichen Transitionen

#### Exemplarische Ergebnisdarstellung: Herr Adam aus Betrieb A

Die vorliegend ausgewählte Fallstudie ist als „multiple-case study“ angelegt, das heißt, mehrere Fälle – im Beispiel handelt es sich um Betriebe – werden betrachtet, um ein tieferes Verständnis für innerbetriebliche Transitionen zu entwickeln (Yin 2018, S. 54 [eigene Hervorhebung]). Insgesamt bilden vier Großbetriebe mit mehr als 500 Mitarbeitenden die vier Fälle. In jedem Fall wurden jeweils fünf Führungskräfte befragt. Die Subjekte qualifizieren sich durch ihre berufliche Stellung als Führungskraft im Betrieb zum Forschungsgegenstand. Darüber hinaus wurden Sach- und/oder Personalbefugnis zum Zeitpunkt der Befragung sowie Mindestzugehörigkeit von fünf Jahren zum Betrieb unabhängig vom Innehaben der Führungsposition als Kriterien für die Teilnahme an der Forschung formuliert. Im Rahmen der subjektorientierten Ergebnispräsentation werden ausgewählte Erkenntnisse über *Herrn Adam aus Betrieb A* dargestellt. Die Ergebnisse der ersten Stufe der Fallstudie, welche sich auf Verweildauern in Episoden und Positionswechsel beziehen, ermöglichen eine Beschreibung des Subjektes anhand seines betrieblichen Erwerbsverlaufes.

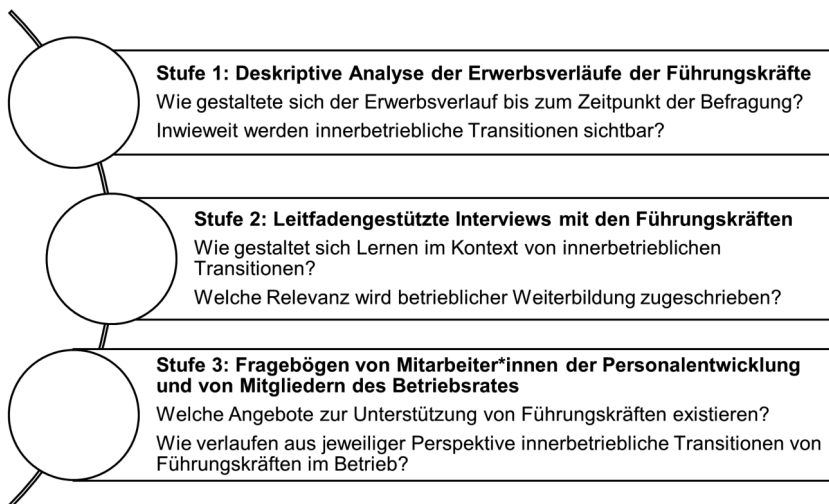


Abbildung 1: Darstellung des Forschungsprozesses

Zur empirischen Erfassung der Fälle wurde ein dreistufiges Forschungsdesign entworfen, wobei eine chronologische Abfolge der Stufen umgesetzt wird. Das heißt, nach Abschluss der Datenerhebung und -auswertung einer Stufe erfolgten die Forschungsaktivitäten der nächsten Stufe. Hierbei wurden die gewonnenen Erkenntnisse von vorangegangenen Studien genutzt, um die Datenerhebung folgender Stufen zu gestalten. Als Beispiel kann das gezielte Rückfragen nach Episoden im Erwerbsver-

lauf im Rahmen des Interviews genannt werden. Weiterhin wurden die Resultate der ersten und zweiten Stufe genutzt, um den Fragebogen der dritten Stufe zu überarbeiten.

In der Fallstudie fand somit eine *Methodentriangulation* Verwendung, wodurch Daten zur Verfügung stehen, die durch unterschiedliche qualitative Methoden erhoben wurden. (Flick 2017, S. 313). Anwendung fanden die deskriptive Analyse von Ausschnitten des Erwerbsverlaufs der Führungskräfte (erste Stufe) und Leitfadeninterviews mit den fallzugehörigen Führungskräften (zweite Stufe). Im Rahmen der dritten Stufe wird durch die deskriptive Auswertung von Fragebögen von Mitarbeitenden der Personalentwicklungen und Mitgliedern der Betriebsräte eine Außensicht auf das Subjekt erzeugt. Um dem Subjekt im Rahmen des Artikels mehr Raum zu geben, wird auf eine weiterführende Darstellung der dritten Stufe verzichtet.

### 1. Stufe: Deskriptive Analyse der Erwerbsverläufe der Interviewpartner\*innen

Das Ziel der ersten Stufe im Forschungsprozess war die Erfassung der *Verweildauern* und die Abbildung des Verlaufsprozesses in Bezug auf *Positionswechsel* im Betrieb, um einen ersten Einblick in die fallspezifische Struktur von innerbetrieblichen Transitionen zu erlangen. Im Rahmen der Datenerhebung wurden die beruflichen Lebensläufe der Interviewpartner\*innen beschafft und durch Selektion sowie grafische Darstellung von fallrelevanten Episoden aufbereitet. Die vorliegenden Daten können als Ereignisdaten bezeichnet werden, denn sie enthalten „zeitbezogene Daten, die über die (Verweildauer) bis zum Eintreffen eines Ereignisses Aufschluß (!) geben“ (Diekmann 2018, S. 8). Die Zeitspanne, die ein Zustand anhält, wird als „Episode“ bezeichnet (Mika & Stegmann 2014, S. 1079). Im Rahmen der deskriptiven Ereignisdatenanalyse ermöglicht die Verknüpfung von verschiedenen Episoden, Aussagen über „soziale Zustände oder Übergänge und deren Einbettung im Lebenslauf“ zu treffen (ebd.). Die gewonnenen Ergebnisse dienten als Grundlage für die zweite Stufe des Forschungsprozesses, in der subjektive Deutungen der Episoden fokussiert wurden.

Die betriebliche Verweildauer von *Herrn Adam* vom Eintritt in den Betrieb bis zum Erhebungszeitpunkt beträgt 21 Jahre und sechs Monate. Insgesamt werden bei der deskriptiven Analyse des Erwerbsverlaufes fünf Positionswechsel sichtbar, die eine Verweildauer zwischen etwa drei und fünf Jahren aufweisen.

Werden die Positionswechsel in Bezug auf die Stellung im Betrieb untersucht, so ist *Herr Adam* im Rahmen der beruflichen Ausbildung in den Betrieb A eingestiegen. Innerhalb der zweiten Episode, welche einen Zeitraum von fünf Jahren und sieben Monaten umfasst, arbeitet er als Mitarbeiter ohne Führungsfunktion. Anschließend folgt eine akademische Aus- oder Weiterbildung mit einem Zeitumfang von drei Jahren. Im Zeitraum der dritten Episode (fünf Jahre und drei Monate) ist Herr Adam als Mitarbeiter ohne Führungsaufgaben im Betrieb angestellt. Die letzte empirisch erfasste Episode zeigt Herrn Adam als Führungskraft im Betrieb. Bis zum Zeitpunkt der Erhebung ist er vier Jahre und fünf Monate als Führungskraft tätig. Anhand des zeitlichen Umfangs der Episoden lässt sich eine „institutionelle (zeitliche) Steuerung“ des Erwerbsverlaufes durch Bildungsinstitutionen erkennen (Leisering et al. 2001,

S.13). Befindet sich Herr Adam in der beruflichen Ausbildung oder im Studium, so beträgt die Dauer der Episode circa drei Jahre, was dem üblichen zeitlichen Umfang entspricht.

## 2. Stufe: Leitfadengestützte Interviews mit Führungskräften

Innerhalb der zweiten Stufe der Fallstudie wurde eine Erweiterung der subjektorientierten erlebten Perspektive mittels weiterer Datenerhebungen und -auswertung vorgenommen, wobei leitfadengestützte Interviews mit befragten Führungskräften der ersten Stufe geführt wurden. Im Forschungsinteresse steht zum einen die Frage, welche *Einflussfaktoren* auf den Verlauf von innerbetrieblichen Transitionen von Führungskräften wirken. Zum anderen gilt es, die *Relevanz von betrieblicher Weiterbildung* aus Sicht der Führungskräfte zu untersuchen sowie die sich an innerbetriebliche Transitionen knüpfenden *Lernprozesse zu rekonstruieren*.

Die Datenerhebung erfolgte mittels *leitfadengestützter Interviews*. Um sicherzustellen, dass forschungsrelevante Aspekte angesprochen werden, war ein Hinlenken auf relevante Aspekte mittels Leitfadens notwendig (Yin 2018, S.119). Eine wegweisende Entscheidung innerhalb des Forschungsprozesses war die Festlegung der Inhaltsanalyse nach Mayring als Methode der Datenauswertung. Im Rahmen der Fallstudie fällt die Wahl auf die Anwendung der *strukturierenden Inhaltsanalyse* (vgl. Mayring, 2015).

Ein Schwerpunkt der deduktiven Kategorien liegt auf Einflussfaktoren innerbetrieblicher Transitionen. Hierbei wird eine Unterscheidung zwischen subjektbezogenen und umweltbezogenen Einflussfaktoren vorgenommen. Letztere Kategorie wird in die Unterkategorien des persönlichen sowie des betrieblichen Umfeldes unterteilt. Die Kategorien werden durch gezielte Fragen im Leitfaden abgebildet:

- Inwieweit konnten Sie diese Veränderungen selbst bestimmen beziehungsweise beeinflussen?
- Welche innerbetrieblichen Veränderungen haben zum Gelingen Ihrer Übergänge beigetragen? Und welche haben diese gehemmt?

Um der Subjektorientierung zu folgen, gilt es in der zweiten Stufe, die gewonnenen Erkenntnisse um erlebte Eindrücke von *Herrn Adam* zu erweitern. Die zweite Stufe ermöglicht zudem eine thematische Erweiterung, indem eine Fokussierung auf Einflussfaktoren und Lernen in Transitionen stattfindet. Herr Adam fasst seinen Erwerbsverlauf im Betrieb A mit den Worten „geradlinig mit Umwegen“ zusammen (Herr Adam, Pos. 9). Die Bewältigungsanforderungen der jeweiligen Episoden sind sehr unterschiedlich, stehen aber in enger Verbindung zu den Arbeitsinhalten von Herrn Adam. Häufig werden die beruflichen Anforderungen von Herrn Adam selbst gewählt. In der ersten Episode möchte Herr Adam seine Schnelligkeit bei der Fertigung verbessern, während er in der zweiten Episode berufsbegleitend eine Abendsschule besucht, um sein Abitur nachzuholen. Die Bewältigungsanforderungen innerhalb der vierten Episode fokussieren mit der Zufriedenstellung der Kunden die seitens des Betriebes an Herrn Adam herangetragenen Anforderungen. Als Füh-

rungskraft leitet Herr Adam für sich daraus die folgenden Herausforderungen im beruflichen Umgang mit dem Personal ab: „Personal eigentlich in die bestimmte Richtung zu bringen und die ganze Entwicklung mitzubegleiten“ (Herr Adam, Pos. 11).

Der Einfluss von individuellen Motiven und Motivationen auf den Verlauf von Transitionen zeigt sich bei Herrn Adam besonders bei Begründungen, warum er sich für Veränderungen im Erwerbsverlauf entschieden hat. Er beschreibt im Interview die Suche nach Herausforderungen, das Sich-Entwickeln und das Abwenden von Langeweile am Arbeitsplatz als Anlass für Transitionen: „Ich wollte eigentlich noch mehr machen und nicht verdummen. Das war eigentlich so der große Anlass“ (Herr Adam, Pos. 13). Ein konkretes Beispiel bietet die Begründung für das Absolvieren des Studiums: „(...) Dann in der Fertigung gewesen. Dann war mir das alles ein bisschen langweilig, immer nur schrauben und ein bisschen was verdrahten“ (Herr Adam, Pos. 9). Bei der Transition vom Mitarbeiter ohne Führungsaufgaben zur Führungskraft lassen sich neben motivationalen Einflüssen auch Einflussfaktoren im betrieblichen Umfeld finden, die den Beginn der Transition begünstigt haben: „Ich habe ein Angebot von einer anderen Firma bekommen, die wollten mich als Produktmanager haben und ja, das habe ich hier dann auch mal fallen lassen mit der Kündigung auch. Und dann hieß es: Okay der (Name des Vorgesetzten) geht in Rente und da ist, wäre ein Platz frei. Und ja, so bin ich dann hier reingerutscht (Herr Adam, Pos. 13). Durch die Vakanz einer Führungsposition im Betrieb A kann Herr Adam eine Stelle als Führungskraft annehmen. Diese erlebte Transition beschreibt Herr Adam als „sehr harmonisch“ (Herr Adam, Pos. 21). In mehreren Interviewpassagen äußert er, dass zum Gelingen der Transition maßgeblich der Vorgesetzte beigetragen hat, indem er Aufgaben sukzessive an Herrn Adam übertragen und bei der Einarbeitung unterstützt hat.

Weiterhin lässt sich ein Bezug zwischen dem Interviewleitfaden und dem kategorial verankerten Interessenbereich „Transition als lernhaltige Prozesse“ erkennen. Beispielhafte Fragestellungen sind:

- Was haben Sie im Zuge der Übergänge gelernt?
- Wie haben Sie sich neues Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten angeeignet? (Wie lernen Sie?)

*Herr Adam* hat alle erlebten Transitionen im Betrieb A als lernhaltige Prozesse eingeschätzt, wobei er die Zeitpunkte mit dem größten Lerngehalt wie folgt beschreibt: „Also kurz bevor glaube ich eher weniger. Dass man da am meisten lernt im Übergang definitiv und das Allermeiste lernt man wirklich beim, beim Tun, wenn man wirklich mitten dabei ist“ (Herr Adam, Pos. 75). Im Zitat wird bereits angedeutet, dass Herr Adam arbeitsplatznahe Lernformen präferiert. Auf die Frage, wie er sich das Wissen und die benötigten Fähigkeiten angeeignet hat, antwortet Herr Adam: „Die, also, wenn ich, wenn ich was als Lebensweisheit definieren sollte, ist, (...) lernt immer aus Fehlern (Herr Adam, Pos. 67). Reflektiert man die Aussage unter Bezugnahme zur heutigen Gesellschaft, in der „kaum noch Freiräume für (...) Umwege oder Versuche (und Irrtümer)“ existieren, stellt das Lernen aus Fehlern aus gesellschaftlicher Perspektive einen bemerkenswerten Aspekt des Interviews dar (Schmidt-Lauff & Hö-

sel, 2015, S. 28). Besonders im Arbeitskontext von Führungskräften mit Sach- und/oder Personalbefugnis ist dies nochmals bedeutsamer anzusehen. Herr Adam folgt einer „bildungswissenschaftlichen Sicht“, wobei „Fehler und Krisen den Beginn von Lernen“ markieren (ebd., S. 29). Weiterhin existieren im Interviewverlauf Indizien für erfahrungsbasiertes Lernen am Arbeitsplatz, wobei sich Lerninhalte wie neue Arbeitsschritte in der Produktion, kundenorientiertes Auftreten sowie der Umgang mit Mitarbeitenden stark am Arbeitsalltag orientieren.

Die Fragen sollen insbesondere Erkenntnisse für die Kategorien „Lerngegenstände von innerbetrieblichen Transitionen“ und „subjektive Bedeutung von Lernprozessen“ hervorbringen. Daran anknüpfend wird der Kategorie „betriebliche Weiterbildung als Bestandteil von innerbetrieblichen Transitionen“ Aufmerksamkeit gewidmet. Von Interesse sind insbesondere die Formen der betrieblichen Weiterbildung sowie der Zusammenhang zwischen betrieblicher Weiterbildung und innerbetrieblichen Transitionen. Exemplarisch spiegeln die folgenden Fragen den Interessenbereich im Fragebogen wider:

- Welche Unterstützungsmaßnahmen haben Sie zur Bewältigung der Transitionen genutzt? (Seminare, Mentoring, Coaching, Beratung usw.)
- Inwieweit haben diese zum Gelingen der innerbetrieblichen Transitionen beigetragen?

Im Erwerbsverlauf von *Herrn Adam* sind Phasen der Teilnahme an Weiterbildungsangeboten sowie institutionalisierter Bildung in Form von beruflicher und akademischer Ausbildung zu finden. Die berufliche Ausbildung stellt eine direkte Verbindung zwischen Berufsschule und der Arbeit im Betrieb dar, wohingegen der Betrieb die Absolvierung des Studiums durch finanzielle Leistungen fördert. Im Interview zeigt sich, dass Herr Adam während der dritten Episode die Abendschule besucht, um sein Abitur nachzuholen. Ein betrieblicher Bezug lag dabei jedoch nicht vor: „Aber der ging komplett von mir selbst aus und habe auch keine Unterstützung vom Unternehmen eingefordert oder irgendwas“ (Herr Adam, Pos. 55). Herr Adam berichtet im Interview von der Teilnahme an non-formaler Weiterbildung in Form von Seminaren. Die zentrale Bedeutung – wie beim Besuch von institutionalisierter Bildung – spiegelt sich bei der Einschätzung der Relevanz von betrieblicher Weiterbildung nicht wider, wie das folgende Zitat belegt: „Die unterstützen irgendwo, aber die können halt nur ein bisschen Handwerkszeug liefern.“ (Herr Adam, Pos. 49)

## 4 Resümee

Innerbetriebliche Transitionen aus subjektorientierter Perspektive unter den erwachsenenpädagogischen Schwerpunkten des Lernens und der betrieblichen Weiterbildung empirisch zu untersuchen, ist eine methodische Herausforderung. Um die Vielfaltigkeit und Individualität von Transitionen zu erfassen, eignen sich Fallstudien, die es gegenstandsangemessen zu entwerfen gilt. Transitorische Bewegungen von Füh-

rungskräften innerhalb eines Betriebes sowohl in ihrer zeitlichen und hierarchischen Struktur als auch in ihrem Lerngehalt zu erforschen, stellt einen besonderen Mehrwert dar. Die künftigen Auswertungen des Datenmaterials, die Einordnung der individuellen Perspektive in die betrieblichen Fälle sowie die Einnahme der Außensicht durch betriebliche Vertreter\*innen bieten weiteres Potenzial für neue Erkenntnisse zum Themenbereich „innerbetriebliche Transitionen von Führungskräften“.

## Literatur

- Brügelmann, H. (1982). Pädagogische Fallstudien: Methoden-Schisma oder -schizophrenie? In D. Fischer & Comenius-Institut (Hrsg.), *Fallstudien in der Pädagogik: Aufgaben, Methoden, Wirkungen: Bericht über eine Tagung des Comenius-Instituts Münster 14.–16. September 1981 in Bielefeld-Bethel*. Faude. S. 62–82.
- Diekmann, K. (2018). Innovative Personalpolitik – Der Beitrag der betrieblichen Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., stark überarbeitete und aktualisierte Auflage). Springer VS.
- Ebbers, I. & Langanka, A. (2013). Innerbetriebliche Übergänge. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge*. Beltz Juventa. S. 705–720.
- Flick, U. (2017). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (12. Auflage, Originalausgabe). Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 309–318.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Studienausg.). Campus-Verl.
- Holzkamp, K. (2008). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema ‚Lernen‘. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (2., unveränderte Aufl.). Schneider.
- Leisering, L., Müller, R. & Schumann, K. F. (2001). Institutionen und Lebenslauf im Wandel – Die institutionentheoretische Forschungsperspektive. In L. Leisering (Hrsg.), *Institutionen und Lebensläufe im Wandel: Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen*. Juventa-Verl. S. 11–26.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Beltz Verlag.
- Mika, T. & Stegmann, M. (2014). Längsschnittanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS. S. 1077–1087.
- Schäffter, O. (2015). Übergangszeiten – Transitionen und Life Trajectories. Navigieren durch Bildungslandschaften im Lebenslauf. In S. Schmidt-Lauff, H. von Felden & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung: Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Verlag Barbara Budrich. S. 19–35.
- Schmidt-Lauff, S. & Hösel, F. (2015). Generation Null Fehler. In *böll Themen*, 2. S. 28–29.

- Schwarz, J., Teichmann, F. & Weber, S. M. (2015). Transitionen und Trajektorien. In S. Schmidt-Lauff, H. von Felden & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung: Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Verlag Barbara Budrich. S. 139–149.
- von Felden, H. (2010). Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. In H. von Felden & J. Schiener (Hrsg.), *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf: Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung*. VS. S. 21–41.
- Welzer, H. (1993a). Transitionen – ein Konzept zur Erforschung biographischen Wandels. In *Handlung Kultur Interpretation*, 2 (3). S. 137–157.
- Welzer, H. (1993b). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Ed. diskord.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (Sixth edition). SAGE.

## Autorin

Jessica Kleinschmidt, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

## Review

*Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 5. Mai 2022 zur Veröffentlichung angenommen.*

*This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 5<sup>th</sup> of May 2022.*



# Das Subjekt im Fokus der Grundbildung

## *Praxisberichte aus zwei saarländischen Volkshochschulen*

CAROLIN LEHBERGER, ULRIKE HEIDENREICH, CARINA HILT

### Zusammenfassung

Grundbildung ist eine, wenn nicht die Grundvoraussetzung zur Orientierung in und Teilhabe an der Gesellschaft. Grundbildung versetzt das Subjekt in die Lage, den täglichen lebensweltlichen Anforderungen und beruflichen Herausforderungen gerecht zu werden. Zur Grundbildung werden in diesem Zusammenhang nicht nur die Lese- und Schreibkompetenz (Alphabetisierung) gezählt, sondern unter anderem auch basale Mathematik- und Englischkenntnisse sowie die Fähigkeit, Computer und weitere digitale Endgeräte zu bedienen, und ein achtsamer Umgang mit Geld. Nachstehende Praxisberichte gehen der Frage nach, wie Grundbildungsangebote an Volkshochschulen durch eine zielgruppengerechte Gestaltung nachhaltig erfolgreich werden können.

**Stichwörter:** Grundbildung; Zielgruppen, Öffentlichkeitsarbeit; Lernorte; Niedrigschwelligkeit

### Abstract

Basic education is one, if not the basic prerequisite for orientation and participation in society. Basic education enables the subject to meet the daily demands of life and professional challenges. In this context, basic education includes not only reading and writing skills (literacy), but also, among other things, basic mathematics and English skills as well as the ability to use computers and other digital devices, and a mindful approach to money. The following practical reports explore the question of how basic education programs at adult education centres can be sustainably successful through a target group-oriented design.

**Keywords:** Basic education; target groups, public relations; places of learning; low threshold

## 1 Einleitung

Volkshochschulen sind bildungsoptimistisch: Sie orientieren sich an den Potenzialen der Menschen und nicht an ihren Defiziten, identifizieren und fördern Talente. Hinter unserer Arbeit steht die grundlegende Überzeugung von der Entwicklungs- und Lernfähigkeit Erwachsener, die ihre Bildungsbiografien weiterentwickeln möchten. Diese Potenziale haben einen emanzipatorischen Charakter: Es geht um die Erfüllung des dem Menschen eigenen Wunsches, sich selbst zu verändern, den eigenen Horizont zu erweitern und etwas Neues zu lernen. Das „lernende Subjekt“ besucht die Volkshochschule und ihre Lernorte in den allermeisten Fällen auf freiwilliger Basis, mit intrinsischer Motivation.

## 2 Grundbildung an der Volkshochschule Regionalverband Saarbrücken

Im Programmbereich Grundbildung und Schulabschlüsse treffen wir auf Menschen, die sich im Erwachsenenalter aufmachen, Lesen und Schreiben zu lernen. Zu den Teilnehmenden zählen auch Menschen, die schon lange im Berufsleben erfolgreich sind: zum Beispiel als Schausteller, als Lagerarbeiter, in der Pflege oder in der Produktion. Viele von ihnen haben über die Jahre individuelle „Bewältigungsstrategien“ entwickelt, sodass niemandem in ihrem Umfeld auffällt, dass sie nicht schreiben und lesen können. Durch die Nutzung digitaler Kommunikationsmittel wie Messenger-Diensten, hier insbesondere die Zuhilfenahme von Sprachnachrichten, wird die Schriftsprache noch stärker zurückgedrängt – ebenso durch Kommunikations-Symbole wie Emojis.

Die Volkshochschule Saarbrücken bietet seit über 40 Jahren Alphabetisierungskurse an, in denen Menschen mit Deutsch als Muttersprache und sehr gut Deutsch Sprechende das Lesen und Schreiben lernen. Es handelt sich um Termine für kleine Gruppen, die ein bis zweimal wöchentlich stattfinden. Hier unterrichten erfahrene Kursleitende, die das jeweilige individuelle Lerntempo der Teilnehmenden berücksichtigen und eine erwachsenengerechte und vertrauensvolle Lernatmosphäre schaffen. Kurse unter dem Titel „Lesen und Schreiben lernen“ wenden sich dabei an Teilnehmende, die entweder überhaupt nicht lesen und schreiben können, oder an Menschen, die lesen, aber nicht gut schreiben können oder große Rechtschreibprobleme haben. Im Kurs „Rechnen im Alltag“ geht es um Situationen, in denen im Alltag einfache Rechenoperationen angewendet werden müssen, etwa an der Supermarktkasse oder bei der Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel. Der Kurs „Englisch ganz einfach“ wendet sich an Teilnehmende, die noch nie eine Fremdsprache gelernt haben und mit englischen Begriffen, die heute ständig in unserem Alltag verwendet werden, Schwierigkeiten haben. Ergänzt wird das Lern- und Kursangebot durch sogenannte EDV-Cafés. Es handelt sich dabei um Lerntreffs rund um PC, Laptop, Smartphone, Apps, Web-Seminare, Programme und Internet.

## 2.1 Ergänzung durch aufsuchende Bildungsarbeit

Gemäß ihrer Satzung unterstützt die Volkshochschule Regionalverband Saarbrücken in besonderem Maße bestimmte Zielgruppen, etwa arbeitssuchende Jugendliche und sogenannte „lernungewohnte Gruppen“. Angebote der Erwachsenenbildung erreichen bestimmte Milieus und Gruppen oft nur in unzureichendem Maße. Die Gründe, warum Menschen Bildungsangeboten nicht wahrnehmen, sind vielfältig: Räumliche, soziale, finanzielle, zeitliche, sprachliche oder körperliche Voraussetzungen können mächtige Hindernisse darstellen. Diese aktiv zu überwinden, auf die Menschen zuzugehen und ihnen Angebote in einer Art und Weise zu machen, die es ihnen ermöglicht, sie anzunehmen – das sind die Herausforderungen, denen sich Volkshochschulen in ihrer Arbeit stellen müssen. Inhalte, Ansprache und Methoden, aber auch zeitliche und räumliche Aspekte müssen hierfür fortwährend neu gedacht und auf die Zielgruppen abgestimmt werden.

Die Volkshochschule Regionalverband Saarbrücken hat sich vor mehr als 20 Jahren auf diesen Weg gemacht und die klassische „Komm-Struktur“ durch aufsuchende Bildungsangebote ergänzt – zum Beispiel durch eine individuelle Bildungsberatung in der „Wärmestube“ Saarbrücken oder in den Tafelläden. Es geht darum, Distanzen und Barrieren, die viele Menschen gegenüber Weiterbildungseinrichtungen haben, aktiv zu überbrücken und Nähe herzustellen zu den Sozialräumen, Lebenswelten und Milieus.

## 2.2 Lernwerkstätten

Konkret kann dies auf unterschiedliche Weise geschehen – etwa durch mobile Angebote, durch die Eröffnung neuer Lernorte und durch eine enge Zusammenarbeit mit Initiativen und Verbänden, die schon eine Nähe zu den adressierten Gruppen haben. Wichtig kann dabei werden, Schlüsselpersonen zu gewinnen, die bei den entsprechenden Adressaten bekannt sind, Vertrauen genießen oder Brücken bauen können. An der Volkshochschule Regionalverband Saarbrücken gibt es dazu noch weitere Ansätze.

In den Stadtteilbüros der Gemeinwesenarbeit beispielsweise hat die Volkshochschule vor einigen Jahren mit sogenannten „Lernwerkstätten“ Neuland betreten. Das Café „Schniss“ (ein Begriff aus dem saarländischen Dialekt, der den sprechenden Mund meint) in Saarbrücken beispielsweise ist ein VHS-Lernort, der mit einem zweimal wöchentlich stattfindenden offenen Lerntreff ein Grundbildungsangebot für Frauen darstellt. Die Teilnehmerinnen können in ungezwungener Atmosphäre lernen – auch ihre Kinder sind willkommen. Im Kurs werden auch Alltagsfragen besprochen: Was steht in diesem Formular? Wie funktioniert der Zugang zur Videokonferenz am Abend mit der Lehrerin meines Sohnes? Wie übertrage ich den QR-Code meines Impfnachweises auf mein Smartphone?

## 2.3 Kurs zum Nachholen des Hauptschulabschlusses

Die Volkshochschule Regionalverband Saarbrücken bietet seit 1967 jedes Jahr erfolgreich einen Kurs zum Nachholen des Hauptschulabschlusses an. Die Teilnehmenden

dieses Kurses, der in Abendform über ein Jahr lang stattfindet, haben in ihrer Jugend andere Prioritäten als ihren schulischen Werdegang gesetzt: Viele wollten oder mussten schon früh ihr eigenes Geld verdienen und sind ohne Schulabschluss und Ausbildung ins Erwerbsleben gegangen, beispielsweise als Hilfskräfte im Baugewerbe oder in der Pflege. Nun möchten sie als Erwachsene eine Ausbildung beginnen, wofür sie zunächst einen Hauptschulabschluss benötigen.

Die Kurse finden in Teilzeit statt. Durch die Unterrichtszeiten, die sich auf den Abend beschränken, sind sie insbesondere für Berufstätige attraktiv. Der Kursort, die Gemeinschaftsschule Bruchwiese, liegt zentral in Saarbrücken und ist mit öffentlichen Verkehrsmitteln sehr gut zu erreichen. Die Gesamtkosten für den knapp einjährigen Kurs belaufen sich auf 300 Euro, ermäßigt sogar auf nur 150 Euro. Über die Jahre haben auf diesem Weg bereits über 900 Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfolgreich ihren Abschluss nachgeholt. Im Jahr 2020 wurden die Absolventinnen und Absolventen des Kurses erstmals in einer kleinen Feierstunde geehrt, denn es war der Volkshochschule wichtig, ihren Respekt vor der Leistung dieser Teilnehmenden, viele von ihnen mit tief verinnerlichten negativen Schulerfahrungen, auch nach außen hin sichtbar zu machen: Innerhalb nur eines Jahres wird hier das Wissen von regulär neun Jahren Schulbildung erworben.

## **2.4 Wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen in der Grundbildung: geschützte Lernorte**

Gerade im Programmbereich Grundbildung ist es ein über Jahrzehnte gewachsener Erfahrungswert, dass Erwachsene, die Lesen und Schreiben lernen oder andere, etwa digitale Grundbildungskompetenzen aufbauen möchten, einen geschützten Raum benötigen. Angesichts dessen hat die Volkshochschule Regionalverband Saarbrücken ihr Grundbildungszentrum nicht in ihrem Stammsitz im Alten Rathaus am Saarbrücker Schlossplatz angesiedelt, sondern in der Innenstadt in einem sehr belebten Geschäfts- und Bürogebäude – an einer Verkehrsachse, die eine optimale Anbindung an den ÖPNV hat.

Die hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeitenden und Dozierenden im Programmbereich Grundbildung legen in ihrer methodisch-didaktischen Herangehensweise im Kursalltag besonderen Wert darauf, dass ihre Kurse als soziale Orte wahrgenommen werden, an denen Lernen Spaß macht und die man ohne Zwang besuchen darf. Leider haben gerade Teilnehmende im Bereich der Grundbildung negative Bildungserfahrungen gemacht und früh soziale Ausgrenzung insbesondere in der Institution Schule erfahren. Die Volkshochschule will hier gegensteuern und ein gutes Lernklima vorhalten, eine angenehme Arbeits- und Gruppenatmosphäre verbreiten, die bei den Lernenden positiv besetzt wird.

### 3 „Wissen für den Alltag“: ein subjektbezogenes Grundbildungskonzept der VHS Merzig-Wadern

Als geschützte und gleichermaßen soziale Lernorte dürfen auch die Kurse der Reihe „Wissen für den Alltag“ bezeichnet werden, die die Volkshochschule im Landkreis Merzig-Wadern seit 2019 mit großer Resonanz anbietet. Es handelt sich um kostenlose Angebote in Kooperation mit dem saarländischen Bildungsministerium, die allen Bürgern des Landkreises offenstehen. Die Themen entsprechen auch hier einem holistischen Begriff von Grundbildung: Neben Rechtschreibung und Grammatik werden Alltagsmathematik, das Management der eigenen Finanzen, Konzentrationsübungen oder auch die Kommunikation mit Ämtern und Behörden behandelt. Auch gemeinsame Wanderungen durch die saarländische Heimat werden angeboten – teilweise mit Einladung und Anleitung zum Fotografieren von Landschaft und Kultur. Es gibt zudem ein betreutes VHS-Internetcafé, um Menschen, die nicht über die nötige technische Ausstattung verfügen, an die Digitalisierung heranzuführen.

#### 3.1 Niederschwelligkeit und soziale Wärme sind Schlüsselaspekte

Die im Wochenrhythmus angebotenen Kurse werden dabei nicht als klassische „Schulstunden“ konzipiert, sondern als ganzheitliche, niederschwellige und damit zwanglose Bildungsangebote, die gleichzeitig als sozialer Treffpunkt dienen. Es besteht keine Anmeldepflicht zu den Veranstaltungen, auch eine anonyme Teilnahme ist möglich. Zu jedem Termin wird ein neues, abgeschlossenes Thema behandelt – die Veranstaltungen bauen nicht aufeinander auf. So können Teilnehmende jederzeit einsteigen oder pausieren, es entsteht kein Stress durch etwaigen Verpflichtungsdruck.

Jedes der Angebote erfüllt eine bestimmte Zielsetzung im Kontext der gesamten Angebotsreihe: So zielen die Kurse neben den vermittelten Bildungsinhalten insbesondere darauf ab, Vertrauen zwischen Lehrkraft und Teilnehmenden aufzubauen, Teilnehmende dauerhaft zu binden, soziale Netzwerke unter den Teilnehmenden zu etablieren oder individuelle Erfolgserlebnisse für die Teilnehmenden zu generieren. Dieser Fokus auf soziale und emotionale Festigung hat sich als außerordentlich effektiv erwiesen: Obwohl es sich bei „Wissen für den Alltag“ nicht um ein Kurssystem handelt und die Teilnahme explizit freiwillig ist, partizipieren die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer regelmäßig, viele sogar mehrmals wöchentlich an den Veranstaltungen. Einige bezeichnen die VHS Merzig in diesem Kontext gar als ihr „zweites Wohnzimmer“.

#### 3.2 Öffentlichkeitsarbeit für Grundbildungsangebote

Ein entscheidender Erfolgsfaktor für subjektgetriebene Grundbildungsangebote sind geeignete Marketingstrategien, ausgehend von einem adäquaten Branding: Der Begriff „Grundbildung“ ist in der Praxis ungeeignet, um die Zielgruppe zu erreichen – er birgt kein Identifikationspotenzial, wirkt im Gegenteil stigmatisierend und ist daher für die subjektbezogene Öffentlichkeitsarbeit kontraproduktiv.

Mit dem unpräzisen übergeordneten Titel „Wissen für den Alltag“ ist es der VHS Merzig-Wadern innerhalb kurzer Zeit gelungen, viele Interessenten für die darunter subsumierten Kursreihen zu gewinnen. Diese werden terminologisch ebenfalls nah an der Zielgruppe und deren Lebenswirklichkeit kommuniziert – mit Fokus auf dem konkreten Nutzen, den das Angebot den Teilnehmenden verspricht. So tragen die Angebote aus der Reihe „Wissen für den Alltag“ alltagsnahe Subtitel wie „Sich besser konzentrieren und mehr auf die Reihe kriegen“ oder „Mit Ämtern und Behörden klarkommen“.

### **3.3 Lehrende als Bezugspersonen der Grundbildung**

Für die Zielgruppe, die die Volkshochschule im Landkreis Merzig-Wadern erreichen will, ist es häufig problematisch, soziale Kontakte zu knüpfen. Es ist eine große Herausforderung für die VHS als Institution, das Vertrauen dieser Klientel nachhaltig zu gewinnen. Daher kommt Dozierenden in diesem Kontext eine eminent wichtige Rolle zu.

Die Erfahrung zeigt, dass Lernprozesse erst dann nachhaltig beeinflusst werden können, wenn der Dozent oder die Dozentin das Vertrauen der Teilnehmenden gewonnen hat und als wichtiger und konstanter sozialer Kontakt angesehen wird. Es ist daher von entscheidender Relevanz, dass sich Dozierende nicht ausschließlich auf die Wissensvermittlung fokussieren, sondern auch sozialen Herausforderungen adäquat begegnen. Es muss Kursleiterinnen und Kursleitern gelingen, individuelle Probleme zu erkennen, sie zu lösen, das Selbstwertgefühl der Teilnehmenden zu stärken und so Lernbarrieren nachhaltig abzubauen. Kursleitende müssen dafür nicht obligatorisch über eine sozialpädagogische Ausbildung verfügen – allerdings über ein hohes Maß an Empathie.

### **3.4 Grundbildung in pandemischen Zeiten**

Die Corona-Krise stellte auch im Kontext der Grundbildung eine große Herausforderung dar. Während der Kontaktbeschränkungen war auch die Volkshochschule Merzig-Wadern für den Publikumsverkehr geschlossen. Das für viele Menschen inzwischen für die individuelle Lebensführung relevant gewordene Angebot konnte auch und gerade unter pandemischen Umständen aufrechterhalten werden: nicht in Präsenzveranstaltungen, sondern einer Art Fernunterricht. Dies geschah allerdings über andere Kanäle und mit einfacheren Werkzeugen als in der digitalen Welt zu dieser Zeit üblich – mithilfe „klassischer“ Telefonkonferenzen.

Die „Telefon-Treffs“ stießen bei der Zielgruppe auf positive Resonanz. Sie ermöglichten den Teilnehmenden einen regelmäßigen Austausch mit Vertrauten und erwiesen sich als effektives Mittel gegen Vereinsamung in Zeiten von Kontaktsperren und Ausgangsbeschränkungen. Thematisch standen während dieser Zeit insbesondere die jeweils individuelle Bewältigung der Pandemie und die Teilhabe an der Digitalisierung im Mittelpunkt, aber auch das – noch achtsamere – Management der eigenen Finanzen vor dem Hintergrund zusätzlicher Belastungen durch Kurzarbeit, Arbeitslosigkeit und Güterverknappung.

## 4 Zukunft der Grundbildung

Die Erfahrung der letzten Jahre unseres Engagements innerhalb der Grundbildung hat uns gelehrt, dass Bildungsträger nicht dauerhaft in temporär erfolgreichen Konzepten zur Umsetzung von Grundbildungsmaßnahmen verharren sollten. Um ihre Zielgruppen erfolgreich anzusprechen und dauerhaft zu binden, sollten Angebote der Grundbildung konsequent an den Entwicklungen und Anforderungen der jeweiligen Gegenwart und insbesondere den sich in ihr stetig wandelnden Ansprüchen der Teilnehmenden ausgerichtet werden. Das Subjekt mit seinen ganz eigenen, individuellen Bedürfnissen rückt damit immer mehr in den Fokus. Gleichzeitig müssen – gewissermaßen als Konstante der Grundbildungsarbeit – soziale Aspekte, die das lernende Subjekt im Kontext der lernenden Gruppe adressieren, im Blick behalten werden. Erfolgreiche Angebote müssen also mehr schaffen als nur „Wissen“ oder „Grundbildung“ – sondern nicht weniger als ein soziales Netzwerk, mentale Anker und emotionale Stabilität, die eine unerlässliche Voraussetzung für erfolgreiches Lernen sind.

### Autorinnen

Dr. phil. Carolin Lehberger, Dipl.-Päd., Direktorin der Volkshochschule Regionalverband Saarbrücken.

Ulrike Heidenreich, Dipl.-Kauffrau, Leiterin der Volkshochschule im Landkreis Merzig-Wadern e. V.

Carina Hilt, Germanistin, freie Pressereferentin an der Volkshochschule im Landkreis Merzig-Wadern e. V.

### Review

*Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 5. Mai 2022 zur Veröffentlichung angenommen.*

*This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 5<sup>th</sup> of May 2022.*



# Alter(n) und Lernen: zur Bedeutung von reflexivem Lernen in informellen Bildungssettings

MIRANDA LEONTOWITSCH, HANS PRÖMPER

## Zusammenfassung

Die Lebensphase Alter befindet sich in einem fundamentalen demografischen, sozialen und kulturellen Wandel. Sie ist dabei ambivalent: Einerseits ist sie nicht mehr vorrangig eine Phase des Rückzugs, sondern kann aktiv gestaltet werden. Andererseits ist die Lebensphase durch krisenhafte Erlebnisse, wie etwa den Austritt aus dem Erwerbsleben, Verlust des Partners/der Partnerin oder gesundheitliche Veränderungen gekennzeichnet. Lernen wird umso wichtiger, als es Selbstbestimmung und Aktivität unterstützen und gleichzeitig kritische Lebensereignisse bewältigen helfen kann. In diesem Beitrag wird auf Lernen als erfahrungsreflexiver Prozess geschaut und dargestellt, wie dieser in unterschiedlichen informellen Bildungssettings für ältere Menschen stattfinden kann.

**Stichwörter:** Alter(n); lebenslanges Lernen; reflexives Lernen; Leben-Lernen; Partizipation

## Abstract

The old age phase of life is undergoing fundamental demographic, social and cultural change. It is ambivalent: on the one hand, it is no longer primarily a phase of withdrawal, but can be actively shaped. On the other hand, the phase of life is characterized by crisis experiences, such as leaving the labour force, losing one's partner or health changes. Learning becomes all the more important as it can support self-determination and activity and at the same time help to cope with critical life events. This paper looks at learning as an experiential process and shows how it can take place in different informal education settings for older people.

**Keywords:** Age(s); lifelong learning; reflexive learning; life-learning; participation

## 1 Einleitung

Der Eintritt der Geburtskohorten der sog. Babyboomer (1955–1965) in den Ruhestand prägt zunehmend heutige Bildungssettings für Senioren und Seniorinnen (Ehrlich & Vogel 2018). Mit dem steigenden Anteil formal höherer Bildungsabschlüsse und Qualifikationen der Teilnehmenden verändern sich Bedürfnisse und Erwartungen an die Angebote der (Weiter)Bildung für Ältere. Dieser Prozess wird begleitet durch veränderte, gesamtgesellschaftliche Vorstellungen von der Lebensphase Alter: War sie noch bis in die 1980er-Jahre stark geprägt von Passivität und Abhängigkeit, beschreiben aktuelle Altersbilder die Lebensphase als Zeit für Selbstverwirklichung und Aktivität (Gilleard & Higgs 2000). Wo früher das mit negativen Bildern belegte Thema Alter in Bildungssettings eher gemieden oder nicht angeboten wurde, lässt sich heute ein größeres Bedürfnis nach Thematisierung erkennen (Prömper & Richter 2015). Entsprechend divers sind die Bildungsangebote für ältere Menschen geworden mit einer deutlichen Erweiterung von Wissensvermittlung zu Selbstreflexion der individuellen Biografie und (kollektiven) Zukunftsgestaltung. Der Beitrag thematisiert die Bedeutung von reflexivem Lernen für ältere Menschen und beleuchtet, wie in unterschiedlichen informellen Bildungssettings Reflexivität geübt wird.

## 2 Bildung im Alter

Lebenslanges, lebensbegleitendes Lernen gewinnt in der Langlebigkeitsgesellschaft eine neue Dimension. In der nachberuflichen, erwerbsbefreiten Phase zielen Bildungsprozesse im Alter(n) vor allem auf Selbstbildung (Kolland et al. 2018) für ein gelingendes Leben im Älterwerden, es geht um reflexive Lebensgestaltung und einen bewussteren Lebensvollzug (Prömper & Richter 2015). Erfahrene Abschiede, Ambivalenzen und Begrenzungen im Altern sind weniger Anlässe einer betreuenden Altenbildung als vielmehr und zunehmend Motive zweckfreier Selbstentfaltung (Himmelsbach 2015) selbstbewusst Lernender mit erwarteten Gewinnen wie Selbstentfaltung, Teilhabe, Resonanz, Anerkennung und Erfahrungen von Zugehörigkeit. Die Motive der heutigen älteren Lernenden orientieren sich an Bedürfnissen wie Weltverstehen, Wissensbereicherung, Selbstentfaltung und sinnvollem Tätigsein. Dies erfordert von den Bildungsträgern vielfach eine Neu- und Umorientierung ihrer Angebote für ältere Lernende, die auch politisch unterstützt werden muss. Darauf zielen die Positionspapiere der Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen (BAGSO): „In einer Gesellschaft des langen Lebens kommt Bildung im Alter eine besondere Bedeutung zu. Sie muss als politische Aufgabe erkannt und auf allen staatlichen Ebenen vorangetrieben werden.“ (BAGSO 2022, S. 4)

Mit dem wachsenden Anteil der *Nachkriegskinder* und *Babyboomer* (Jahrgänge 1955–1965), auch „Kinder der Bildungsexpansion“ genannt (Tippelt et al. 2009, S. 45), verändern sich die Bildungsbedürfnisse. Die Erfahrung mit gesellschaftlichen Umbrüchen im jungen Erwachsenenalter (Stichwort 1968 als kultureller Resonanzraum,

vgl. Hodenberg 2018) sowie eine sich daraus entwickelte generationelle Zugehörigkeit kann sich sowohl im politischen und gesellschaftlichen Engagement älterer Menschen deutlich machen als auch in der Herstellung eines reflexiven Selbst-Welt-Verhältnisses (Leontowitsch & Wolf 2019) Ausdruck finden.

### 3 Reflexives Lernen

Reflexivem Lernen liegt ein sozialkonstruktivistisches Verständnis von Wissensproduktion zugrunde (Moon 2004). Demnach besteht Wissen nicht unabhängig vom Menschen und kann durch diesen *erworben* werden, sondern Wissen wird hier verstanden als etwas, das in Interaktion mit anderen (Personen, Medien) hergestellt wird. Der Prozess dieser Herstellung und Aneignung von Wissen stellt das Lernen dar. Nach Thompson (2020) sind drei Aspekte für das Lernen relevant: Lernen geht zunächst „mit einem Nicht-Wissen bzw. einem Nicht-Können“ (Thompson 2020, S. 112) einher und benötigt im Lernprozess Zeit, in der der Umgang mit Lerngegenständen immer wieder geübt werden muss. Des Weiteren setzt Lernen ein aktives Wollen und Tun voraus. Lernen kann zwar durch Dritte begünstigt und unterstützt werden, Erkenntnis und Verständnis sind aber nur durch selbstgewollte und aktiv hergestellte Lernarrangements möglich. Die Definition von Lernen nach Göhlich und Zirfas (2007) verdeutlicht den relationalen Aspekt der Wissensproduktion:

„Lernen ist aus pädagogischer Sicht der erfahrungsreflexive, auf den Lernenden – auf seine Lebensfähigkeit und Lebensweise sowie auf seine Lernfähigkeit und Lernweise – sich auswirkende Prozess der Gewinnung von spezifischem Wissen und Können.“ (Göhlich & Zirfas 2007, S. 180)

Hiernach verläuft Lernen modal „erfahrungsbezogen, dialogisch, sinnvoll und ganzheitlich“ (ebd.). Erfahrungsbezogen bedeutet hierbei, dass Lernen immer bereits an bestehenden Erfahrungen anknüpft und in einem Prozess der Bewertung Erfahrungswissen über das Leben fortlaufend anreichert. Die Auseinandersetzung und Bewertung von Wissen im Lernprozess involviert andere Menschen als auch Lerngegenstände, sodass hier von einem dialogischen Prozess gesprochen wird. Moon (2004) spricht in diesem Zusammenhang von *cognitive housekeeping*, der Fähigkeit neue Erfahrungen zu machen, bestehendes Erfahrungswissen zu überprüfen, möglicherweise zu verwerfen und durch neues Wissen anzureichern oder gar zu ersetzen. Dieses aktive Lernen bezeichnen Göhlich und Zirfas (2007) als ganzheitlich, da die kognitive Veränderung durch den kontingenten Sinn auch jenseits des Lerngegenstandes liegende Aspekte transformieren oder tangieren können.

Neben den Dimensionen des Wissen-Lernens (Aneignung von existierenden Wissensbeständen), Können-Lernens (körperlich-leibliche Erfahrungen) und Lernen-Lernens (Fähigkeit, Lernstrategien zu entwickeln) (Thompson 2020) ist reflexives Lernen vor allem für die Dimension des Leben-Lernens von besonderer Bedeutung. Im Leben-Lernen wird der Bezug des Lernens zur individuellen Erfahrung und Lebens-

führung eines Menschen deutlich. Bildung im Alter, die sich auf Leben-Lernen konzentriert, betrachtet lebenslanges Lernen nicht nur als Kompetenzerwerb (Zuwachs an Wissen und Können), sondern vielmehr als Möglichkeit, reflektierte Selbst-Welt-Verhältnisse stärker in den Blick zu nehmen (Himmelsbach 2015). Mit fortschreiten dem Lebensalter wird das Selbst-Welt-Verhältnis durch eine fehlende Kongruenz zwischen biografisch aufgebautem Erfahrungswissen und veränderten Lebensbedingungen ins Wanken gebracht. Lernen im Alter ist nach Kade (2009) vor allem eine Anpassung an veränderte Lebensbedingungen. Dort, wo Lernen im Alter (strukturell) verhindert oder (individuell) nicht nachgegangen wird, werden Veränderungen ausgeblendet und neue Lebensbedingungen vermieden. Das kann dazu führen, dass ältere Personen Situationen vermeiden, die sie mit ihrem bisherigen Wissen nicht mehr meistern können (z. B. Digitalisierung), was wiederum soziale Ausschlussprozesse zur Folge haben kann. Der Rückzug in bekannte Rituale und Routinen kann zudem Unmündigkeit befördern: „Bis zum Lebensende ist lernende Veränderung möglich, wer sich im Alter nicht selbst verändert, dem werden Entscheidungen anderer vorgegeben. In dieser Phase geht es um die Anpassung an veränderte Lebensbedingungen im Alter, aber auch um die Entdeckung bisher verborgener Ressourcen.“ (Kade 2009, S. 69)

Anpassung an veränderte Lebensbedingungen im Alter und das Entdecken verborgener Ressourcen benötigt Reflexion, die im dialogischen Prozess mit anderen zu neuen Erkenntnissen führt. Im Folgenden werden informelle Bildungskontexte aufgezeigt, in denen reflexives Lernen im Alter aktiv betrieben wird.

## 4 Bildungskontexte

Die Landschaft möglicher subjektorientierter Bildungskontexte im Alter ist breit und nicht in staatliche Förderstrukturen integriert (Prömper & Richter 2015). So ist Bildung im Alter in ihren Ressourcen und Angeboten hochgradig abhängig von regionalen Strukturen und Netzwerken, oft von individuellen und bürgerschaftlichen Finanzierungsquellen, aber auch vom persönlichen wie gesellschaftlichen Engagement ihrer mitwirkenden Akteurinnen und Akteure. Solche informellen Bildungsgelegenheiten firmieren oft unter dem Dach „freier“ Bildungsträger, häufig sind es jedoch auch Vereine, Gruppen und Organisationen, die keine expliziten Bildungseinrichtungen sind. Gelernt wird an vielfältigen Orten, Szenen und Kontexten. Beispiele informeller Lerngelegenheiten sind im Folgenden in drei thematische Bereiche aufgeteilt worden, was den relationalen und reflexiven Charakter der Bildungsangebote hervorhebt: Übergang in den Ruhestand, aktive Lebensgestaltung und soziale Begegnung. Sie sind nur schwer zu trennen, und Mischformen prägen das Feld.

Tabelle 1: Drei Bereiche für informelle Lerngelegenheiten

| Übergang Beruf-Ruhestand                                                                                                                                | Aktive Lebensgestaltung im Alter                                                                                                                                                     | Kommunikation und Austausch                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bildungsurlaub „Gesund alt werden“<br>Online-Kurs „Vom Beenden und neu beginnen“ Selbsthilfegruppe<br>Forschungsseminare im Rahmen des Seniorenstudiums | Seniorenstudium<br>VHS-Kurse „Aktiv Altern“<br>Nachbarschaftstreffpunkte<br>Besuchsdienste<br>Engagement-Lotsen Fortbildungsangebote (z. B. Sterbebegleitung, Flüchtlingsbegleitung) | Studienreisen<br>Selbsthilfegruppen<br>Beratungstage<br>Spieleabende<br>Wandergruppen<br>Chorproben<br>Museumsführungen<br>Reparatur-Cafés<br>Lesezirkel |

Im Folgenden werden für zwei Bereiche aus der Praxiserfahrung von Hans Prömper einige Bildungssettings exemplarisch vorgestellt.

*Angebote zum Übergang Beruf-Ruhestand:* Die Formate Bildungsurlaub *Gesund alt werden* sowie Online-Halbjahreskurs *Vom Beenden und neu beginnen* sprechen schon in der Ausschreibung bewusst Menschen in der Übergangssituation an. Die Teilnehmenden kommen aus unterschiedlichen Berufen und Positionen. Vertreten sind Ingenieure/Techniker, Verwaltungskräfte sowie Erziehungs- und Pflegeberufe, ehemals Angestellte als auch Selbstständige. Ihre betriebliche Position reicht von (unterer) Weisungsgebundenheit bis zur selbstständigen Leitung größerer Einheiten. Es sind sowohl (kinderlose) Singles als auch Großeltern dabei. Bei aller beruflichen und sozialen Verschiedenheit eint sie weniger die *Angst vor dem Loch* als vielmehr der Wunsch, den kommenden Lebensabschnitt gesund sowie angefüllt mit Aktivität, Kommunikation und Lebensfreude zu gestalten. Selbstbefragungsbögen, kreative Arbeitsformen mit Bildern und Einsatz von Malmaterialien, aber auch Körperübungen und der Austausch in Kleingruppen regen die jeweils individuelle Auseinandersetzung mit Fragen von Lebensorientierung, Gesundheit, Resilienz, Werten, sozialem Netz, Sehnsüchten oder Altersbildern an. Sie ermöglichen die Verknüpfung von kognitivem, emotionalem und sozialem Lernen, bei dem vor allem auch auf die Begegnung mit fremden Personen und Erfahrungshintergründen Wert gelegt wird. Im Online-Kurs werden vor allem die Zeiten zwischen den Kurseinheiten für Reflexionsfragebögen, kreative Aufgaben oder das Erkunden innerer Befindlichkeiten genutzt, die dann in der Gruppe besprochen und reflektiert werden.

*Männergruppen und -wochenenden:* Es sind auf Dauer angelegte Gruppen und Seminare, in denen Männer sich über ihre Lebensfragen, Konflikte, Ängste, Unsicherheiten und Gestaltungsspielräume austauschen. Als Folge der längerfristigen Begleitung und der Ermöglichung einer offenen Kommunikation untereinander kommen hier unterschiedliche Lebensthemen ins Gespräch: von Liebe, Partnerschaft und Kinder über Beruf, Burnout und Ruhestand bis hin zu Krankheit, Abschied und Tod, auch Suizid. Die Teilnahme erfolgt selbstgewählt und aus eigenem Antrieb. Es motivieren der offene Austausch untereinander, die Suche nach Kommunikation und Freund-

schaften, auch Wünsche nach Anerkennung und Unterstützung in schwierigen Lebenslagen. Vielfach geht es um Gefühle, Innenlenkung, Autonomie und Authentizität; es motiviert ein partnerschaftlicher Umgang miteinander, jenseits von Dominanz, Reputation oder Leistungsnachweisen. Wichtig ist jedoch die Gruppenleitung, welche durch eine Atmosphäre der Offenheit, Vertraulichkeit, Akzeptanz und Nicht-Bewertung auch eine Auseinandersetzung mit kontroversen und angstbesetzten Themen ermöglicht.

## 5 Das Projekt „Sehnsüchte im Alter“ als Beispiel für veränderte Lernbedürfnisse und reflexives Lernen im Alter

Forschendes Lernen gilt schon lange als Bestimmungsmoment des wissenschaftlichen Lernens und Studierens Älterer (Schmidt-Hertha 2018) bzw. wird als dessen blinder Fleck (Schiefer-Rohs 2020), Profil (Jütte et al. 2017) oder Desiderat gefordert (Schäffter 2017). Exemplarisch wird hier nun ein zweisemestriges Methoden- und Forschungsseminar vorgestellt, das explizit intergenerativ, partizipativ sowie gender- und altersorientiert angelegt war. Es handelt sich um ein Kooperationsseminar mit Studierenden im Masterstudium Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität und der Universität des 3. Lebensalters (U3L) in Frankfurt.

In den getrennten Semesterprogrammen wurden zunächst unterschiedliche Interessen angesprochen: Für Masterstudierende handelte es sich um ein zweisemestriges Methodenseminar mit Credit-Points und dem Charme, ein partizipatives Forschungsprojekt mit Studierenden der U3L als Co-Forscher\*innen kennenlernen zu können. Für die U3L-Studierenden war es ein intergeneratives Forschungsseminar zum Thema „Alter, Bildung und Geschlecht“ mit regelmäßigen Begegnungen mit jungen Studierenden. In wechselnden Phasen gemeinsamer und getrennter Seminareinheiten eigneten sich die Beteiligten auf teils unterschiedlichen Wegen Grundlagen und Methoden qualitativen Forschens an und setzten diese in eine qualitative Interview-Studie zum Thema „Sehnsüchte im Alter“ um. Sechs Phasen kennzeichneten den gemeinsamen Prozess:

1. Kennenlernen und Verständigung über theoretische Zugänge/Grundlagen zu Alter(n), Gender und lebenslangem Lernen
2. Aneignung von Grundlagen, Prinzipien und Methoden partizipativer Forschung
3. Entwicklung einer gemeinsamen Forschungsfrage
4. Wissenserwerb zum methodischen und forschungspraktischen Vorgehen
5. Durchführung leitfadengestützter Interviews und Auswertung
6. Reflexion des gesamten Forschungsprozesses und Vorstellen der Ergebnisse in einer hochschulöffentlichen Abschlussveranstaltung.

Im Forschungsseminar fand reflexives Lernen in allen oben genannten Phasen statt, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung in den beteiligten Gruppen (MA-Studie-

rende, U3L-Studierende, interviewte Personen, Besucher der Abschlussveranstaltung sowie der Leitung), was im Folgenden näher beleuchtet wird.

In der Kennenlernphase mussten beide Studierendengruppen ihre eigenen Standpunkte und Wissen über die jeweils andere Gruppe im Lichte neuer Erfahrungen überarbeiten. Kommunikationsformen, Lernorte, Erwartungen an das Seminar/die Kommilitoninnen und Kommilitonen/die Leitung mussten demokratisch verhandelt werden. Während die Ansprache per Du und der Westend Campus als Ort für gemeinsame Treffen schnell Einigung fanden, wurden die Arbeitsteilung und das Verhältnis von Verpflichtung für die MA-Studierenden versus die Freiwilligkeit der U3L-Studierenden fortlaufend thematisiert. In der Aneignung der Grundprinzipien partizipativer Forschung (von Unger 2014), die für alle (auch die Leitung) Neuland darstellte, wurde deutlich, dass die MA-Studierenden auf vorheriges qualitatives Methodenwissen aufbauen konnten, wohingegen die U3L-Studierenden kaum Bezugspunkte hatten. Unter ihnen waren vielmehr Teilnehmer\*innen mit einem hohen Bildungsgrad in den Naturwissenschaften, die mit Neugierde, aber auch großer Skepsis sich der neuen Methodologie näherten. Bei der Aneignung von methodischem Wissen für die Phase der Datenerhebung organisierten die MA-Studierenden vier Workshops zu den Themen Forschungsethik, qualitative Methodologie, Sampling und qualitative Interviews. In der Konzeption der Workshops reflektierten sie ihr bisheriges Methodenwissen, fügten weiteres hinzu und boten es so dar, dass es für die U3L-Studierenden verständlich wurde.

Der Prozess der Entwicklung einer gemeinsamen Forschungsfrage stellte sich als besonders langwierig und schwierig dar. In fünf altersgemischten Kleingruppen wurden über mehrere Sitzungen hinweg Themen entwickelt und im Plenum vorgestellt. In der Diskussion um die diversen thematischen Facetten zu Alter(n) und Gender konnte zunächst keine Schnittmenge gebildet werden, jedoch wurde zunehmend von *Sehnsüchten* im Alter gesprochen und der Frage nach der Gestaltung von verbleibenden Zeithorizonten. Ein Quorum hierfür blieb aber aus. Um die Stagnation aufzulösen, beschloss die Leitung zwei Vorgehen: Zum einen sollten die U3L-Studierenden persönliche Reflexionen zum Thema *Sehnsüchte im Alter* aufschreiben und (anonymisiert) über die Lernplattform teilen; zum anderen wurde ein Vorgehen nach der Grounded Theory (Stauss & Corbin 1990) vorgeschlagen, wonach in einem iterativen Vorgehen zwei Personen 60+ außerhalb des Seminars zum Thema interviewt werden sollten. Die sich daran anschließende Analyse sollte Aufschluss über mögliche Sinnstrukturen und Interpretationen des Begriffs geben. Dieser reflexiven Logik folgend, wurden nach und nach sechs Personen aus dem Bekanntenkreis der U3L-Studierenden interviewt. Die Interviewteilnehmenden wurden im Vorfeld gebeten, ein bis drei Bilder (z. B. Fotografien, Zeichnungen, Zeitungsausschnitte) zum Interview mitzubringen, deren Aussagekraft sie mit Sehnsüchten verbanden. Diese Methode kann den Erzählanreiz stärken und ermöglicht der interviewten Person, das Thema zu steuern. Für unerfahrene Interviewende erlaubten die Bilder Orientierung und Einblicke in die Wirklichkeit der interviewten Person sowie Unterstützung bei der Aufrechterhaltung des Erzählflusses. Gespräche über Bilder während der Inter-

views setzten einen Reflexionsprozess für beide Teilnehmenden in Gang, der auch in der sich daran anschließenden Phase der Sinnrekonstruktion von Bedeutung ist (Guenette & Marshall 2009).

Die Datenanalyse erfolgte induktiv themenzentriert. In Kleingruppen wurden die einzelnen Interviewtranskripte kodiert und im Plenum wurden gemeinsame Themen entwickelt. Auch divergierende Fälle wurden dargestellt. Für die U3L-Studierenden stellte sich die Herausforderung, mit ihrem eigenen Verständnis von Sehnsucht und den Ambivalenzen dem Interviewmaterial gegenüber umzugehen. Als Forschende und als Personen mit mehr Abstand zum Thema unterstützten die MA-Studierenden die U3L-Studierenden in diesem Prozess, sodass bis zur Abschlussveranstaltung acht Themenschwerpunkte (Gesundheit, Weltfrieden/privat Frieden schließen, das Nicht-Gelungene annehmen, Altern gestalten, Partnerschaft, Zeitlichkeit, Respekt für die Arbeit anderer, entschleunigtes Reisen) vorgestellt werden konnten. Die Resonanz, die alle Beteiligten in der Abschlussveranstaltung erfuhren, war groß, nicht nur durch die hohe Besucherzahl, sondern auch durch den Zuspruch zu den Ergebnissen des Projekts und der Art des Vorgehens. In Unterhaltungen vor den Stellwänden, mit Bildern und Zitaten aus den Interviews, diskutierten Besucher\*innen mit Beteiligten die Inhalte, wobei das Thema des Gehörtwerdens (durch den partizipativen Prozess) von vielen angesprochen wurde.

## 6 Fazit

Mit dem wachsenden Anteil der Generation der Bildungsjahrgänge steigt vor allem an den Seniorenuniversitäten der Anteil der Studierenden mit höheren formalen Bildungsabschlüssen. In der Regel sind es aber Ältere, die noch keinen Zugang zu sozialwissenschaftlicher Forschung oder gerontologischen Themen haben. Sie nutzen diese Seminarangebote für sich, um spezifische Fragen ihrer Biografie, ihrer Lebenserfahrungen oder ihrer Sorgeorientierungen im Älterwerden zu thematisieren und dabei ihre eigenen Erfahrungen mit wissenschaftlicher Datenerhebung und Reflexion zu verknüpfen. Zu beobachten ist, dass über die Themen wie Übergang Beruf-Ruhestand, Geschlechterverhältnisse oder Suchprozesse zum Älterwerden, das Bedürfnis nach Orientierungswissen und Anpassung an veränderte Lebensbedingungen sichtbar wird.

Gleichzeitig stellt der Bildungsgrad auch ein Hemmnis zur Teilhabe an Bildungsangeboten im Alter dar. Menschen mit niedrigem Bildungsstand sind in vielen Formen der informellen Bildung im Alter unterrepräsentiert (Lottmann 2013). Eine intersektionale Perspektive zeigt, dass weitere soziale Differenzen (z. B. Migrationserfahrung, sexuelle Orientierung) ein Fernbleiben von Bildungsangeboten verstärken können (Misoch 2017). Bildungsangebote, die sich spezifisch auf Personen einer Differenzkategorie konzentrieren, reagieren auf Bedürfnisse, sich nicht für Lebensweise oder Erfahrungen rechtfertigen zu müssen. Gleichzeitig wirken solche Angebote einer gesellschaftlichen Integration entgegen. Für die Bildungssettings im Alter bleibt

daher noch viel Raum für Veränderung: nicht nur in Bezug auf die heterogenen Bedürfnisse nach reflexiven Lernarrangements, sondern zur Stärkung von Partizipation und Inklusion in allen Bildungssettings im Alter.

## Literatur

- Bundesarbeitsgemeinschaft der Senioren-Organisationen (BAGSO) (2022). *Positionspapier: Bildung im Alter – für alle ermöglichen*. Bonn. <https://www.bagso.de/publikationen/positionspapier/bildung-im-alter-fuer-alle-ermoenlichen/>.
- Erlich, U. & Vogel, C. (2018). *Babyboomer in Deutschland. Erwerbsverhalten, ehrenamtliches Engagement, Fürsorgetätigkeiten und materielle Lage*. Berlin.
- Gilleard, C. & Higgs, P. (2000). *Cultures of Ageing: Self, Citizen and the Body*. Harlow.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart.
- Guenette, F. & Marshall, A. (2009). Time Line Drawing: Enhancing Participant Voice in Narrative Interviews on Sensitive Topics. In *International Journal of Qualitative Methods*, 8 (1). S. 85–92.
- Himmelsbach, I. (2015). Bildung im Alter im Kontext des dritten und vierten Lebensalters: Narrationen und Narrative. In *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 38 (1). S. 83–97.
- Hodenberg, C. v. (2018). *Das andere Achtundsechzig. Gesellschaftsgeschichte einer Revolte*. München.
- Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (2017). Profilbildung und Professionalisierung durch Forschung. Die Arbeitsgemeinschaft Forschung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen*. Bielefeld. S. 85–92.
- Kade, S. (2009). *Altern und Bildung. Eine Einführung*. Bielefeld. 2. Aufl.
- Kolland, F., Gallistl, V. & Wanka, A. (2018). *Bildungsberatung für Menschen im Alter*. Stuttgart.
- Leontowitsch, M. & Wolf, F. (2019). Alter(n) und Mündigkeit im generationalen Feld. In S. Andresen, D. Nittel & C. Thompson (Hrsg.), *Erziehung nach Auschwitz bis heute. Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse*. Frankfurt. S. 185–199.
- Lottmann, R. (2013). *Bildung im Alter – Für Alle? Altersbilder, Ziele und Strukturen in der nachberuflichen Bildung in Deutschland und den USA*. Bielefeld.
- Misoch, S. (2017). „Lesbian, gay & grey“. Besondere Bedürfnisse von homosexuellen Frauen und Männern im dritten und vierten Lebensalter. In *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 50 (3). S. 239–246.
- Moon, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experimental Learning: Theory and Practice*. London.
- Prömper, H. & Richter, R. (Hrsg.) (2015). *Werkbuch neue Altersbildung. Praxis und Theorie der Bildungsarbeit zwischen Beruf und Ruhestand*. Bielefeld.
- Schäffter, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen*. Bielefeld. S. 221–240.

- Schiefner-Rohs, M. (2019). Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden.
- Schmidt-Hertha, B. (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden.
- Strauss, A. & C. Juliet (1990). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Thompson, C. (2020). *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart.
- Tippelt, R., Schmidt, B., Schnurr, S., Sinner, S. & Theisen, C. (2009). *Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel*. Bielefeld.
- Unger, H. von (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden.

## Autorin und Autor

Dr. Miranda Leontowitsch, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Interdisziplinäre Alternswissenschaft am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

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

## Review

*Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 5. Mai 2022 zur Veröffentlichung angenommen.*

*This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 5<sup>th</sup> of May 2022.*



# Quo vadis, Nicole?

## *Von Beruf zu Berufung – ein biografischer Reife-Weg*

NICOLE NUMRICH

### Zusammenfassung

Der Beitrag reflektiert die Erfahrungen der Autorin mit einer systemischen Weiterbildung zur biografischen Mentorin. Biografisches Arbeiten unter systemischer Perspektive ist ein Werkzeug zur Unterstützung von individuellem persönlichen Wachstum; ein gemeinsames Forschen und Entdecken auf Augenhöhe, bei der Richtung und Intensität von den Biografisierenden vorgegeben werden; die Mentorinnen und Mentoren begleiten den Prozess. Ausgangspunkt ist dabei stets ein Anliegen der Gegenwart. Aufgezeigt wird, wie in der Weiterbildung zur Mentorin bzw. zum Mentor die Teilnehmenden die Wirkmächtigkeit der biografischen Selbstreflexion unmittelbar und nachhaltig erleben.

**Stichwörter:** Biografiearbeit; Selbstreflexion; Persönlichkeitsentwicklung; Wachstum; Lernprozess

### Abstract

The article reflects on the author's experiences with a systemic further training as a biographical mentor. Biographical work from a systemic perspective is a tool to support individual personal growth; a joint research and discovery at eye level, in which direction and intensity are given by the biographer; and in which the mentors accompany the process. The starting point is always a concern of the present. It is shown how in the further training to become a mentor, the participants experience the effectiveness of biographical self-reflection directly and sustainably.

**Keywords:** Biography work; self-reflection; personality development; growth; learning process

*Ich bin in die Selbstständigkeit gestartet und lasse mich überraschen vom weiteren biografisch-inspirierten Wachstum. Ich fühle große Dankbarkeit gegenüber dieser Gruppe von Menschen, mit denen ich ein Jahr lang auf so besondere Art durchs Leben gegangen bin. So lautete mein Fazit am Ende der Weiterbildung zur Mentorin für systemische Biografiearbeit. Das war Anfang November 2021, ich war seit knapp sechs Wochen selbstständig und hatte gerade meinen ersten Auftrag erhalten – ein wunderbares Gefühl und schon jetzt mehr, als ich mir für das erste Vierteljahr hätte träumen lassen. Hinter mir lag eine eigenartige Zeit; viele intensive Jahre, in denen ich mit mir und meiner beruflichen Entwicklung gerungen habe; und mit meiner persönlichen, denn das eine geht kaum ohne das andere.*

Einzelkind, weiblich, 1971 geboren, zum zweiten Mal verheiratet, Patchwork, Töchter, Pflegekind ... Sorgfältig trage ich all das mit den entsprechenden Symbolen in mein Genogramm ein. Als ich die leiblichen Eltern unserer Pflegetochter und ihre fünf Halbgeschwister hinzufügen will, komme ich an Grenzen; inhaltlich und auch zeichnerisch auf dem Papier. Das Genogramm ist eine formale Darstellung der Mehrgenerationenabfolge und beinhaltet im Vergleich zum Stammbaum weitere Informationen wie körperliche Besonderheiten, Krankheiten, Todesursachen oder auch Talente. Ich lerne es gleich im ersten Modul *Hineingeboren in Geschichten: Familie und Herkunft als Basis der Biografie* kennen. Ebenso lerne ich die Menschen kennen, die sich ein Jahr lang mit mir zusammen zu Mentoren in Biografiearbeit unter systemischer Perspektive am *Systemischen Institut Mitte* in Kassel weiterbilden wollen. Neben den Referenten sind wir acht Frauen und zwei Männer zwischen 30 und 63 Jahren aus ganz Deutschland, beruflich aus dem sozialen und therapeutischen Bereich, etwa der Arbeit mit Geflüchteten, mit Hochbetagten und Familien, aber auch – wie ich – aus der Erwachsenenbildung. Zwei stecken mitten in biografischen Recherchen, sie schreiben ein Buch über ihre Familien. Hier geht es aber darum, wie wir später mit unterschiedlichen Zielgruppen biografisch arbeiten können. Dazu fängt jeder bei sich selbst an. Und durch diese besondere Art des Arbeitens kommen wir einander schon in diesem ersten Modul sehr nahe und fühlen uns vertraut. Aufgeschrieben habe ich damals dazu: *Ich komme an in der Gruppe und mein Herz öffnet sich. Ich kann mich spüren, ich spüre die anderen.* Ich für meinen Teil hatte das in der Form nicht erwartet, aber im Vorfeld auch nicht groß darüber nachgedacht, wie es sein würde in dieser Weiterbildung. Ich war vor vielen Jahren selbst Teilnehmerin eines biografischen Schreibkurses. Damals steckte ich privat in einer Sackgasse, und schon nach wenigen Abenden ging es mit voller Fahrt weiter. An diese positive Wirkung erinnerte ich mich lebhaft, als ich mich für diese Mentorenweiterbildung entschieden habe.

## 1 Vorher: Auf der Suche

Ich schreibe gern, schon immer, mag Menschen und spannende Lebensgeschichten und war wieder einmal auf der Suche nach einer Zusatzqualifizierung, gern nach etwas Systemischem. Im vhs-Programm blieb mein Blick an einer Anzeige für eine

Weiterbildung in systemischer Biografiearbeit hängen. Ich dachte: *Das ist es!* Wenn auch mit gemischten Gefühlen – war mir doch vonseiten meiner Familie angetragen worden, nicht schon wieder eine Weiterbildung zu beginnen. Ehemann, Kinder, Eltern und Großtante hatten mich in den vergangenen Jahren meines nebenberuflichen Masterstudiums zur Erwachsenenbildung enorm unterstützt und mir den Rücken freigehalten. Sie sorgten sich auch um mein Stresslevel. Mitten in der Masterarbeit war ich mehrere Wochen ausgefallen, erschöpft, ausgebrannt vor allem wegen unterschiedlicher Auffassungen von guter und sinnvoller Bildungsarbeit an meinem Arbeitsplatz, der sich nicht zuletzt durch Fusion und Personalwechsel stark verändert hatte. Passend dazu lautete der Titel meiner Masterthesis *Quo vadis, Volkshochschule?* Ich forschte zum Selbstverständnis deutscher Volkshochschulen zum 100. Gründungsjubiläum. Mit beeindruckenden Ergebnissen, wie mir beschieden wurde, zu den Themen Haltung, Selbstwirksamkeit, Qualität und sinnstiftender Tätigkeit. Trotz der Veränderungen an meiner Volkshochschule, bei der ich seit 1991 zunächst als Verwaltungskraft und ab 2009 als pädagogische Assistentin tätig war, wollte ich hier weiterwirken, mich einfügen in das Neue, in anderer Position. Ich war zuversichtlich, obwohl ich erlebt hatte, dass das nicht allen bei uns gelungen war. Bald nach Studienende wurde ich auf einer selbst gestalteten Geburtstagskarte gefragt: *Quo vadis, Nicole?* Eine meiner engen vhs-Kolleginnen zeichnete dafür verantwortlich und schien in die Zukunft schauen zu können. Ich hängte die Karte zu den anderen an meine Pinnwand und dachte nicht weiter darüber nach. Alles ging seinen Lauf, ich erhielt bald einen unbefristeten Vertrag als pädagogische Mitarbeiterin, wenn auch zu anderen Konditionen als gewünscht. Neue Kolleginnen kamen, es bildete sich ein pädagogisches Team und ich als alter Hase probierte mich aus in meiner neuen Rolle. Tag für Tag. Es kostete mich enorm viel Kraft, das fiel mir bald auf. Ich hatte immer weniger Freude und war häufig angespannt, trotz meiner langjährigen Erfahrung, meines Fachwissens, der Anerkennung der anderen. Das Problem lag bei mir – natürlich. Ich hätte angekommen sein können, war es aber nicht. Da war wieder das Bedürfnis, mich auf einen bestimmten Bereich zu spezialisieren, um mich dann in meiner neuen Position sattelfest zu fühlen. All diese Gefühle und Gedanken in Verbindung mit den steigenden Anforderungen durch die Corona-Pandemie stressten mich. Die gefühlt aus dem Boden zu stampfenden Online-Angebote forderten das gesamte Team heraus: schnelle technische Umsetzung, Sichtbarkeit auf dem Markt, wenig Raum für pädagogische Überlegungen, ein völlig anderes Arbeiten, vielfältige Lernmöglichkeiten. Ich war noch nie sonderlich technikaffin, gab aber dennoch mein Bestes und hatte zwischendurch sogar Spaß daran, im Chat zu moderieren und auch technisch dazuzulernen, aber Stress und Anspannung überwogen. Ich verlor mehr und mehr die Lust an meiner Tätigkeit und hatte kaum mehr Energie, wenn ich nach Hause kam. Erstmals war ich froh, nicht die ursprünglich gewünschte Wochenstundenzahl arbeiten zu müssen. Inmitten all dessen stand der Umzug an, unsere seit einem Jahr vorbereitete Rückkehr in meinen Heimatort, in den Schoß der Familie, zu den Wurzeln. Irgendwann in diesem Corona-Sommer spielten meine Augen verrückt. Mein Optiker meinte bedauernd, nun sei es definitiv Zeit für Gleitsicht. Wir experi-

mentierten geduldig über mehrere Monate mit entsprechenden Kontaktlinsen, aber das Ergebnis blieb unbefriedigend. Eine Brille war für mich die allerletzte Lösung, ich hatte negative Kindheitserinnerungen daran. Während dieser Experimentierphase konnte ich meist nur wie durch einen Schleier sehen, verschwommen und undeutlich, und lebte den Sommer und den Herbst über genauso: keinen Durchblick, beruflich unzufrieden und ohne sichtbare Perspektiven. *Ich kann doch nur Volkshochschule*, so hatten eine Kollegin und ich früher oft gewitzelt. Es gibt Glaubenssätze, die haben es in sich. Ausgestattet mit etlichen davon sowie meiner neuen Brille, an der letztlich kein Weg vorbeiführte, begann ich im November die Mentorenweiterbildung.

## 2 Spüren und erkennen, dass etwas kommen will

Schon am Ende des ersten Moduls hat sich etwas verändert. Ich konnte bloß noch nicht genau sagen, was. Wir haben uns mit grundlegenden biografischen Übungen wie besagtem *Genogramm*, der *Identitätsblume* und dem *Lebensbaum* beschäftigt, viel theoretischen Input erhalten und uns immer wieder mit uns selbst, in Kleingruppen und im Plenum mit alledem auseinandergesetzt. Ich habe also am eigenen Leib erfahren, was ich später als Mentorin bei anderen auslösen würde, möglicherweise. Und ich habe die Wirkung bei den anderen wahrgenommen. Da waren tiefe Gefühle und beeindruckende Erkenntnisse, die wir miteinander teilten, und ich habe gelernt, was ich eigentlich schon wusste, nämlich dass Biografiearbeit unter die Haut geht, dass sie wegführt von der Oberfläche, Aha-Erlebnisse ermöglicht und dass diese – von innen nach außen in den Ausdruck kommend, bezeugt von anderen – bereits eine Veränderung darstellen und einleiten. Durch ein Bild zum Abschluss einer Übung oder auch nur durch ein einzelnes Wort, das es auf den Punkt bringt – und andere hören es. In der Abschlussrunde sollten wir fünf Aspekte benennen, Lernerfahrungen oder innere Erfahrungen aus diesem ersten Modul. Mein Punkt 2 lautet: *Ich möchte wieder mehr echte Begegnungen/mehr Menschlichkeit in meiner täglichen Arbeit leben können – Jobwechsel?* So steht es handschriftlich in meiner Weiterbildungskladde und noch immer staune ich darüber, bereits nach drei Tagen biografischer Selbstreflexion zu dieser Erkenntnis gekommen zu sein. Erschöpft, aufgewühlt und aufgekratzt zugleich fahre ich nach Hause und mag am nächsten Morgen gar nicht ins Büro zurück.

## 3 Schritt für Schritt weitergehen

Im Alltag angekommen, wirken die drei Tage unterschwellig weiter: Meine Laune ist sehr gut; meinen Kolleginnen und Kollegen fällt auf, dass ich viel und laut lache. Mir fällt es auch auf. Meine in der Abschlussrunde laut vorgelesene Erkenntnis beschäftigt mich. Ich spreche nur mit meinem Mann darüber, und auch das sehr vorsichtig. Die letzten Jahre waren unruhig und ich weiß, er sehnt sich nach einer Atempause. Es dauert etwa ein, zwei Wochen, bis mir bei einer Internetrecherche zum Thema Kom-

munikation plötzlich eine Weiterbildung als *Freie Rednerin/Freier Redner (IHK)* angezeigt wird. Ich stutze, habe natürlich schon gehört von freien Trauerfeiern, freien Trauungen. Der IHK-Abschluss signalisiert eine gewisse Anerkennung, einen Rahmen. Ich denke darüber nach, ob das tatsächlich ein Beruf sein könnte, und beginne zu recherchieren; mit einem Gefühlscocktail aus freudiger Erregung, Neugier und Angst. Ich lese immer mehr darüber und spüre schnell: Das kann ich und das will ich machen. Und zwar *nur das*. Nicht weiterarbeiten wie bisher und nebenbei ein paar Reden halten, sondern ganz und gar. Und ich weiß auch, ich brauche keinen formalen IHK-Stempel, ich habe genug hochwertige Abschlüsse, ich brauche etwas anderes. Schon bald finde ich eine Freie Rednerin aus Celle, die seit über 20 Jahren in diesem Bereich tätig ist und auch ausbildet. Ihre Homepage und ihre Texte sprechen mich an, erzeugen Resonanz, vor allem ein Passus der Unterstützung beim Finden des eigenen Stils. Authentisch sein, das ist einer meiner wichtigsten Werte. Ein, zwei schlaflose Nächte, ein Telefonat mit sofortiger gegenseitiger Sympathie, ein Angebot für das kommende Frühjahr, ein Gespräch mit meinem Mann, noch eins, eine Buchung. Durchatmen. Mitte Januar 2021 steht das zweite Biografiemodul an mit dem Inhalt *Des Lebens Lauf: In den eigenen Schuhen gehen*. Wir sollen zum Start eine Geschichte schreiben zu einem Paar Schuhe, die für uns von besonderer Bedeutung sind. An welche Schuhe denke ich, welche Wege bin ich damit gegangen? Ich schreibe: *Mir fallen spontan meine roten Pumps ein. Direkt am Tag nach Absendung meiner Masterarbeit bin ich losgegangen, um mir rote Pumps zu kaufen, so wie ich es mir jeden Morgen am Ende meiner Meditation vorgestellt hatte. Sie sollten für den Abschluss des Studiums, für einen neuen beruflichen Lebensabschnitt und meine veränderte Rolle an der vhs stehen. Ich habe sie dort nie getragen. Es fühlte sich einfach nicht passend an. Niemand dort trug Pumps. Schon gar nicht rote. So trug ich sie an Weihnachten zuhause. Und so stehen sie seither immer noch im Schrank. Bis die Zeit kommt für das Comeback oder eher Comingout der roten Pumps.* Ich habe innerlich bereits die Schuhe gewechselt, so fühlt es sich an, und erzähle offen von meinen Plänen, erst in der Kleingruppe, dann im Plenum. Auszusprechen, was ich beruflich vorhabe, ist eine regelrechte Befreiung. Die Überraschung und der Zuspruch aus der Gruppe tun mir gut. Ich notiere: *Ich fühle mich gestärkt. Ich habe erstmalig laut und im Außen über meine berufliche Neuorientierung gesprochen.*

## 4 Den Prozess aushalten

Ich verspüre Ungeduld, möchte sofort losgehen, das Neue beginnen. Aber da sind auch immer wieder Ängste, vor allem finanzieller Natur. Ich war mein Leben lang im öffentlichen Dienst angestellt, und nun würde ich Unternehmerin sein? Eine solch sichere und gut bezahlte Stelle aufgeben, stattdessen selbst und ständig arbeiten, und was, wenn ich krank werden würde? Überhaupt, wie sage ich es dem Team, dem Chef, den Eltern? Ich hörte schon sämtliche Einwände, sah die entsetzten Gesichter. Und wusste, dass ich es trotzdem tun würde. Weil sich nach einer langen verworrenen

Phase plötzlich für einen Moment der Vorhang gelüftet hat und ich glasklar sehe, welches mein Weg ist; und ich nicht mehr so tun kann, als hätte ich nichts gesehen. Und dann ist da nicht mehr die Frage *ob*, sondern nur noch *wie*. So war es immer, so kenne ich es von mir, und das war nie leicht für mein Umfeld. Für mich selbst auch nicht. Die unterschiedlichen Methoden, mit denen wir arbeiten, bestätigen dies; besonders hilfreich ist für mich die *Lebenslinie* mit ihren Hochs und Tiefs mit der Erkenntnis, wie viele Übergänge ich schon gemeistert habe. Meine biografische Frage, über die ich mir nun klarwerden will, lautet: Wie führe ich mich selbst in meinem beruflichen Übergangsprozess? Am Ende dieses Moduls bin ich entspannter und gelobe Geduld und Wohlwollen mir selbst gegenüber. Ich weiß, dass ich auch diesen Übergang brauche und dass ich daran wachse, wie an so vielen anderen Übergangssituationen in meinem Leben. Aber ich weiß auch, dass ich bald über meine Pläne sprechen muss mit den Menschen, die direkt oder indirekt betroffen sind. Zwei Monate später, beim dritten Modul Anfang März, *Die Kunst des Lebens: Biografisches Arbeiten als schöpferischer Akt*, wissen alle Bescheid. Das Ungeheuerliche ist ausgesprochen und entfaltet seine Wirkung. Ich habe mündlich gekündigt und geschafft, was mir wichtig ist, nämlich weiterhin in Beziehung zu meinem Chef und meinen Kolleginnen und Kollegen zu sein. Ich spüre, wie in diesem schöpferischen Modul Energie freigesetzt wird, indem wir etwa mit *Erinnerungslisten* oder *kontrapunktischem Erzählen* arbeiten und dadurch Perspektivwechsel angeregt werden. Wenig später fahre ich nach Celle und erlebe eine intensive Schulungs- und Hospitationswoche, von der ich wiederkomme wie gehäutet, im positiven Sinn. Es fällt mir schwer, in mein altes Leben zurückzukehren. Meine Ausbilderin gibt mir dazu unter anderem Folgendes mit auf den Weg: *Man steigt nie zweimal in denselben Fluss*. Und: *Mut wird immer belohnt*. Ich kündige schriftlich und beginne mit der Gestaltung meiner Werbematerialien.

## 5 Verantwortung übernehmen, erwachsen werden

Man könnte meinen, das sei in meinem Alter kein Thema mehr. Und trotzdem spüre ich in diesem Prozess der Weiterbildung und meiner damit einhergehenden Metamorphose von der Angestellten zur Unternehmerin, dass da etwas Neues passiert. Eine andere Verantwortung, ein anderes Erwachsensein? Gibt's das? Es ist inzwischen Mai, wir arbeiten im vierten Modul zum Thema *Verflochtene Geschichten: Biografie im Spannungsfeld von gesellschaftlichen und politischen Konfliktladungen*. Das Modul ist starker Tobak, für uns alle. Es geht etwa um transgenerationales Erbe, um die Auseinandersetzung mit alten Gefühlen wie Scham, Schuld, Stolz und nicht zuletzt um die Kraft der Vergebung. Wir beschäftigen uns mit Leit- und Glaubenssätzen und mit Themen wie Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit, Macht und Ohnmacht und der Sündenbockdynamik. Und ich werde unter anderem noch einmal konfrontiert mit etwas Altem, das mich seit unserer Rückkehr in mein Heimatdorf unterschwellig, aber doch konstant verfolgt hat. Nach meiner ersten Hochzeit mit meinem Jugendfreund hier im Ort bin ich recht schnell aus dieser Ehe ausgebrochen, weggezogen und habe

einen Scherbenhaufen hinterlassen. Das ist lange her, mit meiner Familie ist alles aufgearbeitet und wieder gut geworden, aber von seiner Familie habe ich nie wieder etwas gehört oder gesehen. Es ist eine große Familie gewesen und ich bin dort seit meiner Teenagerzeit ein- und ausgegangen. Jemandem zu begegnen, ist nun – nach unserer Rückkehr ins Dorf – sehr wahrscheinlich geworden und ich bin fast dankbar für die Maskenpflicht. Gleichzeitig habe ich mich im Zuge des Selbstständigwerdens mit dem Thema *Sichtbarkeit* beschäftigt. Ich bin nämlich jemand, der sich gern finden lässt, so ganz grundsätzlich. Als Unternehmerin geht das nicht mehr, das habe ich schnell begriffen. Ich will, ich muss sichtbar werden, und zwar in jeder Beziehung. Dieses Modul löst bei mir plötzlich noch einmal Schuldgefühle in Bezug auf meine damalige Trennung aus. Wir bekommen die Aufgabe, uns an eine sehr unangenehme Situation mit den genannten sozialen Gefühlen zu erinnern und praktizieren die Übung mit dem Titel *Über den Berg kommen*. Fünf einzelne Bilder sollen gemalt werden: Blatt 1 zeigt die Szene *Danach, wo es wieder gut ist*; Blatt 2 zeigt das *Vorher, wo es noch gut ist*; auf Blatt 3 geht es *aufwärts/wird besser*; Blatt 4 zeigt die *auslösende Erkenntnis* und Blatt 5 schließlich die *belastende Situation*. Das Arbeiten und Reflektieren zu dieser Thematik bringt Bewegung, es löst sich etwas. Ich notiere: *Aus der Deckung kommen hier im Dorf, aus dem ich vor über 20 Jahren unmittelbar nach meiner Hochzeit geflüchtet bin; die Gefühle derjenigen anerkennen, die ich damals zurückgelassen/vor den Kopf gestoßen habe; meine eigenen Gefühle dazu anerkennen; die schönen Seiten/Zeiten dieser verlassenen Familie noch einmal bewusst fühlen; Aussöhnungsprozess mit mir selbst und Integration des Geschehenen in meine Lebensgeschichte mit allen Qualitäten, die darin stecken*. Diese Übung wirkt noch lange nach. Ich habe mich selbst mit diesen alten Gefühlen auseinandergesetzt und gespürt, dass genau jetzt die Zeit ist, mir und anderen zu vergeben, um vollständig sichtbar werden zu können. Dieses Modul hat mich unglaublich erschöpft – und befreit. Und diese Befreiung, so erkenne ich rückblickend, ist notwendig gewesen, um weitergehen zu können.

## 6 Noch mehr Sichtbarkeit

Anfang Juli treffen wir uns zum Modul 5: *Begeistert leben: Transformation und Transzendenz als Themen der Biografiearbeit*. Wir beschäftigen uns mit Übergängen wie Geburt und Sterben, Beginn und Ende, Wandlung und Verwandlung und mit Ritualen, die diese Übergänge sichtbar machen, feiern, begreifbar werden lassen. Das ist mein Thema, in meiner zukünftigen Tätigkeit, aber auch gerade im Hier und Jetzt. Ich bin im Mai 50 geworden und stecke mitten im Übergangsprozess; beruflich, aber auch sonst. Es bedarf täglich einer großen Portion Geduld, Liebe und Vertrauen in den Fluss des Lebens, um mich selbst gut durch diese Zeit zu führen. Wir arbeiten in Zweiergruppen mit festen Fragen. Ich notiere: *Frage: Was wandelt sich gerade in meinem Leben? Antwort: Mein Körper, meine Haut, meine eigene Wahrnehmung von mir selbst, Selbst-Bewusstsein, mein Kleidungsstil, meine Berufung bzw. die Wahrnehmung von mir als Berufene. Frage: Was zieht sich zurück, was verabschiede ich? Antwort: Das Mäd-*

*chenhafte, Kindliche, Kleine, was geschützt wird und dem alles Schwere abgenommen wird, z. B. auch finanzielles Risiko. Frage: Was wird gerade „geboren“ – was gebäre ich? Antwort: Eigenverantwortung, Reife, Frausein, Mutter eines Teenagers sein, genaues Hinsehen und Wegsehen bzw. ein Auge zudrücken. Frage: Welche Frage ergibt sich daraus eventuell? Antwort: Wie gefällt mir die reife Frau? Wie bekommt mir das bewusste Sichtbarwerden? Frage: Und welches innere Bild entsteht? Ich lege einen Köder aus, nein, eine Spur ...* Die intensive Auseinandersetzung mit meiner Rolle und mit dem Sichtbarwerden setzt sich fort. Ich lege eine Spur aus, ich möchte gefunden werden, immer noch. Vielleicht kann ich das in anderen Bereichen meines Lebens weiterführen, nicht aber beruflich. Das wird mir immer deutlicher. Wir arbeiten mit dem *Archetypenkreis*, mit den unterschiedlichen Rollen und am Ende habe ich das Gefühl, jetzt als reife Frau sichtbar werden zu können. Vier Wochen später lasse ich Business-Fotos machen, stelle meine Werbematerialien fertig und erteile den Druckauftrag.

## 7 Bekommen, was noch gefehlt hat

Die letzten Module beinhalten Supervision und die Präsentation unserer Projekte. Im September-Modul mache ich noch einmal Bekanntschaft mit einem alten Lernmuster. Ich leite eine biografische Übung an, die mir interessant erscheint und vom Format her anders ist als das, was wir selbst während der Weiterbildung ausprobiert haben. Schon bei der Anmoderation merke ich, dass die Übung für unsere Gruppe nicht stimmig ist, nicht genug angepasst, zu umfangreich, zu wenig ressourcenorientiert. Es ist dann insgesamt gar nicht schlecht gelaufen, aber eben auch nicht gut, und ich ärgere mich über meine Fehlausewahl. Die anderen signalisieren mir, wie positiv und lehrreich es doch sei, diese Erfahrung im vertrauten Rahmen machen zu können. Ich brauche lange, bis ich dafür dankbar sein kann. Mir ist bewusst geworden, dass ich – aufgrund meines eigenen Prozesses – bisher kaum Zeit auf die Reflexion des Unterrichtsstoffs zur Mentorenschaft aus den Modulen aufgewendet habe, aber trotzdem dachte, es mit minimalem Aufwand maximal hinzukriegen. Ich erkannte ein altes Muster, das nahezu immer funktioniert hatte, und fühlte mich ertappt, weil ich es doch eigentlich besser kann und weiß. Während meiner Schulzeit war mir alles zugeflogen, ich musste nicht pauken, nicht lernen, bin aber auch abschluss- und berufsmäßig immer weit unter meinen Möglichkeiten geblieben. Ehrgeiz in dieser Beziehung war mir fremd. Erst mit der Eignungsprüfung zum Masterstudiengang habe ich die Erfahrung gemacht, dass der von mir gebrachte Einsatz gerade so reichte. Teil 1 der fünfteiligen Aufnahmeprüfung habe ich mit Ach und Krach bestanden, mein Adrenalin Spiegel war noch am nächsten Tag hoch. Ab da hatte ich höchsten Respekt. Durch die von mir angeleitete Übung ist mir meine eigene Lernbiografie deutlich und fast schmerzhaft bewusst geworden. Dieses alte Muster zu erkennen, es wieder zu spüren, auszuhalten und in Worte zu fassen, hat mich Kraft gekostet, mich zweifeln lassen und mich genötigt, noch einmal an ganz anderen Stellen genau hinzuschauen. Diese Erkenntnis ist so wertvoll gewesen für meine zukünftige Rolle in Bezug auf

Sensibilität, Vorbereitung, das *Lesen* der Gruppe und eine gewisse Ehrfurcht vor der Arbeit mit Menschen. All das hat es noch gebraucht, um diese Weiterbildung und meine dadurch angestoßene Ich-Findung abzurunden.

Dieser Artikel ist persönlicher geworden, als ich dachte. Aber es erscheint mir nahezu unmöglich, etwas über praktische Biografiearbeit zu verfassen, ohne dass es persönlich wird. Heute, wenn ich diese Zeilen schreibe, bin ich seit über einem halben Jahr erfolgreich als freie Rednerin tätig und erfüllt wie selten zuvor in meinem Leben. Ich habe meinen Beruf immer geliebt, aber was ich nun tun kann, empfinde ich als Berufung. Und meiner Lust an der Erwachsenenbildung kann ich ebenfalls nachkommen, indem ich nach einer wunderbaren Verabschiedung im letzten Herbst nun nebenberuflich an meiner alten vhs als Dozentin tätig bin – ein Geschenk, wie ich finde, und eine Verbundenheit, die bleibt. Eine von vielen Schichten meiner Lebensgeschichte, die immer weiter geschrieben wird ... *„Das Leben, das wir führen wollen, das können wir selber wählen. Also los, schreiben wir Geschichten, die wir später gern erzählen.“* (Julia Engelmann)

## Autorin

Nicole Numrich, selbstständige Rednerin.

## Review

*Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 5. Mai 2022 zur Veröffentlichung angenommen.*

*This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 5<sup>th</sup> of May 2022.*



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

## Das Handbuch für alle, die Nachhaltigkeit in der Berufsbildung stärken wollen.



# HANDBUCH NACHHALTIGKEIT IN DER BERUFSBILDUNG

Politische Bildung als Gestaltungsaufgabe

Barbara Hemkes, Karsten Rudolf, Bettina Zurstrassen (Hg.)



ISBN 978-3-7344-1422-0, 360 S., € 49,90  
PDF: ISBN 978-3-7344-1423-7, € 48,99

Politisches Lernen stärken durch Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung: Wie kann die Leitidee nachhaltiger Entwicklung in der Berufsbildung erschlossen werden und was ist dabei der Beitrag politischer Bildung? In diesem Handbuch gehen Expert:innen aus Wissenschaft, Bildungspraxis, Unternehmen, Politik, Zivilgesellschaft und NGOs diesen Fragen auf theoretischer Ebene und mit praktischen Tipps nach. Es kommen alle relevanten Protagonist:innen der Berufsbildung zusammen und entwickeln eine gemeinsame Perspektive auf die Herausforderung Nachhaltigkeit.

Zielgruppen: betriebliches Ausbildungspersonal, Berufsschullehrer:innen, Nachhaltigkeitsbeauftragte, Auszubildende, Studierende und Multiplikator:innen, die an Nachhaltigkeit interessiert sind.

### Herausgeber:innen

#### Barbara Hemkes

ist Leiterin des Arbeitsbereichs „Innovative Weiterbildung, Durchlässigkeit, Modellversuche“ am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Bonn

#### Dr. Karsten Rudolf

ist Prokurist bei der Provisdis Partner für Bildung und Beratung GmbH in Frankfurt-Höchst. Er ist Mitglied im Arbeitskreis Nachhaltigkeit des Bundesarbeitgeberverbandes Chemie

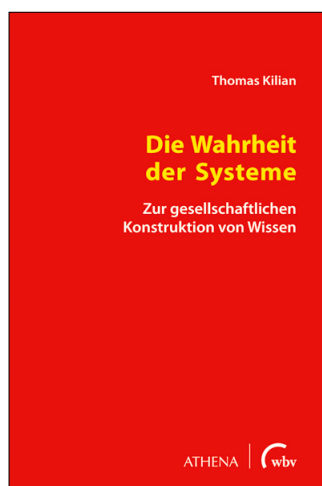
#### Dr. Bettina Zurstrassen

ist Professorin am Lehrstuhl für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Bielefeld



# ATHENA

## Wer glaubt wem warum?



Thomas Kilian

### Die Wahrheit der Systeme

Zur gesellschaftlichen Konstruktion von Wissen

Thomas Kilian untersucht die Ausdifferenzierung von Wissenssystemen in der modernen Gesellschaft. Die Analyse schließt an die soziologische Systemtheorie an und verfolgt gleichzeitig eine kritische Perspektive auf die Entstehung von Wissen.

[wbv.de/athena](http://wbv.de/athena)

2021, 423 S., 45,90 € (D)  
ISBN 978-3-7639-6716-2  
Auch als E-Book



# Tagung zu „Dritten Orten für Kultur und Bildung“ in Hessen

STEFFEN WACHTER

Unter dem Motto „Gemeinsam Tun“ fand am 18. Juli 2022 in Gießen die Tagung „Jenseits der Metropolen – neue Orte für Kultur und Bildung“ statt. Vier Organisationen der kulturellen Praxis in Hessen hatten sich partnerschaftlich zusammengetan, um die Aktiven vor Ort zu unterstützen und darin zu bestärken, neue Perspektiven zu entwickeln. Der Hessische Museumsverband, der Hessische Volkshochschulverband, der Landesverband Hessen im Deutschen Bibliotheksverband und die Landesvereinigung Kulturelle Bildung Hessen mit ihrem Programm LandKulturPerlen haben gemeinsam mit der städtischen Volkshochschule, dem Oberhessischen Museum und der Stadtbibliothek in Gießen das Thema „Dritte Orte“ zum Thema ihrer Kooperation gemacht.

In einer Mischung aus Impulsen, Vorträgen und Workshops waren die über 100 Teilnehmenden – nach langer Abstinenz in der Erfahrung mit Großveranstaltungen – eingeladen, in den aktiven Austausch zu treten. Es galt Ideen zu entwickeln, wie im ländlichen Raum, aber auch in der Peripherie der Ballungszentren (wieder) kulturelle und soziale Treffpunkte und Orte des zwanglosen Austausches geschaffen werden können, die Menschen im besten Sinne „Heimat(en)“ bieten. Die Bestandsaufnahme im ländlichen Hessen glich dabei der vieler Regionen in Deutschland: Angesichts gesamtgesellschaftlicher Veränderungen, die nicht erst seit der Pandemiesituation das Ehrenamt und den sozialen Zusammenhalt betreffen, bedarf es dringend einer Hinterfragung bisheriger Strukturen von Kulturarbeit und der Schaffung neuer Zugangsformen. Im Ortskern leerstehende Häuser und Geschäfte, am Ortsrand ein großes Neubaugebiet, und die einzige Gastwirtschaft und der Dorfladen geschlossen. Das Bürgerhaus mit Räumen, in denen die Volkshochschule Kurse gibt, ist ein Sanierungsfall. Der Singkreis der Kirchengemeinde, die kleine ehrenamtlich geleitete Bücherstube, die Mundartgruppe und das Heimatmuseum bestehen nur noch aus wenigen Aktiven, die um den Fortbestand ihrer Angebote bangen. So oder so ähnlich erleben viele Menschen in ländlichen Gebieten Hessens ihre Lebensrealität. Und doch kann und darf es nur eine Lesart sein, wenn uns wie hier das kulturelle Leben als Auslaufmodell erscheint.

Bewusst richtete sich die Tagung daher an die vielen Initiativen von Kulturschaffenden jenseits der Metropolen. Nach der Begrüßung durch die Bildungsdezernentin der Stadt Gießen, Astrid Eibelshäuser, in Vertretung des Oberbürgermeisters starteten sehr unterschiedliche Impulse im Saal des Rathauses. Den Auftakt machte der Gießener Poetry-Slammer Stephan Döring mit einer wortgewandten und mitreißenden Sprachkollage auf das Vorhaben des Tages. Es folgte ein Filmbeitrag vom Direktor der schleswig-holsteinischen Landesbibliothek, Prof. Dr. Martin Lätzel, der den Kontext der Dritten Orte theoretisch einordnete und mit vielen konkreten Beispielen und Ansätzen aus der Praxis anreicherte. Dr. Katja Drews, Wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Projekt FAKuBi – Felder und Akteur\*innen kultureller Bildung in ländlichen Räumen, Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminde/Göttingen und Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe erläuterte anschaulich die Ergebnisse ihrer Forschungspraxis. Den Abschluss bildeten Gabriele Hampson und Michaela Müller aus Lustenau in Österreich, die mit viel Herzblut ihr Projekt „W\*Ort“ vorstellten, das sie von der Idee, über die politische und finanzielle Umsetzung, bis in die heutige Praxis umgesetzt haben. Die vielfachen Nachfragen aus dem Publikum bestätigten das große Interesse an dem Thema. Der Nachmittag gehörte den Teilnehmenden, die mit ihren Ideen, Erfahrungen und Hintergründen zu Teilgebenden wurden. In den lichtdurchfluteten Ebenen der Stadtbibliothek wurde in regional zusammengesetzten Workshopgruppen mithilfe eines aufsteigenden und assoziativen Verfahrens in Kleingruppen und Einzelarbeit die Vision eines konkreten Dritten Ortes (weiter-)entwickelt. Ziel war auch die konkrete Vernetzung lokaler und regionaler Akteurinnen und Akteure aus den unterschiedlichen Bereichen und Sparten. Zusammengeführt wurde dies alles am Schluss durch den spontanen Poetry-Slam von Stephan Döring, der als sprachartistischer Chronist der Tagung fungierte.

Fazit der Tagung ist, dass solche heutzutage als „dritte Orte“ beschriebene Räume, die neue und „alte“ Akteurinnen und Akteure zusammenbringen, nicht von selbst entstehen. Es bedarf einer offenen Haltung und eines Miteinanders, um bestehende Institutionen weiterzuentwickeln und/oder gemeinsam neue Angebote zu schaffen. Insofern ging es bei der Tagung darum, nach Gelingens- und Misslingensfaktoren zu fragen und Beispiele bereits gelebter Praxis kennenzulernen, die Impulse für eigenes Tun und Handeln bieten. So verstanden, kann Kultur einen wichtigen Stellenwert im ländlichen Raum einnehmen und zum Motor für strukturelle Entwicklungen hin zu mehr Vielfalt, Teilhabe und Zusammenhalt werden.

Es zeigte sich auch, dass Volkshochschulen, Museen, Bibliotheken und Kultur- bzw. örtliche Bildungsinitiativen im Zusammenspiel ein enorm kreatives und lustvolles Potenzial aufweisen. Dies machte Mut und Lust auf weitere Kooperation.

In diesem Sinne haben die verantwortlichen Organisationen im Rahmen ihrer Kooperation verabredet diesen Prozess weiter durch Veranstaltungen, Vernetzungsangebote, Beratung und gemeinsame politische Aktivitäten zu fördern und zu begleiten, damit sich das Konzept der „Dritten Orte für Kultur und Bildung“ in Hessen verbreitet.

# HBV treffen Praxis: Programmplanung und Planende im Wandel

CHRISTIANE EHSES

Programmplanung ist das Herzstück und die Kernaufgabe im Tätigkeitsspektrum des planenden Personals – der Hauptberuflichen Pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (HPM) in Volkshochschulen. Die Herausforderungen für die Entwicklung und Strukturierung von Angeboten und Programmen in einem dynamischen Feld (z. B. Integrationsaufgaben, Digitalisierung, gesellschaftliche „Sorgethemen“) bewirken auch Wandlungsschübe in der Programmplanung und neue Kompetenzanforderungen für das Personal. Welche Kompetenzen benötigen HPM vor allem mit Blick auf die Zukunft? Was trennt und was eint offene und curriculare Planung an den Volkshochschulen? Wo liegen Qualifizierungsbedarfe? Welche Aufgaben beinhaltet dies für die Forschung, welche für den hvv?

Dies waren Themen für den fünften hvv-talk am 04.04.2022, mit dem das Format „HBV treffen Praxis“ zum dritten Mal fortgesetzt wurde. Prof.\*in Aiga von Hippel von der Humboldt-Universität zu Berlin stellte Ergebnisse aus der Programmplanungsforschung und ein Kompetenzmodell für das planende Personal vor. Sie hat ihr Kompetenzmodell Planende (KomPla-Modell) an das GRETA-Modell (Kompetenzmodell für Kursleitende) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung angelehnt und als Komplementärentwurf für das disponierend-planende Personal formuliert und neu justiert (vgl. HBV 2019, Heft 2/2019, S. 111–121<sup>1</sup>).

Insbesondere das erwachsenenpädagogische Wissen wird im KomPla-Modell neu – auf planende Aufgabenfelder hin – formuliert. Das Modell will sowohl kompetenztheoretische Zugänge mit Fokus auf Kernkompetenzen als auch Zugänge mit Fokus auf thematische Herausforderungen integrieren. Deutlich wird dabei, wie komplex das Tätigkeitsfeld ist.

Die Diskussion des Vortrags wurde in zwei Fishbowls digital durchgeführt – die Diskutant\*innen kommentierten aus unterschiedlichen Perspektiven der Programmplanung und teilten ihre z. T. sehr langjährigen Erfahrungen, auch bezüglich der Veränderungen, die sie berufsbiographisch in der Programmplanung erlebten und reflexiv verarbeiteten. Ein lebhafter Austausch im Chat begleitete die Diskussionen.

Als eindrücklich wurden die letzten beiden Jahre der Corona-Pandemie erinnert: Hier wurde vor allem der Bedarf der digitalen Kompetenzen als dringlich artikuliert. Die Diskutantinnen und Diskutanten rekonstruierten die Phasen der Ad-hoc-Digitalisierung mit hohem Experimentiercharakter und die darauf folgenden Entwicklungs-

---

1 Kostenloser Download: [https://www.wbv.de/de/journals/zeitschriften/hessische-blaetter-fuer-volksbildung/artikel/shop/detail/name/\\_/0/1/HBV1902W111/facet/HBV1902W111/nb/0/category/736.html](https://www.wbv.de/de/journals/zeitschriften/hessische-blaetter-fuer-volksbildung/artikel/shop/detail/name/_/0/1/HBV1902W111/facet/HBV1902W111/nb/0/category/736.html)

phasen, die Professionalisierungsfragen vordringlich werden ließen. Kompetenzen in der Bewerkestellung der Technik (Bespielung der Konferenztools) werden mit didaktischen Herausforderungen (Erwachsenenbildung mithilfe digitaler Medien) gekoppelt.

Die Entwicklung der letzten 15 Jahre resümierend wurde vor allem die Integration der Modi offene und curriculare Planung im Sprachen- und Integrationsbereich als herausfordernd beschrieben. Außerdem wurde von den Praktikerinnen und Praktikern auch hervorgehoben, dass Themenfelder wie Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement einen großen Bedeutungszuwachs erlangt haben. Diese Tätigkeitsfelder finden sich auch im KomPla-Modell von Aiga von Hippel. In der Diskussion wurde die Organisationsebene als Anforderungsfeld für das planende Personal vor allem mit den Aufgaben Vernetzung, Kooperation und Zusammenarbeit besetzt. Insbesondere in den Vernetzungsthemen sahen die Diskutantinnen und Diskutanten einen neuen Modus für ein anderes Planungsmodell.

Als Schlüsselinstrument für HPM wurde „Resilienzkompetenz“ als Begriff geprägt. Insgesamt sehen sich die Programmplanenden als Jongleurinnen und Jongleure, damit beschäftigt, unterschiedliche Bälle zu balancieren. Wissenstransfer als Metaaufgabe wurde versucht im Kompetenzmodell zu verorten.

Die Organisationsperspektive mit der Professionsperspektive zu verschränken wurde als wichtiges Thema für die Programmplanungsforschung gesichtet. Für die Praxis wird ein berufsbegleitender Kompetenzaufbau als wichtig erachtet, insbesondere als Gestaltung und Begleitung des Generationenwechsels.

Das Format „HBV treffen Praxis“ versteht sich als dialogisches Begleitforum der Hessischen Blätter für Volksbildung. Referenz sind ausgewählte Publikationen, deren Autorinnen und Autoren ihre Beiträge gemeinsam mit kommentierenden Praktikerinnen und Praktikern zur Diskussion stellen. Aus der Erfahrung von drei solcher Foren können wir sagen: sehr fruchtbar für beide Seiten! Fortsetzung folgt!

# Herausforderung lebenslanges Lernen



Christiane Schiersmann  
**Beraten im Kontext lebenslangen Lernens**  
Erwachsenen- und Weiterbildung.  
Befunde – Diskurse – Transfer  
wbv. 1. A. 2022. 177 S.  
ISBN 978-3-8252-5826-9  
€ 19,90 | € (A) 20,50 | sfr 26,90

- didaktisierte Darstellung des Grundlagenwissens mit Übungen und Leitfragen
- entspricht den Studienmodulen in der Erwachsenenbildung
- praxisorientierter Wissenstransfer und Begleitung von Lehrveranstaltungen

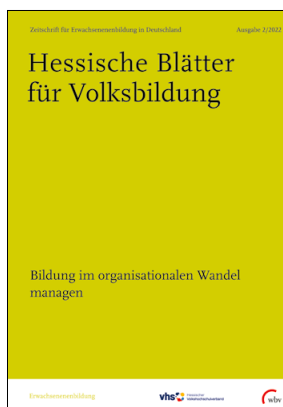
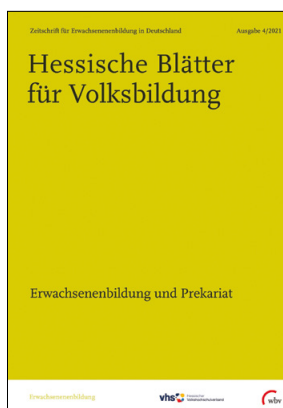
Die Gestaltung von Bildungs- und Berufsbiografien in einer globalen Wissensgesellschaft ist von Ambivalenzen, Unsicherheiten und Brüchen gezeichnet. Bei daraus resultierenden Orientierungsbedürfnissen kann Beratung unterstützen. Dieses Lehrbuch zeichnet ein zugleich theoretisch fundiertes wie praxisorientiertes Bild von professioneller Beratung im Kontext lebenslangen Lernens.

Auf Basis verschiedener theoretischer Ansätze erläutert das Buch Optionen für die Gestaltung des Beratungsprozesses. Zudem diskutiert es Kompetenzanforderungen an Beratende sowie Fragen der Professionalisierung und des Qualitätsmanagements von Beratung.

# Fehlt eine Ausgabe?

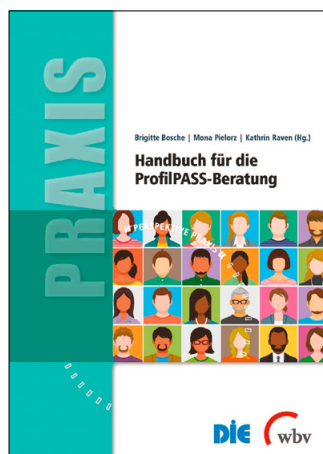
Lesen Sie alle Ausgaben und Beiträge der **HBV** ab dem Jahrgang 2020 online im HTML-Format oder laden Sie sich beides wie gewohnt als PDF-Datei herunter!

[hessische-blaetter.de](https://hessische-blaetter.de)





# Einführung in die Arbeit mit dem ProfilPASS-System



Brigitte Bosche, Mona Pielorz, Kathrin Raven (Hg.)

## Handbuch für die ProfilPASS-Beratung

Das ProfilPASS-System ist eine bewährte Methode für die Kompetenzberatung. Das Grundlagenbuch ist eine Einführung in die Arbeit mit dem ProfilPASS. Es erläutert Beratungsansatz und Methodik; es ist Nachfolger des „Praxisbuch ProfilPASS“.

[wbv.de/die](http://wbv.de/die)

Perspektive Praxis, 31  
2021, 136 S., 34,90 € (D)  
ISBN 978-3-7639-7019-3  
Auch als E-Book