Zeitschrift für Erwachsenenenbildung in Deutschland

Ausgabe 3/2024

Hessische Blätter für Volksbildung

Geschichte(n), Gegenstände und Perspektiven der Erwachsenenbildung als Wissenschaft

Erwachsenenenbildung

vhs Hessischer Volkshochschulverband

wbv

blind-sehbehindert

Die Fachzeitschrift des Verbandes für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e. V.

Digitalität und Kommunikation

Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e. V. (VBS) (Hg.)

blind-sehbehindert 2/2024

Im Heft stehen die Themen Digitalität und Kommunikation im Fokus. Die Fachtexte befassen sich mit dem Lesen mit Sprachausgabe und mit autonomem, digital gestütztem Fahren. Die Praxistexte stellen u. a. neue Formen der Kommunikationsunterstützung vor.

Möchten Sie blind-sehbehindert kennenlernen?
Dann nutzen Sie unser Angebot für das Probeabo 4 für 3! Sie erhalten vier Ausgaben und bezahlen drei – für nur 45,– € (statt 60,– €)! Starten Sie Ihr Probeabo gleich mit dem aktuellen Heft.

wbv.de/bsb

blind-sehbehindert, 144
2024, 52 S., 19,90 € (D)
Auch als E-Paper

Zeitschrift für Erwachsenenenbildung in Deutschland Ausgabe 3/2024

Hessische Blätter für Volksbildung

Geschichte(n), Gegenstände und Perspektiven der Erwachsenenbildung als Wissenschaft

wbv

Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland
74. Jahrgang 2024

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 Käpplinger, Prof. Dr. Steffi Robak
Die Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehses, Frankfurt/M.; Dr. Timm C. Feld, Wetzlar; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Gießen; Jürgen Küfner, Dresden; Prof. Dr. Sebastian Lerch, Mainz; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Claudia Kulmus, Hamburg; Berbel Unruh, Hannover
Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Steffi Robak, Prof. Dr. Sebastian Lerch

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 Commitee on Publication Ethics.

Anzeigen: sales friendly Verlagsdienstleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227, Bonn,
Tel. (02 28) 9 78 98-0,E-Mail: info@sales-friedly.de
Erscheinungsweise: Jährlich 4 Ausgaben (März, Juni, September, Dezember)

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelausgabe 21,90 €, Preis für das Jahresabonnement (4 Ausgaben) 52,00 €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis: 42,00 €. (Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf 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.

2024 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: HBV2403
ISSN (Print): 0018-103 X
DOI: 10.3278/HBV2403W

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter 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

Steffi Robak, Sebastian Lerch
Editorial 5

Geschichte

Elisabeth Meilhammer
Vorläufer und Anfänge der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung 10

Christine Zeuner
„Politische Bildung als unverzichtbare Grundlage allgemeiner Menschenbildung“ 24

Malte Ebner von Eschenbach
Empirische Forschungszugänge zu Adressat:innen und Teilnehmer:innen im Volksbildungswesen in der Kaiserzeit 35

Perspektiven

Bernd Käpplinger
Sektion Erwachsenenbildung: Wissenschaft für die Praxis der Erwachsenenbildung 47

Ulla Klingovsky im Interview mit Sebastian Lerch
Erwachsenenbildung zwischen wissenschaftstheoretischer Reflexion und professioneller Handlungspraxis 51

Nils Bernhardsson-Laros
Spannungen zwischen Theorie und Praxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung 60

Christian Kühn
Inter- und Transdisziplinarität als identitätsbildende Prinzipien der Erwachsenenbildung 75

Gegenstände

Aiga von Hippel
Das Kompetenzmodell KomPla für die Planenden 86

Brigitte Bosche, Anne Strauch
GRETA-Kompetenzmodell: Von der Anerkennung pädagogischer Kompetenzen zur vielfältigen Anwendung in der Erwachsenenbildung 92

Service

Nachruf 102

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2024 (3)
DOI: 10.3278/HBV2403W001
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Editorial

Steffi Robak, Sebastian Lerch

Erwachsenenbildung ist im Vergleich zu anderen Wissenschaften eine noch relativ junge Wissenschaft, die in mehrfacher Weise eine wichtige Funktion für die Bildung und das Lernen Erwachsener einnimmt: Sie ist als Teildisziplin der Erziehungs- und Bildungswissenschaften sowie in ihren vielfältigen Bezügen zu anderen Disziplinen immer wieder dazu aufgerufen, das Eigene zu reflektieren. Aufgrund ihrer Positionierung als Scharnierstelle zur Gesellschaft mit ihren Entwicklungen, mit den Bedarfen und Bedürfnissen der Bevölkerung, auch in ihrer Scharnierrolle zu Organisationen, ist sie in eigener Weise darin gefordert, von den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern untersucht und befragt zu werden sowie die Verbindung zur Praxis und zu den Realitäten von Bildung in ihrer Vielgestaltigkeit aufzuzeigen und zu wahren.

Das vorliegende Heft möchte einen Beitrag leisten zu Fragen nach der Entwicklung einer Erwachsenenbildungswissenschaft, ihren Wurzeln und ihrer Bedeutung für die Praxis. Dabei bringen Wissenschaftler:innen je eigene Perspektiven auf Entwicklungen der Erwachsenenbildung als Disziplin ein, stellen Forschungszugänge mit ausgewählten Erkenntnissen vor und es wird an zwei Beispielen aufgezeigt, welchen Beitrag die Wissenschaft für die Praxis leistet. Dadurch wird die Vielgestaltigkeit der und Vielfältigkeit in der Erwachsenenbildung sichtbar gemacht.

Der Titel des Heftes *Geschichte(n), Gegenstände und Perspektiven der Erwachsenenbildung als Wissenschaft* folgt teils den konzeptionellen Vorüberlegungen und teils den Strukturierungen der eingereichten Beiträge.

Ausgangspunkt des vorliegenden Heftes war es, Erwachsenenbildung als Wissenschaft in aktuellen (vielfältigen) Ausformungen, ausgewählten historischen Verankerungen, exemplarischen Forschungszugängen und Beiträgen für die Praxis der Erwachsenenbildung in den Blick zu nehmen. So lauteten die Fragestellungen:

1. Wie und auf welche Weise kann Erwachsenenbildung als *Wissenschaft* bezeichnet werden?
2. Welche Funktionen und Aufgaben können identifiziert werden, die eine Wissenschaft gegenüber einer *Praxis* übernimmt? Welch disziplinäre Entwicklung kann beschrieben werden?

3. Welche *Wurzeln* lassen sich seit den Anfängen der Erwachsenenbildung als Wissenschaft aufzeigen?
4. In welchem Verhältnis stehen Wissenschaft, Empirie und Praxis zueinander?

Veränderungen ergeben sich zwangsläufig im Prozess der Beitragseinreichungen und -sichtungen. So leistet das vorliegende Heft insbesondere zu den ersten drei genannten Fragen einen Beitrag.

Vom aktuellen Standpunkt aus kann ergänzend gefragt werden: Stehen wir an einem Punkt, wo wir veränderte Fragen stellen müssen? Ist eine neue Übergangspassage erreicht? Welche Bedeutung hat Erwachsenenbildung aktuell und was ist neu zu hinterfragen? Wie ist Erwachsenenbildung als Wissenschaft zu beschreiben in einer Passage, wo sie in der Gesellschaft als Lebenslanges Lernen Beachtung und in der akademischen Landschaft als Disziplin einen Platz gefunden hat, wenn auch einen umkämpften? Verschiedene Disziplinen bedienen sich Einsichten, Perspektiven und Formen der Erwachsenenbildung, um Erkenntnisse als wissenschaftliches Wissen, Innovationen oder Qualifikationen z. B. für Arbeitsplatzanforderungen, Lernen in Gemeinschaften, organisationales Wissen zu transferieren. Welche Auswirkungen hat dies für die Beschreibung dieser relativ jungen Wissenschaft Erwachsenenbildung? Diese Fragen sind offen und können in diesem Heft nur gestellt werden, um so einen offenen und kritischen Diskurs zur gegenwärtigen Position und Verfasstheit der Erwachsenenbildung anzuregen.

Systematisch betrachtet schließt das vorliegende Heft in seinen Frageperspektiven an das Heft 2/2008 „Wissenschaft in der Erwachsenenbildung“ an, aber auch an die Hefte 1/2015 „Das Verhältnis von Theorie und Praxis“ sowie 3/2021 „Interdisziplinarität – Transdisziplinarität (in) der Erwachsenen- und Weiterbildung“.

Schauen wir auf das Heft 2/2008, das sich explizit mit *Wissenschaft in der Erwachsenenbildung* beschäftigt hat: Es bot verschiedenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern die Möglichkeit auf der Basis von „Erträgen“ (Böhme 2008, S. 103) der Frage nachzugehen, woran sich der „Fortschritt in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung zu erkennen“ (ebd.) gibt. Die Beitragenden schildern auf der Grundlage empirischer Ergebnisse und theoretischer Einordnungen disziplinäre Entwicklungen, gerahmt von der Forschungslandkarte mit den Bereichen Lernen, Wissen, Professionalität, Institutionalisierung sowie System und Politik als systematische Basis (Ludwig 2008, S. 110). Interdisziplinarität wird als notwendige weitere Perspektive eingeordnet. Wissenschaft der Erwachsenenbildung nutzt so die Möglichkeit der Selbstbeschreibung.

Zum Prozess der Konstitution von Erwachsenenbildung als Wissenschaft gehört es, sich kontinuierlich zu hinterfragen und auszutauschen. Mit Blick auf die Zeitschrift Hessische Blätter für Volksbildung gibt es eine Vielzahl an Heften zu benennen, die sich mit den Kernthemen Professionalität und dazugehörigen Handlungsfeldern, den Studiengängen, einzelnen Themen- und Teilbereichen sowie dem Theorie-Praxis-Verhältnis beschäftigen. Ein Aspekt, der mehr Aufmerksamkeit erhält, ist die Bedeutung von Interdisziplinarität und Transdisziplinarität, die auf der einen Seite ein Vergewissern der eigenen Disziplin beinhaltet, auf der anderen Seite aber neben der notwendigen Verwobenheit mit anderen Disziplinen (z. B. Psychologie, Kulturwissenschaft, Wirtschaftswis-

senschaften) auch das Hineinwirken in Gesellschaft (s. o.) zum zentralen Auftrag hat, worin sich eben auch ihr transdisziplinärer Chrakter zeigt. So wird die Konstitution der Erwachsenenbildung als Wissenschafts- und Praxisfeld hinterfragt und ihre Bedeutung für die Entwicklung von Forschungszugängen in Kooperation mit anderen Disziplinen (Robak et al. 2021) erschlossen. Zu Letzterem stehen insbesondere Forschungen aus. Es bedarf des Dialogs innerhalb der Disziplin, mit anderen Disziplinen und mit der Praxis.

Die vorliegenden Beiträge spiegeln eine Vielfalt der Erwachsenenbildungswissenschaft. Sie erläutern Etappen und hinterfragen Spuren und Prozesse der Entstehung von Erwachsenenbildung als Wissenschaftsdisziplin (*Geschichte[n]*). Es folgen *Perspektiven* auf Erwachsenenbildung als Wissenschaft aus der Sicht der Sektion Erwachsenenbildung und der individuellen Sicht von Forscherinnen und Forschern. Der Bereich *Gegenstände* skizziert zwei konkrete Forschungen, die als Modelle für das Praxisfeld der Erwachsenenbildung weiterentwickelt wurden:

Elisabeth Meilhammer systematisiert und skizziert Etappen der Entwicklung hin zu einer späteren Erwachsenenbildungswissenschaft. Sie konzentriert sich auf die frühen Phasen der Vorläufer und Anfänge, beginnend im 17. Jahrhundert. Auf der Grundlage der Betrachtung von Wissenschaft als eine kulturelle Tätigkeit mit bestimmten Grundelementen beschreibt die Autorin konstitutive Prozesse der Befassung mit und Etablierung von Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Insbesondere für frühe Aktivitäten und theoretische Überlegungen liefert der Beitrag wichtige und interessante Erkenntnisse, aber auch die zentralen Phasen der Akademisierung und Etablierung als universitäres Forschungs- und Lehrgebiet werden skizziert und eingeordnet.

Der Beitrag von Christine Zeuner basiert auf einem Vortrag, den sie im Rahmen eines Symposiums zu Ehren von Horst Siebert gehalten hat. Er nimmt seine Befassung mit dem Themenbereich Politische Bildung in den Blick, dies vor dem Hintergrund seiner persönlichen Beschäftigung mit der Theorie des Konstruktivismus. Insofern ist der Beitrag eine Auseinandersetzung mit einem Aspekt der jüngeren Geschichte und zugleich mit der Geschichte einer Wissenschaftlerpersönlichkeit, die die Erwachsenenbildungswissenschaft als Lehr- und Forschungsgebiet seit 1970 mit aufgebaut und geprägt hat. Der Beitrag macht dabei ein Spannungsfeld in seiner Beschäftigung mit politischer Bildung zwischen einer bildungstheoretisch-kritischen und konstruktivistisch begründeten Theorieposition sichtbar.

Malte Ebner von Eschenbach unternimmt in seinem Beitrag eine Spurensuche innerhalb geschichtlicher Horizonte. Dabei fokussiert er insbesondere auf Adressat:innen- und Teilnehmendenforschung und versucht durch historische Bezüge und Bestandsaufnahmen die Zeit des Kaiserreichs sowohl im Hinblick auf die Historiografie der Erwachsenenbildung als auch auf aktuelle Anschlussmöglichkeiten für die gegenwärtigen qualitativen und quantitativen Forschungen zu Adressat:innen- und Teilnehmendenforschung zu erschließen.

Der Bereich *Perspektiven* beginnt mit einer Positionierung von Bernd Käpplinger als ehemaliger Vorsitzender der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Er platziert die Erwachsenenbildungswissenschaft in

ihren akademischen Entwicklungen, Forschungsperspektiven und Methodiken in direkter Verbindung zur Praxis der Erwachsenenbildung.

In einem Interview, durchgeführt von Sebastian Lerch, mit Ulla Klingovsky werden ebenfalls vielfältige Aspekte und Perspektiven auf Erwachsenenbildung sichtbar. So werden beispielsweise Verschiebungen der Erwachsenenbildungswissenschaft aufgenommen, Begriffe und Diskurse umschrieben, dem Verhältnis von Theorie und Praxis nachgespürt sowie auf Ausbildung und Bildung im Bereich der Erwachsenenbildung eingegangen. Es werden spezifische je eigene, zugleich kritische Markierungen des Feldes aufgenommen und auch zu aktuellen Notwendigkeiten für Forschung und Praxis (bspw. Digitalisierung) werden Positionierungen deutlich.

Der Beitrag von Nils Bernhardson-Laros beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Theorie und Praxis und geht dabei explizit der Frage nach, inwieweit und auf welche Weise Akteur:innen der Erwachsenenbildung ein professionelles Selbstverständnis bzw. ein professionelles Ethos ausbilden und bewahren. Dazu schält er den Begriff der habitualisierten ethischen Reflexivität heraus und verdeutlicht diesen anhand eines durchgeführten Interviews mit einem Praktiker der Erwachsenenbildung.

Christian Kühn argumentiert aus systemtheoretischer Perspektive, dass sich Inter- und Transdisziplinarität aus seiner Sicht als zentrale Prinzipien der Herausbildung einer disziplinären Identität darstellen. Er vertritt die These, dass es der Erwachsenenbildung nicht gelingt, die für die Konstitution einer Disziplin notwendigen Auseinandersetzungen für geteilte Prinzipien der Forschung und Wissens- sowie Theoriepositionierung zu führen. Es besteht eine grundlegende Skepsis, ob Erwachsenenbildung – ähnlich der Soziologie und der Philosophie – dies leisten kann.

Der Begriff der *Gegenstände* bezieht sich auf Leistungen, die die Erwachsenenbildungswissenschaft in Form von Kompetenzmodellen für die Praxis erarbeitet hat. Das Kompetenzmodell GRETA, wie von Brigitte Bosche und Anne Strauch dargestellt, wurde speziell für die Lehrenden entwickelt. Dies bildete eine Orientierung für das Kompetenzmodell KomPLa für die Planenden, welches Aiga von Hippel skizziert.

Literatur

Böhme, G. (2008). Editorial. Wissenschaft in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), 103–105.

Ludwig, J. (2008). Die Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung als neues Steuerungsmedium. *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), 105–113.

Robak, S., Kühn, C., Schomaker, C., Zander, L. & Liefner, I. (2021). Das Interdisziplinäre Forschungscentre „Bildung, Wissen, Innovation“. *Hessische Blätter für Volksbildung* (3), 48–55.

Autorin

Steffi Robak, Prof. Dr., Professur für Bildung im Erwachsenenalter an der Leibniz Universität Hannover

Autor

Sebastian Lerch, Prof. Dr., Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft an der JGU Mainz

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2024 (3)
DOI: 10.3278/HBV2403W002
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Vorläufer und Anfänge der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung

Elisabeth Meilhammer

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich verschiedenen Stationen in der Geschichte der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Erwachsenenbildung. Ausgehend von zwei Versuchen im 17. Jahrhundert, eine Systematik lebenslangen Lernens zu entwerfen, wird der Weg der Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung von einer punktuell durch gebildete Einzelpersönlichkeiten betriebenen Angelegenheit hin zu verschiedenen Formen der Institutionalisierung und schließlich Akademisierung der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung aufgezeigt.

Stichwörter: Erwachsenenbildung; Geschichte; Verwissenschaftlichung; Institutionalisierung; Akademisierung

Abstract

The article is dedicated to various stages in the history of scholarly engagement with adult education. Starting from two 17th century attempts to devise a system for lifelong learning, it traces the path of adult education from an endeavour pursued sporadically by educated individuals to various forms of institutionalisation and ultimately, the professionalisation and academisation of adult education.

Keywords: Adult education; history; institutionalisation; professionalisation; academisation

1 Zum Wissenschaftsbegriff und zur Thematik

Die Bestimmung der Anfänge der Erwachsenenbildung als Wissenschaft setzt ein Verständnis dessen voraus, was mit „Wissenschaft“ gemeint ist. Der Begriff, der in seiner modernen Form seit dem 19. Jahrhundert entstand, wird durchaus unterschiedlich gebraucht (vgl. Kron 1999, S. 80). Konsens dürfte aber dahingehend herrschen, dass mit

„Wissenschaft“ im weitesten Sinn „jede intersubjektiv überprüfbare Untersuchung von Tatbeständen und die auf ihr beruhende, systematische Beschreibung und – wenn möglich – Erklärung der untersuchten Tatbestände“ (Körner 1980, S. 726 f.) gemeint ist. Der Begriff von Wissenschaft als einer kulturellen Tätigkeit beinhaltet u. a. die Grundelemente: dass das Wissen rational begründet ist; dass die Erkenntnistätigkeit regelgeleitet bzw. die Forschung methodengeleitet ist; dass die gewonnenen Erkenntnisse und Forschungsergebnisse systematisch geordnet sind; dass das Wissen veröffentlicht wird und eine Verpflichtung zur Selbstoptimierung besteht (Kron 1999, S. 81). Ein solches Verständnis bindet Wissenschaft nicht notwendigerweise daran, dass sie an einer explizit wissenschaftlichen Einrichtung (Hochschule oder Forschungsinstitut) betrieben wird, und sie setzt auch nicht voraus, dass sich Wissenschaft in einzelnen Disziplinen konstituiert. Denn die Beantwortung der Frage nach den Anfängen der Erwachsenenbildung als Wissenschaft wird eben nicht einen bereits konstituierten Disziplincharakter dieser Wissenschaft[1] voraussetzen dürfen, verbunden mit der Ausbildung einer entwickelten Professionalität der im korrespondierenden Handlungsfeld Tätigen.[2] Von Erwachsenenbildung als Einzelwissenschaft im vollen Sinn, als „etablierte Spezialdisziplin“ (Arnold 2023, S. 124), kann mit Blick auf die Bundesrepublik Deutschland erst ab den 1970er-Jahren gesprochen werden, als der Diplomstudiengang Pädagogik mit der Möglichkeit einer Studienrichtung Erwachsenenbildung als universitäres Studienfach regulär verankert wurde.

Dieser Beitrag untersucht hingegen die wissenschaftliche Beschäftigung mit Erwachsenenbildung in der Zeit vor der Etablierung der Erwachsenenbildungswissenschaft als hochschulisches Fachgebiet, mit Schwerpunkt auf dem frühen 20. Jahrhundert. Die ersten Anfänge der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung sind Versuche interessierter Einzelpersonen, eine relevante Praxis der Bildung und des Lernens Erwachsener mit (einigem) wissenschaftlichen Anspruch zu reflektieren, wobei das Ergebnis der Reflexion einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht – und damit gewöhnlich auch für die Nachwelt konserviert – wurde. Typischerweise ist die Verbesserung der jeweiligen Praxis das Ziel dieser wissenschaftlichen Reflexionen (Abschnitt 2). Mit der Zeit entwickelte sich die Beschäftigung mit dem Gegenstand der Bildung im Erwachsenenalter weiter: Es entstanden Arbeiten, die Fragen der Bildung im Erwachsenenalter als auf ein spezifisches wissenschaftliches Problemfeld bezogene *Theoriefragen* behandelten und theorieförmige Erkenntnisse generieren wollten: systematische, intersubjektiv überprüfbare, methodisch gewonnene und in einem konsistenten Zusammenhang formulierte Aussagen über einen jeweils definierten Sachbereich (Dewe et al. 1988, S. 15). Zugleich verstärkte sich der Grad der Institutionalisierung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft: Es bildeten sich differenziertere fachliche Gemeinschaften heraus, die über Aufgaben, Wesen und Problemlagen der Erwachse-

1 An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass es bis heute unterschiedliche theoretische Positionen in der Erziehungswissenschaft hinsichtlich der grundlegenden Frage gibt, ob die Erwachsenenbildung eine eigenständige Disziplin oder lediglich eine von mehreren erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen ist.

2 Ebenfalls bis heute kann nicht von Erwachsenenbildung als Profession im vollen Sinn – analog zu Theologie, Medizin und Jura – gesprochen werden, z. B. was den Zugang zu einer Tätigkeit im Gebiet Erwachsenenbildung und hierbei insbesondere den Stellenwert eines Studiums der Erwachsenenbildungswissenschaft betrifft (zur Diskussion der Professionsfrage mit Bezug auf die Erwachsenenbildung vgl. z. B. Scheidig 2016, S. 59–74).

nenbildung kommunizierten, und die Bedeutung von Universität und Forschungseinrichtungen als Stätten der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Erwachsenenbildung nahm zu, wenngleich noch punktuell und unterschiedlich verortet in schon bestehenden anderen Fächern (Abschnitt 3). Den letzten Entwicklungsschritt stellt die Etablierung der Erwachsenenbildung als eigenes, an wissenschaftlichen Hochschulen etabliertes Fachgebiet dar, mit einem eigenen Selbstverständnis, selbstständigem Fachdiskurs, eigenen Professuren und Studiengängen (Abschnitt 4).

2 Vorläufer

2.1 Zwei frühe Systeme des lebenslangen Lernens: Reyher und Comenius

Im 17. Jahrhundert entstanden zwei Modelle des lebenslangen Lernens, die als Vorläufer für eine Wissenschaft vom lebenslangen Lernen verstanden werden können, wobei die Bildung im Erwachsenenalter jeweils in ein ganzes Bildungssystem integriert ist.

Das erste Modell ist ein nur wenig bekanntes: der Entwurf für ein mehrgliedriges Schulsystem im Herzogtum Sachsen-Gotha aus dem Jahr 1644. Entwickelt hat diesen Entwurf der Universalgelehrte und Gymnasialrektor Andreas Reyher (1601–1673), der unter dem fortschrittlichen Herzog Ernst I. von Sachsen-Gotha („dem Frommen") dessen vielfältiges pädagogisches Reformprogramm verantwortete (vgl. Kretzer 2021, S. 64 f.). Reyhers Entwurf stellt anschaulich seine Vorstellungen zur Struktur eines sowohl verzweigten als auch gemäß dem Lebensalter stufenförmig aufbauenden Bildungssystems dar (abgedruckt in Kretzer 2021, S. 67). Lerninhalte, Zielgruppen und didaktische Methoden werden jeweils geordnet dargestellt, verschiedene Möglichkeiten einer weiterführenden schulischen, hochschulischen oder beruflichen Bildung an unterschiedlichen Gabelungen werden aufgezeigt. Bemerkenswert ist, dass Reyhers Modell der Bildung im Erwachsenenalter ein systematischer Stellenwert zukommt: Das Fundament des Bildungssystems bildet bei Reyher die „Didactica Generalis", die auf eine grundlegende Bildung aller Menschen gerichtet war, wobei der Bildung im Erwachsenenalter eine zentrale Rolle zukam (Kretzer 2021, S. 66). Reyhers Entwurf darf gewiss zu den frühesten Versuchen gezählt werden, mit systematischem Anspruch die Idee eines Bildungswesens zu konturieren, das den menschlichen Lebenslauf in seiner Gesamtheit berücksichtigt.

Bekannter ist der zweite Systematisierungsversuch lebenslanger Bildung, nämlich das von Johann Amos Comenius (1592–1670) in seiner *Pampaedia* („Allerziehung") entwickelte System von acht aufeinander aufbauenden, am menschlichen Lebenslauf orientierten „Schulen", beginnend mit der „Schule des vorgeburtlichen Werdens" und endend mit der „Schule des Greisenalters" und „Schule des Todes" (Comenius 1991). Jede dieser Schulen ist einem bestimmten Lebensabschnitt und dessen spezifischen Herausforderungen gewidmet, die als zu bewältigende Bildungsaufgaben interpretiert werden. Das Ziel lebenslanger Bildung ist die Vervollkommnung jedes einzelnen Menschen und damit die Schaffung von Menschlichkeit (Comenius 1991, S. 82). Für Comenius – der Pfarrer und später Bischof der Unität der Böhmischen Brüdergemeine war –

liegt das letzte Ziel des Menschen, und damit auch das letzte Ziel lebenslanger Bildung, im Leben nach dem Tod bei Gott.

Zweifellos handelt es sich bei der Pampaedia um eine der frühesten ausgearbeiteten Konzeptionen lebenslanger, und übrigens auch inklusiver, Bildung, die sogar als „Geburtsurkunde“ (Korthaase 1992, S. 160) der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung bezeichnet worden ist. Durch ihren Charakter als eine Schrift, die die lebenslange Bildung in grundlegender Weise religiös begründet, werden doch aus moderner Sicht einige Abstriche gemacht werden müssen: was ihre Wissenschaftlichkeit als solche betrifft (vor allem hinsichtlich einer intersubjektiven Überprüfbarkeit der getroffenen Aussagen) und möglicherweise auch, was die Grundlegung einer Wissenschaft von der Bildung (im Erwachsenenalter) betrifft, sofern der Bildung – dem Gegenstand dieser Wissenschaft – auch ein Eigenwert und nicht bloß eine instrumentelle Funktion zukommt.

2.2 Eine frühe Theorie zur Erwachsenenbildung: Johann Christoph Greiling

Ein Werk mit dem Anspruch einer Theorie hat der protestantische Geistliche und Volksaufklärer Johann Christoph Greiling (1765–1840) im Jahr 1805 vorgelegt: seine *Theorie der Popularität*. Es handelt sich um eine 164 Seiten umfassende, an gebildete Volksaufklärer gerichtete Schrift, die in 64 jeweils mehrfach untergliederten Paragrafen ein Grundproblem der Vermittlung von Anliegen der Volksaufklärung behandelt und dabei „eine Art Bilanz der seit gut einem halben Jahrhundert unternommenen Anstrengungen zur Volksaufklärung [zieht], die man auch nach dem Ende des aufgeklärten Säkulums weiterhin als aktuell und wichtig begriff“ (Böning 2001, S. 184*). Behandelt wird ein grundlegendes Problem der Erwachsenenbildung: Wie kann ein Gelehrter einen Vortrag so gestalten, dass der Inhalt von nicht speziell vorgebildeten Laien verstanden und für interessant befunden werden kann, unter Beibehaltung der sachlichen Korrektheit? Der Abhandlung Greilings fehlt zwar „eine deutliche Hierarchisierung der Einzelpunkte ebenso wie eine erkennbare Systematik in der Paragrapheneinteilung“ (Böning 2001, S. 197*). Aber doch werden zentrale Begriffe geklärt, Bezüge hergestellt, es wird argumentiert, und hieraus wird dann gewissermaßen eine Didaktik der Popularität entwickelt, ohne sie explizit als solche zu bezeichnen. Die Theorie bezweckt letzten Endes die Verbesserung einer bestehenden Praxis – dadurch, dass bei der Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte an das Volk die wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Popularität berücksichtigt werden.

Die Motivation für Greilings *Theorie der Popularität* entstammt eigener Praxis: Ihr Autor ist ein Gebildeter, der sich des Themas vor dem Hintergrund seiner eigenen Erfahrungen als Prediger und geistlicher „Volkslehrer“ annahm. Dass es sich um ein zentrales Thema der Bildung Erwachsener handelt, wird aber mit keinem Wort erwähnt. 1805 gab es noch keine ausgewiesene Wissenschaft von der Erwachsenenbildung als solche, und auch keine spezifische fachliche Terminologie für Probleme der Bildung im Erwachsenenalter. Mit wissenschaftlichen Fragen zu Themen, die aus heutiger Sicht systematisch der Erwachsenenbildung zugeordnet werden, beschäftigten sich engagierte gebildete Einzelpersonen, oft außerhalb der Universität.

3 Anfänge der Verwissenschaftlichung

Ab dem Ende des 19. Jahrhunderts, mit Höhepunkt in der Zeit der Weimarer Republik, verstärkten sich die Bestrebungen, die Thematik der Bildung von Erwachsenen – die mindestens seit der Gründung des Deutschen Reiches 1871 an Bedeutung gewonnen hatte – theoretisch zu reflektieren, wobei teilweise auch Modelle aus dem Ausland (Skandinavien, Großbritannien, USA) diskutiert wurden. Es handelte sich nun nicht mehr bloß um punktuelle Reflexionen engagierter Einzelpersonen, sondern es bildete sich in der „Volksbildung", ab den 1920er-Jahren bereits auch „Erwachsenenbildung" genannt[3], ein differenziertes Handlungsfeld heraus, das als solches theoretisch bearbeitet wurde. Eine beachtliche Anzahl von Gebildeten außerhalb der Universität wie auch eine Reihe von Gelehrten innerhalb der Universität sahen in diesem Handlungsfeld eine Spezifik, die eine *besondere* wissenschaftliche Aufmerksamkeit erforderte. Die entstehenden Bewegungen (z. B. Universitätsausdehnungsbewegung, Bücherhallenbewegung, Settlementsbewegung, Volkshochschulbewegung) waren auf praktische Innovationen gerichtet, erschöpften sich aber nicht in „reiner Praxis". Vielmehr wurden sie zugleich – teilweise von denselben Personen, die sich in der jeweiligen Praxis engagierten – unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten begründet und diskutiert. Mehr oder weniger lose Fachverbände entstanden, deren Mitglieder aus unterschiedlichen beruflichen Feldern in Wissenschaft und Praxis kamen, sich aber alle (auch) der Volksbildung resp. Erwachsenenbildung widmeten und untereinander eine gewisse Vernetzung aufbauten.

3.1 Erwachsenenbildung als Gegenstand von Theoriebildung und fachlicher Kommunikation

Ein wichtiger Baustein für die Theoriebildung ist der fachliche Austausch mit wissenschaftlichem Anspruch, den Volksbildner untereinander pflegten. Zu den Formen dieses Austausches gehören Gründungen von Fachgesellschaften und Fachvereinigungen, die Etablierung von Fachzeitschriften und die Veranstaltung von Fachkonferenzen. Diese Initiativen waren vielfältig und können hier nur mit drei Beispielen illustriert werden.

Bereits 1871 bildete sich die „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung", die zur größten Fachgesellschaft im Deutschen Kaiserreich wurde. Sie verfolgte ihren Zweck, die – antisozialistisch gedachte – Hebung von Bildung im Volk, auf vielfältige praktische Weise und durch fachlichen Austausch und Kommunikation, sei es durch „Besprechung von Fragen der freien Volksbildung in öffentlichen Versammlungen der Gesellschaft" oder durch „Gründung eines periodisch erscheinenden Vereinsorgans" (Statut der Gesellschaft, abgedruckt in Dräger 1975, S. 300). Dieses erschien 65 Jahre lang: von 1871 bis 1905 unter dem Titel *Der Bildungsverein*, danach unter dem Titel *Volksbildung* bis zum Jahr 1935, als die Gesellschaft aufgelöst wurde. Gewiss ist *Der Bildungs-*

3 Dass alleine schon die Bezeichnung für dieses Fachgebiet – Volksbildung, Erwachsenenbildung, daneben vereinzelt auch Andragogik (1833 erstmals von Alexander Kapp verwendet, 1924 von Eugen Rosenstock in die Fachdiskussion eingebracht) – sich änderte und auch von unterschiedlichen Personen unterschiedlich gebraucht wurde, liefert einen Hinweis auf Prozesse der theoretischen Reflexion sowie auf Defizite der fachlichen Identität und Verständigung.

verein nicht eine wissenschaftliche Zeitschrift im strengen Sinn, aber sie enthält doch immer wieder wichtige Gedanken und Reflexionen zum – nicht durchgehend systematisch reflektierten – Bildungsansatz, für den die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung stand und der später als „Alte Richtung" bezeichnet wurde. Erwähnenswert ist auch, dass der langjährige Geschäftsführer und führende Theoretiker der Gesellschaft, Johannes Tews (1860–1937), dieses Amt, das er 1891 übernahm, von 1904 bis 1933 hauptberuflich ausübte.

Fachlicher Austausch über Fragen der Erwachsenenbildung erfolgte zur *Zeit des Deutschen Kaiserreichs* auch in anderen Kreisen, etwa der frühen Volkshochschulbewegung, in der sich bereits fachliche Verbände zusammenfanden, z. B. der „Verband für volkstümliche Kurse von Hochschullehrern des Deutschen Reiches". Es wurden von diesem wissenschaftliche Fachkonferenzen veranstaltet, darunter ab dem Jahr 1904 die hochkarätigen sog. Deutschen Volkshochschultage, veranstaltet (u. a.) in enger Kooperation mit dem entsprechenden Verband in Österreich und mit dokumentarischer Publikation der Vorträge und Diskussionsbeiträge im Anschluss. Auf dem V. Deutschen Volkshochschultag vom 18. bis 21. April 1912 in Frankfurt am Main wurde als erstes großes Thema „Die Aufnahme des Volksbildungswesens als Lehrfach an den Universitäten" (Bericht 1912, S. 11–50) diskutiert und entschieden befürwortet durch den Hauptredner Paul Natorp (1854–1924), Professor für Philosophie und Pädagogik in Marburg. Von Interesse ist dabei auch die Feststellung Natorps, dass es aus der Universität großen Widerstand gegen eine wissenschaftliche Behandlung der Volksbildung gebe. Die Erziehungswissenschaft, so Natorp, lasse man „allenfalls als rein theoretische Wissenschaft" gelten, aber jede „direkte Befassung mit etwas, was unmittelbar die Praxis der Volksbildung angeht", werde abgelehnt (Bericht 1912, S. 11). Die Erziehungswissenschaft, mit ihr (und vielleicht noch mehr) die Volksbildung, galten sozusagen als nicht wissenschaftsförmig, weil ihnen ein rein praktischer Charakter zugesprochen wurde. Und doch zeigt die Tatsache, dass über die Akademisierung der Volksbildung auf jenem Volkshochschultag ausführlich gesprochen wurde, dass es in Wissenschaftskreisen bereits vor dem Ersten Weltkrieg auch entschieden andere Auffassungen bezüglich einer akademischen Verankerung der Erwachsenenbildung gab.

Der wohl wichtigste fachliche Kreis der „Neuen Richtung" in der *Zeit der Weimarer Republik* und namhafte Instanz der außeruniversitären Theoriebildung war der Hohenrodter Bund, der 1923 als „Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung" (Hohenrodter Bund 1924, S. 39) gegründet wurde und zu dessen Kern Theodor Bäuerle (1882–1956), Wilhelm Flitner (1889–1990) und Robert von Erdberg (1866–1929) gehörten. Dieser Bund wollte „versuchen, unter Verzicht auf alles Organisatorische zwischen miteinander befreundeten Menschen aus verschiedenen Lagern ein gemeinsames Gespräch als Voraussetzung gemeinsamen Handelns herbeizuführen" (Henningsen 1958, S. 115). Diesem Ziel dienten zuerst a) die Hohenrodter Tagungen, die in Hohenrodt im Schwarzwald jährlich eine Woche lang veranstaltet wurden (bis 1930). Die Teilnahme konnte nur auf Einladung erfolgen; die Teilnehmenden setzten sich zusammen aus Männern und auch einigen Frauen aus der Erwachsenenbildungspraxis sowie aus Persönlichkeiten von wissenschaftlichem resp. geistigem Rang. Zweck dieser Tagungen

war „ein Ringen um Klarheit“ (Bäuerle, zit. in Henningsen 1958, S. 70) durch freie Aussprache, Begegnung und Diskussion. Für die Entwicklung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft bedeutsam ist sodann b) die unter der Ägide des Hohenrodter Bundes 1927 gegründete „Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ als Forschungs- und Ausbildungsstätte für Erwachsenenbildner und -bildnerinnen. Einerseits sollte die Volksbildungsarbeit in ihren Voraussetzungen und Methoden erklärtermaßen wissenschaftlich erforscht werden, andererseits sollten die in der Erwachsenenbildung Tätigen ein Mindestmaß an Professionalität erwerben. Deutlich zeigt sich in der „Deutschen Schule“ eine wichtige Entwicklung, nämlich die „*Institutionalisierung* der neu zu schaffenden Theorie außerhalb der Universität“ (Friedenthal-Haase 1991, S. 60, Hervorh. i. Orig.). Interessant ist, dass der von Wilhelm Flitner verfasste „Plan einer Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ dieser Einrichtung nicht nur eine wissenschaftliche Begründung gab, sondern ihren wissenschaftlichen Gegenstand – „die Erscheinungen des Volkslebens in volkserzieherischer Beurteilung“ (Flitner 1927, S. 24, im Orig. hervorgeh.) – auch systematisch der Erziehungswissenschaft zuordnete und diese damit ausdrücklich auf die Bildung Erwachsener ausweitete. Sie sei eine Wissenschaft, die das „ganze Leben der Menschheit (...) unter dem Gesichtspunkt der Erziehung“ sehe und daher „in Wechselbeziehung des Gebens und Nehmens mit allen Wissenschaften vom Menschen“ stehe (Flitner 1927, S. 24). Schließlich gab der Hohenrodter Bund c) fachliche Publikationen und Berichte mit wissenschaftlichem Charakter heraus, darunter als ihr „Organ“ die Zeitschrift *Archiv für Erwachsenenbildung* (1924–1925), fortgeführt als *Freie Volksbildung* (1926–1932).[4]

3.2 Akademisierung der Erwachsenenbildung

Flitners gedankliche Einordnung der Erwachsenenbildung in die Erziehungswissenschaft war allerdings in den 1920er-Jahren keineswegs eine Selbstverständlichkeit. Es gab zwar zu dieser Zeit an den deutschen Universitäten Pädagogen, die die Erwachsenenbildung als wissenschaftliches Teilgebiet der Erziehungswissenschaft mitbehandelten, darunter Flitner selbst, Herman Nohl (1879–1960) und – als herausragender Vertreter der älteren Generation – Wilhelm Rein (1847–1929). Dennoch blieb die universitäre Pädagogik für die meisten ihrer Repräsentanten eben die ausschließlich auf Kinder und nicht auch auf Erwachsene ausgerichtete *Päd*agogik. Wurde die Erwachsenenbildung doch mitberücksichtigt, dann aus eigener Initiative einzelner Universitätslehrer und nicht, weil allgemein anerkannt gewesen wäre, dass es zwingende systematische Gründe dafür gibt.

In der Zeit der Weimarer Republik (1919–1933) zeigte sich jedoch ein deutlich belegbares Interesse verschiedener Vertreter der universitären Staats- und Sozialwissenschaften an einer wissenschaftlichen Behandlung der Erwachsenenbildung (grundlegend hierzu Friedenthal-Haase 1991). Damit setzte sich innerhalb der Universität fort, was vordem verschiedene Gebildete außerhalb der Universität gepflegt hatten: Repräsentan-

4 Die Zeitschrift *Archiv für Erwachsenenbildung* war ihrerseits ein Zusammenschluss der fachlichen Zeitschriften *Volksbildungsarchiv* (1909–1923) und *Die Arbeitsgemeinschaft* (1919–1923), deren Erscheinen naturgemäß jedoch noch nicht im Zusammenhang mit dem Hohenrodter Bund stand.

ten aus unterschiedlichen Wissensgebieten wandten sich dem Gegenstand der Erwachsenenbildung zu; sie sahen in der Volksbildung ein Anwendungsfeld ihrer jeweils eigenen Disziplin. Die Berücksichtigung der Erwachsenenbildung in Lehre und Forschung an der Universität stellt allerdings eine neue Qualität im Prozess der Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung dar. In der Zeit der Weimarer Republik wurden mindestens 148 einschlägige Lehrveranstaltungen angeboten[5] und von Studierenden wahrgenommen; es entstanden ca. 114 mehr oder weniger einschlägige Dissertationen (darunter auch solche, die von Frauen verfasst waren)[6], und es wurde bereits 1922 die erste akademische Antrittsvorlesung im Gebiet Erwachsenenbildung gehalten[7]; „an gut der Hälfte der deutschen Universitäten jener Zeit [zeigten sich] Ansätze des Gebiets *Erwachsenenbildung* in einem frühen Stadium seiner fachlichen Genese" (Friedenthal-Haase 1991, S. 358, Hervorh. i. Orig.). Viele derjenigen, die in diesem Gebiet lehrten, hatten neben ihrer Tätigkeit an der Universität auch einen außeruniversitären Praxisbezug zur Erwachsenenbildung. Beispielhaft kann hierfür der eng mit der Arbeiterbewegung verbundene, aus einer jüdischen Familie stammende Sozialdemokrat Hermann Heller (1891–1933) angeführt werden, Professor für Rechtsphilosophie und allgemeine Staatslehre an der Universität Leipzig, zugleich Leiter des „Seminars für freies Volksbildungswesen", der ersten universitären Einrichtung für die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung resp. Volksbildung an einer deutschen Universität[8], Leiter der Volkshochschule Leipzig und Leiter des Leipziger Volksbildungsamtes. Hinzu kamen zahlreiche wissenschaftliche Veröffentlichungen von Universitätslehrern zu Theoriefragen der Erwachsenenbildung, und es entstanden Werke mit systematischem Anspruch, von denen dem vom Professor für Wirtschaftliche Staatswissenschaften und Soziologie an der Universität Köln, Leopold von Wiese (1876–1969), im Jahr 1921 herausgegebenen, knapp 600 Seiten umfassenden Handbuch *Soziologie des Volksbildungswesens* eine besondere Bedeutung zukommt.[9]

5 Zum Beispiel Wintersemester 1920/21, Herman Nohl an der Universität Göttingen („Die Volkshochschule"), Wintersemester 1924/25, Anna Siemsen an der Universität Jena („Fragen der Frauenbildung"), Wintersemester 1930/31, Paul Honigsheim an der Universität Köln („Allgemeine und angewandte Sozialpädagogik (mit bes. Berücksichtigung von Volksbildungswesen und Erwachsenenunterricht)"), Sommersemester 1932, Wilhelm Sturmfels an der Universität Frankfurt („Hauptprobleme der Erwachsenenbildung"). Ausführlich siehe Friedenthal-Haase 1991, S. A25–A49.

6 Zum Beispiel Hans Schröck 1924 an der Universität München (*Freie Volksbildung in Nürnberg vom Ausgang der reichsstädtischen Zeit bis zur Eröffnung der Volkshochschule im Jahre 1921*); Herta Siemering 1925 an der Universität Freiburg i. Br. (*Arbeiterbildungswesen in Wien und Berlin*); Paul Steinmetz 1929 an der Universität Heidelberg (*Die deutsche Volkshochschulbewegung*); Marie Hoerner 1930 an der Universität Münster (*Die Heimschulen in der englischen Arbeiterbildung*). Eine vollständige Liste aller Dissertationen von erwachsenenpädagogischem Interesse an deutschen Universitäten in der Zeit von 1918 bis 1934 findet sich in Friedenthal-Haase 1991, S. A9–A24.

7 Wilhelm Flitner am 11. November 1922 an der Universität Jena zum Thema „Das Problem der Erwachsenenbildung".

8 Das Seminar für freies Volksbildungswesen war 1923 gegründet worden und war angegliedert an das von Theodor Litt geleitete Seminar für Pädagogik der Universität Leipzig. Vgl. Meyer 1969; Friedenthal-Haase 1991, bes. S. 104 f.; Lehnert & Ebert 2007.

9 Erschienen als 1. Band der „Schriften des Forschungsinstituts für Sozialwissenschaften in Köln", mit Beiträgen von 17 Wissenschaftlern und vier Wissenschaftlerinnen.

4 Etablierung der Erwachsenenbildung als reguläres universitäres Forschungs- und Lehrgebiet[10]

Durch die nationalsozialistische Diktatur wurde in Deutschland auch die freie wissenschaftliche Beschäftigung mit der Erwachsenenbildung beendet. Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges dauerte es geraume Zeit bis zum Neuaufbau und der erneuten, und fortgeschrittenen, Akademisierung der Erwachsenenbildung. Wichtige Meilensteine für die erneuerte Theoriebildung im Gebiet Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland[11] waren die Gründung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS-DVV) 1957 in Frankfurt am Main als Forschungs- und Serviceinstitut für die Volkshochschulen[12] sowie mehrere Standortbestimmungen, aus denen Wesen und Aufgaben der Erwachsenenbildung hervorgehen.[13] Ein Dokument ist hierbei besonders bedeutsam: das Gutachten *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung* des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1960, wo die Notwendigkeit einer Wissenschaftsorientierung der Erwachsenenbildung begründet und hieraus die Folgerung abgeleitet wurde: „Die Erwachsenenbildung soll als ein eigenes Wissensgebiet Gegenstand der Forschung und Lehre an den wissenschaftlichen Hochschulen sein. (...)“ (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, [1960] 1966, S. 915). Bildungstheoretische und bildungspolitische Argumentationen und Aktivitäten gingen damit einher. Zunehmend entwickelte sich ein Bewusstsein für die Notwendigkeit von Professionalität erwachsenenpädagogischen Handelns, das unmittelbar mit dem Ausbau des quartären Bildungssektors „Weiterbildung“ verknüpft war und auch zur Verabschiedung mehrerer Landesgesetze zur Förderung der Erwachsenenbildung führte[14] (vgl. Siebert 1972, S. 98).

1964 wurde von der Kultusministerkonferenz die Einrichtung von Lehrstühlen zur Erwachsenenbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen empfohlen

10 Gesondert zu würdigen wären die Entwicklungen zur Etablierung der Erwachsenenbildung an Fachhochschulen resp. Hochschulen für angewandte Wissenschaften sowie die Entwicklung der Wissenschaftlichen Weiterbildung. Siehe hierzu z. B. Schäfer 1988.

11 Die Entwicklung in der DDR ist einer eigenen Darstellung vorbehalten, da sie einer gesonderten und differenzierten Würdigung bedarf, auch hinsichtlich der Frage nach der ideologischen Indienstnahme der Wissenschaft durch die Politik. Bemerkenswert ist jedenfalls z. B., dass es an der Universität Leipzig bereits 1949 ein Institut für Erwachsenenbildung gab, an dem Herbert Schaller (1899–1966) zur Theorie der Erwachsenenbildung lehrte (vgl. Naumann 2007). – Zu Ansätzen einer Theorie der Erwachsenenbildung in der DDR vgl. Siebert 1970, S. 147 ff., bes. S. 148–157.

12 Damit knüpfte die Pädagogische Arbeitsstelle an die Tradition der „Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ an. Aus ihren vielfältigen Initiativen soll hier die Entwicklung und Publikation von Selbststudienmaterialien („SESTMAT“) für das pädagogische Personal an Volkshochschulen besonders erwähnt werden. Diese Materialien können inhaltlich als Zusammenfassung des Wissens im Gebiet Erwachsenenbildung gewertet werden. – Aus der Pädagogischen Arbeitsstelle ging 1994 das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hervor, das heute in Bonn angesiedelt ist. Vgl. die Festschrift zum 50-jährigen Bestehen: Nuissl 2008.

13 Zahlreiche Dokumente aus der Zeit von 1945 bis 1966 sind abgedruckt in Knoll & Siebert 1967.

14 Das erste dieser deutschen Landesgesetze zur Erwachsenenbildung war das niedersächsische „Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung“ vom 13. Januar 1970, das am 18. Dezember 1969 vom Landtag in Niedersachsen einstimmig beschlossen worden war.

(KMK 1964, II, 5)[15] und mit der Berufung von Fritz Borinski (1903–1988) an die Freie Universität Berlin 1956 und von Joachim H. Knoll (1932–2024) an die Ruhr-Universität Bochum 1964 wurden die ersten beiden Wissenschaftler zu Universitätsprofessoren ernannt, die sich explizit der Erwachsenenbildung als Wissenschaftsgebiet widmeten.[16] An Knolls Lehrstuhl erfolgte nach seinen Angaben (Knoll 1973, S. 59) im Wintersemester 1969/70 auch die erste Habilitation in der Bundesrepublik Deutschland zu einem Thema aus dem Gebiet Erwachsenenbildung, nämlich von Horst Siebert (1939–2022).[17] Weitere Universitäten folgten mit der Einrichtung von Lehrstühlen im Gebiet Erwachsenenbildung; die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung fand ihren Platz in der Erziehungswissenschaft. Es war folgerichtig, dass im Jahr 1971 eine Sektion Erwachsenenbildung innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gegründet wurde (vgl. die beiden Jubiläumsschriften: Schmidt-Lauff 2014 und Grotlüschen et al. 2022). Im Zuge der „realistischen Wende" weiteten sich die Forschungsansätze in der Erwachsenenbildung aus: Zur hermeneutischen Forschungsrichtung kamen bis Anfang der 1970er-Jahre empirische[18], prognostische und ideologiekritische Ansätze hinzu (Knoll 1973, S. 103), wobei einzelne empirische Forschungen zum Gebiet Erwachsenenbildung auch schon weitaus früher nachweisbar sind.[19]

Etwa gleichzeitig begannen deutsche Universitäten mit der Etablierung eines Studiengebietes Erwachsenenbildung, die meisten davon in Form einer Studienrichtung Erwachsenenbildung (und außerschulische Jugendbildung) innerhalb des ebenfalls neu eingerichteten Diplomstudiengangs Pädagogik (oder: Erziehungswissenschaft). Vorreiter war die FU Berlin, an deren Erziehungswissenschaftlichem Institut es bereits seit dem Wintersemester 1964/65 möglich war, „Erwachsenenbildung" (neben „Sozialpädagogik") schwerpunktmäßig zu studieren, als Vorstadium eines späteren Diplomstudiengangs (vgl. Friedenthal-Haase 2023, S. 294). Eine Bestandsaufnahme vom Dezember 1970 ergab, dass an sieben deutschen Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen eine Studienrichtung Erwachsenenbildung innerhalb des erziehungswissenschaft-

15 Wörtlich lautet die Passage II, 5: „Die Kultusminister-Konferenz hält es für erforderlich, daß die Erwachsenenbildung an den wissenschaftlichen Hochschulen in Forschung und Lehre mehr als bisher behandelt wird. Die Schaffung eigener Lehrstühle sollte angestrebt und die Einrichtung besonderer Institute erwogen werden. Es wird weiter empfohlen zu prüfen, wie sich die Hochschulen in noch stärkerem Maße und möglichst auch in institutioneller Form an der Erwachsenenbildung beteiligen können."

16 Die Lehrstuhldenominationen enthielten jedoch in beiden Fällen (zunächst) nicht den Begriff „Erwachsenenbildung". Borinskis Lehrstuhl trug die Bezeichnung „Pädagogik" (vgl. Friedenthal-Haase 2023, S. 273 ff.), und Knolls Lehrstuhl war einer von zwei in Bochum eingerichteten Lehrstühlen für „Praktische Pädagogik", wobei Knoll den Schwerpunkt Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung vertreten sollte, der andere Lehrstuhl den Schwerpunkt Schule (Knoll 1973, S. 58 f.). Erst später war die Bezeichnung von Knolls Lehrstuhl „Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung".

17 Der Titel der Habilitationsschrift lautet in der Buchveröffentlichung: *Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR* (Siebert 1970).

18 Von besonderer Bedeutung hierbei sind die beiden bildungssoziologischen empirischen Studien, die als „Hildesheim-Studie" (Schulenberg 1957) und „Göttinger Studie" (Strzelewicz et al. 1966) bekannt und einflussreich geworden sind.

19 Erwähnung verdienen hier insbesondere Bemühungen a) um eine *wissenschaftliche Teilnehmerstatistik* (so war auf dem V. Deutschen Volkshochschultag 1912 das zweite große Konferenzthema „Die Statistik bei den volkstümlichen Hochschulkursen" (Bericht 1912, S. 50–106); in der Zeit der Weimarer Republik sind z. B. Arbeiten von Paul Hermberg wichtig, der an der Universität Leipzig ab 1924 Leiter des Seminars für freies Volksbildungswesen war, vgl. z. B. Hermberg, ([1925] 1999) und b) um *Ansätze qualitativer Lehr-Lernforschung* in den 1920er-Jahren, für die die Unterrichtsprotokollierungen von Alfred Mann beispielhaft sind (vgl. Seitter 2010).

lichen Studiengangs bereits eingerichtet war[20], drei weitere hatten einen Antrag auf Genehmigung einer solchen gestellt[21] und an weiteren vier wurde eine entsprechende Prüfungsordnung vorbereitet[22] (Siebert 1972, S. 106).

5 Resümee

Die Betrachtung wichtiger Stationen des Weges der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung hat – mit aller Vereinfachung, die hier aus Platzgründen nötig war – gezeigt, dass die Entwicklung folgende Hauptmerkmale aufwies:

a) Erwachsenenbildung mit wissenschaftlichem Anspruch wurde zunächst als punktuelle Einzelinitiativen engagierter Persönlichkeiten betrieben und war damit in höchstem Maße labil. Der Weg ging zur Institutionalisierung, die erst außeruniversitär und dann universitär war.
b) Erwachsenenbildung mit wissenschaftlichem Anspruch wurde zunächst als „Nebentätigkeit" von Praktiker:innen in unterschiedlichen Feldern betrieben, die eine Nähe zu erwachsenenpädagogischen Fragestellungen aufweisen. Später beschäftigten sich Wissenschaftler:innen aus unterschiedlichen Gebieten mit der Erwachsenenbildung und verbanden dies oft mit eigenem praktischem Handeln. Der Weg ging zu einer Separierung von theoretisch Reflektierenden und praktisch Handelnden (vgl. Seitter 2007, S. 117), und es bildete sich schließlich die wissenschaftliche Hauptbeschäftigung heraus, am prominentesten sichtbar an der Berufung von Lehrstuhlinhaber:innen für das Gebiet Erwachsenenbildung.
c) Erwachsenenbildung mit wissenschaftlichem Anspruch wurde zunächst im außeruniversitären Raum mittels Publikationen betrieben. Der Weg ging zur Akademisierung der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung als Forschungs- und Lehrgebiet.
d) Die wissenschaftliche Behandlung der Erwachsenenbildung erfolgte zunächst punktuell von verschiedenen Disziplinen aus, wobei den Geistes-, Staats- und Sozialwissenschaften besondere Bedeutung zukam. Der Weg ging zur Verankerung des wissenschaftlichen Gebiets innerhalb der Erziehungswissenschaft.
e) Die wissenschaftliche Behandlung der Erwachsenenbildung wurde methodisch zunächst philosophisch-hermeneutisch reflektiert. Daneben gab es bereits in den 1920er-Jahren sozialwissenschaftliche und interdisziplinäre Ansätze zur Erwachsenenbildung, teils mit Berücksichtigung internationaler Entwicklungen. Der Weg ging zu einer noch stärkeren Pluralität an Forschungsansätzen.

Aus dem Charakter der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung als einer Wissenschaft, für die u. a. „die diffuse Grenzziehung hinsichtlich des Objektbereichs mit einer Tendenz zur Totalisierung und Diffusion" (Friedenthal-Haase & Meilhammer 2010,

20 Freie Universität Berlin, PH Berlin, PH Niedersachsen, Universität Münster, PH Ruhr, PH Rheinland, PH Westfalen-Lippe.
21 Universität Tübingen, PH Bremen, Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz.
22 PH Karlsruhe, Universität Regensburg, Universität Mainz, Universität Kiel.

S. 89) kennzeichnend ist, ergibt sich allgemein die intrinsische Problematik einer sowohl grenzbewussten als auch klaren Theoriebildung, die die spezifischen Probleme und Herausforderungen angeht, vor denen die Erwachsenenbildung bis heute steht. Diese sind teilweise relativ neu und zeigen sich teilweise schon bei einem Blick in die Geschichte. Beispiele dafür sind: die Ansiedelung der Erwachsenenbildung an der Hochschule für angewandte Wissenschaften; die Streichung von Professuren für Erwachsenenbildung zugunsten anderer Fachrichtungen, die politisch oder gesamtuniversitär als zukunftsfähiger gelten, allgemein der Stellenwert der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung im Gefüge anderer Wissenschaften und innerhalb der Erziehungswissenschaft; das Theorie-Praxis-Verhältnis. Der Weg der Erwachsenenbildung als Wissenschaft, der nicht mit ihrer Etablierung als universitäres Forschungs- und Lehrgebiet abgeschlossen war, geht weiter – es ist zu hoffen, dass es ihr gelingt, sich als wichtiges Wissenschaftsgebiet zu behaupten und zu stärken, auch im Zuge internationaler Entwicklungen.

Literatur

Arnold, R. (2023). Erwachsenenbildung als Wissenschaft. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3., vollst. überarb. Aufl.), 124–125. Klinkhardt UTB.

Bericht über die Verhandlungen des V. Deutschen Volkshochschultages (1912). Carl Heymann.

Böning, H. (2001). Das Ringen um „Volkston“ und „Volksbeifall“. Johann Christoph Greilings Beitrag zur Theorie der Popularität [Nachwort]. In J. Ch. Greiling, *Theorie der Popularität,* 183*–198*. Frommann-Holzboog.

Comenius, J. A. ([vor 1670] 1991). *Pampaedia. Allerziehung. In deutscher Übersetzung hrsg. von Klaus Schaller.* Academia.

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen ([1960] 1966). Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. In *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965. Gesamtausgabe,* 857–928. Klett.

Dewe, B., Frank, G. & Huge, W. (1988). *Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch.* Hueber.

Dräger, H. (1975). *Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Eine historisch-problemgeschichtliche Darstellung von 1871–1914.* Klett.

Flitner, W. (1927). Plan einer Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung. In Hohenrodter Bund (Hrsg.), *Die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung. Das erste Jahr,* 14–29. Silberburg.

Friedenthal-Haase, M. (1991). *Erwachsenenbildung im Prozeß der Akademisierung. Der staats- und sozialwissenschaftliche Beitrag zur Entstehung eines Fachgebiets an den Universitäten der Weimarer Republik unter besonderer Berücksichtigung des Beispiels Köln.* Lang.

Friedenthal-Haase, M. (2023). *Fritz Borinski und die Bildung zur Demokratie. Geschichte eines Lebens zwischen Pädagogik und Politik.* Klinkhardt.

Friedenthal-Haase, M. & Meilhammer, E. (2010). Erwachsenenbildungswissenschaft. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl.), 88–90. Klinkhardt UTB.

Greiling, J. Ch. ([1805] 2001). *Theorie der Popularität. Neudruck der Erstausgabe Magdeburg 1805. Mit einem Nachwort von Holger Böning*. Frommann-Holzboog.

Grotlüschen, A., Käpplinger, B. & Molzberger, G. (Hrsg.) (2022). *50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte*. Barbara Budrich.

Henningsen, J. (1958). *Der Hohenrodter Bund. Zur Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit*. Quelle & Meyer.

Hermberg, P. ([1925] 1999). Zur Soziologie der Volkshochschüler (Ergebnisse und Aufgaben der Volkshochschulstatistik). In *Blätter der Volkshochschule Thüringen*, Reprint, hrsgg. v. M. Friedenthal-Haase & E. Meilhammer, Bd. 2, 811–813. Olms.

Hohenrodter Bund (Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung) (1924). *Archiv für Erwachsenenbildung* 1 (1), 39–41.

Körner, S. (1980). Wissenschaft. In J. Speck (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe*. Bd. 3 (R–Z), 726–737. Vandenhoeck & Ruprecht UTB.

KMK – Kultusministerkonferenz (1964). Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Erwachsenenbildung und zum Büchereiwesen. Beschluss vom 16./17.1.1964. *Gemeinsames Ministerialblatt (…)*, 15 (7), 138–139.

Knoll, J. H. (1973). *Einführung in die Erwachsenenbildung*. De Gruyter.

Knoll, J. H. & Siebert, H. (1967). *Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. Dokumente 1945–1966*. Quelle & Meyer.

Korthaase, W. (1992). Johann Amos Comenius. Pädagoge und Mann des Friedens (1592–1992 [sic]). *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), 157–162.

Kretzer, O. (2021). Sachsen-Gotha und die Anfänge der Erwachsenenbildung im 17. Jahrhundert in Deutschland. In Stadtverwaltung Gotha (Hrsg.), *Gotha Illustre. Jahrbuch für Stadtgeschichte*, Bd. 4, 59–75. Stadtverwaltung Gotha.

Kron, F. W. (1999). *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. Reinhardt UTB.

Lehnert, M. A. & Ebert, I. (2007). Das Seminar für freies Volksbildungswesen. In J. Knoll, M. A. Lehnert & V. Otto (Hrsg.), *Gestalt und Ziel. Beiträge zur Geschichte der Leipziger Erwachsenenbildung*, 82–95. Pro Leipzig.

Meyer, K. (1969). *Arbeiterbildung in der Volkshochschule. Die „Leipziger Richtung". Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Volksbildung in den Jahren 1922–1933*. Klett.

Naumann, W. (2007). Herbert Schaller und das Institut für Erwachsenenbildung 1949 bis 1968. In J. Knoll, M. A. Lehnert & V. Otto (Hrsg.), *Gestalt und Ziel. Beiträge zur Geschichte der Leipziger Erwachsenenbildung*, 136–148. Pro Leipzig.

Nuissl, E. (Hrsg.) (2008). *50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts*. W. Bertelsmann Verlag.

Schäfer, E. (1988). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozeß. Theoretische, konzeptionelle und empirische Aspekte*. Leske + Budrich.

Scheidig, F. (2016). *Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit*. Klinkhardt.

Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.) (2014). *Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Barbara Budrich.

Schulenberg, W. (1957). *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie*. Enke.

Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung* (3., akt. u. erw. Aufl.). W. Bertelsmann Verlag.

Seitter, W. (2010). Die Arbeitsgemeinschaft als partizipative Regulationsform. Alfred Manns Unterrichtsprotokollierungen im Kontext erwachsenenpädagogischer Lehr-/Lernforschung der 1920er Jahre. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13 (3), 393–404.

Siebert, H. (1970). *Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR*. Bertelsmann Universitätsverlag.

Siebert, H. (1972). Studium der Erwachsenenpädagogik – Stand und Perspektiven. In W. Schulenberg u. a., *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung*, 98–135. Westermann.

Strzelewicz, W., Raapke, H. D. & Schulenberg, W. (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland*. Enke.

Autorin

Elisabeth Meilhammer, Prof. Dr., Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Augsburg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 16.5.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer Review at the editorial meeting on the 16th of May 2024.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2024 (3)
DOI: 10.3278/HBV2403W003
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

„Politische Bildung als unverzichtbare Grundlage allgemeiner Menschenbildung“

Horst Sieberts Verständnis politischer Erwachsenenbildung[1]

Christine Zeuner

Zusammenfassung

Politische Bildung als ein zentrales Thema und Anliegen der Erwachsenenbildung zu verstehen, gehörte in den 1970er-Jahren zu ihrer Identität. Der 2022 verstorbene Horst Siebert, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover, setzte sich in seiner wissenschaftlichen Laufbahn immer wieder mit der politischen Bildung auseinander. Der Artikel verfolgt Sieberts Perspektiven auf die politische Bildung, die sich im Laufe seiner langen Karriere veränderten. In den 1970er-Jahren begründete er sie aus einer kritisch-theoretischen Perspektive, nach der Jahrtausendwende von einem konstruktivistischen Standpunkt aus. 2015 stellte Siebert die konstruktivistische und die kritische Position in eine Relation, um sie mehr oder weniger ineinander aufgehen zu lassen.

Stichwörter: Politische Bildung; kritische Theorie; Konstruktivismus

Abstract

Education for citizenship as a central topic and concern of adult education shaped its identity in the 1970s. Horst Siebert, Professor of Adult Education at the University of Hanover, who died in 2022, repeatedly addressed education for citizenship during his academic career. The article discusses Siebert's perspectives on education for citizenship, which changed considerably over the course of his long career. In the 1970s, he justified its goals from a critical-theoretical perspective, in the millennium, he turned

1 Überarbeiteter und gekürzter Vortrag, gehalten im Rahmen eines Symposiums in Erinnerung an Prof. Dr. Horst Siebert am 6. November 2023 in Hannover.

to a constructivist point of view. In 2015 Siebert attempted to place the constructivist and critical positions in relation to one another and tried to more or less merge them.

Keywords: Education for citizenship; critical theory; constructivism

1 Einführung

Der Beitrag setzt sich mit Horst Sieberts (1939–2022) Standpunkten und Perspektiven zur politischen Erwachsenenbildung auseinander, der er sich zwischen 1972 und 2015 eher sporadisch widmete. Siebert verstand sich zwar nicht als politischer Bildner im Sinn eines fachlich, didaktisch und methodisch versierten Experten, aber im gesellschaftlichen und politischen Denken der 1960er- und frühen 1970er-Jahre in der Bundesrepublik Deutschland nahm die politische Bildung für in der Erwachsenenbildung tätige Personen hinsichtlich der Entwicklung eines spezifischen professionellen Bewusstseins eine besondere Rolle ein:

„So gesehen ist die Frage, ob ich mich als politischer Bildner verstehe, nicht eindeutig zu beantworten. Wir, d. h. die erste Generation der universitären Erwachsenenpädagogen, waren notwendigerweise Generalisten und als solche äußerten wir uns auch zur politischen Bildung. Außerdem: da alle Lernbemühungen das Selberdenken und die kritische Urteilsfähigkeit fördern, hat jede Bildungsarbeit funktional eine politisch-emanzipatorische Wirkung. Ich bezeichne mich jedoch nicht als politischer Bildner im Sinne eines fachdidaktisch-spezialisierten Experten.“ (Siebert 2004, S. 252)

Erwachsenenbildung wurde also per se als politische Bildung verstanden, sie sollte zur Entfaltung von Kritik- und Urteilsfähigkeit beitragen und politisch-emanzipatorische Wirkungen zeitigen. Grundlegend für ein solches Verständnis von Erwachsenenbildung waren die zeithistorischen Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland. Die Studentenbewegung stieß in den 1960er-Jahren kritische Diskussionen über den Zustand der Gesellschaft an und begriff Demokratie nicht nur als Staats-, sondern als Lebensform, in der alle Gesellschaftsmitglieder ihr Recht auf gesellschaftliche Teilhabe und politische Partizipation wahrnehmen sollten.

Mit Willy Brandt wurde 1969 ein Kanzler gewählt, dessen Wahlspruch „mehr Demokratie wagen“ eine gesellschaftliche Aufbruchstimmung erzeugte, die auch bis dahin eher unpolitische Bevölkerungsteile erreichte. Demokratie bedeutete für Brandt die Ermutigung zur Mitverantwortung aller, die Beteiligung der Bevölkerung an politischen Diskussions- und Entscheidungsprozessen. Brandt sagte dazu, „solche demokratische Ordnung braucht außerordentliche Geduld im Zuhören und außerordentliche Anstrengung, sich gegenseitig zu verstehen“ (Brandt 1969). Brandt lud alle gesellschaftlich verantwortlichen Gruppen, die Gewerkschaften, die Kirchen, Kunst und Wissenschaft zur Mitbestimmung und Mitverantwortung ein (ebd., S. 3). Eingedenk der Erfahrungen im Nationalsozialismus betonte Brandt, dass die Bundesrepublik überzeugte Demokratinnen und Demokraten benötige. Wörtlich sagte er: „Wir brauchen Menschen, die kritisch mitdenken, mitentscheiden und mitverantworten“ (ebd., S. 34).

Die gesellschaftlichen und ökonomischen Transformationsprozesse erforderten Reformen, für deren Bewältigung Brandt der Bildung der Bevölkerung grundlegende Bedeutung beimaß. Ein Bildungsgesamtplan sollte beitragen zur „Erziehung eines kritischen, urteilsfähigen Bürgers, der imstande ist, durch einen permanenten Lernprozeß die Bedingungen seiner sozialen Existenz zu erkennen und sich ihnen entsprechend zu verhalten“ (ebd., S. 17). Damit verwies Brandt zugleich auf Überlegungen, durch Bildung nicht nur Chancengleichheit zu erreichen, sondern auch die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft durch eine bessere Aus- und Fortbildung der Bevölkerung zu erhöhen (ebd., S. 18).

In diesem gesellschaftlichen Klima erhielten Bildungspolitik und politische Bildung einen höheren Stellenwert und mehr Aufmerksamkeit als je zuvor. Die Bildungsexpansion der 1970er-Jahre führte zu einem Aus- und Umbau des Schul- und Hochschulwesens sowie zu Reformen im Bereich der Ausbildung. Die Erwachsenenbildung stand seit Gründung der Bundesrepublik Deutschland unter der Kulturhoheit der Länder, aber auch diese unterstützten ihren Ausbau und ihre rechtliche und finanzielle Absicherung, welche je nach Bundesland durchaus variieren konnte.

Nach Abschluss seiner Habilitation erhielt Horst Siebert 1969 einen Ruf auf die neu gegründete Professur für Erwachsenenbildung an der damaligen Pädagogischen Hochschule Hannover (später eingegliedert in die Universität Hannover), die er bis zu seiner Pensionierung 2007 innehatte. Seine berufliche und wissenschaftliche Karriere begann früh und währte sehr lange: Nach Studium und Promotion arbeitete er 1965 als Assistent beim Volkshochschulverband in Nordrhein-Westfalen; 1966 wurde er Wissenschaftlicher Assistent bei Professor Dr. Joachim Knoll an der Universität Bochum; 1969 erhielt er die Professur Hannover.

Als wesentlicher Beitrag Horst Sieberts zur Erwachsenenbildung gilt heute v. a. seine Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus. Gemeinsam mit Rolf Arnold versuchte er, ihn als theoretische Rahmung für die Erwachsenenbildung fruchtbar zu machen. Horst Siebert interessierten im Laufe seiner wissenschaftlichen Tätigkeit darüber hinaus Themen wie die Rolle der Erwachsenenbildung in der DDR im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland, die Lernforschung, die Entwicklung von Ideen und Konzepten zum Bildungsurlaub, politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Vor diesem gesellschaftlichen und biografischen Hintergrund stehen im Mittelpunkt des Artikels Fragen nach der Bedeutung der politischen Erwachsenenbildung im wissenschaftlichen Werk Horst Sieberts seit den 1970er-Jahren (Abschnitt 1). Die theoretische Hinwendung Sieberts zum Konstruktivismus und seine daraus abgeleiteten Perspektiven auf die politische Bildung werden in Abschnitt 2 diskutiert. 2015 versuchte Horst Siebert, eine plausible Synthese zwischen konstruktivistischen Positionen und einer gesellschaftskritischen politischen Bildung herzustellen (Abschnitt 3). Der Beitrag endet mit einer Diskussion und kritischen Einordnung der Befunde (Abschnitt 4).

2 Politische Bildung als Richtziel und Zentrum der Erwachsenenbildung in der Demokratie

Als Horst Siebert seine Professur in Hannover antrat, war gerade das erste Erwachsenenbildungsgesetz in Niedersachsen verabschiedet worden, aber es existierte noch kein Bildungsurlaubsgesetz. Obwohl die Idee für eine regelmäßige Freistellung zu Zwecken der Bildung bereits seit 1965 vom Internationalen Arbeitsamt/International Labor Office in Genf propagiert wurde, hatten es die wenigsten Länder Anfang der 1970er-Jahre umgesetzt (Zeuner & Pabst 2022, S. 66).

Mit einem Sammelband zum Thema Bildungsurlaub mischt sich Horst Siebert 1972 in diese Debatte ein, um Argumente für ein Recht auf Freistellung zum Zweck der Bildung zu sammeln. Im einführenden Beitrag plädiert er für die Etablierung eines entsprechenden Gesetzes und begründet es im Sinne der Aufklärung sowie demokratietheoretisch. Entsprechend dem Zeitgeist argumentiert er unter Rückgriff auf Positionen der Kritischen Theorie und ihre normativen Zielsetzungen für Chancengleichheit und die politische Partizipationsfähigkeit aller, der die Gesellschaft durch regelmäßige Bildungsfreistellung ihrer Mitglieder näherkommen könnte. Ziel und Aufgabe der Erwachsenenbildung und damit des Bildungsurlaubs sei es „primär den Prozeß der Selbstbestimmung des Menschen durch Erkenntnis [zu] fördern", einschließlich der Aspekte „Persönlichkeitsentfaltung, Freiheit, Mündigkeit, Autonomie, Emanzipation" (Siebert 1972, S. 11), aufbauend auf der „humane[n] und demokratische[n] Intention der Erwachsenenbildung" (ebd., S. 12). Später sagte er dazu: „Damals war politische Bildung das übergeordnete Richtziel und das Zentrum jeglicher Erwachsenenbildung – zumindest im Selbstverständnis" (Siebert 2004, S. 251).

Siebert diskutiert im weiteren Verlauf des Beitrags, welche Möglichkeiten und Freiräume die Erwachsenenbildung schaffen könne, „in denen herrschaftsfreie, kritische Lernprozesse organisiert werden können" (Siebert 1972, S. 12). Er konstatiert, die Erwachsenenbildung sei „weder ein abhängiger Dienstleistungsbetrieb der gesellschaftlichen Gruppen noch eine apolitische ‚pädagogische Provinz', *sondern ein kritisches Korrektiv der Gesellschaft, das durch ständige Rückkoppelung demokratisches Potential freisetzt"* (ebd., S. 13; Hervorhebung C. Z.). Er fährt fort: „Daß in vielen Einrichtungen der Erwachsenenbildung solche emanzipatorischen Lernprozesse möglich sind und auch verwirklicht werden, ist anzunehmen" (ebd.). Selbst wenn Erwachsenenbildung „nicht unmittelbar die Gesellschaft verändern kann" (ebd.), hebt er die Notwendigkeit von Erwachsenenbildung als gesellschaftliche Instanz hervor, da sie politisches Denken und emanzipatorische Lernprozesse unterstütze sowie die Lernmotivation und Lernfähigkeit der Teilnehmenden anrege.

Erwachsenenbildung eröffne Möglichkeiten, gesellschaftliche Zusammenhänge und Verhältnisse zu erklären und kritisch zu hinterfragen. Durch die Aufdeckung von und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Widersprüchen lernten Menschen, die eigene Rolle in gesellschaftlichen Prozessen kritisch zu hinterfragen, also politisch zu denken. Dieses sei wiederum Voraussetzung für politische Partizipation.

Bezogen auf die Arbeiterschaft, die in den frühen Überlegungen zum Bildungsurlaub insbesondere adressiert wurde, stellt Siebert fest:

„Viele Arbeiter sind nicht oder nicht nur deshalb politisch desinteressiert, weil sie objektiv keine Möglichkeit zur politischen Teilnahme haben, sondern weil sie für politisches Lernen nicht motiviert wurden, weil ihnen die subjektive Relevanz politischer Entscheidungen nicht anschaulich gemacht worden ist, so daß Politik für sie ein abstraktes, unveränderbares Geschehen geblieben ist.“ (Ebd.)

Horst Siebert argumentiert aus einer bildungstheoretisch-kritischen Perspektive und begründet die politische Erwachsenenbildung bewusst mit „normativen Postulaten und Zielen“ (ebd., S. 25).

3 Politische Bildung im Lichte konstruktivistischer Theorie

Die bildungstheoretisch-kritische Begründung der politischen Bildung gab Horst Siebert mit seiner Hinwendung zum Konstruktivismus in den 1990er-Jahren weitgehend auf. In dem Aufsatz „Lerninteressen und Lernprozesse in der politischen Bildung“ thematisierte er das Motivationsdilemma der politischen Bildung (Siebert 1990). Dieser Text kann als ein argumentativer Zwischenschritt gelesen werden, bevor Siebert den Konstruktivismus als theoretische Rahmung für die Erwachsenenbildung zugrunde legte.

In dem Artikel begründet er die relativ geringe Nachfrage nach politischer Bildung lerntheoretisch. Ausgehend von historischen Beispielen aus der Zeit der Weimarer Republik und der Nachkriegszeit der Bundesrepublik Deutschland diskutiert er die Diskrepanz zwischen öffentlicher Wertschätzung der Ziele und Aufgaben politischer Bildung und der tatsächlichen Nachfrage und Teilnahme: „Die Kluft zwischen Angebot und Nachfrage, zwischen Anspruch und Wirklichkeit ist keine Erscheinung unserer Tage“ (ebd., S. 431). Er erklärt die Diskrepanz zwischen der prinzipiellen Wertschätzung für Bildung auf der einen und dem tatsächlichen Bildungsverhalten der Menschen auf der anderen Seite subjektwissenschaftlich mit der Bedeutungszuweisung, die Lernende ihren individuellen Bildungsprozessen jeweils zugrunde legen (ebd., S. 432). Bildungssoziologische Studien seit den späten 1950er-Jahren konnten Zusammenhänge zwischen schichtspezifisch begründeten Lerninteressen und der Teilnahme an Erwachsenenbildung belegen. Aus subjektiver Sicht erscheint Siebert ein solches Verhalten plausibel, denn „Erwachsene wollen sich nicht primär politisch oder kulturell ‚bilden‘. Sie wollen etwas Nützliches ‚lernen‘. Die Frage nach dem Nutzeffekt steht im Vordergrund des Bildungsinteresses“ (ebd.).

Diesen Pragmatismus in Kombination mit schichtspezifischen Einstellungen zu und Erwartungen an Bildung wertet Siebert als eine Begründung und ein Indiz für die Bildungsabstinenz bestimmter Bevölkerungsgruppen im Rahmen der politischen Bildung. Er stellt fest: „Die politischen Bildungsangebote werden nicht in erster Linie von denjenigen in Anspruch genommen, für die sie konzipiert sind, nämlich von den politisch und sozial benachteiligten Gruppen, sondern am ehesten von der intellektuellen bürgerlichen Mittelschicht“ (ebd., S. 433); – eine Beobachtung, die bis heute zutrifft.

Die Teilnahme oder Nichtteilnahme an politischer Bildung begründen Lernende nach Siebert primär mit ihren subjektiven Bildungsbedürfnissen, die konkreten Verwertungs- und Nutzeninteressen entspringen, welche wiederum selten mit den objektiven Zielsetzungen politischer Bildung korrelieren. Seine Schlussfolgerung lautet: „Der ‚Normalbürger' verspricht sich von der politischen Bildung meist keinen erkennbaren Vorteil, zumal politische Kompetenz auch kaum zum Sozialprestige in unserer Gesellschaft beiträgt" (ebd., S. 435).

Um dem konstatierten Motivationsdilemma zu entkommen, entwickelt Siebert Vorschläge zu einer teilnehmerorientierten Gestaltung politischer Bildungsveranstaltungen. Er vertritt die These, dass eine stärkere Berücksichtigung der Bildungsperspektiven und -bedürfnisse von Adressatinnen und Adressaten zu einer größeren Teilnahme an politischer Bildung führen würde, sowohl bezogen auf Planungsprozesse als auch im Rahmen konkreter Lehr- und Lernsituationen. Als geeignete methodisch-didaktische Ansätze verweist er auf Paulo Freires *Pädagogik der Unterdrückten* (1969), auf Oskar Negts Konzept *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen* (1968) sowie auf Deutungsmuster- und Lebensweltansätze. Er kritisiert, dass andere, gut gemeinte Konzepte mit ihrer „Postulatpädagogik" (ebd., S. 434) bzw. „belehrenden Aufklärung" (ebd., S. 442) auf die Übernahme spezifischer Standpunkte zielen. Die Entwicklung des „richtigen Bewusstseins", das auf die Veränderung von Deutungsmustern ausgerichtet sei, werde von Lernenden zu Recht abgelehnt, da sie sich nicht verunsichern lassen wollten (ebd., S. 439) oder zumindest eine Balance anstrebten zwischen alten und neuen Erfahrungen und daraus abgeleiteten Deutungsmustern bezogen auf ihre Selbst- und Weltbilder (ebd., S. 440).

Obwohl politische Bildung im Sinne einer staatsbürgerlichen Erziehung oder systematischen Unterweisung über politische Zusammenhänge wenig Zuspruch erhält, versteht Siebert sie dennoch als unverzichtbare Grundlage politischen Denkens und Handelns. Politische Bildung sollte sich dabei nicht beschränken auf die Bearbeitung „kritischer biographischer Lebensereignisse" (ebd., S. 441), um eine verengte Wahrnehmung der Wirklichkeit zu vermeiden. Denn ein solcher Ansatz verstelle den Blick für Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Problemen und subjektiver Betroffenheit. Siebert fordert die Berücksichtigung methodischer Konzepte, die die Reflexivität und die Selbstreflexivität der Lernenden fördern; eingedenk der Prämisse: „Erwachsene wollen sich weder belehren noch erziehen lassen" (ebd., S. 442).

Dieser Hinweis bereitet in gewisser Weise Sieberts Hinwendung zum Konstruktivismus vor, mit dem er die politische Bildung 2004 in einem wissenschaftlichen Interview theoretisch fundiert und begründet. Ausgehend von dem Argument, dass Erwachsene zwar lernfähig, aber unbelehrbar seien, dass sie sich weder belehren noch erziehen lassen wollen, verwirft er seine früheren Begründungen für die politische Bildung weitgehend, da die Logik des Konstruktivismus die in bildungstheoretisch-kritischen Ansätzen enthaltenen normativen bzw. postulatorischen Perspektiven und Setzungen ausschließt.

Siebert gesteht in seinem Aufsatz von 1990 einer emanzipatorischen Zielrichtung der politischen Bildung noch eine gewisse Berechtigung zu, warnt aber vor der Überschätzung ihrer Möglichkeiten hinsichtlich der Erreichung „unrealistischer“ Bildungsziele, formuliert als „kritische Urteilsfähigkeit, politische Handlungskompetenz, Befreiung aus Abhängigkeiten usw.“ (ebd., S. 444). Die Wirksamkeit der politischen Bildungspraxis bezweifelt er aufgrund ihrer Themenzentrierung, abstrakten Wissensvermittlung und der Erwartungshaltung der Lehrenden, die sich im Widerspruch zu denjenigen der Lernenden befinden können: „Während die Ziele der politischen Bildungsarbeit eher auf Verunsicherung und Veränderung ausgerichtet sind, erwarten die Teilnehmer eher Verstärkungen und Bestätigungen“ (ebd., S. 440) – eine Erwartung, der eine kritische politische Bildung vor dem Hintergrund ihrer auf Dialektik basierenden Grundhaltung nicht unbedingt entsprechen kann.

Eine konstruktivistisch begründete politische Bildung sollte laut Siebert die folgenden Dimensionen berücksichtigen:

- „eine ethisch-demokratische Haltung (z. B. Zivilcourage),
- die Fähigkeit, vernetzt zu denken (Erschließen von Zusammenhängen und Wechselwirkungen),
- Konstruktivität, d. h., das Bewusstsein der Beobachtungsfähigkeit und Relativität unserer Wirklichkeitskonstruktionen,
- Urteilsfähigkeit, aber auch „Urteilsvorsicht“,
- Reflexivität als die Vergewisserung der eigenen Verantwortlichkeit, der gesellschaftlichen Gestaltungsmöglichkeiten, der eigenen Identität.“ (Siebert 2004, S. 254)

Darüber hinaus bezieht Siebert seinen Bildungsbegriff auf den Schlüsselsatz der Aufklärung, Kants „sapere aude“, – „habe den Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“ sowie auf den Philosophen Hans Georg Gadamer (1900–2002) und dessen Umschreibung von Anerkennung, nach der „prinzipiell auch der/die andere Recht haben kann“ (ebd.).

Politische Bildung bezeichnet Siebert als „eine unverzichtbare Grundlage allgemeiner Menschenbildung“ (ebd.). In ihrer Gewichtung setzt er die politische Bildung gleich mit kultureller, ästhetischer und polytechnischer Bildung und konstatiert: „Funktional leistet jede Bildungsarbeit, die den Bildungsbegriff ernst nimmt, auch einen Beitrag zur politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit“ (ebd.). Bildung baut nach seinem Verständnis auf Wissen auf, welches „allerdings kein ‚träges Wissen‘, sondern situiertes, relevantes, vernetztes Wissen“ (ebd.) darstellt und dessen Aneignung jeweils subjektiv begründet wird. Im Bildungsbegriff sind daher auch „die *Pluralisierung* der Werte und Lebensstile und die *Biographizität* der Persönlichkeitsentwicklung aufgehoben“ (ebd., Hervorhebung im Original, C. Z.). Dies lässt ihn zu dem Schluss kommen: „So ist es nicht mehr möglich, einen Bildungskanon verbindlich festzulegen“ (ebd.).

Zwar begründet Siebert politische Bildung weiterhin mit Prinzipien der Aufklärung, grenzt sie dann aber doch von seinem früheren Verständnis als „Mitbestim-

mung der Aktivbürger/innen“ (ebd., S. 256) ab. Ziele wie „die Vermittlung eines richtigen Bewusstseins“ (ebd.) oder die staatlicherseits verfolgte Idee, politische Bildung „zur Loyalitätsbeschaffung und Akzeptanz, zum Vertrauen in die politischen Akteure“ (ebd.) zu nutzen, lehnt er ab. Als vorrangiges Ziel sollte politische Bildung dazu beitragen, „Politik zu verstehen, analysieren, bewerten zu können. Um diese Lernfähigkeit zu verbessern, müssen politische Strukturen, Prozesse, Leitdifferenzen, Zusammenhänge durchschaut werden“ (ebd.). Auf diese Weise eignen sich Lernende mithilfe des exemplarischen Lernens Orientierungswissen an.

In einem weiteren Abschnitt spezifiziert Siebert die Aneignungsprozesse im Rahmen einer konstruktivistisch begründeten Didaktik, ausgehend von dem handlungsleitenden Prinzip, wonach

„Erwachsene (...) sich nicht von etwas überzeugen [lassen], wovon sie nicht im Kern schon überzeugt sind (...). Erwachsene lassen sich gelegentlich ‚perturbieren‘ und irritieren, aber sie lassen sich nicht umerziehen. Aufklärung ist Selbstaufklärung. Lernen ist prinzipiell selbstgesteuert. Emanzipation kann nicht ‚von oben‘ hergestellt werden. Deshalb ist politische Bildungsarbeit ‚Ermöglichungsdidaktik‘ (Rolf Arnold), Gestaltung lernförderlicher Kontexte, Differenzerfahrung ...“ (ebd., S. 259).

Daraus leitet Siebert vielfältige didaktische Prinzipien ab, die Lehrende in der politischen Bildung berücksichtigen sollten. Er nennt die Anschlussfähigkeit neuen Wissens an vorhandenes Wissen; die subjektive Relevanz von Themen; den Lebensweltbezug und die Verwendungsorientierung von Inhalten aus Sicht der Teilnehmenden; die emotionale Zumutbarkeit der Lerngegenstände. Diese Prinzipien werden auch im Rahmen anderer theoretischer Begründungen der Erwachsenenbildung und politischen Bildung diskutiert und angewandt.

Im Sinne des Konstruktivismus sollte politische Bildung darüber hinaus aber Beobachtungen zweiter Ordnung im Rahmen reflexiver Lernprozesse zulassen, wobei Metakommunikation und Metakognition eine wesentliche Rolle spielen. Methodisch-didaktisch favorisiert Siebert sog. Konstruktionsmethoden, in denen „die Erfahrungen, Perspektiven und Wirklichkeitskonstrukte der Teilnehmenden rekonstruiert, verglichen und reflektiert werden“ (ebd., S. 257).

Unterschiedliche Lernkulturen und eine Verzahnung von informellen und organisierten Lernformen verbessern nach Sieberts Auffassung die Zugänglichkeit politischer Bildung, indem sie Lernenden differenzierte Rezeptions- und Aneignungsperspektiven bieten. Didaktisch-methodische Ansätze sollten von Differenzerfahrungen der Teilnehmenden ausgehen. Bei der Themenauswahl sollten Kriterien wie Anschlussfähigkeit, Relevanz, situierte Kognition, Zumutbarkeit berücksichtigt werden und zu einer Reflexion zweiter Ordnung ermutigen (ebd., S. 261).

4 Politische Bildung und Konstruktivismus: Versuch einer Synthese

2015 veröffentlichte Horst Siebert eine Monografie mit dem Titel *Erwachsene – lernfähig aber unbelehrbar. Was der Konstruktivismus für die politische Bildung leistet*. Sie kann als Resümee seiner lebensbegleitenden Auseinandersetzung mit der politischen Bildung gelesen werden sowie als ein Versuch, eine Synthese herzustellen zwischen der politischen Bildung und dem Konstruktivismus.

Als zentrales Moment einer konstruktivistisch begründeten politischen Bildung verweist er auf den Begriff und das Konzept der Viabilität. „Viable Lerninhalte sind nützlich, zweckgerichtet, funktional. Erwachsene interessieren sich für politische Themen, die für sie von Bedeutung sind“ (Siebert 2015, S. 132). Allerdings, so hebt er hervor, „Wird der Viabilitätsbegriff jedoch lediglich auf das Individuum bezogen, so ist er utilitaristisch und egozentrisch. Viabilität als pragmatische Zweckmäßigkeit kann auch auf die Gesellschaftlichkeit bezogen werden“ (ebd.). Mit Blick auf die Lernenden stellt er fest: „Politische Bildung ist wirksam, wenn ein Bildungsinteresse und ein Bildungsbedürfnis erlebt wird. Ein solches Bildungsinteresse ist nicht nur viabel, sondern auch verantwortungsvoll, ‚gemeinnützig‘ zukunftsträchtig. (...) Insofern beinhaltet politische Bildung *eine regulative, normative Idee*“ (ebd., Hervorhebung im Original; C. Z.).

Insbesondere mit dem letzten Satz verlässt Siebert eine stringente konstruktivistische Argumentation, in der Normativität und Regulation aufgrund der je subjektiv konstruierten Wirklichkeiten keinen Platz haben (können). Er verweist auf globale Leitideen wie Umweltbildung, Verantwortung, Demokratie einschließlich Partizipation und Mitbestimmung; auf Aufklärung und Emanzipation, die Gegenstand und zugleich Ziel politischer Bildung sein können. Diese Begriffe beruhen aber auf normativen Setzungen und Mindestanforderungen, denen ein gesellschaftlich diskutierter und gemeinschaftlich anerkannter Wertekanon zugrunde liegt. Siebert thematisiert diesen Widerspruch nicht, vielmehr verlagert er die Perspektive auf die Lernenden, indem er sagt:

„In der Politik einer Demokratie sind die Bürger als Wähler und Parteimitglieder durchaus lernwillige und verantwortliche ‚Akteure‘. Insofern sind Partizipation und Mitbestimmung wesentliche Prinzipien, und die Demokraten können nicht ‚erzogen‘ und propagandistisch ‚aufgeklärt‘ werden. Die BürgerInnen konstruieren ihre Wirklichkeiten, und diese Konstrukte sind selektiv, interessegleitet und subjektiv. Das heißt also, politische Bildung belehrt nicht die Unwissenden, sondern regt aufschlussreiche Kommunikationen und Reflexionen an.“ (Ebd., S. 135)

5 Diskussion

Die Argumentation in Sieberts Schrift aus dem Jahr 2015 führt zu einer gewissen Ratlosigkeit und es stellen sich mehrere Fragen:

- Wie können grundlegende Bezugspunkte der politischen Bildung wie Demokratie, Staat und Gesellschaft, Eigentum und Freiheit, Recht und Gesetz, Ökonomie und Soziales, Nachhaltigkeit und soziale Gerechtigkeit, Autonomie und Emanzipation usw. unter Viabilitätsgesichtspunkten einerseits und der Annahme der jeweils subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit andererseits bearbeitet werden? Die Begriffe wurden vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Werte und Normen definiert und unterliegen nicht einer jeweiligen subjektiven Beliebigkeit. Sie zeichnet konsensual erzeugte Übereinstimmungen aus. Wie können sie also unter Viabilitätsgesichtspunkten in der politischen Bildung fruchtbar gemacht werden? Wie werden die auf diese Weise entstehenden Widersprüche bearbeitet?
- Welche Lernenden können den hohen Ansprüchen an Kommunikation und Reflexivität im Rahmen der von Siebert favorisierten methodisch-didaktischen Prinzipien genügen? Wie kann dem bekannten Problem der Exklusion bzw. der Selbstexklusion in der politischen Bildung im Kontext gesellschaftlicher und sozialer Ungleichheit entgegengewirkt werden?
- Wie erklärt sich in einer konstruktivistischen Didaktik kritisches Überprüfen und Bewerten gesellschaftlicher Zustände mit welchem Ziel? Wer setzt welche Bewertungsmaßstäbe? Auf welche Weise geht eine Lerngruppe mit der Beliebigkeit von Meinungen bzw. individuellen Wirklichkeitskonstruktionen in Relation zu empirisch belegbaren gesellschaftlichen Zuständen wie beispielsweise sozialer oder ökonomischer Ungleichheit um?

Im abschließenden Kapitel des Buches verbindet Siebert das Prinzip der Viabilität mit einem zweckfreien Bildungsbegriff nach Humboldt und sieht diese Koppelung als eine mögliche konstruktivistische Perspektive für die politische Bildung. Allerdings begründet er den Bildungsbegriff dann doch normativ, weil dieser „den Erwerb von Wissen, das ein Handeln angesichts sozialer, gesellschaftlicher, ökologischer Herausforderungen“ (ebd., S. 150) verlange.

In der zuletzt vorgestellten Schrift versucht Siebert eine Synthese zwischen dem Konstruktivismus und einer notwendigerweise normativ begründeten politischen Bildung zu erzeugen, die sich der Aufklärung, der Mündigkeit und Emanzipation der Menschen verpflichtet fühlt. Im Grunde kehrt Siebert damit (fast) wieder an den Ausgangspunkt seiner Argumentation von 1972 zurück, als er politische Bildung im Sinne der Aufklärung definierte. In seinem Vorwort kommentiert Klaus-Peter Hufer diesen Zugang und diese erneute Wendung folgendermaßen:

„So wie das Menschenbild der politischen Bildung ist auch die konstruktivistische Anthropologie ‚emanzipatorisch‘. Diese für die politische Bildung so zentrale Kategorie suchte man in vielen Schriften des Konstruktivismus bisher vergeblich. (...) Mit diesem Buch hat Hort Siebert nun eine wichtige Brücke zwischen Konstruktivismus und politischer Bildung gebaut. Damit kann aus einem früheren Grundsatzstreit eine fruchtbare Auseinandersetzung darüber werden, inwieweit der Konstruktivismus der Vermittlung von politischer Bildung wichtige Impulse gibt.“ (Hufer 2015, S. 6)

Literatur

Brandt, W. (1969). *Regierungserklärung vom 28. Oktober 1969 zur Eröffnung des 6. Deutschen Bundestages*. Bonn. https://www.willy-brandt-biografie.de/wp-content/uploads/2017/08/Regierungserklaerung_Willy_Brandt_1969.pdf.

Hufer, K.-P. (2015). Konstruktivismus und politische Bildung. Passen die zusammen? In H. Siebert, *Erwachsene – Lernfähig aber unbelehrbar? Was der Konstruktivismus für die politische Bildung leistet,* 5–7. Wochenschau Verlag.

Siebert, H. (1972). Aspekte eines Theoriekonzepts zum Bildungsurlaub. In Ders. (Hrsg.), *Bildungsurlaub. Eine Zwischenbilanz*. 9–27. Bertelsmann Universitäts-Verlag.

Siebert, H. (1990). Lerninteressen und Lernprozesse in der politischen Bildung. In W. Cremer & A. Klein (Hrsg.), *Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung,* 431–447. Leske + Budrich.

Siebert, H. (2004). Erwachsene lassen sich gelegentlich „perturbieren“ und irritieren, aber nicht umerziehen. In K.-P Hufer, K. Pohl & I. Scheurich (Hrsg.), *Positionen der politischen Bildung. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung,* 248–283. Wochenschau Verlag.

Siebert, H. (2015). *Erwachsene – Lernfähig aber unbelehrbar? Was der Konstruktivismus für die politische Bildung leistet*. Wochenschau Verlag.

Zeuner, C. & Pabst, A. (2022). *Wie Bildungsurlaub wirkt. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu langfristigen Wirkungen von Bildungsurlaub und Bildungsfreistellung*. Wochenschau Verlag.

Autorin

Christine Zeuner, Prof. Dr., Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 16.5.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 16th of May 2024.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2024 (3)
DOI: 10.3278/HBV2403W004
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Empirische Forschungszugänge zu Adressat:innen und Teilnehmer:innen im Volksbildungswesen in der Kaiserzeit

Eine Spurensuche

Malte Ebner von Eschenbach

Zusammenfassung

Der Aufsatz beschäftigt sich aus wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive mit der sozialwissenschaftlichen Wissensproduktion und ihren Forschungszugängen zu Adressat:innen und Teilnehmer:innen im Volksbildungswesen während der Wilhelminischen Zeit (1890–1918). Dabei geht er von der These aus, dass nicht nur eine *quantitative Forschungspraxis* in den Anfängen der Erwachsenenbildungsforschung aufzufinden ist, sondern ebenso Spuren einer *qualitativen Forschungspraxis*. Damit zielt der Beitrag darauf ab einen historischen Vergleichshorizont sowohl für die Historiografie der empirischen Erwachsenenbildungsforschung in der Kaiserzeit als auch für die präsentielle Adressat:innen- und Teilnehmer:innenforschung zur Verfügung zu stellen.

Stichwörter: Empirische Erwachsenenbildungsforschung; qualitative Forschungspraxis; Volksbildung; Adressat:innenforschung; Teilnehmer:innenforschung

Abstract

From the perspective of the history of science, the article deals with the production of social science knowledge and its research approaches to addressees and participants in popular education during the Wilhelminian period (1890–1918). It is based on the thesis that not only quantitative research practice can be found in the beginnings of adult education research, but also traces of qualitative research practice. The article thus aims to provide a historical comparative horizon both for the historiography of empiri-

cal adult education research in the imperial era and for present-day research on addressees and participants.

Keywords: Empirical adult education research; qualitative research practice; popular education; target group research; participant research

1 Einleitung

Die Auseinandersetzungen mit der Forschungspraxis in der Erwachsenenbildungswissenschaft, wie sie von Horst Dräger (1981/2017), Armin Born (1989/2018), Josef Olbrich (1995), Wolfgang Seitter (2002) oder Christine Zeuner und Peter Faulstich (2009) vorgeschlagen wurden, haben – wenn auch mit unterschiedlichen Interessen und Schwerpunktsetzungen – wissenschaftsgeschichtliche Hinsichten vorgeschlagen, an deren Beobachtungsfoki ich im Folgenden anknüpfe. Dabei konzentriere ich mich auf die Forschungspraxis im Horizont der Adressat:innen- und Teilnehmer:innenforschung im Volksbildungswesen in der Kaiserzeit, die in den letzten Jahren nur wenig im Fokus der Erwachsenenbildungsforschung war.

Wird dem bisherigen wissenschaftsgeschichtlichen Forschungsstand der Erwachsenenbildungsforschung gefolgt, dann zeichnet sich die Forschungspraxis im Volksbildungswesen dadurch aus, dass sie in ihren Anfängen um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert einer *quantitativen Forschungspraxis* folgte, die eng verknüpft war mit einer deduktiven Logik und statistischen Auswertungsmethoden, ehe ab den 1920er-Jahren *qualitative Forschungsansätze* aufkamen (z. B. Born 1989, S. 53–70; Olbrich 1995, S. 308). Dass die quantitative Forschungspraxis im Volksbildungswesen während der Kaiserzeit zu beobachten ist und weit verbreitet angewandt wurde, sollte aber nicht vorschnell zu dem Schluss führen, dass sie alleinig vorherrschte. Wissenschaftsgeschichtlich lassen sich genauer gesagt Spuren einer weiteren Entwicklungslinie empirischer Forschung aufweisen. Danach ist in den Anfängen der Forschung im Volksbildungswesen ebenso eine empirisch-qualitative Forschungspraxis zu beobachten, die bereits im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts einsetzt. Dies soll im Beitrag entlang folgender Argumentationsschritte entfaltet werden: (1.) Zunächst richtet der Beitrag den Blick auf den wissenschaftsgeschichtlichen Forschungsstand zur Erwachsenenbildungsforschung im Volksbildungswesen während der Kaiserzeit, (2) ehe anschließend anhand einzelner Spuren die These untermauert wird, dass die Anfänge der Forschung im Volksbildungswesen nicht nur einer quantitativen, statistisch ansetzenden, sondern auch einer qualitativen Forschungspraxis folgten, die sich über ethnografische Feldnotizen, offene Fragen und autobiografische Selbstzeugnisse Zugang zur Lebenswirklichkeit der Adressat:innenkreise verschaffte. (3) Mit der Entdeckung dieser weiteren Wurzel einer qualitativ ansetzenden Forschungspraxis in der Volksbildungsforschung während der Kaiserzeit eröffnet der Beitrag sowohl einen historischen Vergleichshorizont für die Geschichte der empirischen Erwachsenenbildungsforschung in der Kaiserzeit einerseits, als auch für die präsentielle Adressat:innen- und Teilnehmer:innenforschung andererseits.

2 Zu den Anfängen empirischer Forschung im Volksbildungswesen

Der Forschungsstand zur Geschichte der empirischen Erwachsenenbildungsforschung stimmt darin überein, dass die Anfänge der empirischen Forschung in der Volksbildung um 1900 liegen (Born 1989, S. 103–104; Olbrich 1995, S. 308; Seitter 2000, S. 120; Zeuner & Faulstich 2009, S. 47). Born markiert diese Zeit als „Anfangsstadium" (Born 1989, S. 102) der empirischen Erwachsenenbildungsforschung. In Anschluss an Theo Hermann begreift Born diese Zeit entsprechend als „Phase des ‚entdeckungsförmigen fact finding', der begrifflichen und methodischen Aufsplitterung, des exzessiven Ausprobieres von Verfahren und Deskriptionsmöglichkeiten" (ebd.). Bei aller Erprobung und Vielfalt sei, so Borns Historiografie zur empirischen Erwachsenenbildungsforschung, dennoch nicht der Rahmen einer quantitativen Forschungspraxis überschritten worden (Born 2018, S. 342).

Im Kern handele es sich in diesem Anfangsstadium bei den bislang bekannten Untersuchungen, die um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert einsetzten, um Datenerhebungen mittels sogenannter statistischer Zählkarten, die auf eine „soziographische Differenzierung im Hinblick auf die klassischen Variablen Geschlecht, Alter und Schichtzugehörigkeit bzw. Beruf" (Olbrich 1995, S. 309) abzielten und in eine anschließende „quantitative() Auswertung" (ebd.) einmündeten. Diese Variante empirischer Wissensproduktion zu den Adressat:innen- und Teilnehmer:innen ist verbreitet bei den Untersuchungen zu den volkstümlichen Hochschulkursen, zu den volkstümlichen Bibliotheken, zu den Volkshochschulen, zu den Volksvorstellungen oder zu den studentischen Arbeiterunterrichtskursen zu beobachten.

Der Zugang über die quantitative Forschungslogik, vorangetrieben und elaboriert im Horizont der volkstümlichen Hochschulkurse von Akteuren der Wiener Volkbildung, z. B. von Ludo Hartmann, Emil Reich und Anton Lampa (z. B. Penck & Hartmann 1904; AVU 1906), lässt sich nicht nur im Feld der Universitätsausdehnungsbewegung rekonstruieren, sondern ebenso bei den Volksbibliotheken (z. B. Tenius, 1899; Pfannkuche 1900). Über die statistisch ansetzenden Untersuchungen wird die Ausleihzahl der Bücher ermittelt und legitimiert, wie „erfolgreich" die Bibliothek gearbeitet habe (Ladewig 1912, S. 358–382; im Gegensatz dazu Hofmann 1909/1910 s. u.). Quantitativ orientierte Erhebungen mittels Zählkarten und Fragebögen sind darüber hinaus bei den studentischen Arbeiterunterrichtskursen (Graf 1909), bei den volkstümlichen Theater- und Volksvorstellungen (Becker 1907) sowie im Feld der Volkshochschulen in der Kaiserzeit beobachtbar, z. B. in einer Umfrage der „Freien Hochschule Berlin" (Apel 1910). Über diese feldspezifischen Zuordnungen hinaus zeigt sich die quantitativ ausgerichtete Darstellungs- und Legitimationspraxis ebenso in den Jahresberichten oder Denkschriften der vielen Einrichtungen der Volksbildung in der Kaiserzeit (z. B. in der Humboldt-Akademie [Hirsch 1896] oder in der Berliner Urania [o. A. 1913]).

Die Dominanz einer quantitativen Forschungslogik zeigt sich zudem in volksbildnerischen Diskussionen zur Bedeutung der Statistik. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang die stenografierte Diskussion auf dem *V. Volkshochschultag* 1912 zum

Thema „Die Statistik bei den volkstümlichen Hochschulkursen", bei dem sich bspw. führende Protagonist:innen im Volksbildungswesen der Kaiserzeit wie Ludo Hartmann, Robert von Erdberg, Walter Hofmann oder Hertha Siemering zur Methodik zur statistischen Forschungspraxis austauschten (Bericht V. VHS 1912).

Bereits in diesen, zunehmend auch methodologisch ausgerichteten Diskussionen zur quantitativen Forschungspraxis in der Volksbildung (Olbrich 1995, S. 311), sind bereits Spuren zu einer „qualitativen Forschungspraxis" eingelagert, die gleichwohl noch unentdeckt sind. Diese Hinsicht wird gleichwohl erst ermöglicht, wenn der bisherige Forschungsstand zur Geschichte der empirischen Erwachsenenbildungsforschung gezielt infrage gestellt wird, ob die Anfänge der Adressat:innen- und Teilnehmer:innenforschung nicht auch über die quantitativ ausgerichtete Forschungspraxis hinausgehen könnte (Ebner von Eschenbach 2021). Dass eine solche Vermutung aus historiografischer Perspektive zudem in Erwägung gezogen werden kann, wird von einzelnen Untersuchungen bereits gestützt (Seitter 2002).

3 Spuren qualitativer Forschungspraxis in der Volksbildung in der Kaiserzeit

Die Dominanz der epistemischen Mittel der auf Befragungen und Hörer:innen- sowie Teilnehmer:innen-Statistiken beruhenden, deduktiv orientierten quantitativen Forschungspraxis im Volksbildungswesen in der Kaiserzeit ist materialreich belegbar. Dies spricht auch dafür, dass die quantitative Forschungspraxis die Normalform sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion um die Jahrhundertwende 1900 repräsentierte. Dennoch lässt sich daraus nicht der Befund aufrechterhalten, dass die frühen Ansätze einer induktiv vorgehenden, qualitativen Forschungspraxis erst mit der Weimarer Zeit einsetzen, wie es bspw. die Darstellung Borns (1989, S. 113 ff.) nahelegt (s. a. Bremer 2007, S. 50). Wenn unter qualitativer Forschungspraxis Verfahrensweisen verstanden werden, die sich nicht an einer deduktiv orientierten Wissensproduktion orientieren, sondern alternative Thematisierungsweisen aufweisen, in einer Zeit, in der die Normalform eine quantitative Analysepraxis darstellt, lässt sich auch für die empirisch-qualitative Forschungspraxis in der Volksbildung ein Platz in der Kaiserzeit reklamieren. Sobald sich in diesem Lichte der Volksbildungsforschung zugewendet wird, lassen sich also Spuren ausmachen, die auf eine qualitative, induktiv vorgehende Forschungspraxis hinweisen und den wissenschaftsgeschichtlichen Forschungsstand zur Geschichte der empirischen Erwachsenenbildungsforschung in der Kaiserzeit aufweiten.

3.1 Anfänge einer Adressat:innen- und Teilnehmer:innenforschung als ergänzender qualitativer Analysezugang

Die erste Spur findet sich in den bereits angesprochenen statistischen Untersuchungen zu den volkstümlichen Hochschulkursen der Wiener Richtung oder auch in der Umfrage zur Freien Hochschule Berlin Apels: Auf dem *V. Volkshochschultag* wird in der Aussprache zur „Statistik bei den volkstümlichen Hochschulkurse" nicht nur ausführ-

lich über die Erhebung und Auswertung statistischer Forschung diskutiert, sondern ebenso über die Berücksichtigung relevanter Items, die über die Zählkarten erhoben werden sollen. Ein Item ist aus der geschärften Perspektive zur qualitativen Forschungspraxis bedeutsam: Es ist jenes, das die Befragten bittet, sich in schriftlicher Form zu äußern. Bei der Wiener Zählkarte zu den Veranstaltungen der volkstümlichen Hochschulkurse lautet diese Frage: „Wünsche in bezug auf neu einzuführende Kurse" (Bericht V. VHS 1912, S. 74), bei der Münchener Zählkarte lautet die Frage: „Etwaige Wünsche für künftige Kurse" (ebd., S. 72). In der Diskussion der Frage nach den Wünschen, die bspw. Robert von Erdberg für die Berliner Zählkarte ablehnt, weil sie sich nicht als praktikabel erwies (ebd., S. 91–92), scheint ein qualitatives Moment in der Untersuchung auf. Die offene Frage nach dem Wunsch ermöglicht nicht nur nichtstandardisierte Antworten, sondern versucht induktiv an Interessen, Hoffnungen und Erwartungen der Teilnehmer:innen zu gelangen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang der Aufbau der Wiener Zählkarte aus dem Jahr 1904: Die Frage nach dem Wunsch ist dort noch nicht aufgenommen. Dafür sind mehrere andere offene Fragen enthalten, die qualitative Elemente in der ansonsten quantitativen Forschungspraxis ausweisen: „Aus welchem Grunde haben Sie die Kurse zuerst besucht? Welchen Nutzen glauben Sie aus ihnen gezogen zu haben? a) In Bezug auf Ihre allgemeine Fortbildung? b) In Bezug auf Ihre fachliche Bildung und auf Ihren Beruf?" (Penck & Hartmann 1904, S. 82). Die Auswertung dieser qualitativen Daten erfolgt über die Sammlung einzelner, aneinandergereihter Antworten der Hörer:innen zu den jeweiligen Fragen als Direktzitate (ebd., S. 88 ff.).

Nehmen wir unter der Hinsicht einer qualitativen Forschungspraxis die Untersuchung Max Apels erneut zur Hand, lassen sich dort auch Spuren qualitativer Elemente entdecken, die für die Studie von besonderem Gewicht sind: Für die Umfrage der Freien Hochschule Berlin wurden insgesamt 14 Fragen ausgewählt (Apel 1910, S. 6–7). Während die Fragen 1 bis 9 und 11 bis 13 im Grunde soziodemografische Daten, Fragen zur Schulbildung und zur Beteiligung an Veranstaltungen der Freien Hochschule Berlin beinhalten, sind für unseren Zusammenhang die Fragen 10a/b und 14 interessant. Bei den Fragen 10a und b, deren Nähe zur Wiener Zählkarte deutlich ist, heißt es: „Welchen Erfolg oder Nutzen haben Sie aus dem Besuch der Vorlesungen gezogen, (a) für Ihre allgemeine Bildung, (b) für Ihre praktische berufliche Tätigkeit?" (ebd., S. 7). Darüber hinaus, den Erhebungen der volkstümlichen Hochschulkurse in Wien oder München nicht unähnlich, zielt Frage 14 auch auf die Wünsche der Befragten ab: „Welche Wünsche und Vorschläge hätten Sie für die Veranstaltungen der ‚Freien Hochschule Berlin'?" (ebd.). Auch diese *Auswertung* der offenen Fragen erfolgt mittels einer sortierten Versammlung von Direktzitaten (ebd., S. 12–29 sowie S. 30–33).

3.2 Die Verschränkung von quantitativen und qualitativen Zugängen in der Forschungspraxis in der Kaiserzeit

Die Untersuchung Walter Hofmanns zur „Organisation des Ausleihdienstes in der modernen Bibliothek" (Hofmann 1909/1910) unterscheidet sich bei eingehender Betrachtung von einer reinen quantitativen Forschungslogik. Hofmann verschränkt in

seiner Untersuchung sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Forschungspraxis. Beide Zugänge spielen eine wichtige Rolle für das Untersuchungssample. Im Volksbibliothekswesen beschäftigte sich Hofmann mit der Frage, wie eine öffentliche Bibliothek als Bildungsbibliothek zu konzipieren sei. Pädagogisch war es für ihn von Bedeutung, die Frage zu klären, wie die Besucher:innen öffentlicher Büchereien an die angemessenen, bildungsförderlichen bzw. *richtigen* Bücher gelangen können. Damit unterschied sich sein Interesse von der vorherrschenden Überzeugung seiner Kolleg:innen (z. B. Ladewig 1912). Bei ihnen stand das Buch im Mittelpunkt und die Bearbeitung der Problemstellung, wie das Buch verfügbar gemacht werden kann – ein kleiner, aber signifikanter Unterschied. Vor diesem Hintergrund spielte auch für Ladewig u. a. das Wissen über die Leser:innen keine allzu große Rolle, da von einer unbestimmbaren und undifferenzierbaren Masse ausgegangen wurde, die nicht in den Fokus genommen werden musste.

Über die Kritik an denjenigen Positionen, die *das* Volk als undifferenzierte Masse kategorial missverstanden haben, entwickelt Hofmann daher ein Untersuchungssetting, das ihm ermöglicht, die Kategorie Volk sozialwissenschaftlich zu differenzieren. Für Hofmann stand nach seiner Untersuchung fest, dass es nicht *das* Volk, *die* Arbeiterschaft oder *das* Proletariat gibt, sondern eine „kaum übersehbare Fülle von Individualitäten" (Hofmann 1910, S. 289), was einen erheblichen Einfluss auf die pädagogische Ausrichtung hat, *welche* Bücher und nicht *dass* Bücher gelesen werden – eine empirische Einsicht Hofmanns, die sich ab 1912/1913 zum kontroversen Richtungsstreit im Volksbibliothekswesen entwickelte und die Unterscheidung in *Alte* und *Neue Richtung* hervorbrachte (Ebner von Eschenbach 2023a).

Ohne auf weitere Erträge der Arbeit Hofmanns einzugehen (s. dazu Born 1989, S. 63–67), sei eingehender auf den Datenkorpus eingegangen, den Hofmann für seine Studie zusammengestellt hat und der erkennen lässt, dass sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Forschungslogik vorliegt. Er kombiniert Lesehefteinträge von Besucher:innen der Freien öffentlichen Bibliothek Dresden-Plauen, deren Leiter er zu diesem Zeitpunkt ist, Ausleihstatistiken moderner volkstümlicher Bibliotheken, Umfragen, publizierte Arbeitermemoiren und Erfahrungsberichte von Volksbildnern (Hofmann 1910, S. 287–288). Dass die von Hofmann dargelegte Verschränkung zwischen subjektabhängigen und subjektunabhängigen, induktiven und deduktiven Elementen in seiner Untersuchung bislang wenig Aufmerksamkeit erlangte, vor allem zu wenig in der Differenz zu Untersuchungen wie sie bspw. Hartmann vorlegte, hängt wohl auch mit der etwas ungeordneten Darstellung seiner Ergebnisse zusammen. Diese lässt die Kombination von quantitativen und qualitativen Elementen bei der Wissensproduktion in den Hintergrund treten. An dieser Stelle ist dies nachrangig, viel interessanter ist es, dass Hofmann beinahe *monografisch* arbeitet und seine Untersuchung daher als eigenständige Alternative zur Dominanz einer *reinen* quantitativen Forschungspraxis in den Anfängen der empirischen Forschung im Volksbildungswesen werden lässt.

3.3 Qualitative Forschungspraxis in der Kaiserzeit: ethnografische Felderkundung und biografische Selbstzeugnisse als Zugänge zu Adressat:innen

Als dritte Spur, die für eine sozialwissenschaftlich qualitative Forschungspraxis in der Volksbildung aus wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive Relevanz besitzt, ist die ethnografische Untersuchung zur Chemnitzer Arbeiterschaft von Paul Göhre aus dem Jahr 1890 einzuordnen, die er 1891 unter dem Titel *Drei Monate Fabrikarbeiter und Handwerksbursche* veröffentlichte. Seine Untersuchung lässt sich als eine frühe ethnografische Feldstudie einordnen, die mit dem epistemischen Mittel der teilnehmenden verdeckten Beobachtung einen für damalige Verhältnisse innovativen Forschungsansatz zum Einsatz bringt und sozialwissenschaftlich-qualitative Einsichten aus der Binnensicht zur Arbeiterschaft im Diskurs zur sozialen Frage im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts befördert. Göhres Untersuchung erlangt insofern eine besondere Relevanz für die Volksbildung, weil sie empirische Einblicke zur Lebenslage und den Lebensbedingungen der Arbeiterschaft verschaffte, was keine andere Studie in der Form und Tiefe bis dahin leistete. Die statistischen Datenauswertungen waren in der Regel zu ungenau, nur schwer vergleichbar, häufig anfällig für Fehlinterpretationen (s. Bericht V. VHS 1912) oder gaben keine hinreichende Anschauung bzw. „noch keine Aufklärung über das harte Schicksal“ (Heller 1905, S. 5), wie es Hermann Heller in seiner Studie zum Thema unvorbereiteter Entlassungen feststellt.

Darüber hinaus war es der direkte Kontakt mit der Arbeiterschaft, die sie zu einem Forschungssubjekt werden ließ und nicht mehr nur zu einem Forschungsobjekt, wie es in der zeitgenössischen quantitativen Forschungspraxis noch üblich war. Wolfgang Seitter hat bereits auf die „Affinität der Erwachsenenbildung zu ethnographischen Methoden“ (Seitter 2002, S. 921) in der Zeit zwischen 1910 und 1930 hingewiesen. Diese Affinität ergebe sich aus der Freiwilligkeit der Teilnahme und fordere die Bildungsanbieter auf, unterschiedliche Zugänge zu ihren Adressat:innenkreisen zu erproben, um sie bestmöglich zu erreichen. Folgt man Seitters Perspektivierung, dann zählt auch Göhres Untersuchung 1890 zu jenen Arbeiten, die bereits frühe Beispiele sind für die Affinität der Erwachsenenbildung zu ethnografischen Methoden.

Als Ethnograf im engeren Sinne verstand sich Paul Göhre gleichwohl nicht. Als junger Theologiestudent und Interessierter an den Arbeits- und Lebensbedingungen der Arbeiterschaft gibt sich der in akademischen Kreisen beheimatete Göhre 1890 als proletarischer Lehrling aus und fertigt fast drei Monate lang verdeckt und unerkannt Feldnotizen und Gesprächsnotizen an auf Grundlage seiner Tätigkeit in einer Chemnitzer Werkzeugmaschinenfabrik, in der er inkognito arbeitete. Er war spätaufklärerisch geprägt, politisch engagiert in der Lösung der sozialen Frage, wofür er profundes Wissen zur „thatsächlichen Lage“ (Göhre, 1891 [1978], S. 15) der Arbeiterschaft benötigte, das über die bisherigen Statistiken hinausstrebte. Göhres ethnografisches Interesse galt bspw. den Lebensbedingungen *seiner* Arbeitsgenoss:innen, ihren politischen Überzeugungen und „sittlichen Zuständen“ sowie ihren Bildungsbiografien und ihrer Nähe zum Christentum (Göhre, 1891 [1978], z. B. S. 23 ff., S. 71 ff. oder S. 94 ff.). Er ist aber nicht nur während seiner teilnehmenden verdeckten Beobachtung in das soziale Feld der Chem-

nitzer Arbeiterschaft eingetaucht, überdies war er während seiner Untersuchungszeit Schlafbursche bei einer Arbeiterfamilie und verbrachte ebenso bei ihr seine wenige Freizeit in der ihm fremden unbekannten Welt. Wie Göhre es einem Freund kurz vor seiner Unternehmung mitteilte, sei es für ihn eine „Fahrt ins Dunkle" (Brenning 1980, S. 5) gewesen, auf die er sich einstellte.

Verbrämt als sozialistische Agitationsschrift oder als wissenschaftlich methodisch unbrauchbar, aufgrund voreingenommener und nicht glaubhaft nachvollziehbarer Ergebnisse, auf der einen Seite, verehrt und bewundert als innovative Untersuchung auf der anderen Seite, schlug Göhres Schrift Wellen im Kaiserreich (Weber 1993 [1892]). Sich als bürgerlicher angehender Theologe in dieser Weise mit der Arbeiterschaft gemein zu machen, um sie verstehen zu lernen und ihre Perspektiven zur Sprache zu bringen, sorgte im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts für Widerspruch. Dennoch wurde die Veröffentlichung ein epistemischer Erfolg, vor allem aufgrund der erlebnisbezogen-narrativen Darstellungsweise und der damit verbundenen Authentizität, die die quantitativ orientierten Untersuchungen nicht erreichten.

Der Erfolg der Studie Göhres bemisst sich nicht nur daran, dass ab 1900 sich viele Arbeiter:innen anregen ließen, nunmehr ihre eigenen Lebensgeschichten, Selbstzeugnisse in Form von Gedichten, Briefen und Geschichten zu veröffentlichen. Neben Paul Göhre, der als Herausgeber bekannter Arbeitermemoiren fungierte, z. B. bei der Lebensgeschichte Karl Fischers (1904), ist hier auch Adolf Levensteins publizistisches Engagement zu benennen, der um 1909 Notizen der Arbeiterschaft „aus der Tiefe" (Levenstein 1909) zur Veröffentlichung verhalf. Die damit neu aufkommende Literaturgattung der Arbeiterbiografien Anfang des 20. Jahrhunderts entfaltete eine starke sozialwissenschaftliche Wirkung in der Forschung im Volksbildungswesen (z. B. Koch 1929) und diente als wichtige Grundlage für die Schöpfung weiteren Wissens über Adressat:innen und Teilnehmer:innen (z. B. Hofmann 1910, S. 239–252 oder auch Rosenstock 1922). Die biografischen Selbstzeugnisse repräsentieren somit eine weitere Spur, wonach die quantitative Forschungspraxis zu den Adressat:innen und Teilnehmer:innen im Volksbildungswesen der Kaiserzeit nicht allein anzutreffen war, sondern auch eine Geschichte qualitativer Forschungspraxis.

4 Adressat:innen- und Teilnehmer:innenforschung im Volksbildungswesen der Kaiserzeit – Aufgabe und Anforderung

Wenn den wissenschaftsgeschichtlichen Einsichten Gaston Bachelards (1987 [1938]) gefolgt wird, dann lässt sich die Historiografie einer Wissenschaft über die Beobachtung ihrer Praxis einerseits sowie über die Revision ihrer Wissensbestände andererseits betreiben (Ebner von Eschenbach 2023b). Für die Historiografie der empirischen Erwachsenenbildungsforschung im Allgemeinen und der historischen Erwachsenenbildungsforschung zu Adressat:innen und Teilnehmer:innen im Volksbildungswesen der Kaiserzeit im Besonderen übernehmen daher die im Beitrag aufgespürten Spuren zu

einer qualitativen Forschungspraxis eine wichtige epistemische Rolle: *erstens,* sie weisen zunächst auf unterschiedliche Forschungszugänge zu den Adressat:innen und Teilnehmer:innen in der Kaiserzeit hin, deren Wurzeln noch vor der Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert liegen; *zweitens,* sie bieten Anschlussuntersuchungen Einsatzpunkte an, um die bislang geschöpften Befunde zu vertiefen, zu nuancieren oder zu korrigieren; *drittens,* darüber hinaus helfen sie dabei die bislang geltenden wissenschaftsgeschichtlichen Wissensbestände der Erwachsenenbildungsforschung infrage zu stellen und anzupassen.

Quantitativ orientierte Forschungsstudien zu Adressat:innen und Teilnehmer:innen im Volksbildungswesen in der Kaiserzeit sind zwar vorrangig zu beobachten, aber nicht ungebrochen. Von den qualitativen Elementen bei den Hörerstatistiken über die Untersuchung Hofmanns, in der gezielt qualitative und quantitative Elemente kombiniert wurden, bis hin zu den subjektivabhängigen und *rein* induktiven Ansätzen der Arbeitermemoiren und der ethnografischen Felderkundung lässt sich eine Entwicklungslinie in der Geschichte der empirischen Erwachsenenbildungsforschung erhärten, der bislang kaum Aufmerksamkeit zukam. Diese Neuanknüpfung im Vergangenen ist daher als ein Einsatz aufzufassen, das verdeckte Potenzial vergangener Erfahrungen einzulösen und für die präsentielle Forschung zu erschließen (Ebner von Eschenbach 2021). Ausgehend von der eingangs aufgeworfenen These, dass die Anfänge der Geschichte der empirischen Erwachsenenbildungsforschung im Volksbildungswesen in der Kaiserzeit nicht allein durch eine quantitative Forschungspraxis bestimmt sind, sondern sich auch Spuren einer qualitativen Forschungspraxis entdecken lassen, erweist sich durchaus als belastbare, aber weiter zu prüfende und zu differenzierende Behauptung. Diese wäre insofern vertiefbar, wenn zu den explizit empirischen Untersuchungen Kontrastfälle beigezogen werden würden, die begrifflich oder kategorial Wissensproduktion und Erkenntnisentwicklung im Volksbildungswesen betrieben haben (z. B. von Erdberg 1902).

Damit in der rezenten Erwachsenenbildungsforschung der Rückgriff auf und die Auseinandersetzung mit neuen Erkenntnissen erfolgen kann, müssen diese in den jeweiligen Forschungs- bzw. Wissensbestand eingerückt und tradiert werden. Mit dieser Einrückungsbewegung ist zugleich die Anforderung der Revision des bislang tradierten Wissensstandes verbunden. Vor diesem Hintergrund ist die von Ernst Hojer betreute und von Ludwig Pongratz begutachtete Dissertation Borns (1989) von Gewicht. Der aus der Dissertationsschrift hervorgegangene Aufsatz wurde unter dem Titel *Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung* (Born 2018) in die Erstauflage im *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* aufgenommen, in dem er inhaltlich unverändert bis in die aktuelle, 6. Auflage publiziert ist. Der Beitrag tradiert damit einen Forschungsstand, der in Bezug auf die Anfänge der empirischen Erwachsenenbildungsforschung bereits vor längerer Zeit überschritten wurde (z. B. Seitter 2002). Aus epistemologischer Perspektive ist das interessant, erweisen sich Borns Einordnungen zum Anfangsstadium der empirischen Erwachsenenbildungsforschung weiterhin als bedeutsame Informationsquelle zur Forschungspraxis in der Volksbildung während der Kaiserzeit auch in anderen Wörterbüchern der Erwachsenenbildung (z. B. Nuissl 2023; Dörner &

Schäffer 2015, S. 282–283). In diesem Sinne unterstützt die Einnahme einer wissenschaftsgeschichtlichen Untersuchungsperspektive nicht nur die Erneuerung disziplinärer Wissensbestände zur empirischen Erwachsenenbildungsforschungsgeschichte, sondern forciert auch ihre Revision. Dass dies überhaupt möglich ist, setzt aber eben Wissensbestände voraus, die in Revision genommen werden können. Damit sei ausdrücklich der epistemische Stellenwert vorangehender Erkenntnisse betont und die Einsicht, dass auch die neu in den Forschungsstand einrückenden Befunde ebenso auf ihre Erneuerung und Revision hoffen sollten. Für die Erwachsenenbildungsforschung ist eine solche Perspektive erkenntnisförderlich, ermöglicht sie nicht nur Diskussionen zur Geschichte der empirischen Erwachsenenbildungsforschung zu erneuern, sondern auch ein *Eingedenken* (W. Benjamin) und eine Wiederbelebung von in der Vergangenheit liegenden Entdeckungs-, Entstehungs- und Entwicklungszusammenhängen als Reflexionseinsatz für präsentielle Frage- und Problemstellungen (Schäffter & Ebner von Eschenbach 2023). Die Erweiterung der historischen Erfahrungsbasis ist danach die eine Bedingung der Möglichkeit für Erkenntnisentwicklungsprozesse in der Erwachsenenbildungsforschung, deren Rezeption die andere.

Literatur

Apel, M. (1910). *Die Freie Hochschule Berlin und ihre Hörer*. Amelang.

AVU = Ausschuss für volkstümliche Universitätsvorträge der k. k. Universität Wien (Hrsg.) (1906). *Statistik der volkstümlichen Universitätskurse in Wien in den Jahren 1901/02–1904/05*. Selbstverlag der k. k. Universität Wien.

Bachelard, G. (1987 [1938]). *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis*. Suhrkamp.

Becker, O. (1907). *Zur Frage der Volksvorstellungen. Eine Enquête, veranstaltet vom Ausschuß für Volksvorlesungen zu Frankfurt a. M*. Quelle & Meyer.

Bericht V. VHS 1912 = *Bericht über die Verhandlungen des V. deutschen Volkshochschultages am 18., 19., 20. und 21. April 1912 in Frankfurt am Main in der Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften*. Carl Heymanns.

Born, A. (1989). *Empirische Forschung in der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende. Ein Versuch zur systematischen Rekonstruktion der Forschungsgeschichte* (Diss.). Julius-Maximilians-Universität zu Würzburg.

Born, A. (2018). Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.), 341–354. Springer VS.

Brenning, J. (1980). *Christentum und Sozialdemokratie. Paul Göhre. Fabrikarbeiter, Pfarrer, Sozialdemokrat. Eine sozialethisch-historische Untersuchung*. Universitätsdruck (Diss.).

Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Juventa.

Ciupke, P., Gierke, W., Hof, C., Jelich, F.-J., Seitter, W., Tietgens, H. & Zeuner, C. (2002). *Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung*. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek09_ErwB/2002_ciupke-Memorandum_zu.pdf.

Dörner, O. & Schäffer, B. (2015). Erwachsenenbildungsforschung und Forschungsmethoden. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen,* 280–287. Kohlhammer.

Dräger, H. (2017). Aufklärung über Andragogik. Kulturhistorische Betrachtungen zum Primat der Andragogik in der Anthropagogik. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung,* 40 (2), 127–152.

Dräger, H. (1981). Aus gegebenem Anlaß: Thesen zum Verhältnis von Historie und Theorie in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. In W. Mader (Hrsg.), *Theorien zur Erwachsenenbildung. Beiträge zum Prinzip der Teilnehmerorientierung*. Universität Bremen, 1–14.

Ebner von Eschenbach, M. (2023a). Die Kraft der Kontroverse. Zur Geburt einer epistemischen Gabelung im Richtungsstreit des Volksbüchereiwesens in der Kaiserzeit. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung,* 6 (2).

Ebner von Eschenbach, M. (2023b). Lesen, hören, teilnehmen. Kleine Geschichte zur Entdeckung der Nichtteilnahme in der Erwachsenenbildung. In: *MEB Magazin erwachsenenbildung.at,* 10 (50), 53–63.

Ebner von Eschenbach, M. (2021). Zur „culture continuée" Gaston Bachelards. Überlegungen zu einer Erwachsenenbildung als Instanz der Verarbeitung epistemischer Brüche. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung,* 44 (1), 23–42.

Erdberg, R. von (1902). *Die Wohlfahrtspflege. Eine sozialwissenschaftliche Studie.* Gustav Fischer.

Fischer, K. (1904). *Denkwürdigkeiten und Erinnerungen eines Arbeiters*. Diederichs.

Göhre, P. (1891 [1978]). *Drei Monate Fabrikarbeiter und Handwerksbursche. Sozialreportage eines Pfarrers um die Jahrhundertwende*. Siebenstern.

Graf, E. (1909). Die Bildung Berliner Arbeiter. *Zentralblatt für Volksbildungswesen*, 9 (2), 17–25.

Heller, H. (1905). *Wie es den Arbeitern in der Großstadt ergeht. Ein Bericht aus dem Großstadtleben*. Dt. Landbuchhandlung.

Hirsch, M. (1896). *Skizze ihrer Thätigkeit und Entwicklung 1878–1896. Ein Beitrag zur Volkshochschul-Frage*. Steinitz.

Hofmann, W. (1910). Die Organisation des Ausleihdienstes in der modernen Bildungsbibliothek II. *Volksbildungsarchiv. Beiträge zur wissenschaftlichen Vertiefung der Volksbildungsbestrebungen*, 1 (2/3), 227–344.

Hofmann, W. (1909). Die Organisation des Ausleihdienstes in der modernen Bildungsbibliothek. *Volksbildungsarchiv. Beiträge zur wissenschaftlichen Vertiefung der Volksbildungsbestrebungen*, 1 (1), 55–71.

Koch, A. (1929). Arbeitermemoiren als sozialwissenschaftliche Erkenntnisquelle. *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik,* 61. Band, 128–167.

Ladewig, P. (1912). *Politik der Bücherei*. Ernst Wiegandt.

Levenstein, A. (1909). *Aus der Tiefe. Beiträge zur Seelen-Analyse moderner Arbeiter*. Morgen.
Nuissl, E. (2023). Weiterbildungsforschung. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*. https://doi.org/10.35468/wbeb2022-290.
O. A. (1913). *Denkschrift zum 25jährigen Bestehen der Gesellschaft Urania in Berlin (1888–1913)*. Büxenstein.
Olbrich, J. (1995). Prolegomena zu einer Wissenschaftsgeschichte der Erwachsenenbildung. In M. Jagenlauf, M. Schulz & G. Wolgast (Hrsg.), *Weiterbildung als quartärer Bereich. Bestand und Perspektive nach 25 Jahren,* 307–328. Luchterhand.
Penck, A. & Hartmann, L. M. (1904). Antworten auf die vom Wiener Ausschusse für volkstümliche Universitäts-Vorträge veranstaltete Umfrage über den Nutzen der Universitäts-Kurse. *Zentralblatt für Volksbildungswesen,* 4 (6/7), 81–102.
Pfannkuche, A. (1900). *Was liest der deutsche Arbeiter. Auf Grund einer Enquete beantwortet*. Tübingen und Leipzig: Mohr.
Rosenstock, E. (1922). *Werkstattaussiedlung: Untersuchungen über den Lebensraum des Industriearbeiters*. Springer.
Schäffter, O. & Ebner von Eschenbach, M. (2023). Reframing Temporality – A Design for a relational View of Chronoference. *Sisyphus – Journal of Education,* 11 (1), 35–61.
Seitter, W. (2002). Erwachsenenpädagogische Ethnographie oder die Annäherung der Erwachsenenbildung an ihre Teilnehmer. *Zeitschrift für Pädagogik,* 48 (6), 918–937.
Seitter, W. (2000). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. W. Bertelsmann Verlag.
Tenius, G. (1899*). Bericht über das Ergebnis einer Rundfrage bei 40 deutschen Städten, betreffend Volksbibliothek und Lesehallen*. Statis. Amt Dortmund.
Weber, M. (1993 [1892]). Zur Rechtfertigung Göhres. In M. Weber (Hrsg.), *Gesamtausgabe, Bd. 4/1: Landarbeiterfrage, Nationalstaat und Volkswirtschaftspolitik. Schriften und Reden 1892–1899,* 109–119. Mohr/Siebeck.
Zeuner, C. & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Beltz.

Autor

Malte Ebner von Eschenbach, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 16.5.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer Review at the editorial meeting on the 16th of May 2024.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2024 (3)
DOI: 10.3278/HBV2403W005
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Sektion Erwachsenenbildung: Wissenschaft für die Praxis der Erwachsenenbildung

Bernd Käpplinger

Zusammenfassung

Die Sektion Erwachsenenbildung entstand vor mehr als 50 Jahren vor dem Hintergrund des Ausbaus der Erwachsenenbildung als Praxisfeld. Ihre heutige Entwicklung skizziert und diskutiert der Beitrag.

Stichwörter: Sektion; Erwachsenenbildung; Wissenschaft; Forschung; Lehre

Abstract

The adult education section was created more than 50 years ago in the context of the expansion of adult education as a practical field. The article outlines and discusses its development today.

Keywords: Section; adult education; science; research; teaching

Die Sektion Erwachsenenbildung wurde 1971 als „Kommission Erwachsenenbildung" in der damaligen BRD gegründet (Grotlüschen et al. 2022, Schmidt-Lauff 2014) und ist als wissenschaftliche Fachgesellschaft Teil der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). „Zur ersten Generation der Mitglieder gehörten die durch einschlägige Veröffentlichungen, bildungspolitische Aktivitäten u. Ä. bekannten Personen, bei denen es sich vorwiegend um Professoren der Pädagogik oder Soziologie handelte (außer den Gründern z. B. Theodor Ballauff, Walter Mertineit, Wolfgang Scheibe, Paul Röhrig, Willy Strzelewicz, Wolfgang Schulenberg), gerade berufene Professoren der Erwachsenenpädagogik (z. B. Horst Siebert, Joachim Dikau, Ernst Prokop) sowie Leiter und Mitarbeiter von Dachverbänden und Einrichtungen der Erwachsenenbildung (z. B. Hans Tietgens, Frolinde Balser, Marie-Theres Starke, Klaus Senzky)." (Schmidt-Lauff 2014, S. 138) Vergleichbar mit der Entstehung der Diplom-Studiengänge hatten die Verbände der Erwachsenenbildungspraxis Einfluss auf die Sektionsgründung, da damals großes Interesse bestand den Aufbau und die Entwicklung der organisierten Erwachsenenbildungspraxis mit einer eigenen wissenschaftlichen Heimat an eigenen Lehr-

stühlen zu verzahnen. In der SBZ/DDR gab es mit Herbert Schaller in Leipzig bis in die 1960er-Jahre hinein einen Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Theorie der Erwachsenenbildung, aber es etablierte sich keine wissenschaftliche Fachgesellschaft.

Die Muttergesellschaft DGfE (www.dgfe.de) ist eine Vereinigung forschender und lehrender Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler. Ihr gehören gegenwärtig mehr als 3.600 Mitglieder aus Deutschland und dem deutschsprachigen Ausland an. Die Sektion Erwachsenenbildung (www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-9-erwachsenenbildung) ist auf mehr als 500 Mitglieder angewachsen und zählt zu den größeren der 14 DGfE-Sektionen. Sie veranstaltet jährlich im September Fachtagungen an unterschiedlichen, zumeist universitären Standorten oder außeruniversitären Einrichtungen wie dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung oder dem mittlerweile aufgelösten/umstrukturierten Forschungsinstitut für Arbeiterbildung in Recklinghausen oder dem Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg. Praktikerinnen und Praktiker werden im Rahmen der Tagungen u. a. für Podiumsdiskussionen eingeladen. Ausgewählte Ergebnisse der Fachtagungen der Sektion werden nach Begutachtung in einer eigenen Schriftenreihe mit Open Access und im Print beim Verlag Barbara Budrich veröffentlicht.

Heute finden sich plural verschiedene Wissenschaftsverständnisse und Theorie-Praxis-Perspektiven in der Sektion, die von distanzierter Beobachtung bis zu engagierter Kooperation bzw. Trialog (vgl. Robak & Käpplinger 2015) reichen, wenngleich die Akademisierung der Sektion vergleichbar zur generellen Akademisierung in der Gesellschaft vorangeschritten ist. Insofern stellt das Aufrechterhalten von Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis auch eine Herausforderung dar, weil z. B. Forschungs-/Drittmittelförderung oft primär bzw. selbstreferenziell an wissenschaftliche Standards bzw. aktuelle arbeitsmarkt-/bildungspolitische Agenden gekoppelt und nur sekundär auf Praxiszusammenarbeit hin orientiert sind. In der Praxis fehlt durch Arbeits- und Zeitdruck oft die Muße zur Lektüre wissenschaftlicher Ergebnisse oder es werden Studien aus den Disziplinen rezipiert, wo man selbst zuvor studiert hat. Schaut man sich Gremien wie zum Beispiel den wissenschaftlichen Beirat des Deutschen Volkshochschulverbands (dvv) an, dann dominieren bei den wissenschaftlichen Mitgliedern insgesamt Mitglieder, die in der Sektion Erwachsenenbildung Mitglied waren oder sind. Auch im Redaktionsgremium der einschlägigen und traditionsreichen Fachzeitschrift Hessische Blätter für Volksbildung dominieren Mitglieder der Sektion Erwachsenenbildung bei den wissenschaftlichen Mitgliedern.

Die Sektion Erwachsenenbildung hat einen E-Mail-Verteiler mit Informationen zu Ausschreibungen von Professuren, Tagungen, Call for Papers und Sonstigem. Außerdem gibt es die offene Mailingliste komm-eb. Sie ist nicht moderiert und wird von Mitgliedern der Sektion und anderen Interessierten aus Wissenschaft und Praxis genutzt, um individuelle und sonstige Informationen (z. B. Stellenausschreibungen, Veröffentlichungen) zu verbreiten.

In der Erwachsenenbildungswissenschaft wird sowohl grundlagentheoretisch als auch anwendungsorientiert zu Fragestellungen der Erwachsenen- und Weiterbildung in der ganzen gegenstandsbezogenen Breite wie Tiefe von allgemeiner, kultureller und

politischer Bildung bis zu beruflicher oder betrieblicher Weiterbildung sowohl mit quantitativen als auch qualitativen Methoden geforscht. Zwar arbeiten auch andere Sektionen zu Weiterbildung wie zum Beispiel die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Allerdings oft deutlich verengt auf beruflicher und betrieblicher Weiterbildung sowie kaum auf die Verbindung und Synthese von allgemeiner und beruflicher Erwachsenenbildung achtend. Manchmal mag es so wirken, dass das qualitative Forschungsparadigma dominiere, allerdings sollte die Zahl an jeweiligen Publikationen nicht mit der Rezeptionsintensität verwechselt werden. Europäische Analysen zeigen auf, dass stellenweise die Zahl an quantitativen Studien bei Fachtagungen hoch ist, aber sich nicht immer so in Fachzeitschriften repliziert (vgl. Käpplinger 2015). Wichtig ist zudem, dass die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung sowohl inter- als auch transdisziplinär arbeitet und die Bezugnahme auf Forschungsansätze, -methoden und -ergebnisse aus anderen Disziplinen groß ist.

Zu den Forschungslinien und -feldern sowie Ergebnissen und Problemen gibt es Analysen jenseits der Sektionstagungen (Arnold et al. 2000; Ludwig & Baldauf-Bergmann 2010). Die systematische Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses wird seit rund 20 Jahren u. a. durch Methodenwerkstätten komplementär zur universitären Ausbildung, durch einen Posterpreis sowie Vertretungen im Sektionsvorstand gefördert. Der akademische Nachwuchs arbeitet an Universitäten sowie in außeruniversitären Forschungseinrichtungen, wie dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) oder dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Absolventinnen und Absolventen der vielen Bachelor- und Masterstudiengänge mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung (Iller & Dörner 2020) mit verschiedenen Bezeichnungen und Schwerpunkten arbeiten z. B. in Volkshochschulen, gemeinwohlorientierter Erwachsenenbildung der Kirchen, der betrieblichen Personalentwicklung, in Kultureinrichtungen wie Museen oder Bibliotheken, Wohlfahrtseinrichtungen, Beratungsstellen, Bildungseinrichtungen der Sozialpartner, politischen Administrationen, kommerziellen Einrichtungen, Serviceeinrichtungen oder in freiberuflicher Tätigkeit.

In einigen Ländern bestehen ähnliche nationale Fachgesellschaften der Erwachsenenbildungsforschung, z. B. in Polen (Akademickie Towarzystwo Andragogiczne). Die einschlägige Fachgesellschaft für ganz Europa heißt European Society for Research on the Education of Adults (ESREA), wo Sektionsmitglieder zumeist im ESREA-Vorstand vertreten sind und die international relativ forschungsstarke (vgl. Käpplinger 2015) deutsche Erwachsenenbildungswissenschaft vertreten. Jenseits Europas ist z. B. die Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE) vergleichbar mit der Sektion. Der Ausbaugrad der Forschung in der Sektion ist im internationalen Vergleich sowohl quantitativ als auch qualitativ als überdurchschnittlich zu bewerten. So sind beispielsweise sowohl an der Unternehmensbefragung CVTS als auch an der Individualbefragung AES seit Jahrzehnten deutsche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung eingebunden. Die deutsche Weiterbildungsbeteiligung ist (Stand 2022) gemäß AES-Daten auf Platz vier in Europa aufgerückt. Die Vermutung kann artikuliert werden, dass der im europäischen Vergleich gute

Ausbau von Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung dazu beigetragen hat, was so nicht für andere Länder (z. B. Dänemark, Großbritannien oder Niederlande) gilt bzw. nicht mehr gilt.

Literatur

Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl, E. & Schlutz, E. (2000). Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Sonderbeilage zum *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Grotlüschen, A., Käpplinger, B., Molzberger, G., von Eschenbach, M., Rohs, M., Bolten, R. & Diederichs, T. (Hrsg.) (2022). *Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte*. Barbara Budrich.

Iller, C. & Dörner, O. (2020). Kartografische Arbeiten zur Erwachsenenbildungswissenschaft. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), 49–56.

Käpplinger, B. (2015). Adult Education Research seen as Field or as Rhizome – Results and Potentials of different Perspectives. *Research of the Education of Adults – RELA*, 6 (1). http://www.rela.ep.liu.se/article.asp?DOI=10.3384/rela.2000-7426.rela9061.

Ludwig, J. & Baldauf-Bergmann, K. (2010). Profilbildungsprobleme in der Erwachsenenbildungsforschung. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 33 (1), 65–76.

Robak, S. & Käpplinger, B. (2015). Zum Trialog von Wissenschaft, Praxis und Politik. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 65 (1), 46–55.

Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.) (2014). *Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Barbara Budrich.

Autor

Bernd Käpplinger, Prof. Dr., Lehrstuhl für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 16.5.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 16th of May 2024.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2024 (3)
DOI: 10.3278/HBV2403W006
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Erwachsenenbildung zwischen wissenschaftstheoretischer Reflexion und professioneller Handlungspraxis

Ulla Klingovsky im Interview mit Sebastian Lerch

Das Interview

Sebastian Lerch: Liebe Ulla, wir haben uns hier verabredet, um ein Gespräch zu führen über die Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Diese Perspektiven sind je eigene und wir werden uns u. a. auch unterhalten zum Theorie-Praxis-Problem, zu aktuellen Bedingungen und Entwicklungen im Feld der Erwachsenenbildung sowie zur Professionalisierung des Feldes.

Erwachsenenbildung als Wissenschaft?!

Sebastian Lerch: Für das Themenheft haben wir in der Redaktion auch darüber nachgedacht, das mit einem Fragezeichen zu versehen, aber uns dann begründet dagegen entschieden.

Ulla Klingovsky: Die Frage nach einer „Wissenschaft" der Erwachsenenbildung erscheint interessant, weil die Erwachsenenbildung als Wissenschaft eine ganz junge Geschichte hat und das Handlungsfeld „Erwachsenenbildung" sich (in der Schweiz) in einer eher wissenschaftsfernen Weise entwickelt hat. Deshalb kann es sinnvoll sein, die Erwachsenenbildung als Wissenschaft mit einem Fragezeichen zu versehen. Daraus ergibt sich dann die Notwendigkeit, neu zu begründen, was ihre Funktion sein könnte, sein sollte, sein müsste.

Sebastian Lerch: In den 1970er-Jahren etablierten sich in der BRD die ersten Lehrstühle der Erwachsenenbildung, was eine differenziertere wissenschaftliche Betrachtung des Gegenstands der Erwachsenenbildung zur Folge hatte. In der historischen Entwicklung zeigt sich, dass sich aus der immer stärkeren Ausdifferenzierung des Feldes der Erwachsenenbildung auch vielfältigere Bezeichnungen für die Professuren entwickelt haben, die in der „Erwachsenenbildung" oder „Weiterbildung" nicht immer auftauchen.

Begriffsgeschichten. Vom Ringen um einen erwachsenenpädagogischen Kern

Ulla Klingovsky: Das Feld des Lernens Erwachsener transformierte sich von der Volksbildung über die Erwachsenenbildung zur Weiterbildung und zum Lebenslangen Lernen stets unter den dynamischen Einflüssen gesellschaftlicher und kultureller Kontexte. Gleichzeitig weist das Feld des Lernens Erwachsener auch eine historische Kontinuität auf. Seither stehen die wissenschaftlichen Bemühungen unter anderem dafür, trotz besagter gesellschaftlicher Entwicklungen eben jene Kontinuität des Feldes zu gewährleisten. In diesen historischen Konstellationen gilt es, die Erwachsenenbildung als Wissenschaft zu platzieren und ihre gesellschaftliche Relevanz immer wieder neu zu begründen.

Verglichen mit anderen Wissenschaftsdisziplinen scheint es so, als wäre es der Wissenschaft der Erwachsenenbildung nicht gelungen, einen disziplinär eigenständigen Namen für sich zu reklamieren (wie z. B. die Soziologie, etc.). Mit den beschriebenen begrifflichen Verschiebungen des erwachsenenpädagogischen Feldes wird sichtbar, auf welche konjunkturellen Schwankungen sich die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung je historisch einlässt. Entlang ihrer Bemühungen um einen erwachsenenpädagogischen Kern versucht sie auch, Antworten auf die gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen zu geben. Und dies impliziert zugleich eine Schwierigkeit: Ich verweise hier gerne auf Pierre Bourdieu und seine Feldtheorie. Die (relative) Autonomie eines Feldes zeigt sich für Bourdieu in seiner Brechungsstärke, in seiner Durchsetzungskraft. Die Frage ist, inwiefern es einem Feld gelingt, feldexterne Erwartungen in eine feldeigene Logik zu übersetzen und aus dieser Logik heraus auf z. B. die gesellschaftlichen Anforderungen zu antworten. Gerade in diesen postfaktischen Zeiten gewinnt das Lebenslange Lernen oder die lebensbegleitende Bildung Erwachsener ja immens an Bedeutung. Dennoch gibt es auch eine Tendenz, feldexterne Erwartungen direkt in ein eigenes Aufgabenprogramm zu übersetzen. Dabei könnte gerade die eigene Feldlogik im Spiel gehalten werden, um Bedeutung zu generieren. Ein Beispiel: In einem meiner Seminare haben wir uns kürzlich mit dem Begriff der Teilnehmendenorientierung auseinandergesetzt. Wir haben Texte aus den 1970er- und frühen 1980er-Jahren von Enno Schmitz, Heinrich Dauber oder Gerhard Breloer über die Teilnehmendenorientierung gelesen. Dabei wurde den Studierenden erstmals bewusst, dass es sich bei diesem Begriff nicht einfach um eine praktische Handlungsprämisse handelt, sondern dass dieser Begriff wissenssoziologisch theoretisiert, gesellschaftstheoretisch zurückgebunden und mit einer erwachsenenpädagogischen Bedeutung aufgeladen wurde. Später beklagte Hans Tietgens in einem Aufsatz von 1999 mit dem Titel „Was aus der Teilnehmerorientierung geworden ist“ eine zunehmende Kundenorientierung in den Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung, während der „einheimische“ Begriff der Teilnehmerorientierung seine orientierende Kraft eingebüßt hat.

Zugleich Wissenschaft und doch auch Praxis: aktuelle Tendenzen

Sebastian Lerch: Ich würde gerne weitergehen und mit dir über das permanent mitgängige Verhältnis unserer Disziplin von Wissenschaft und Praxis sprechen. Zum einen würde ich sagen, dass die Erwachsenenbildung, wie Wittpoth es auch formuliert hat, im Anschluss an

Bourdieu mit dieser Feldlogik, Praxis-, Wissenschafts-, Politik-, Gesellschafts-, Institutionenlogiken, alle möglichen Logiken bedienen muss. Gleichzeitig, das fand ich jetzt auch schön von dir, muss sie diesen historischen Exkurs auf bestimmte Begriffe berücksichtigen. Die Frage nach der Funktion und Aufgabe der Wissenschaft der Erwachsenenbildung bleibt trotzdem, denn das ist mehr als das Nachspüren und Ausdeuten von Begriffen, die aufgenommen werden.

Ulla Klingovsky: Das Handlungsfeld Erwachsenenbildung ist die empirische Realität da draußen, während die Wissenschaft der Erwachsenenbildung dieses Feld als Beobachtungsinstanz in den Blick nimmt. Zugleich – und dies lässt sich im Kontext der gegenwärtigen Digitalisierungseuphorie zeigen – ginge es eben auch darum, gesellschaftliche Handlungsherausforderungen nicht einfach in individuelle Kompetenzentwicklungsprojekte zu übersetzen. Ich habe versucht, dieses Übersetzungsbild von Bourdieu, diese Brechungsstärke im Diskurs um eine Kultur der Digitalität ins Spiel zu bringen und zu fragen: „Wie könnte Erwachsenenbildung funktional werden für eine digitale Gesellschaft?“ Dabei wäre es möglicherweise gar nicht so interessant nur an digitale Lehr- und Lernmethoden resp. die Entwicklung von Tools und digitalen Medien zu denken, sondern aus erwachsenenpädagogischer Perspektive gewissermaßen erst einmal „technikbefreit“: Als bildungstheoretisch informierte Erwachsenenpädagog:innen können wir z. B. fragen, wie sich im Kontext der komplexen Verstrickungen von Mensch, digitaler Technologie und Gesellschaft unsere Selbst- und Weltverhältnisse und unser Verhältnis zu anderen verändern. Wir könnten fragen, auf welche Weise sich durch modern vernetzte Formen der Kommunikation und Subjektivierung unser demokratisches Zusammenleben, unsere Formen des Wirtschaftens und Konsumierens verändern. Für Mediendidaktiker wie Michael Kerres benötigen Menschen heute einiges mehr als Medienkompetenzen oder Informatikkenntnisse. Bildung in einer digital geprägten Kultur betrachtet er als Voraussetzung dafür, die weiteren gesellschaftlichen Entwicklungen vernünftig mitgestalten zu können und „das Bewusstsein des Menschen von sich selber auf die Höhe der technologischen Revolution zu bringen“ (Heydorn 1972, S. 122). Auf diesem Reflexionsniveau könnte die Erwachsenenbildung aus meiner Sicht einen gesellschaftlich wertvollen Beitrag leisten. In einer derart informierten Bildungsarbeit könnte sich die gesellschaftliche Funktionalität der Erwachsenenbildung erweisen.

Sebastian Lerch: Ich nehme hier die Kunst und Herausforderung wahr, damit umzugehen, dass wir uns in einer erwachsenenpädagogischen Matrix befinden, in der wir denken. Die Digitalisierung – zum Beispiel – beeinflusst, so wie du es ausgeführt hast, das eigene Denken, Handeln et cetera. Indem sie Einfluss auf das gesamte Leben nimmt, kann man sich nicht mehr einfach dazu verhalten, weil sie ein Teil von uns ist. Für uns, die wir das Feld professionell gestalten, und auch für die Lernenden ist das eine Herausforderung, weil wir nicht nur technische Möglichkeiten bestellen wollen, wie du auch gesagt hast. Wenn die Volkshochschule alle Kurse zusätzlich online zur Verfügung stellt, ist diese Reaktion nur ein kleiner Teil dessen, was für die Digitalisierung wichtig wäre. So hätte ich dich jetzt gelesen.

Digitalisierung aktiv mitgestalten

Ulla Klingovsky: Absolut. Genau. Bildungsarbeit digitalisieren, Tools und Geräte verwenden oder Angebote anbieten, Menschen fit zu machen für den digitalen Wandel – all das gehört dazu. Aber viel spannender ist es, das *„erwachsenenpädagogisch Bedeutsame"* in diesen gesellschaftlichen Megathemen auszumachen. Dies – so meine ich – wäre die zentrale Herausforderung einer datenbasierten Professionalisierung: Das Noch-Nicht-Gewusste im Digitalisierungsprozess aufzuspüren, in Forschungsprojekte zu übersetzen und zu fragen, was diese theoretisch und empirisch fundierten Befunde für die erwachsenenpädagogische Wirklichkeit bedeuten. Dies scheint mir eine relevante Funktion von Wissenschaft. Die Akzente einer derartigen Diskursforschung kann man bildungstheoretisch, organisationspädagogisch, mediendidaktisch usw. anlegen. Hierbei geraten insbesondere die komplexen Verstrickungen zwischen Mensch und digitaler Technologie, zwischen technologischer Transformationen und gesellschaftlicher Entwicklung in den Blick, wie sie gegenwärtig z. B. in den Debatten um den Transhumanismus erörtert werden. Es sind diese gesellschaftlichen Herausforderungen, zu deren Bewältigung eine theoretisch und empirisch informierte Erwachsenenbildung wichtige Beiträge leisten kann und denen wir uns erwachsenenpädagogisch informiert zuwenden sollten.

Tendenz der Ökonomisierung

Sebastian Lerch: Nun haben wir uns mit einer Tendenz der Digitalisierung befasst. Welche weiteren Entwicklungen siehst du bzw. welche beobachtest du mit Freude oder Skepsis?

Ulla Klingovsky: Was uns weiterhin maßgeblich beschäftigt ist eine, wie ich finde, wirklich krasse Tendenz der Ökonomisierung des Bildungsgeschehens – nicht nur in der Erwachsenenbildung. Weiterbildung wird verkauft, Bildung ist insbesondere hier in der Schweiz ein Markt. Nach und nach greifen die Mechanismen auch an unseren Hochschulen. Forschung benötigt Drittmittel, benötigt Fördertöpfe. Diese verweisen auf Förderinteressen usw. Das sind enge Korridore. Im besten Fall stehen für die Projekte öffentliche Mittel zur Verfügung, wie in der Schweiz beispielsweise über den Schweizer Nationalfonds oder in Deutschland über die DFG oder das BMBF. Aber in der Realität sind die meisten Gelder, mit denen wir hier in Basel aktiv forschen, Stiftungsmittel – also konkret interessengeleitete Forschungsmittel. In der Folge wird die Freiheit von Forschung und Lehre mindestens relativiert und die (relative) Autonomie sowie die damit verbundene Brechungsstärke gegenüber den Mechanismen des Marktes geschwächt. Themenfelder, Forschungsgebiete und Gegenstände werden selektiv. Ob sie stets auch gemeinwohlorientiert sind – so eine Maxime des erwachsenenpädagogischen Grundvokabulars –, das lässt sich nur von Fall zu Fall beurteilen. Aber als neues Dispositiv der Macht scheint die Ökonomisierung der Bildung längst am Horizont auf und sie wird das Wissenschaftsfeld weiter verändern.

Aufgabe der Wissenschaft: Theorie und Praxis anders denken

Sebastian Lerch: Das lässt sich auf weitere Logiken beziehen, so z. B. für Studierende, Wissenschaftler:innen oder Hochschulen. Die Wettbewerbslogik besteht. Auch Studierende wissen z. T.

im zweiten Semester bereits, welche Praktika ihnen nützen und wo sie diese machen können. Zugleich freilich ist dies von politischen, gesellschaftlichen, organisationalen Bedingungen sowie von je eigenen beruflichen und lebensgeschichtlichen Wegen abhängig, die es gerade auch in der Erwachsenenbildung bewusst zu machen gilt. Sie beeinflussen die Art und Weise wie wir denken und handeln. Und dies immer wieder bewusst zu machen ist ebenso eine Aufgabe unserer Wissenschaft. Daneben sollte sie auch versuchen, Neues zu schaffen und von innen heraus Themen mitgestalten. Stattdessen reagieren wir häufig schlicht auf eine neue Ausschreibung oder eine gesellschaftliche/politische Tendenz. Das halte ich für problematisch. Gleichzeitig zeigt sich hier, dass sich die Wissenschaft der Erwachsenenbildung ebenfalls in einem heterogenen Feld befindet.

Damit komme ich jetzt zum zweiten Block „Theorie und Praxis" – mein Ansatz wäre zunächst über das Durchgehen von theoretischen Bedingungen oder von theoretischen Annahmen, ein anderes Verständnis von der Praxis zu erreichen. Das wäre auch das, was ich bei der Ausbildung der Studierenden anstrebe. Im Vergleich zu Quereinsteigern oder anderen Zugängen ist das ein Spezifikum von wissenschaftlicher Ausbildung. Anderen Ausbildungswegen fehlt möglicherweise dieser Durchgang, wie du vorhin gesagt hast, Teilnehmendenorientierung zu verstehen oder Lernzielorientierung oder didaktische Reduktion und Rekonstruktion. Es geht ja darum, Expertin und Experte für pädagogisch-praktisches Handeln zu werden. Dies gelingt aus meiner Perspektive, indem man mit theoretischen Annahmen die Praxis durchläuft und danach anders auf diese Praxis und die Theorie blickt. Deswegen sind Praxisphasen relevant. So einfach oder kompliziert würde ich das Verhältnis von Theorie und Praxis lesen.

Ulla Klingovsky: Für mich wäre es spannend, zu erfahren, wie du Praxis anders verstehen kannst. Kannst du dieses „anders" spezifizieren? Was meint das „anders" verstehen?

Sebastian Lerch: Ich mache es an einem Beispiel: In meinem Beratungsseminar sollen Studierende u. a. Seminargestaltungen übernehmen und dazu Inhalte methodisch-didaktisch aufbereiten. Dadurch, dass sie die Inhalte in einem geschützten Lehr-Lern-Szenario erproben, können sie üben und das Erlernte später dann in der Praxis gelingend anwenden. Zudem wäre es wünschenswert, wenn sie durch diesen Blick und eine spezifische Haltung in der Arbeit mit Menschen (die sich während der Arbeit ebenfalls weiterentwickelt) anders auf Praxis schauen lernen. Das verändert möglicherweise nachher auch das Theorie-Praxis-Verhältnis, welches überall zentral ist. Darin liegt der Kern von Erwachsenenbildung als Wissenschaft, insbesondere in dem Suchen nach Begriffen: Erwachsenenbildung, Erwachsenenpädagogik oder Andragogik?

Ulla Klingovsky: Ich tendiere zu Erwachsenenbildung. Allerdings ist es für meine Begriffe eben maßgeblich bedeutsam, die Genese und Geltung des Begriffs stets mitzuführen. Der Bildungsbegriff in Erwachsenenbildung z. B. ist ein kategorialer Begriff. Ideengeschichtlich wurde ihm die Funktion zugeschrieben, einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung jedes einzelnen Menschen zu leisten, aber eben damit verbunden auch an der Weiterentwicklung unseres beruflichen, ökonomischen, sozialen und kulturell-gesellschaftlichen Lebens insgesamt zu arbeiten. Der Begriff hilft uns, Unterscheidungen zu erkennen und offenzuhalten, was auch eine Funktion von Wissenschaft ist. Ludwig Pongratz hat einmal gezeigt, dass eine kritische Erwachsenenbildung diese Kraft zur

Unterscheidung benötigt, ebenso wie die Fähigkeit, Differenzen und Risse sichtbar zu machen. Dies auch mit Blick auf das erwachsenenpädagogische Theorie-Praxis-Verhältnis. In der Education permanent gibt es einen kleinen Text von mir über das fruchtbare Zusammenspiel von Theorie und Praxis. In der griechischen Wissenschaftslehre gibt es die Idee von Theoria. Das Verb „theorien" oder „theo-rein" ist eines, das Anschauung, Überlegung, Einsicht und Betrachtung stark macht. Es ist vergleichbar mit dem distanzierten Schauen auf gewonnene Erkenntnisse. Aber Theoretisieren ist auch eine Praxis. Das ist, was ich so wichtig daran finde, weil es ein Tun, ein Theoretisieren über praktisches Handeln ist. Das ist Theorie. Was gucken sich die Theoretiker:innen an? Die Praxis! Praxis bedeutet im Altgriechischen so viel wie Tat, Handlung und/oder Verrichtung. Folglich sind Praktiker:innen Menschen, die anpacken, praktische Probleme lösen, etwas zu Ende bringen und/oder zielorientiert handeln. Allerdings differieren die erkenntnisleitenden Interessen der Akteur:innen: methodisch abgesicherte Theorieentwicklung hier, Genese von praktischem Handlungswissen dort. Auch ist die Wissenschaft vom Entscheidungsdruck der Alltagspraxis relativ entlastet, das ermöglicht eine kritische Perspektive, die Geltung von Aussagen zu prüfen. Mit dem Aufklärungsgedanken und dem Bezug auf Wissenschaft steht die Erwachsenenbildung allerdings immer auch in der Dialektik der Aufklärung: Sie steht im Spannungsverhältnis von Emanzipation und gesellschaftlicher Funktion, von humanistischer Idee und Humanressource (vgl. Pongratz 2003). Um diesen Spannungsverhältnissen in der Erwachsenenbildungspraxis zu begegnen – so forderte es Wiltrud Gieseke –, müsse eine empirisch fundierte Erwachsenenbildungswissenschaft sich als eine Art „Abstraktionsschicht" einschieben zwischen die von außen an das Feld herangetragenen Anforderungen und Erwartungen und das konkrete Bildungsgeschehen in erwachsenenpädagogischen Handlungssituationen. Dabei gilt es, Lernaufforderungen zu prüfen und Zumutungen wie „Lerne ein Leben lang!", „Halte dein Job-Profil up to date!", „Evaluiert Euch!" usw. zu distanzieren oder zumindest eine Nahtstelle offen zu halten, die sich nicht praktisch vernähen lässt. Das könnte eine interessante Figur sein für meine Begriffe: Wissenschaft als der Ort, an dem du das Privileg hast, diese praktischen Dinge nachdenkend anzuschauen. Die Praxis ist immer vorausschauend, während dieses Theoretisieren eine nachdenkende Praxis ist. Und die Praxis ist immer unser theoretischer Gegenstand. Ich kann mir keine Theorie vorstellen, die nicht im höchsten Maße von Praxis durchdrungen ist.

Vom Versprechen eines fruchtbaren Verhältnisses von Theorie und Praxis

Sebastian Lerch: Würdest du noch etwas zu Kritik in diesem Verhältnis sagen wollen?

Ulla Klingovsky: An dieser Stelle lässt sich die Klage der Praxis, die Wissenschaft ließe das Personal und die Institutionen der Erwachsenenbildung mit ihren alltäglichen Fragen allein, anführen. Es ist eine Realität, dass Praktiker:innen sich darüber beschweren, Wissenschaft beantworte Fragen, die in der Praxis niemand stelle. Wir beobachten eine Akzeptanzkrise von Theorie – auch gesellschaftlich. Aber das war nicht immer so. Dem altgriechischen Wissenschaftsverständnis nach war es einmal ein Privileg das Wesen der Dinge zu schauen. In den Anfängen der Erwachsenenbildung waren wir von der Idee und dem Versprechen inspiriert, dass die Aufklärung über gesellschaftliche Verhältnisse

gesellschaftlichen Fortschritt bedeuten könnte. Es war unser Anliegen daran zu erinnern, dass diese Differenz auch historisch eine sehr fruchtbare Idee beinhaltete, was jedoch nur unter der Voraussetzung gegeben ist, wenn weder von der Theorie noch von der Praxis etwas verlangt wird, was weder Praxis noch Theorie einzulösen vermag. Somit könnte die Praxis die eine oder andere unerfüllbare Erwartung vielleicht zurückweisen. Den Praktiker:innen ist allerdings nicht geholfen, wenn sie von der Wissenschaft Rezepte und Handlungsanweisungen erhalten, die im konkreten Handeln ihre stete Widerlegung zu finden sei. Fruchtbar wird es erst, wenn die Differenz anerkannt bleibt und zugleich ein fruchtbares Zusammenspiel intendiert ist.

Die Akzeptanzkrise von Theorie und die Zauberformel praktischer Nutzenserwartung

Sebatian Lerch: Vielleicht gehen wir zum Ende hin noch zur Ausbildung und zur Professionalität. Es gibt diesen Beitrag von Erhard Meueler „Wem nützt unsere Theoriearbeit, außer uns selbst?“ Diese Frage nützt, würde ich sagen, allen, die sich im erwachsenenpädagogischen Feld bewegen, ob Wissenschaft oder Nicht-Wissenschaft, Politik oder Praxis. Bei den Studierenden ist das Problem – wie ich in deinen Äußerungen und Ausführungen lese – die funktionale Logik. Diese neoliberalen Tendenzen finden sich z. T. in frühen Semestern, sie sind in den Köpfen der Studierenden angekommen. Das heißt, sie fragen erst: „Was nützt mir dieses Seminar?“ und interessieren sich weniger für Theorie im engen Sinne. In der Folge bauen wir die Seminare um und sie finden sie immer noch zu theoretisch…

Ulla Klingovsky: Also eine Akzeptanzkrise von Theorie und eine Zauberformel „Praktische Nutzenserwartung“.

Sebastian Lerch: Das nehmen wir als Überschrift.

Ulla Klingovsky: Das muss ernst genommen werden, denn Erwachsene sind zwar lernfähig, aber ja unbelehrbar (Horst Siebert). Das heißt, eigentlich ist es die Herausforderung von Praktiker:innen, Selbstbildung zu unterstützen, jedoch begleitet von der übergeordneten Erkenntnis, dass wir dies zugleich nicht bewirken können. Das Technologiedefizit ist die Bedingung der Möglichkeit für unseren Erfolg, denn wären menschliche Lern- und Entwicklungsprozesse herstellbar, dann hätten wir es nicht mehr mit Lernen und Bildung, sondern mit Manipulation, Indoktrinierung oder Konditionierung zu tun. Es ist gerade deshalb wichtig, mit Studierenden über die Bedingungen der Möglichkeit, z. B. von Selbstbildung zu diskutieren.

Professionalisierung, Ausbildung und Bildung

Sebastian Lerch: Das leitet über zur Frage von „Ausbildung von Studierenden“ oder ihrer Professionalisierung?

Ulla Klingovsky: Weshalb verwendest du hier nun den Begriff der Ausbildung?

Sebastian Lerch: Ich finde Ausbildung **und** *Bildung passend. Einerseits möchte ich das Technische antippen. In kompetenzorientierten Seminaren geht es um Moderation oder Diskussionsleitung, wo man etwas lernt, das nachher auf beliebige Inhalte angewendet werden kann;*

andererseits um den Bildungsaspekt, indem es natürlich um mehr geht als um die Ausbildung per se. Es geht auch um die Persönlichkeitsentwicklung und Bildung und beides zusammen – würde ich sagen. Aus diesem Zusammenspiel ergibt sich im besten Fall eine erwachsenenpädagogische Professionalität und eine Art von erwachsenenpädagogischer Haltung. Haltung ist ein komplexer Begriff und wird – das finde ich – inflationär verwendet. Haltung taucht in jeder Talkshow auf und wird als Appell formuliert: „Seien sie kritisch.", „Zeigen sie Haltung." und so weiter. Es wird schon immer so getan, als ob jeder Mensch wüsste, was hinter den Begriffen verborgen ist, bevor diese überhaupt geklärt wurden. Genau dies zu beantworten ist die Aufgabe eines Seminars, dem es um Ausbildung und Bildung geht. Wie du gesagt hast, schaut man sich die Begriffe an, im Hinblick auf Fragen wie: „Welche Spannungsfelder liegen darin?" Diese sind nicht so durchsichtig und klar (Agnes Tafreschi) wie angenommen.

Ulla Klingovsky: Ich würde gerne zu Ausbildung und Bildung im Kontext des Studiums der Erwachsenenbildung noch einen dritten Begriff ergänzen: akademische Professionalisierung. Ich zeige den Studierenden gerne, dass wir es in diesem Unikontext mit einer akademischen Professionalisierung zu tun haben. Diese ist ein Prozess, der versucht, wissenschaftliches Handlungs- und Erklärungswissen in dieses praktische Feld hineinzutragen. Dazu muss immer wieder aufs Neue reflektiert werden, weil Professionalisierung ein Prozess und kein Zustand ist (Dieter Nittel). Wir gehen nicht von durchplanbaren Abläufen, sondern von situativen Aufgabenlösungen aus, von Deutungen, Anamnesen, Interpretationen, wenn wir auf unser praktisches Geschehen gucken. Eben diese Angemessenheit des Handelns, aber auch die Vagheit des Technologiedefizits mit Blick auf pädagogische Situationen – all das holst du dir so hinein. Nicht zuletzt diese Spannungslagen als pädagogische Antinomien, formuliert zwischen Autonomie und Zwang, zwischen Organisation und Interaktion, zwischen gesellschaftlichen Transformationsprozessen und kultureller Pluralisierung, zwischen Allgemeinbildung und sozialer Brauchbarkeit. Wir halten mit der Professionalisierung diese Vagheit im Spiel und stellen sie einer Ausbildung, der es um die Herstellung von Handlungswissen, das zu konkreten Lösung führt, entgegen. Deshalb bin ich ganz gerne bei der akademischen Professionalisierung.

Sebastian Lerch: Das ist spannend, weil es erstens das aufnimmt, was in Texten von dir steht und zweitens auch aufnimmt, was du jetzt im Gespräch über das Arbeiten an Bildung als Unterbrechung oder als Irritation oder als Suche gesagt hast, und dass der Bildungsbegriff ebenso wie die Professionalisierung als Prozess zu verstehen ist. Nun könnte man mir kritisch vorwerfen, dass der Ausbildungsbetrieb natürlich einer ist, der scheinbar Professionalität herbeiführen könnte. Daher fand ich es interessant diesen Professionalisierungsaspekt als lebenslang zu betrachten. Das erscheint aufgrund der verschiedenen Antinomien und Spannungsfelder, in denen sich Personen nachher bewegen werden und müssen, im Grunde genommen noch viel stärker notwendig.

Das Bild des didaktischen Mobiles von Jörg Knoll kam mir im Zusammenhang mit den Spannungen des Feldes in den Sinn. Ich denke, das steht für das, was wir den Kernbestand der Wissenschaft der Erwachsenenbildung nennen. Das könnte für unsere beiden Ausführungen gelten: Man braucht die Wissenschaft der Erwachsenenbildung, um alle Verflechtungen

und Abhängigkeiten – wie im Mobile – sichtbar zu machen. Und zwar für alle Akteur:innen, die sich in diesem Feld bewegen und eine Position dazu haben. Ich glaube, es ist wichtig, dass man Studierende darauf hinweist, an ihrer eigenen Haltung zu arbeiten. Deshalb finde ich, dass dieses Bild von dem Verflechtungsmobile deine vorherigen Ausführungen zu dem Feldbegriff schön aufnimmt.

Ulla Klingovsky: Ich habe das Gefühl, in dem Mobile bleibt auch die Kraft der Unterscheidung erhalten, die mir so wichtig ist: „Worüber sprechen wir gerade? Aus welcher Perspektive?“ Ich möchte an dieser Stelle noch einen Aspekt ergänzen, welcher durch Foucault inspiriert ist. Foucault ging es aus empirischer Sicht nicht nur darum, herauszufinden, was Menschen tun und warum sie es tun – nennen wir es das interpretative Moment der Begründung. Es ging ihm immer auch um die Idee, einen Blick dafür zu bekommen, welche Effekte das aktuelle Tun hat. Dies wird gerade im Kontext antirassistischer Bildungsarbeit relevant, weil Betroffene häufig sagen, es gehe im Kontext von rassistischen Äußerungen nicht darum, ob die Menschen eine rassistische Intention haben. Vielmehr sei der Effekt relevant, den eine Aussage oder ein Bild oder ein Plakat et cetera haben. Das ist ein gutes Beispiel für das, was Foucault mit den machtvollen Effekten unseres eigenen Tuns meint. Zusammen mit der Metapher des Mobiles betrachtet könnte man davon ausgehend fragen: Welche Effekte ergeben sich im Gefüge, wenn ich an der einen Seite drehe. Was sind die Effekte dieses Tuns? Tragen wir darin dazu bei, gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, oder schließe ich an anderer Stelle aus? Eröffnet institutionelles Handeln Entwicklungsperspektiven oder orientiert es sich schlicht an Effizienzkriterien und Funktionalität? Aus einem solch macht- und diskurstheoretischen Ansatz ergeben sich neue Perspektiven auf Problemstellungen und erwachsenenpädagogische Forschungsfragen. In den Blick geraten erwachsenenpädagogische Ziele, Institutionen und Praktiken und es lässt sich fragen, welche Effekte sich durch unser Handeln oder das Unterlassen von Handlungen einstellen? Auf dieser Grundlage lässt sich aus meiner Perspektive ein gelingendes Zusammenspiel von wissenschaftlicher Theoriebildung, empirischer Forschung und praktischer Professionalisierung der Erwachsenenbildung und Weiterbildung erwirken.

Sebastian Lerch: Vielen Dank, dass du dir Zeit genommen hast für dieses Gespräch!

Interviewte

Ulla Klingovsky, Prof. Dr., Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

Interviewer

Sebastian Lerch, Prof. Dr., Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft an der JGU Mainz

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2024 (3)
DOI: 10.3278/HBV2403W007
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Spannungen zwischen Theorie und Praxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Relationierungen im Rahmen einer habitualisierten ethischen Reflexivität

Nils Bernhardsson-Laros

Zusammenfassung

Der Umgang mit erwachsenenpädagogischen Theorie-Praxis-Problemen wird als eine Frage des Ethos rekonstruiert. Es wird danach gefragt, wie erwachsenenpädagogische Akteur:innen im Zuge von Theorie-Praxis-Relationierungen ein professionelles Ethos ausbilden, verändern und transformieren. Zur Bearbeitung der Fragestellung wird der Begriff der „habitualisierten ethischen Reflexivität“ eingeführt. Am empirischen Beispiel eines Trainers aus der betrieblichen Weiterbildung wird rekonstruiert, wie es im Kontext der Auseinandersetzung mit einem spezifischen Theorie-Praxis-Problem zur Transformation seines Ethos kommt.

Stichwörter: Erwachsenenbildung; Weiterbildung; Theorie; Praxis; Ethos; Ethik; Dokumentarische Methode; Habitus; Habits; Werte; Normen; Professionswissen

Abstract

This article aims at reconstructing theory-practice problems of adult education as a question of ethos. It asks how adult educators form, change and transform a professional ethos while relating theory and practice. The concept of “habitualised ethical reflexivity” is introduced to address this question. Using the empirical example of a trainer from the field of in-company further training, the manner in which the transformation of his ethos occurs in the context of dealing with a specific theory-practice problem is reconstructed.

Keywords: Adult education; continuing education; theory; practice; ethos; ethics; documentary method; habitus; habits; values; norms; professional knowledge

1 Einleitung

Die vielfältigen Thematisierungen von Themen wie Nachhaltigkeit, Ungleichheit oder Digitalisierung im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung, welche in den aktuellen Sektionstagungen und Arbeitsgruppen der Disziplin ihren Ausdruck finden, machen deutlich, dass sowohl die Theorie als auch die Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung vor großen Herausforderungen stehen. Da Wissenschaft und Praxis sich diesen Themen mit unterschiedlichen Logiken (Haberzeth 2018; Roth 2021) nähern, kann dies auf unterschiedlichen Ebenen des erwachsenenpädagogischen Handelns zu Problemen der Theorie-Praxis-Relationierung führen. Als Beispiel sei hier das Konzept „Bildung für Nachhaltige Entwicklung" (BNE) genannt, mit dem – u. a. sowohl im Kontext mesodidaktischer Programmplanungsaktivitäten (Stimm & Müller 2023) als auch im Rahmen der mikrodidaktischen Planung und Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen (Sork 2016, 2019) – Spannungen zwischen Theorie und Praxis einhergehen können. Vor diesen Hintergründen betrachtet scheint es immer wichtiger zu werden, dass sich die erwachsenenpädagogische Forschung mit Wissensgrundlagen befasst, die helfen können, (angehenden) Erwachsenenpädagog:innen Angebote zu unterbreiten, welche sie beim Einüben des Umgangs mit Ambiguitäten (Schrader & Goeze 2023) und Theorie-Praxis-Problemen (Kulmus & Lobe 2022) unterstützen.

Auch wenn sich die (erwachsenen-)pädagogische Praxis in Bezug auf mögliche Annahmen einer theoriebasierten Ausgestaltung widerständig zeigt (Forneck 2015) und etwaigen akademischen Allmachtfantasien, die von einer Überlegenheit der Wissenschaft ausgehen, eine Absage zu erteilen ist (Ludwig 2015), bedeutet dies jedoch nicht, dass die Forschung zu Fragen der Theorie-Praxis-Relationierung untätig bleiben muss. Zum einen kann sie theoretische Ansätze bemühen. So bietet sich z. B. die Theorie zu pädagogischen Antinomien von Helsper (2002) an, um Theorie-Praxis-Probleme herauszuarbeiten, die für bestimmte Kontexte oder Felder der Erwachsenen- und Weiterbildung, wie die Programmplanung (von Hippel 2011) oder die akademische Professionalisierung (von Hippel & Schmidt-Lauff 2012), charakteristisch sind. Oder es lassen sich unterschiedliche „Gestaltungskorridore" bestimmen, an denen sich (angehende) Erwachsenenpädagog:innen beim Auftreten von Theorie-Praxis-Differenzen orientieren können (Scheidig 2020). Zum anderen, und darauf soll im Beitrag der Fokus liegen, kann sich die (erwachsenen-)pädagogische Forschung empirisch dem Thema zuwenden. In meinem Beitrag gehe ich der Frage nach, wie sich empirisch nachvollziehbar machen lässt, wie Erwachsenenbildner:innen Theorie-Praxis-Relationierungen vornehmen. Dazu führe ich einen praxeologisch verstandenen Ethos-Begriff ein und demonstriere anhand eines Interviews, wie sich mithilfe dieses Ansatzes Praktiken der Theorie-Praxis-Relationierung empirisch analysieren lassen.[1]

1 Für Feedback danke ich den Gutachter:innen, den Herausgeber:innen, Thomas Fuhr, Arnd-Michael Nohl sowie meinen Kolleg:innen des Zentrums für Schulentwicklung der PH Zürich Frank Brückel, Aparna Jegan und Enikö Zala-Mezö.

2 Professionswissen und Theorie-Praxis-Relationierungen

Um Praktiken der Theorie-Praxis-Relationierung empirisch in den Blick nehmen zu können, ist für mich die Annahme eines Professionswissens leitend, das sich neben theoretischen und praktischen Bezügen auch durch eine reflexive Handlungsfähigkeit (Faulstich 2015) bzw. reflexive Professionalität (Dewe 2004) auszeichnet. Damit beinhaltet das Professionswissen eine eigenständige dritte Wissensform, die weder in der Theorie noch in der Praxis vollständig aufgeht, sondern erst in der Begegnung von Wissenschaft und Praxis herausgebildet wird (Dewe et al. 1992, S. 78 ff.). Ausgehend von dieser dritten Wissens-Entität sollen sich (angehende) Pädagog:innen zu den jeweiligen Anforderungen, welche beide Seiten an sie stellen, ins Verhältnis setzen. Sie werden dazu angehalten, eine doppelte Perspektive auf das eigene berufliche Handeln einzuüben. Jütte et al. (2012) favorisieren diesbezüglich das Konzept einer interaktionalen Professionalisierung, die sich zwischen den Polen von Theorie und Praxis hin- und herbewegt. Forneck (2015, S. 353) verweist darauf, dass sich die Aus- und Weiterbildung von Pädagog:innen an einer „doppelten Fragestellung" ausrichten soll, bei der es darum geht, eine doppelte Bezugnahme, von Theorie auf Praxis und vice versa, aus- und einzuüben.[2] Und Kulmus und Lobe (2022) betonen in Bezug auf Theorie-Praxis-Fragen, dass es sowohl im erwachsenenpädagogischen Studium als auch in der Berufstätigkeit im Feld darauf ankommt, einen „normativen Standpunkt" auszubilden und diesen beständig weiterzuentwickeln.

Baumert und Kunter (2006, S. 483) sprechen in Bezug auf diesen Bestandteil des Professionswissens von einem „praktischen Wissen und Können", welches auch mit den Begriffen „pädagogischer Takt" oder „Ethos" bezeichnet wird.[3] Sie verweisen darauf, dass dieses Wissen „erfahrungsbasiert, in spezifische Kontexte eingebettet und auf konkrete Problemstellungen bezogen" (ebd.) ist und auf einer „intuitiven Interpretation der Situation" (ebd., S. 484) aufbaut. Aufgrund dessen entzieht es sich einer konkreten Festlegung im Sinne einer Wissensbasis, weshalb es bislang kaum empirisch untersucht wurde. Dies spiegelt sich auch im Kontext des erwachsenenpädagogischen Kompetenzmodells GRETA (Bosche & Strauch 2020) wider, bei dem die operationalisierenden Begriffe für den Kompetenzbereich Berufsethos weitgehend unbestimmt bleiben (Bernhardsson-Laros & Fuhr 2022). Zum Ethos gibt es zwar empirische Untersuchungsansätze (z. B. Blömeke et al. 2007; Oser 2018), diese sind jedoch zumeist – bis auf wenige Ausnahmen (z. B. Bohnsack 2020; Brinkmann & Rödel 2021; Obex 2023) – dadurch gekennzeichnet, dass sie zwischen Haltung (Ethos) und Handlung trennen, womit sie der „Seinsverbundenheit" (Mannheim 1964, S. 619), welche für diesen Wissenstyp charakteristisch ist, nicht gerecht werden. Im Weiteren geht es mir darum, einen empirisch

2 Auf diese doppelte Aufgabe, die Pädagog:innen erlernen sollen, weist auch das DGFE-Kerncurriculum hin, in dem eingefordert wird, die Differenz zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und berufspraktischem Handlungswissen nicht zu verwischen (vgl. DGfE 2004, S. 2, s. dazu auch Scheidig 2020, S. 29).

3 Dazu ausführlich Obex (2023, S. 4 f.). Zu Überschneidungen und Ähnlichkeiten der Konzepte pädagogischer Takt und Ethos s. van Manen (1995).

umsetzbaren Ethos-Begriff herzuleiten, der jene Praktiken beschreibt, mit denen Professionsangehörige Situationen bewältigen, in denen Spannungen zwischen Theorie und Praxis auftreten.

3 Ethos als Technologieersatz

Da Pädagog:innen bekanntlich keine sicheren Technologien zur Verfügung stehen (Luhmann & Schorr 1979), die helfen könnten, ihren Umgangsweisen mit Theorie-Praxis-Differenzen das Prekäre zu nehmen, müssen sie mit einem Technologieersatz, wie dem Ethos, vorliebnehmen. Laut Obex (2023, S. 48) wird das Ethos dann relevant, wenn pädagogisch Handelnde mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert werden, die als „normativ und legitim anerkannt werden, zugleich aber widersprüchlich" sind. Gemäß diesem Verständnis dient Ethos als Begriff, um das Handeln zu bezeichnen, in das Pädagog:innen eintreten, wenn sie sich gefordert sehen, sich mit Theorie-Praxis-Konflikten auseinandersetzen zu müssen. Das Ethos lässt sich im Sinne von Obex (ebd., S. 111) als eine Praxis deuten, die dann zum Tragen kommt, wenn es gilt, etwaige Handlungshemmnisse zu überwinden. Es setzt da an, wo die handelnden Akteur:innen „strukturell handlungsunfähig" wären, weil sie mit „widersprüchlichen, sich wechselseitig ausschließenden Handlungsanforderungen konfrontiert werden" (ebd.).

Der Ansatz von Obex zeichnet sich u. a. dadurch aus, dass mit dem Ethos als Praxis eine Entität benannt wird, von der aus die komplexen Relationierungen von Theorie und Praxis empirisch in den Blick genommen werden können. Obex verzichtet jedoch darauf, einen Zusammenhang zwischen Ethos und Habitus herzustellen, da sie eine „Identifikation von Ethos und Habitus" als „weniger ertragreich" (ebd., S. 52) ansieht. Im Weiteren knüpfe ich an die Überlegungen von Obex an, erweitere diese aber, indem ich eine Verbindung zum Habitus herstelle, dem, und das ist für mich eine wesentliche Grundannahme, eine Reflexivität im Umgang mit Theorie-Praxis-Problemen zugeschrieben werden kann.

4 Spannungen zwischen Habitus und Norm und implizite Reflexivität

In der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) wird die Differenz von Habitus und Norm als Grundunterscheidung genutzt, um Spannungsverhältnisse zu bezeichnen und zu analysieren, mit denen Akteur:innen in ihrem Handeln konfrontiert werden. Mit Habitus und Norm unterscheidet Bohnsack das Handeln, welches durch den Habitus getragen wird, vom Reden über das Handeln, welches auf Normen ausgerichtet ist. Zwischen Habitus und Norm können Spannungen entstehen, wenn Akteur:innen in Situationen kommen, in denen sie mit Normen konfrontiert werden, die unterschiedliche Anschlüsse ermöglichen, welche aber dennoch gleichermaßen gültig und zulässig sind. So kann z. B. auf theoretischer Ebene die Erwartung an eine parti-

zipative Gestaltung von Lernumgebungen formuliert werden, welche in den jeweiligen Praxiskontexten zu Unsicherheiten in Bezug auf die möglichen Umsetzungsformen führen kann. Treten solche Spannungen auf, können die Akteur:innen diese im Rahmen einer „impliziten Reflexion“ habitualisiert bearbeiten (ebd., S. 107 f.). Anstatt einer Reflexionstheorie über sich selbst, welche die Akteur:innen vollständig explizieren können, schaffen sie sich Praktiken, die ihnen zu einem habitualisierten Umgang mit den durch die Normen hervorgerufenen Kontingenzen des Handelns verhelfen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie auch diese habitualisierten Praktiken reflektieren müssen. Bohnsack warnt sogar vor einer expliziten Reflexion des eigenen Habitus, insbesondere dann, wenn sie auf Dauer gestellt ist.[4] Die „praktische Reflexion“ (ebd., S. 108), welche die Akteur:innen etablieren, vollzieht sich in jeweils eigenen Modi, die sich empirisch rekonstruieren lassen.

5 Pädagogisches Ethos als habitualisierte ethische Reflexivität – der Fall Herr B.

Um den vorgestellten Ethos-Begriff für die empirische Forschung zu operationalisieren, bringe ich diesen mit dem Begriff der „habitualisierten ethischen Reflexivität“ (Bernhardsson-Laros, im Druck) in Verbindung und veranschauliche meinen Ansatz anhand eines empirischen Fallbeispiels. Ich analysiere ein narratives Interview (Nohl 2005; Schütze 1983), in dem ein Theorie-Praxis-Problem verhandelt wird, das, laut Scheidig (2020, S. 29 f.), als charakteristisch für das Handeln im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung angesehen werden kann: die Konkurrenz zwischen einer erwachsenenpädagogischen Wissenschaftsorientierung sowie einem auf Persönlichkeitsbildung abhebenden Bildungsverständnis einerseits und dem jeweils eigenen berufsnahen Praxisbezug anderseits.

5.1 Das Interview

Der Fall Herr B. stammt aus einem Sample von 19 narrativen Interviews, die ich im Rahmen einer Studie zu moralischen Problemen und ethischen Fragen von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung geführt habe (Bernhardsson-Laros 2020). Herr B. schildert ausführlich, wie sich sein Umgang mit berufsethischen Fragen im Laufe seiner Berufsbiografie verändert hat, was ihn von den anderen interviewten Personen unterscheidet, die sich zumeist darauf beschränken, anhand von Beispielen auf berufsethische Fragen einzugehen. Er ist als selbstständiger Trainer in der freien Wirtschaft tätig. Vor seiner Trainertätigkeit arbeitete er mehrere Jahre im Personalwesen der Industrie und der öffentlichen Verwaltung. Währenddessen absolvierte er berufsbegleitend mehrere Zertifikatsstudiengänge für Trainer:innen, woraufhin er zunächst nebenberuflich und anschließend hauptberuflich als selbstständiger Trainer tätig wurde. In diesem Zeitraum habe er sich von einen „unerfahrenen Trainer“, der für sein

4 Ausführlich dazu Küper 2022.

berufliches Überleben alle ihm angebotenen Aufträge annehmen musste, zu einem erfolgreichen Trainer entwickelt, der sich seine „Aufträge aussuchen kann".

5.2 Die Situation

Im Interview berichtet Herr B. über eine für ihn einschneidende berufsbiografische Situation. Seitens eines Auftraggebers wurde er mit der Kritik konfrontiert, in seinen Trainings zu stark auf ein ausgiebiges gegenseitiges Feedback zu insistieren. Laut Auftraggeber würde dies seinen „Auftrag" übersteigen, da er einzig und allein dafür zu sorgen habe, dass die Mitarbeitenden „bessere Betriebsergebnisse erbringen". Mit dem Hinweis auf den „Auftrag" benennt der Auftraggeber ein *Orientierungsschema*, an dem Herr B. sowohl die Planung als auch die Durchführung seiner Trainings ausrichten soll. Mit dem Orientierungsschemata-Begriff werden Muster wie Normen oder zweckrationale Modelle bezeichnet, über die sich Akteur:innen im Rahmen wechselseitiger Interpretation austauschen (Bohnsack 2012, S. 119). Diese Muster dienen der gegenseitigen Verständigung der Akteur:innen über ihre Handlungspraxis. Der Auftrag bzw. Vertrag, den Herr B. thematisiert, lässt sich demnach als zweckrationales Muster oder auch als Norm für die stellvertretende Deutung zur Bildung einer anderen Lebenspraxis (Helsper 2002) verstehen. Gemäß diesem Orientierungsschema gilt es, die Teilnehmenden von Bildungsveranstaltungen als mündige Erwachsene zu behandeln, die selbst entscheiden können, zu welchen Themen sie sich wann und wie weiterbilden wollen. Folgt die Erwachsenen- und Weiterbildung dem Orientierungsschema des Vertrags, macht sie „Erwachsenen Angebote, aus denen sie frei wählen können, wenn sie es denn wollen" (Fuhr 2024, S. 124). Die Erwachsenen- und Weiterbildung versteht sich dann „als eine Dienstleistung für Bildung, die manifeste Bildungsbedürfnisse Erwachsener erfüllt" (ebd.).

Im Sinne des Orientierungsschemas Vertrag wäre es demnach erforderlich, dass Herr B. sowohl den auftraggebenden Betrieb als auch die Teilnehmenden im Vorfeld seiner Veranstaltungen über den inhaltlichen Schwerpunkt des Feedback-Gebens informiert. Diese Erwartung wird für Herrn B. jedoch zur Herausforderung, da ein möglicher Verzicht auf das Einfordern gegenseitigen Feedbacks nicht mehr im Einklang mit seinem Bildungsverständnis und seinen berufsbezogenen Wertvorstellungen wäre. Diesbezüglich betont er, dass er „in einer Gesellschaft leben" möchte, in der „die Menschen fair miteinander umgehen", wofür er mit seinen Trainings einen Beitrag leisten wolle.

Insgesamt betrachtet führt diese Situation zur Irritation des habitualisiert ablaufenden beruflichen Handelns von Herrn B., weshalb er von seinem Habitus her gefordert ist, sich damit reflexiv auseinanderzusetzen. Jetzt kommt das Ethos zum Tragen. Im Rahmen einer habitualisierten ethischen Reflexivität, die sich in zwei Stufen vollzieht, beginnt Herr B. damit, sich sowohl zu sich selbst *(Mensch)* als auch zu seiner beruflichen Sphäre und den hier agierenden Menschen *(Welt)* neu zu relationieren.

Abbildung 1: Habitualisierte ethische Reflexivität – zwei Stufen, Fall Herr B. (eigene Darstellung)

5.3 Die Begriffe: Habitus, Handlungsorientierungen, Habits

Die umfassende Basis, von der aus sich der *Mensch* sowohl zu sich selbst als auch zur *Welt* neu relationiert, bildet der *persönliche Habitus*. Diesen definiere ich mit Nohl et al. (2015) als „die Totalität des Selbst- und Weltverhältnisses einer Person". Verstanden als eine „Gesamtstruktur vorbewusster Handlungsroutinen" (ebd., S. 163), setzt sich der persönliche Habitus aus verschiedenen *Handlungsorientierungen* zusammen. Handlungsorientierungen lassen sich als sedimentierte Erfahrungs- und Bedeutungsstrukturen verstehen, die auf unterschiedliche Lebensbereiche und Erfahrungsräume eines Menschen – wie im Fall von Herrn B. den Beruf – bezogen sind (Nohl et al. 2015, S. 217).[5] Sie sorgen für ein routiniert ablaufendes Handeln, das erst hinterfragt wird, wenn die Akteur:innen merken, dass es im jeweiligen Kontext nicht mehr anschlussfähig ist.

Bei Herrn B. kommt es, ausgelöst durch die Kritik des Auftraggebers, zur Veränderung einer für ihn wesentlichen berufsbezogenen Handlungsorientierung. Dies geschieht, indem er sich reflexiv mit dieser Handlungsorientierung auseinandersetzt, was zum Begriff der *Habits* führt. Mithilfe von Habits relationiert sich der Habitus zur Welt. Es handelt sich dabei um „stabilisierte Praktiken", die, weil sie „transaktional" angelegt sind, zwischen Mensch und Welt vermitteln. Dies geschieht, indem sie die Wahrnehmungsperspektive des Menschen „präfigurieren" (Nohl 2017, S. 128). Habits legen fest, wie ein Mensch einen Lebensbereich wahrnimmt und wie er sich diesen handelnd erschließt. Sie helfen, neue Situationen zu erschließen, indem sie die neue Situation an bereits praktisch bewältigte Situationen angleichen oder auch „anähneln" (ebd.). Wichtig ist zu betonen, dass Habits Handlungsweisen sind, die nicht im Bewusstsein der Handelnden, sondern im Handeln selbst gespeichert werden (vgl. Joas 1996, S. 190).

5.4 Erste Stufe – Handeln entlang von Habits

Beim Handeln entlang von Habits kommt es zu einem Verstehen, das ich in Anlehnung an Bohnsack (1997, S. 57) als ein *erfahrungsbasiertes unmittelbares Verstehen* von sich selbst in Relation zur Welt bezeichne. Dieses atheoretische unmittelbare Verstehen der Welt baut auf Gemeinsamkeiten von Erfahrungen auf. Die Akteur:innen verfügen über ein atheoretisches Wissen darüber, wie sie sich in einer Welt, die sich für sie neu und widerständig zeigt, unmittelbar vortasten und diese erfassen können.

Herr B. handelt entlang von Habits, indem er versucht, die für ihn neue Situation an bereits bekannte Situationen anzuähneln. Dabei macht er zunächst die Erfahrung, dass er mit seiner berufsbezogenen Handlungsorientierung problemlos an einen Habit – im Sinne einer stabilisierten Mensch-Welt-Praxis – andocken kann. In den Daten zeigt sich, dass bei ihm zunächst Bestrebungen aufgekommen sind, zu einem offenen Umgang mit dem Einüben von gegenseitigem Feedback überzugehen. Diese Handlungspräferenz scheint Herr. B. jedoch anfänglich nicht einordnen zu können, da erst diese spezifische Situation ihn dazu gebracht habe, sich seiner berufsbezogenen Wertvorstel-

5 Ein ähnlicher Begriff, der vorwiegend im Kontext der Lehrer:innen-Habitusforschung zur Anwendung kommt, um den Habitus im Hinblick auf seine Ausdifferenzierung in unterschiedlichen Bereichen und Feldern des menschlichen Handelns zu beforschen, ist der „Teilhabitus" (z. B. Košinár & Laros 2023; Helsper 2018).

lungen zu vergewissern. So äußert er u. a., dass er seinem Beruf nachgehe, um „das Miteinander der Menschen anständiger und sozial kompetenter“ zu gestalten, was seine ihn motivierende „Antriebskraft“ sei. Vor diesem Hintergrund schien es für Herrn B. legitim zu sein, die Teilnehmenden seiner Trainings dazu zu drängen, sich einander Feedback zu geben. Zudem weisen diese Wertvorstellungen darauf hin, dass Herr B. sein Handeln zunächst am Orientierungsschema Paternalismus ausrichtete. Gemäß diesem Schema geht die Erwachsenen- und Weiterbildung davon aus, dass Erwachsene nicht immer zu einer freien Entscheidung in der Lage sind, weshalb sie gefordert ist, für sie Entscheidungen zu treffen (Fuhr 2024, S. 124). Paternalismus liegt laut Fuhr (ebd., S. 125) „dann vor, wenn eine Person oder Institution in die Freiheit einer Person in der Überzeugung eingreift, dass dieser Eingriff für die betroffene Person von Vorteil ist“.

Auf der ersten Stufe zeigt sich, dass Herr B. zunächst am Orientierungsschema Paternalismus festhält. Die seitens des Auftraggebers vorgebrachte Kritik schien ihn in seiner bereits vorhandenen paternalistischen Orientierung eher zu bestärken als zu irritieren. Da er die Verträge mit dem Auftraggeber und nicht mit den Teilnehmenden schließt, kann sein inhaltlicher Ansatz, Fairness einzuüben, als ein Versuch angesehen werden, die Teilnehmenden und sich selbst davor zu schützen, jegliches Handeln unter einer betrieblichen Verwertungslogik („bessere Betriebsergebnisse erbringen“) zu betrachten. Vor diesem Hintergrund lässt sich der Habit, an den er mit einer bestehenden Handlungsorientierung anschließen kann, als ein *„wertegetragenes Weiter-so-jetzt-erst-recht“* rekonstruieren.

Diese situative Selbstversicherung und Enaktierung einer bewährten (Wert-)Orientierung scheint für Herrn B. zunächst den Vorteil mit sich zu bringen, dass etwaige situativ aufkommende Handlungshemmnisse nicht zum Tragen kommen. Die Bezugnahme auf eine stabilisierte Mensch-Welt-Praxis verhilft ihm zunächst dabei, an der bestehenden Handlungsorientierung festhalten zu können. Dennoch erweist sich der Habit des „wertegetragenen Weiter-so-jetzt-erst-recht“ allmählich als nicht tragfähig und brüchig. Daraufhin wendet sich Herr B. von diesem Habit ab und begibt sich auf die Suche nach einer neuen Mensch-Welt-Relationierungspraxis. Dies scheint notwendig zu werden, da sich Herr B. auf der ersten Stufe der habitualisierten ethischen Reflexivität vor allem damit auseinandersetzt, dass er einen faktischen Vertrag mit den Auftraggebenden eingeht, er aber im Weiteren feststellen muss, dass dies auch einen Vertrag mit den Teilnehmenden der Trainings impliziert, den er bislang außer Acht gelassen hatte.

5.5 Zweite Stufe – Entdecken, Ausprobieren und Ausprägen neuer Habits

Verläuft der Versuch der Anähnelung der Situation an bereits bewältigte Situationen nicht erfolgreich, weil sich die Welt im Sinne des Menschen als irrational und widerständig erweist, sehen sich die Akteur:innen gefordert, neue tragfähige Habits zu entdecken, auszuprobieren und auszuprägen. Dann kommt es zu einem Verstehen, das ich als ein *intuitives Erleben und Verstehen des Fremden* bezeichne. Da die gewohnte Vordeutung der Welt durch bereits habitualisierte Habits nicht greift, wird das eigene

Selbst-Welt-Verhältnis auf Basis intuitiver Zuwendungen neu gedeutet. In Anlehnung an Mannheim (1964, S. 133) formuliert, erweist sich die Welt in solchen Situationen als dumpf, völlig unorganisiert und sinnfremd, weshalb sich der Mensch gefordert sieht, aus dem irrational und undifferenziert erscheinenden Erlebnisstrom Sinneinheiten abheben zu müssen. Dieses Abheben von neuen Sinneinheiten kann von Emotionen oder Gefühlen wie Ressentiment, Melancholie, Empörung, Schuld, Ehrfurcht oder Bewunderung begleitet sein (Sotzek 2020). Daher äußert sich das intuitive Erleben und Verstehen des Fremden zumeist in emotions- und gefühlsgeladenen Praxisformen wie spontanem Handeln (Nohl 2006, S. 17 f.) oder Aktionismen (Bohnsack 2017, S. 76, 230 ff.).

Auch Herr B. scheint sich auf ein solches intuitives Erleben und Verstehen des Fremden einlassen zu müssen. Es stellt sich die Erkenntnis ein, dass der Habit, und damit auch das Ethos, mit dem er die für ihn krisenhafte Situation zunächst überbrückt hat, lediglich seinen Wertvorstellungen entspricht, nicht aber mit den Auftraggebenden und den Lernenden kompatibel ist. Die Normen, hier verstanden als „Koordinationsanforderungen des sozialen Handelns" (Joas 1999, S. 269), lassen ihm keinen Frieden. Er scheint die Norm, sein Handeln vor dem Orientierungsschema Vertrag begründen zu müssen, nicht weiter ignorieren zu können. Die zuvor für ihn selbstverständliche Praxis, Lernende dazu zu animieren, sich gegenseitig Feedback zu geben, entwickelt sich allmählich zur Belastung. Sein wertbasierter Habit, an den er auf der ersten Stufe Anschluss gesucht hat, erweist sich als nicht universalisierungsfähig. Daraufhin begibt er sich auf die Suche nach einer neuen Mensch-Welt-Relationierungspraxis, welche er im Weiteren ausprobiert und ausprägt. Entscheidend für das Entdecken eines neuen Habits scheint ein Treffen mit einem befreundeten Trainer zu sein. Im Gespräch mit dem befreundeten Trainer stellt Herr B. fest, dass er die Fairness bisher wie einen „geheimen Auftrag" behandelt hat, den er versucht habe auszuführen. Davon wolle er in Zukunft jedoch abrücken, da dies gegenüber den Teilnehmenden selbst „unfair" sei. Hier wird deutlich, dass er, zusätzlich zu den Auftraggebenden, nun auch die Lernenden in den Blick nimmt. Zudem wird er bei dem Treffen mit dem Dilemma konfrontiert, dass sowohl die Nicht-Offenlegung als auch die Offenlegung seines geheimen Auftrages zum Verlust von Auftraggebenden führen kann. Daraufhin habe er sich dafür entschieden, die Auftraggebenden bereits im Kontext von Vertragsverhandlungen detaillierter darüber zu informieren, was ihn in seinen Veranstaltungen antreibt und wofür er einsteht. Herr B. identifiziert für sich einen Habit, den ich als Praktik des „*Transparentmachens und Erklärens der eigenen Werthaltung*" rekonstruiere.

Im Weiteren berichtet Herr B. über Unsicherheiten, welche das tentative Ausprobieren und Ausprägen dieser Mensch-Welt-Relationierungspraxis begleiteten. Obwohl er mit dem befreundeten Trainer über Chancen gesprochen hatte, welche die Offenlegung seines geheimen Auftrages mit sich bringen könnten, blieben existenzielle Sorgen bestehen. Tatsächlich, so stellt er in der Rückschau fest, habe er dadurch einerseits Auftraggebende verloren, andererseits aber neue hinzugewonnen. Zudem stellte sich für mich als Interviewer der Eindruck ein, dass der offene Umgang mit seinen Werthaltun-

gen und seinem Paternalismus zu seinem Markenkern als Trainer geworden ist. Tatsächlich scheint er den Habit des „Transparentmachens und Erklärens der eigenen Werthaltung“ so weit ausgeprägt zu haben, dass dieser im Sinne einer berufsbezogenen Handlungsorientierung habitualisiert wurde. Er scheint eine neue Regelmäßigkeit in der Mensch-Welt-Beziehung gefunden zu haben, die er allmählich inkorporieren konnte.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Der Trainer Herr B. setzt sich mit einer prominenten Theorie-Praxis-Differenz der Erwachsenen- und Weiterbildung auseinander: Das persönliche Bildungsverständnis steht in Konkurrenz zu den Erwartungen des berufsnahen Praxisbezuges. Es zeigt sich, dass er zur Bewältigung dieser Differenz zwei Stufen der habitualisierten ethischen Reflexivität durchläuft. Auf der ersten Stufe hält er sich mit einer Ethos-Praxis handlungsfähig, die ich als ein „wertegetragenes Weiter-so-jetzt-erst-recht“ rekonstruiert habe. Mit diesem Habit bestärkt er sich in seinen Werten, die ihm seinen „Antrieb“ geben, um als Trainer in der betrieblichen Weiterbildung aktiv zu sein. Auffällig ist jedoch, dass er darauf verzichtet, seine ihn motivierenden Wertvorstellungen daraufhin zu befragen, ob sie auch mit allgemeiner Akzeptanz seitens der Betriebe und der Lernenden rechnen können. Dies holt er auf der zweiten Stufe der habitualisierten ethischen Reflexivität nach. Begleitet von einem befreundeten Trainer begibt er sich in einen kreativen Prozess (vgl. Joas 1996), in dem er seine aufkommenden Emotionen und Ängste – z. B. der mögliche Verlust von Auftraggebenden – zu deuten beginnt. Dabei entdeckt er einen neuen Habit, der dem Handlungsmodus eines „Transparentmachens und Erklärens der eigenen Werthaltung“ folgt. Diesem Habit nähert er sich im Weiteren tentativ an und prägt diesen zu einem tragfähigen Habit im Sinne einer „stabilisierten Praktik“ aus. Auf diese Weise wird dieser Handlungsmodus allmählich zu einem Bestandteil seiner berufsbezogenen Handlungsorientierung, die im Weiteren als sedimentierte Erfahrungs- und Bedeutungsstruktur für ein habitualisiertes, routiniert ablaufendes Handeln sorgt. Dennoch, so möchte ich in Bezug auf den Ausblick festhalten, bleibt Herrn B.s didaktisches Handeln immer noch ein paternalistisches. Auch wenn er damit transparenter als zuvor umgeht und sowohl die Betriebe und die Lernenden in sein inhaltliches und methodisches Vorgehen einbezieht, begeben sich vor allem die Teilnehmenden in seine Hände als Lehrkraft, der sie mit einem Vertrauensvorschuss begegnen müssen.

Insgesamt betrachtet zeigt die Arbeit am Fall, dass sich die habitualisierte ethische Reflexivität als empirisch umsetzbarer Ethos-Begriff anbietet. Dieser kann im Rahmen weiterer Forschungen genutzt werden, um ein umfassenderes empirisches Verständnis davon zu entwickeln, wie (Erwachsenen-)Pädagog:innen Theorie-Praxis-Probleme bewältigen. Dies würde zudem Möglichkeiten eröffnen, das pädagogische Ethos vor dem Hintergrund von Empirie (neu) zu diskutieren, was gleichsam ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einem empirisch gestützten Umgang mit der „ethischen Begründungslast“ (Fuhr 1998) der Erziehungswissenschaft wäre.

Literatur

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.

Bernhardsson-Laros, N. (2024, im Druck). Praktiken habitualisierter ethischer Reflexivität als Relationierung von Habitus und Norm in der Corona-Pandemie. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 6/2023. centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).

Bernhardsson-Laros, N. (2020). Moralische Probleme und ethische Fragen von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ein Modell für die Forschung zur erwachsenenpädagogischen Bereichsethik. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 1, 13–30.

Bernhardsson-Laros, N. & Fuhr, T. (2022). Lessons Learned. Zur Etablierung einer Bereichsethik in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Was wir von internationalen Vorläuferstudien lernen können. In A. Grotlüschen, u. a. (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive. Grenzen und Chancen,* 46–59. Budrich.

Blömeke, S., Müller, Ch. & Felbrich, A. (2007). Empirische Erfassung des professionellen Ethos von zukünftigen Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung,* 25 (1), 86–97.

Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive.* Utb.

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie.* Utb.

Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schnitthelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden,* 119–153. Springer.

Bohnsack, R. (1997). „Orientierungsmuster“: Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In F. Schmitt (Hrsg.), *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft,* 46–61. Schneider Verlag.

Bosche, B. & Strauch, A. (2020): *Mit GRETA Kompetenzen von Lehrenden anerkennen und weiterentwickeln.* European Commission. https://epale.ec.europa.eu/de/node/159296.

Brinkmann, M. & Rödel, S. (2021). Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben. *Journal für LehrerInnenbildung,* 21 (3), 42–62.

DGfE (2004): *Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft.* https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004.01_KC_HF_EW.pdf.

Dewe, F., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In Dies. (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern,* 70–91. Leske + Budrich.

Dewe, B. (2004). Wissen, Können und die Frage der Reflexivität. In W. Bender, M. Groß & H. Heglmeier (Hrsg.), *Lernen und Handeln,* 321–331. Wochenschau Verlag.

Forneck, J. H. (2015). Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis als zentrales Professionalisierungsziel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung,* 33 (3), 345–355.

Faulstich, P. (2015). Reflexive Handlungsfähigkeit vermitteln. Aufgaben der Wissenschaft in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), 8–16.

Fuhr, Th. (2024). Erwachsenenbildung erzieht? Zur Notwendigkeit einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik. *Debatte,* 5 (2), 115–128. https://doi.org/10.3224/debatte.v5i2.03.

Fuhr, Th. (1998). *Ethik des Erziehens. Pädagogische Handlungsethik und ihre Grundlegung in der elterlichen Erziehung.* Deutscher Studien Verlag.

Haberzeth, E. (2018). Wissenschaftliches Wissen und berufliche Erfahrung vermitteln – Herausforderung einer wissenschaftlichen Weiterbildung. In T. Zimmermann, G. Thomann & D. Da Rin (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen,* 41–55. hep Verlag.

Helsper W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln,* 105–140. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6.

Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession,* 64–202. Klinkhardt.

Hippel, A. v. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung,* 34 (1), 45–57.

Hippel, A. v. & Schmidt-Lauff, S. (2012). Antinomien akademischer Professionalisierung. Studienmotive und Erwartungen von Erwachsenenbildungsstudierenden. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung,* 81–93. Schneider Verlag.

Joas, H. (1999). *Die Entstehung der Werte.* 2. Auflage. Suhrkamp.

Joas, H. (1996). *Die Kreativität des Handelns.* 2. Auflage. Suhrkamp.

Jütte, W., Walber, M. & Behrens, J. (2012). Interaktive Professionalisierung in der Weiterbildung. Das Bielefelder Modell. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung,* 171–181. Schneider Verlag.

Kulmus, C. & Lobe, C. (2022). Professionell Professionalisieren. Theorie-Praxis-Verhältnisse im Studium der Erwachsenenbildung revisited. In A. Grotlüschen, B. Käpplinger & G. Molzberger (Hrsg.), *50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte,* 55–68. Barbara Budrich.

Küper, J. E. (2022). *Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung.* Klinkhardt.

Košinár, J. & Laros, A. (2023). Die Praxislehrperson. Inhaltliche und methodologische Überlegungen bei der Rekonstruktion eines Ausbilder:inhabitus am längsschnittlichen Fallbeispiel. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge,* 153–176. Klinkhardt.

Ludwig, J. (2015). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), 17–26.

Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem.* Suhrkamp.

Manen, M. van (1995). Herbart und der Takt im Unterricht. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg. in Zus. M. W. Klafki & A. Krapp), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik*. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 33, 61–80. Beltz.

Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In K. H. Wolff (Hrsg.), *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk,* 91–154. Luchterhand.

Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis.* 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Springer VS.

Nohl, A.-M. (2005). Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. *Bildungsforschung,* 2 (2), 19 S. https://doi.org/10.25656/01:4658.

Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen.* Budrich.

Nohl, A.-M., Rosenberg, F. v. & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen.* Springer VS.

Obex, T. (2023). *Pädagogisches Ethos. Zur Theorie des professionellen. Handelns von Lehrpersonen.* Springer VS.

Obex, T. (2021). Der strukturelle Ort des pädagogischen Ethos. Beitrag zu einer Theorie professionellen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern. *Journal für LehrerInnenbildung,* 21 (3), 96–107.

Oser, F. (2018): *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern.* Perspektiven und Anwendungen. Waxmann.

Roth, A. (2021). Lernarrangements im Spannungsfeld von Hochschule und beruflicher Praxis. In M. Kriener, A. Roth, S. Burkhard & H. Gabler (Hrsg.), *Praxisphasen im Studium der Sozialen Arbeit,* 36–52. Beltz Juventa.

Scheidig, F. (2020). Praxisbezüge im Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung. Eine strukturlogische Problementfaltung im Rekurs auf das erwachsenenpädagogische Berufsspektrum. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), 28–38. https://hessische-blaetter.de/articles/10.3278/HBV2001W004.

Schrader, J. & Goeze, A. (2023). Die Bedeutung von Ambiguitätstoleranz für Lehrkräfte. Ambiguität in Lehr-Lernprozessen. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung,* 30 (4), 19–22.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis,* 13 (3), 283–293.

Sork, T. J. (2016). The place of ethics and the ethics of place in adult and lifelong education. *Indian Journal of Adult Education,* 77 (3), 5–18.

Sork, T. J. (2019). Adult Education in an Era of „Wicked Problems". *Adult Learning,* 30 (4), 143–146.

Sotzek, J. (2020). Die generative Funktion des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommener Norm. *Jahrbuch Dokumentarische Methode,* 2–3/2020, 153–180.

Sotzek, J., Wittek, D., Rauschenberg, A., Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2017). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für qualitative Forschung,* 18 (2), 315–333.

Stimm, M. & Müller, S. (2023). Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung? Eine Problematisierung aus ökofeministischer Perspektive. *Magazin erwachsenenbildung.at,* 49 (2023), 19–31. https://erwachsenenbildung.at/magazin/23-49/03-erwachsenenbildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-stimm-mueller.pdf.

Autor

Nils Bernhardsson-Laros, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Zentrum für Schulentwicklung der Abteilung Professions- und Systemforschung der Pädagogischen Hochschule Zürich

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 16.5.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 16th of May 2024.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2024 (3)
DOI: 10.3278/HBV2403W008
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Inter- und Transdisziplinarität als identitätsbildende Prinzipien der Erwachsenenbildung

Eine Reflexion aus systemtheoretischer Perspektive

Christian Kühn

Zusammenfassung

Um die Disziplinarität der Erwachsenenbildung beschreiben zu können, braucht es einen distanzierenden Blick, mit dem sie sich selbst zum Problem einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung macht. In den gängigen Einführungswerken findet mit der Betrachtung der historischen Disziplinentwicklung einerseits eine zeitliche Distanzierung statt. Andererseits ist die Frage nach der disziplinären Identität ein wissenschaftstheoretisches und kein pädagogisches Problem. Im Sinne einer zweiten Distanzierung braucht es damit ein Überschreiten der Grenze des pädagogischen Wissenskanons und einen konsequenten Einbezug von Wissen insbesondere aus der Wissenschaftssoziologie. Inter- und Transdisziplinarität stellen sich hier als zentrale Prinzipien für die Herausbildung der disziplinären Identität heraus.

Stichwörter: Interdisziplinarität; Erwachsenenbildung; Disziplingeschichte; Identität

Abstract

In order to describe the disciplinarity of adult education it is necessary to take a distanced view so that it can turn itself into the problem of a self-critical scientific debate. On the one hand, the current standard introductory works create such a distance by analysing the historical development of the discipline. On the other hand, the discussion of disciplinary identity is a scientific-theoretical problem and not a pedagogical one. In this context it is essential to cross the borders of the pedagogical knowledge and to systemically integrate insights from the sociology of science especially. Interdisciplinarity and transdisciplinarity emerge here as central principles for the shaping of disciplinary identity.

Keywords: Interdisciplinarity; adult education; history of disciplines; identity

1 Die Suche nach dem disziplinären Kern der Erwachsenenbildung

Spätestens seit Anfang der 1970er-Jahre versteht sich die Erwachsenenbildung in ihrer Selbstwahrnehmung als eigenständige Disziplin und wird ebenso von anderen Disziplinen als eine solche anerkannt (Olbrich 2001, S. 381). Trotz dieser Tatsache gibt es seitdem immer wieder Debatten, die darum kreisen, was der verbindende und identitätsbildende Kern der Erwachsenenbildung ist: Hat sie einen disziplinspezifischen Gegenstand? Hat sie ein eigenes Methodenrepertoire? Mit welchen gesellschaftlichen Problembereichen befasst sie sich und was sind ihre Aufgaben? Im Rückblick auf die knapp 60-jährige Disziplingeschichte scheint es diesen Drang nach Selbstvergewisserung insbesondere in größeren gesellschaftlichen und bildungspolitischen Umbruchphasen zu geben (Siebert 1985; Faulstich & Zeuner 2006, S. 11 f.).

Markant an diesen Auseinandersetzungen zur Konturierung der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin sind vor allem drei Punkte: Erstens kommen sie zu keinem – innerhalb der scientific community allgemein akzeptierten – Ergebnis, was denn nun der identitätsbildende Kern der Disziplin sei. Insbesondere die Grenzziehungen zu anderen pädagogischen wie nicht-pädagogischen Disziplinen, die zweitens immer Teil der Konturierungsversuche sind, sind ein Streitpunkt, der regelmäßig zu teils hitzigen Debatten führt (Robak et al. 2021, S. 7). Drittens manifestiert sich darin, dass Disziplinen soziale (Macht-)Gefüge sind, die auf die Akteur:innen im Wissenschaftssystem (z. B. Studierende, Wissenschaftler:innen, Professor:innen) „disziplinierend" wirken. Die bestimmenden Parameter sind „Autorität und Ressourcen, Monopolisierung von Wissen, Pfadabhängigkeiten und Hegemonie" (Philipp 2021, S. 165). Im Ideal einer rationalen Kommunikation wird hierüber eine diskursive Auseinandersetzung über das „bessere Argument" befeuert, wobei das dabei produzierte wissenschaftliche Wissen gewisse Qualitätskriterien aufweist. „Dabei zeigt sich, dass das wissenschaftliche Wissen sich vom Alltagswissen dadurch unterscheidet, dass es systematisiert, reflektiert, geprüft und schriftlich fixiert ist" (Kruse 2007, S. 61). Im Zuge eines neoliberalen Umbaus wird das Wissenschaftssystem allerdings zunehmend zu einem Quasi-Markt, auf dem verstärkt um Forschungsgelder, Publikationsmöglichkeiten, Personal und (mediale) Aufmerksamkeit gerungen wird. Holzer (2018) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass der ausufernde Wettbewerb zu einer Debatten*un*kultur führt, indem die Positionsgewinne und Profilierungen dem Erkenntnisgewinn vorgezogen werden. Diese Entwicklung, die auf gegenseitige Abgrenzung abhebt, macht es umso schwieriger, sich dem Verbindenden der Disziplin zu widmen. Sich als Disziplinvertreter:in immer wieder mit der Frage nach den geteilten Prinzipien der Forschung sowie Wissens- und Theorieproduktion auseinanderzusetzen, ist allerdings eine Daueraufgabe (Rosenberg 2018). Denn nur damit – und das ist die zentrale These des Beitrags – kann die für die Konturierung als eigenständige Disziplin im modernen Wissenschaftssystem notwendige Verhältnisbestimmung zu anderen Disziplinen, zur Politik und zur pädagogischen Praxis nach außen in Verbindung mit einer nach innen gerichteten Ausbildung einer verbindenden Identität stattfinden.

Was ist eine wissenschaftliche Disziplin?

In einem ersten Zugriff erscheint es naheliegend, eine Disziplin darüber zu bestimmen, mit welchen Gegenstands- und Problembereichen sie sich beschäftigt und ob sie für die systematische Wissensproduktion bestimmte Methoden und Theorieperspektiven heranzieht (Heckhausen 2015; Defilia & Di Giulio 1998). Für die abgrenzende Konturierung einer Disziplin zeigt sich dabei, dass die Gegenstandsbereiche und Problemstellungen zwar notwendige Kristallisationspunkte sind, um die herum sich Disziplinen formieren (Stichweh 2013, S. 18), aber diese für sich allein genommen keine hinreichenden Definitionsmerkmale darstellen. Als Begründung wird auf das erkenntnistheoretische Argument der „Einheit der Welt" verwiesen, welches ebenso eine Grundlage dafür bildet, wieso für das moderne Wissenschaftssystem das Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität prägend ist (Wissenschaftsrat 2020): Die Probleme und Phänomene in der Welt sind weder in ihrer Qualität noch Quantität disziplinär strukturiert (Kocka 2015, S. 8) – so können beispielsweise Umwelt-, Energie- oder Digitalisierungsfragen nicht allein von einer Disziplin bearbeitet werden (Wissenschaftsrat 2020, S. 9 ff.). Vielmehr schaffen Disziplinen durch Beobachtung eine Ordnung in einer eigentlich ungeordneten Welt, indem sie bestimmte Untersuchungsgegenstände, Forschungsfragen und Problemstellungen voneinander abgrenzen (Mittelstraß 2015, S. 153). Gleichzeitig zeichnen sich Disziplinen dadurch aus, dass sie diese Grenzziehungen nie ein für alle Mal festschreiben (Krüger 2015, S. 116 f.), sondern offen dafür sind, neue Gegenstände bzw. Gegenstandsdimensionen aufzunehmen sowie Verbindendes mit und Trennendes von anderen Disziplinen zu suchen.

Statt Disziplinen über ihre Gegenstands- und Problembereiche zu definieren, hat sich mit Verweis auf zentrale professionstheoretische Debatten auch innerhalb der Pädagogik (Combe & Helpser 2002) aus meiner Sicht ein systemtheoretischer Zugang bewährt, der *Disziplinen als historisch herausgebildete Einheiten der Innendifferenzierung des Wissenschaftssystems* beschreibt – wobei sich diese Einheiten nur im Verhältnis zu anderen Disziplinen konstituieren können (Stichweh 2021, S. 433 ff.; Stichweh 2013, S. 15 ff.). Die wissenschaftssystemimmanenten Differenzierungsprozesse, entlang derer sich Disziplinen voneinander unterscheiden lassen, liegen auf drei zentralen Strukturebenen (Stichweh 2021):

1. Im *System von Kognitionen* (re-)produziert eine Disziplin bestimmte Theorien, Methoden und Begriffe, die in aller Regel schriftlich fixiert sind (z. B. Artikel, Bücher) und auf die verwiesen werden kann (z. B. Quellenangaben, Zitate). Im Unterschied zum Alltagswissen erfolgt hier eine ständige Reaktivierung der Fachbegriffe, die damit nie eindeutig festgelegt, sondern immer wieder zur Diskussion gestellt werden und so deutungsoffen und beobachtungsabhängig bleiben. Zum einen liegt darin eine Voraussetzung, dass Disziplinen expansiv und imperialistisch sind und immer neue Gegenstands- und Problembereiche einschließen können (Stichweh 2021, S. 439). Zum anderen resultiert daraus eine für die Erwachsenenbildung typische Unsicherheit der Selbstbetitelung (Kühn 2023, S. 105 ff.): Erwachsenenbil-

dung? Erwachsenen- und Weiterbildung? Erwachsenenbildungswissenschaft? Erwachsenenpädagogik? Andragogik? etc.

2. Diese (kommunikativen) Prozesse finden innerhalb einer *wissenschaftlichen Gemeinschaft (scientific community)* statt. Sie ist eine Population an Mitgliedern, die über ihren akademischen Ausbildungsweg (z. B. Studium, Dissertation) in das System der Kognitionen hinein sozialisiert worden sind und sich wechselseitig als Disziplinvertreter:innen anerkennen.
3. Eine *Population von Publikationen* ist notwendig, damit innerhalb des kognitiven Systems eine nachvollziehbare, überprüfbare und aufeinander verwiesene Kommunikation der Mitglieder stattfinden kann. In aller Regel gibt es hierfür bestimmte Kommunikationsorgane wie Zeitschriften, Fachbücher, Tagungsbeiträge und -dokumentationen.

Die Wissenschaft selbst mit ihren spezifischen Struktur- und Funktionslogiken ist damit das zentrale Bezugssystem, in dem sich Disziplinen in einem historischen Prozess ausbilden und stetig wandeln.

„Die Disziplinbildung orientiert sich an diesem wissenschaftsinternen Problem, sie orientiert sich nicht an unterschiedlichen Gegenstandsfeldern, die vorher schon vorhanden wären und wie Kolonien nach und nach okkupiert werden. Sie führt deshalb auch nicht zu gegeneinander abgeschlossenen Regionalontologien, sondern bildet ihre Gegenstände nach der Maßgabe ihrer Theorien. Das heißt zwar, dass die einzelnen Disziplinen unterschiedliche Phänomenbereiche erfassen, nicht aber, dass die gesellschaftlich konstituierten Dinge wie Länder oder Wolken, Menschen oder Tiere jeweils für nur eine Disziplin konzipiert werden müssten“ (Luhmann 1992, S. 451, zit. nach: Vogel 2019, S. 29).

Disziplinarität beschreibt in diesem Zusammenhang den Zustand des Wissenschaftssystems, in dem eine Ordnung entlang der drei Ebenen aufrechterhalten wird, und zwar so, dass sich einzelne Einheiten (Disziplinen) voneinander unterscheiden lassen (Wissenschaftsrat 2020: S. 69 f.). *Interdisziplinarität* kann allgemein als Zusammenwirken von mindestens zwei Disziplinen definiert werden (Defila & Di Giulio 1998, S. 114; Jungert 2013, S. 7). Das moderne Wissenschaftssystem zeichnet sich dadurch aus, dass beide Begriffe nicht voneinander getrennt betrachtet werden können: Interdisziplinarität setzt einerseits abtrennbare Disziplinen voraus. Andererseits finden die disziplinären Grenzziehungen stets im Verhältnis zu anderen Disziplinen statt, sodass ein wechselseitiger, interdisziplinärer Bezug unumgänglich ist. Über die Art und Weise und den Grad der Interaktionen der Disziplinen miteinander findet zudem eine Binnendifferenzierung des Interdisziplinaritätsbegriffes statt, etwa wenn von Cross,- Multi- oder Pluridisziplinarität die Rede ist (Jungert 2013, S. 1 ff.). *Transdisziplinarität* als innerwissenschaftliches Prinzip stellt einen Sonderfall dar, da sie eine „Forschungs- und Arbeitsform der Wissenschaft“ (Mittelstraß 2005, S. 3) ist, bei der die Grenzen des Wissenschaftssystems überschritten und außerwissenschaftliche Akteur:innen etwa zur Legitimation von Forschung oder zum Transfer wissenschaftlichen Wissens in die Öffentlichkeit einbezogen werden (Schwan 2021). Mit den Debatten um die sogenannte „Third

Mission“ von Hochschulen gewinnen diese institutionalisierten Grenzüberschreitungen des Wissenschaftssystems unter Schlagworten wie Technologie-, Wissenstransfer und Innovation stark an Bedeutung und werden hochschulpolitisch zunehmend gefordert (CHE 2024).

Trans- und Interdisziplinarität als Prinzipien erwachsenenpädagogischer Identitätsbildung

Die verschiedenen historischen Phasen, in denen sich eine institutionalisierte Ordnung auf den drei oben genannten Ebenen für eine wissenschaftliche Wissensproduktion ausgebildet hat, sodass Erwachsenenbildung zu einer abgrenzbaren Einheit im Wissenschaftssystem wurde, können ausführlich bei Kühn (2023, S. 74 ff.) nachgelesen werden. An dieser Stelle sollen die zwei wesentlichen historisch herausgebildeten Prinzipien beschrieben werden, entlang derer sich die disziplinäre Identitätsbildung vollzieht.

2 Verhältnisbestimmung der Disziplin zur pädagogischen Praxis und Politik

Erwachsenenbildung als Disziplin ist ein Produkt mehrerer ineinander verschränkter sozialer Transformationen, die spätestens mit der Aufklärung Ende des 18. Jahrhunderts beginnen (Olbrich 2001, S. 27; Tietgens 2018, S. 22; Stichweh 2021, S. 435) und sich bis heute nachverfolgen lassen. Der Bedeutungszuwachs der Bildung Erwachsener resultiert aus einem sozial-strukturellen Wandel von der feudalen über die ständische bis hin zur (post-)kapitalistischen Gesellschaftsordnung (Kühn 2023, S. 127 ff.). Die Modernisierung führte zum Aufbrechen traditioneller Strukturen und damit etwa zu einer immensen Erhöhung sozialer Mobilitätsoptionen, der Wissensintensivierung von (Erwerbs-)Arbeit und der Trennung von Arbeit, Freizeit und Familie (Arnold et al. 2017, S. 19 ff.; Olbrich 2001, S. 28 ff.). Mit der Nationalstaatenbildung und den Erfahrungen zweier Weltkriege wurden der Erwachsenen- und Weiterbildung zudem verstärkt vergemeinschaftende und demokratiefördernde Funktionen zugewiesen. Diese sozial-strukturellen, politischen, kulturellen, wirtschaftlichen und (berufs-)biografischen Legitimationspfade dominieren die Funktionszuweisungen an die Erwachsenen- und Weiterbildung bis heute und spiegeln die leitende ideengeschichtliche Vorstellung wider, „dass gesellschaftlicher, sozialer, politischer und persönlicher Fortschritt nur möglich sind, wenn sich der Mensch als lernbedürftiges und lernfähiges Wesen begreift und neue Erkenntnisse immer wieder in sein Handeln, Denken und Fühlen aufnimmt (Olbrich 2001: 28)“ (Kühn 2023, S. 76). Unterlegt mit sozialwissenschaftlichen Leitstudien, die besonders die Qualifikationsfunktion lebenslangen Lernens vor dem Hintergrund technologisch-wirtschaftlicher Wandlungsprozesse offenlegten, etablierte sich 1970 nicht

nur Weiterbildung als institutionalisierte Praxis des Lehrens und Lernens Erwachsener mit entsprechenden Gesetzgebungen und Organisationen im (west-)deutschen Bildungssystem (Olbrich 2001, S. 354 ff.). Auch im Wissenschaftssystem festigten sich Anfang der 1970er-Jahre endgültig die Strukturen für eine Disziplinbildung: Einrichtung eines Diplomstudiengangs an der FU Berlin 1969, Lehrstuhl Erwachsenenpädagogik 1970 (Horst Siebert), Gründung der Sektion Erwachsenenbildung in der DGFE 1971 mit entsprechenden Jahrestagungen und Dokumentationsschriften.

Für die Identität der Disziplin ist dabei prägend, dass der Strukturbildung im Wissenschaftssystem eine Institutionalisierung der erwachsenenpädagogischen Praxis im 19. und 20. Jahrhundert vorausging. Das Bezugssystem für eine systematische Reflexion über das Lernen und das Lehren Erwachsener bildet damit ursprünglich die erwachsenenpädagogische Praxis. Das produzierte Wissen soll sowohl das praktische Arbeiten als auch die Ausdehnung des Weiterbildungssystems im Bildungswesen stützen und der Professionalisierung des zunehmend benötigten Bildungspersonals in den verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen dienen (Olbrich 2001, S. 107).

„Die Wissenschaft der Erwachsenenbildung ist vielmehr auf Drängen und Initiative der Erwachsenenbildungspraxis, insbesondere der Erwachsenenbildungsverbände, in den Wissenschaftskanon der Hochschulen aufgenommen worden“ (Siebert 1976, S. 10, zit. nach: Rosenberg 2018, S. 16).

Erst in den 1970er-Jahren gab es mit den aufkommenden Professionsdiskursen eine selbstreflexive Thematisierung der eigenen Disziplinarität (Faulstich & Zeuner 2006, S. 11). Bis heute aber hat die Erwachsenenbildung eine für pädagogische Fächer durchaus charakteristische doppelte Aufgabenstellung (Vogel 2019, S. 54 ff.): Einerseits stützt sie mit einer praxisbezogen-instrumentellen Wissensproduktion das Weiterbildungssystem mit seinen Organisationen und Akteur:innen; andererseits orientiert sie sich an einer davon weitgehend losgelösten erkenntnisorientierten Theorieentwicklung, um ihre Disziplinarität innerhalb der Strukturen des Wissenschaftssystems aufrechtzuerhalten (Wittpoth 2013, S. 36). Erwachsenenbildung bewegt sich damit aus meiner Wahrnehmung heraus im Spannungsfeld von Praxisbezug und der ständigen Suche nach dem eigenen Platz im Wissenschaftssystem. Zudem darf nicht vergessen werden, dass die wesentlichen Legitimationspfade für die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Reflexion zum Lernen Erwachsener in der Begleitung sozial-struktureller und kultureller Wandlungsprozesse und damit außerhalb des Wissenschaftssystems liegen.

„Die Identität der Erwachsenenbildung liegt in ihrer – paradox formuliert – Identitätslosigkeit. Ihre häufig, fast allzu häufig geäußerten Schwierigkeiten der Selbstdefinition sind Ausdruck eines hohen Defizits an Selbstlegitimation. Die Erwachsenenbildung ist auf Legitimationsimport wie wenig andere Bereiche der Gesellschaft angewiesen“ (Lühr & Schuller 1977, S. 227, zit. nach Siebert 1985, S. 581).

Die Notwendigkeit der transdisziplinären Grenzüberschreitung ist der Erwachsenenbildung historisch damit eingeschrieben.

3 Verhältnisbestimmung zu wissenschaftlichen (Nachbar-)Disziplinen

Interdisziplinarität ist neben der Transdisziplinarität das zweite Prinzip disziplinärer Identitätsbildung (Lerch 2021, S. 19). Da sich die Erwachsenenbildung nicht aus einer bereits bestehenden Einheit des Wissenschaftssystems ausdifferenzierte, hat sie ein Konstitutionsdilemma: Eine Selbstreproduktion als Disziplin, in dem Sinne, dass eigenes akademisches Personal innerhalb der Strukturen des Wissenschaftssystems herangezogen werden konnte, war ihr erst in den 1990er-Jahren möglich. In den ersten 20 bis 30 Jahren mussten die Lehrstühle zwangsläufig mit Vertreter:innen anderer Fächer besetzt werden, die jeweils ihre Theorien und Methoden mitbrachten. Anders als andere Disziplinen wie Soziologie oder Philosophie hat die Erwachsenenbildung damit keinen klassischen Theoriekanon, der sozialisatorisch weitergegeben werden kann. Stattdessen bedient sie sich, je nach Problemstellung, Untersuchungsgegenstand und Herkunft der Forschenden, unterschiedlicher theoretischer und methodischer Zugänge. Diese Pluralität und Heterogenität prägen das kognitive System bis heute (Tippelt 2021).

Im Verlaufe der Disziplingeschichte wurde insbesondere in den Professionsdebatten der 1980er- und 1990er-Jahre darüber diskutiert, ob sich nicht doch eine Art genuin erwachsenenpädagogische Theorieentwicklung oder eine vollständige Theorie der Erwachsenenbildung (Siebert 1977, S. 6 nach: Weinberg 1999, S. 17 f.) beschreiben lässt. Derartige Versuche, die „eine Überhöhung des idealtypischen Anspruchs an die Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin“ (Kühn 2023, S. 124) darstellen, scheiterten. Stattdessen zeigt sich, dass die Erwachsenenbildung insbesondere sozialwissenschaftliche, psychologische und philosophisch-anthropologische Theoriebausteine und methodische Zugänge miteinander verbindet. Diesen Modus der eklektizistischen Wissens- und Theorieproduktion bezeichnet Siebert (1990) als *interdisziplinäre Wissenssynthese*. Dass sich die Erwachsenenbildung niemals von ihren Bezugsdisziplinen lösen kann, ist keinesfalls ein Manko, sondern die besondere Stärke und Attraktivität der Disziplin (Lerch 2021; Tippelt 2021): Weil ihr eine idealisierte Klassikerschule fehlt, kann sie respektlos und undogmatisch (Nittel 2000, S. 14) mit verschiedenen Theorieansätzen umgehen und diese so miteinander verbinden, dass sie in der Lage ist, die Komplexität des sozialen und kulturellen Wandels, den sie (historisch begründet) zu begleiten hat, überhaupt wahrzunehmen und zu verarbeiten. Aus dieser Offenheit gegenüber anderen Disziplinen resultiert allerdings auch die Notwendigkeit sich gleichzeitig immer wieder von diesen abzugrenzen. Der Erfolg der Erwachsenenbildung als Disziplin wird auch zukünftig davon abhängen, inwieweit sie dazu in der Lage ist, sich in den interdisziplinären Beziehungen zu bewegen, dabei fremddisziplinäres Wissen zu integrieren und gleichzeitig als eigenständige Disziplin sichtbar zu werden.

Inter- und transdisziplinäre Forschung als ein performativer Akt zur Aufrechterhaltung von Disziplinarität

Zusammenfassend kann zum Schluss festgehalten werden, dass Erwachsenenbildung

- eine abgrenzbare Einheit im Wissenschaftssystem ist, die über alle Strukturmerkmale einer Disziplin verfügt und in ihrer noch jungen Geschichte auf einen immensen Institutionalisierungserfolg zurückblicken kann
- Ergebnis der gesellschaftlichen Modernisierung ist, die sie weiterhin zu begleiten hat und aus der sie einen Großteil ihrer Legitimation zieht
- wie fast keine andere Disziplin auf ihre Nachbardisziplinen angewiesen ist, um sowohl die eigene Wissensproduktion im Inneren als auch die Grenzziehungen nach außen zu ermöglichen
- einerseits Wissen für die Absicherung und Stärkung der pädagogischen Praxis und des organisierten Weiterbildungssystems sowie andererseits zu grundlagen- und erkenntnistheoretischen Fragen liefert.

Der erste Punkt ist eine strukturelle Voraussetzung, damit Erwachsenenbildung überhaupt als Disziplin im Wissenschaftssystem existiert. Diese haben sich historisch herausgebildet und müssen über bestimmte disziplinäre Prinzipien der Forschung und Theorieproduktion (II-IV) immer wieder (re-)produziert werden. Die Aufrechterhaltung von Disziplinarität ist damit als ein performativer Akt zu verstehen (Schmohl 2021, S. 397), wobei sich über eben dieses „doing theory“ im sozialisierten Modus einer interdisziplinären Wissenssynthese eine spezifische erwachsenenpädagogische Identität ausformt. Gleichzeitig werden diese trans- und interdisziplinären Prinzipien zu Anforderungsdimensionen für eine Wissens- und Theorieproduktion, die sich als spezifisch erwachsenenpädagogisch identifizieren und abgrenzen kann. Wie sich entlang dieser Prinzipien eine genuin erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung konturieren lässt, kann ausführlich in der Dissertation von Kühn (2023, S. 133 ff.) nachvollzogen werden. Dabei wird einerseits deutlich, dass die Erwachsenenbildung aufgrund ihrer historischen Genese ein hohes Potenzial hat, den komplexen Zusammenhang von technologischer und sozial-kultureller Transformation zu erschließen, der mit dem Digitalisierungsbegriff in den Blick gerät. Anderseits zeigt sich, dass es eine Ausbalancierung braucht zwischen einer praxisorientiert-instrumentellen Wissensproduktion, die vor allem medienpädagogisch und -didaktisch dominiert ist, und einer bildungstheoretischen Legitimation erwachsenenpädagogischer Forschung, die deutlich über bloße Anpassungsnarrative an digitale Technikentwicklung (Selke 2023, S. 26 ff.) und damit anvisierte berufsbiografische und wirtschaftliche Funktionszuweisungen an lebenslanges Lernen hinausgehen. Die disziplinäre Kernfrage zielt damit eben nicht nur auf die veränderten Kompetenz- und Qualifikationsanforderungen durch technische und sozial-kulturelle Transformationen ab, sondern befasst sich grundlegender mit den kulturellen Maßstäben für individuelles, soziales und kollektives Handeln und wie das einzelne Subjekt dazu befähigt wird, in verschiedenen sozialen Prozessen und Situationen an der Aushandlung dieser Maßstäbe beteiligt zu werden und hierüber Gesellschaft

mitgestalten kann. In den historisch herausgebildeten inter- und transdisziplinären Disziplinstrukturen darauf Antworten zu finden, kann auch zukünftig zu einer identitätsstiftenden Aufgabe für die Erwachsenenbildung werden.

Literatur

Arnold, R., Nuissl, E. & Rohs. M. (2017). *Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven*. Schneider Verlag Hohengehren.

CHE (2024): *Third Mission der Hochschulen (Dossier)*. https://www.che.de/third-mission/.

Combe, A. & Helsper, W. (2002). Professionalität. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*, 29–47. Leske + Budrich.

Defila, R. & Di Giulio, A. (1998). Interdisziplinarität und Disziplinarität. In J.-H. Olbertz (Hrsg.), *Zwischen den Fächern – über den Dingen?* 111–137. Leske + Budrich.

Faulstich, P. & Zeuner, C. (2006). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Juventa.

Heckhausen, H. (2015). „Interdisziplinäre Forschung" zwischen Intra-, Multi- und Chimären-Disziplinarität. In J. Kocka (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie,* 129–145. Suhrkamp Taschenbuch.

Holzer, D. (2018). sprechen. schweigen. ignorieren. Echokammer-Effekte, Machtmanifestationen und Schweigespiralen in Debattenunkulturen. *Debatte: Beiträge zur Erwachsenenbildung,* 1, 57–75.

Jungert, M. (2013). Was zwischen wem und warum eigentlich? Grundsätzliche Fragen der Interdisziplinarität. In M. Jungert, E. Romfeld, T. Sukopp & U. Voigt (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme,* 1–12. WBG.

Kocka, J. (2015). Einleitung. In J. Kocka (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie*, 7–14. Suhrkamp.

Krüger, L. (2015). Einheit der Welt – Vielheit der Wissenschaft. In J. Kocka (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie,* 106–125. Suhrkamp.

Kruse, O. (2007). *Keine Angst vorm leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. Campus.

Kühn, C. (2023). *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung!? Kritische Betrachtungen zum Selbstverständnis der Erwachsenenbildung im modernen Wissenschaftssystem*. Dr. Kovac Verlag.

Lerch, S. (2021). Interdisziplinarität als Merkmal erwachsenenpädagogischen Denkens und Handelns? *Hessische Blätter für Volksbildung* (3), 13–22.

Mittelstraß, J. (2015). Die Stunde der Interdisziplinarität? In J. Kocka (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie,* 152–158. Suhrkamp.

Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. W. Bertelsmann Verlag.

Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Leske + Budrich.

Philipp, T. (2021). Interdisziplinarität. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*, 163–173. Transcript.

Robak, S., Ebsen-Lenz, M. & Egloff, B. (2021). Interdisziplinarität – Transdisziplinarität (in) der Erwachsenen- und Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* (3), 4–12.

Rosenberg, H. (2018): Diszipliniert oder disziplinierend? Anschlüsse an die Debatte um das Selbstverständnis der Erwachsenenbildungswissenschaft. *Debatte: Beiträge zur Erwachsenenbildung* (1), 15–29.

Schmohl, T. (2021): Wissenschaftstheorie. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*, 395–405. transcript.

Schwan, G. (2021): Was ist und wozu dient Transdisziplinarität. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*, 419–432. transcript.

Selke, S. (2023). *Technik als Trost. Verheißungen künstlicher Intelligenz*. transcript.

Siebert, H. (1985). Paradigmen der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31 (5), 577–596.

Siebert, H. (1990). Pädagogische Interpretation sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse. In J. Kade et al. (Hrsg.), *Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft*, 64–70. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.

Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft. Universität. Professionen. Soziologische Analysen* (Erstauflage 1994). transcript.

Stichweh, R. (2021). Disziplinarität, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität – Strukturwandel des Wissenschaftssystems (1750–2020). In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*, 433–448. transcript.

Tietgens, H. (2018). Geschichte der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 19–38. Springer VS.

Tippelt, R. (2021). Forschung und Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung im Kontext interdisziplinärer und transdisziplinärer Kommunikation. *Hessische Blätter für Volksbildung* (3), 23–35.

Vogel, P. (2019). *Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Barbara Budrich.

Weinberg, J. (1999). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Klinkhardt.

Wissenschaftsrat (2020). *Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität*. Positionspapier.

Wittpoth, J. (2013). *Einführung in die Erwachsenenbildung*. UTB.

Autor

Christian Kühn, Dr., Organisations- und Strategieberater für Hochschulen, Forschungs- und Bildungseinrichtungen bei HIS-Institut für Hochschulentwicklung e.V.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 16.5.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer Review at the editorial meeting on the 16th of May 2024.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2024 (3)
DOI: 10.3278/HBV2403W009
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Das Kompetenzmodell KomPla für die Planenden

Aiga von Hippel

Zusammenfassung

Im vorliegenden Text wird das bereichsunabhängige Kompetenzmodell für Planende (aus 2019) ergänzt, aktuell eingeordnet und weitere Perspektiven aufgezeigt, u. a. auch um die weiter zunehmende Komplexität aufzuzeigen. Das GRETA-Kompetenzmodell für die Lehrenden und das KomPla-Modell für die Planenden kann man als komplementär für die beiden Bereiche sehen. Grundlegend ist das Modell inhaltlich entwickelt aus dem Programmplanungs-Modell der Wissensinseln von Gieseke (2003, aktualisiert 2022), professionstheoretischen Überlegungen und in Darstellung und einigen Bereichen in Anlehnung an das GRETA-Modell.

Stichwörter: Kompetenzen Planende; Programmplanung; Kompetenzmodelle; mesodidaktische Ebene; Wissensinseln

Abstract

In this text, the area-independent competency model for planners (from 2019) is updated and further perspectives are presented, among other things to show the increasing complexity of planning processes. The GRETA competency model for teachers and the KomPla model for planners can be seen as complementary. The KomPla model is fundamentally developed from the programme planning model of knowledge islands by Gieseke (2003, updated 2022), professional theoretical considerations and in presentation and some areas based on the GRETA model.

Keywords: Competencies of planners; programme planning; competence models; meso-didactic level; knowledge islands

1 Hinführung und Verortung

In der Programmplanung geht es immer um Auslegungsprozesse – von gesellschaftlichen und individuellen Bedarfen und Bedürfnissen, Themen und Zielgruppen usw. – vor dem Hintergrund spezifischer Strukturen und Rahmenbedingungen. Kompetenzen von Planenden bilden eine zentrale Grundlage für deren Entscheidungs-, Argumentations- und Begründungsfähigkeit. Ihr Professionswissen besteht aus erwachsenenpädagogischem Fachwissen, inhaltlich-themenspezifischem und fachdidaktisch-domänenspezifischem Wissen (vgl. Marx/Goeze/Schrader 2014). Planende verfügen hierdurch über die Kompetenz, professionelles Handeln mit wissenschaftlichen Erkenntnissen begründen zu können.

Im Schwerpunktheft der HBV 02/19 zu „Programmplanung – Programmforschung" habe ich ein Kompetenzmodell für Planende („KomPla") vorgestellt, das eine Relevanz für die Forschung wie für die Praxis haben kann (von Hippel 2019). Dort sind die Einbettung in die Programmplanungsforschung, Professionalisierungdiskurse und Herleitung des Modells genauer beschrieben. Im vorliegenden Text möchte ich das Modell ergänzen, aktuell einordnen und weitere Perspektiven aufzeigen.

Das Modell hat Bezugspunkte sowohl zur wissenschaftlichen Formulierung von Kompetenzen als auch zur wissenschaftlichen analytischen Beschreibung von Aufgaben, die in der Praxis der Programmplanung bearbeitet werden. Bezugnehmend auf das Thema des vorliegenden Heftes befinden sich Kompetenzmodelle immer an der Schnittstelle von Wissenschaft, Empirie und Praxis. Das GRETA-Kompetenzmodell (siehe Bosche in diesem Heft) für die Lehrenden auf der mikrodidaktischen Ebene und das KomPla-Modell für die Planenden auf der mesodidaktischen Ebene sehe ich als komplementär für die beiden Bereiche und natürlich mit Schnittstellen zwischen den beiden Ebenen.[1]

In gewisser Weise sind die Kompetenzmodelle auch inhaltlich nah an „Kerncurricula"[2] für die Aus- und Fortbildung von Lehrenden und Planenden (siehe zu erwachsenenpädagogischen Studiengängen Lobe/Walber 2020). Sie können damit mehreren Zwecken im Rahmen unterschiedlicher Professionalisierungsprozesse in der und für die Praxis dienen: der Selbstreflexion der lehrenden und planenden Akteure, dem Bilanzieren und Sichtbarmachen von Kompetenzen (für GRETA: https://www.greta-die.de), der inhaltlichen Ausgestaltung von Aus- und Fortbildungsangeboten von Universitäten[3] und Trägern/Einrichtungen/Verbänden (zu Einführungsangeboten neuer Mitarbeitender siehe Krüger, Robak & Dust 2020) sowie als inhaltliche Richtschnur bei Stellenausschreibungen (siehe zur empirischen Analyse von Stellenanzeigen und der Entwicklung von Berufsbildern Alke et al. 2023) und in der Zusammenarbeit mit dem

1 Vgl. auch das wba-Zertifikat für Erwachsenenbildner:innen in Österreich (https://wba.or.at/media/pdf/qualifikationsprofil-wba-zertifikat.pdf?m=1562061962).

2 So wird beispielsweise das Curriculum globALE (CG), das „Kompetenzen für erfolgreiche Kursleitungen" beschreibt, bezeichnet als ein „interkulturelles ergebnisorientiertes Kerncurriculum für das Lehren und Lernen von Erwachsenen weltweit" (https://www.dvv-international.de/ale-toolbox/lehren-und-fortbilden/curriculum-globale/).

3 Siehe auch das Kerncurriculum der DGfE zu Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung (https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2006_KCE_EB-WB_konsekutiv.pdf).

und der Kompetenzentwicklung des Personals (siehe auch Autorengruppe GRETA-Konsortium 2022, S. 53; zu einer organisational eingebetteten Professionalitätsentwicklung des pädagogischen Personals Jenner 2022).

2 Modell professioneller Kompetenzen Planender

Grundlegend ist das Modell inhaltlich entwickelt aus dem Programmplanungs-Modell der Wissensinseln von Gieseke (2003, aktualisiert 2022), professionstheoretischen Überlegungen und in Darstellung und einigen Bereichen (Werthaltungen/Überzeugungen und Selbststeuerung) in Anlehnung an das Greta-Modell. In der nachfolgenden Abbildung ist das Kompetenzmodell von 2019 in einigen Punkten ergänzt (z. B. bei Beratung; s. a. Ehses 2022). Betrachtet man das aktualisierte Wissensinselnmodell von Gieseke

Abbildung 2: Kompetenzmodell Planende (KomPla)

(in Fleige, Gieseke, von Hippel & Stimm 2022), so fällt auf, dass die Wissensinseln/Programmplanungsfelder zugenommen bzw. sich ausdifferenziert haben – sich Komplexität weiter erhöht hat (vgl. auch Fleige i. E.; Ehses 2022). Die Wissensinseln lassen sich allein grafisch nicht alle in den Kompetenzfacetten abbilden – könnten aber als Kompetenzanforderungen detailliert beschrieben werden.

3 Ausblick

Übergreifend lässt sich sagen, dass das Modell bereichsunabhängig ist und damit auf verschiedene Bereiche, Träger der Erwachsenenbildung und Typen von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. von Hippel/Stimm 2020) sowie auf konkrete Anforderungen adaptiert werden kann.

Je nach Aufgabenzuschnitt kommen auch Teilbereiche der Kompetenzen besonders zum Tragen, so ist beispielsweise bei manchen privaten, kommerziellen Anbietern Programmplanung arbeitsteiliger (vgl. Lorenz 2019). Sicher unterscheiden sich auch offene und curriculare Planungsprozesse in ihren konkreten Kompetenzanforderungen (vgl. Ehses 2022).

Anders fokussiert, aber mit Schnittstellen könnte ein Modell auch für leitende Tätigkeiten, Programmbereichsleitungen (vgl. Fleige i. E.) und das Weiterbildungsmanagement (Robak 2015; Jenner 2022) formuliert werden.

Fragen der Digitalisierung – verstärkt nach der Corona-Pandemie (vgl. im Überblick Denninger/Käpplinger 2021) – und medienpädagogische Kompetenzen lassen sich durch eigenständige Modelle (Schmidt-Hertha et al. 2020) beschreiben und durch die integrierte Darstellung digitaler Kompetenzen beispielsweise im Greta-Kompetenzmodell 2.0 (Alberti et al. 2022). Hier zeigte sich, „dass digitale Kompetenzen sehr eng mit den im GRETA-Kompetenzmodell definierten generischen (erwachsenen-)pädagogischen Kompetenzen zusammenhängen und sich als Erweiterung innerhalb der bestehenden Kompetenzfacetten integrieren lassen“ (ebd., S. 09–6).

Dies sollte ähnlich für das KomPla-Modell gelten. Wie beispielsweise die Studie von Haberzeth/Dernbach-Stolz (2022) zeigt, werden bisherige erwachsenenpädagogische Kompetenzanforderungen an das Planungspersonal nicht hinfällig durch Digitalisierungsfragen, bekommen aber eine neue Fokussierung z. B. bei der Profilbildung in Bezug auf Zielgruppen.

Herausfordernd für Kompetenzmodelle bleibt es, nicht nur „Expertenwissen abzubilden, sondern auch gerade das professionelle Handeln, das von Unsicherheit und widersprüchlichen Handlungsanforderungen geprägt ist“ (von Hippel 2019, S. 117).

Das Modell der Kompetenzen Planender kann durch empirische Analysen des Planungshandelns und gemeinsam mit der Praxis weiterentwickelt und diskutiert werden (wie beispielsweise im Format „HBV treffen Praxis“, Ehses 2022). Wenngleich nicht unbedingt unter dem Fokus von Kompetenzen, so lassen sich doch aus den ausdifferenzierten Modellen und empirischen Analysen aus der Programmplanungsforschung (vgl.

für einen Überblick Gieseke & Robak 2022; Fleige & von Hippel 2022 und Thementeil ZfW 45/2022) konkrete Kompetenzanforderungen zu den Kompetenzfacetten ableiten.

Literatur

Alberti, V., Strauch, A. & Brandt, P. (2022). Digitale Kompetenzen Lehrender. Zur Möglichkeit ihrer Integration in Modelle generisch pädagogischer Kompetenzen am Beispiel von GRETA. *Magazin erwachsenenbildung.at,* (44/45). https://erwachsenenbildung.at/magazin/22-44u45/09_alberti_strauch_brandt.pdf.

Alke, M., Uhl, L. & Troidl, K. (2023). Intermediäre Akteure und ihre Bedeutung für die historische Formierung von spezifischen Berufsbildern und Arbeitsmärkten in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Themenheft: Neue Zugänge in der Organisations- und Professionsforschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung,* 3/2023. https://doi.org/10.1007/s40955-023-00263-9.

Autorengruppe GRETA-Konsortium (2022). Erwachsenenpädagogische Professionalität entwickeln. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung,* 29 (3), 52–56. http://www.die-bonn.de/id/41616.

Denninger, A. & Käpplinger, B. (2021). COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten. Themenheft: Erwachsenen- und Weiterbildung unter Pandemiebedingungen. Herausforderungen und Perspektiven. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung,* 3/2021. https://doi.org/10.1007/s40955-021-00190-7.

Ehses, C. (2022). HBV treffen Praxis: Programmplanung und Planende im Wandel. *Hessische Blätter für Volksbildung* (3), 90–91.

Fleige, M. (2024, im Erscheinen). Programmbereichsleitung (an Volkshochschulen). Eine Verortung im Sinne von Diskurs und Forschung zum planenden Personal in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Erscheint in: *Volkshochschulen in Berlin – Journal* 2024.

Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von & Stimm, M. (2022). *Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen.* Peter Lang.

Fleige, M. & Hippel, A. von (Hrsg.) (2022). Editorial. Themenheft: Programm- und Programmplanungsforschung. Methoden und Ergebnisse. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung,* 2/2022. https://doi.org/10.1007/s40955-022-00231-9.

Gieseke, W. & Robak, S. (2022). Bildungsforschung als Zugang zur Erschließung gesellschaftlicher Wirklichkeit. Das Beispiel der Programmforschung als ein Beitrag aus der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Forschung. Themenheft: Programm- und Programmplanungsforschung. Methoden und Ergebnisse. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung,* 2/2022. https://doi.org/10.1007/s40955-022-00216-8.

Haberzeth E. & Dernbach-Stolz, S. (2022). Programmplanung in der Weiterbildung unter dem Einfluss der Corona-Pandemie: Befunde einer empirischen Studie. Themenheft: Programm- und Programmplanungsforschung. Methoden und Ergebnisse. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung,* 2/2022. https://doi.org/10.1007/s40955-022-00217-7.

Hippel, A. von (2019). Programmplanungsforschung: Forschungsüberblick und Skizze zu einem Kompetenzmodell für Planende. *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), 103–121. DOI: https://dx.doi.org/10.3278/HBV1902W.

Hippel, A. von & Stimm, M. (2020). Typen von Weiterbildungseinrichtungen – Überblick und Ausdifferenzierungen für die Programm- und Organisationsforschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 3/2020. https://doi.org/10.1007/s40955-020-00164-1.

Jenner, A. (2022). Professionalitätsentwicklung aus der Perspektive von Weiterbildungsorganisationen. Ansätze für Weiterbildungsmanagement und Forschung. *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), 45–55. DOI: ://dx.doi.org/10.3278/HBV2202W.

Krüger, J., Robak, S. & Dust, M. (2020). Professionalisierung an biografischen Übergängen – Das Traineeprogramm der niedersächsischen Erwachsenenbildung 2017–2019. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), 82–89.

Lobe, C. & Walber, M. (2020). Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland: Stand und Perspektiven disziplinärer Professionalisierungsangebote. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), 16–27.

Lorenz, L. M. (2020). *Programm- und Angebotsplanung in der beruflichen Weiterbildung – Planungsstrategien zur Gestaltung von anbieterbezogenen Programmarten*. Leibniz Universität. https://doi.org/10.15488/9419.

Marx, C., Goeze, A. & Schrader, J. (2014). Pädagogisch-psychologisches Wissen zur Gestaltung von Lehr-Lernsituationen. (Wie) Unterscheidet es sich in Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Schule? *Hessische Blätter für Volksbildung* (3), 238–251. DOI: https://dx.doi.org/10.3278/HBV1403W.

Robak, S. (2015). Weiterbildungsmanagement. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen,* 124–132. W. Kohlhammer.

Schmidt-Hertha, B., Rott, K. J., Bolten-Bühler, R. & Rohs, M. (2020). Messung medienpädagogischer Kompetenz von Lehrenden in der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2/2020. https://doi.org/10.1007/s40955-020-00165-0.

Autorin

Aiga von Hippel, Prof. Dr., Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 16.5.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 16th of May 2024.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2024 (3)
DOI: 10.3278/HBV2403W010
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

GRETA-Kompetenzmodell: Von der Anerkennung pädagogischer Kompetenzen zur vielfältigen Anwendung in der Erwachsenenbildung

Brigitte Bosche, Anne Strauch

Zusammenfassung

Im Gegensatz zum formalen Bildungssystem gibt es für Lehrende in der Erwachsenenbildung keine systematischen Qualifizierungswege und sie erwerben häufig ihre pädagogischen Kompetenzen informell. Um die Professionalitätsentwicklung Lehrender zu fördern, war es ein Anliegen des Projektes GRETA (2014–2021), ein Verfahren zur Anerkennung von non-formal und informell erworbenen pädagogischen Kompetenzen im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung einzuführen. Übergeordnetes Ziel des Projektes war es, den Status der Lehrenden und der Weiterbildung insgesamt zu verbessern, die Professionalität des Lehrpersonals zu steigern und einen nachhaltigen Beitrag zur Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung zu leisten.

Stichwörter: Professionalisierung von Lehrkräften in der Erwachsenen- und Weiterbildung; Kompetenzmodell; Verfahren zu Kompetenzerfassung

Abstract

In contrast to the formal education system, there are no systematic qualification pathways for teachers in adult education and they often acquire their teaching skills informally. In order to promote the professional development of teachers, one of the aims of the GRETA project (2014–2021) was to introduce a procedure for the recognition of non-formally and informally acquired pedagogical competences in the field of adult and continuing education. The overarching aim of the project was to improve the status

of teachers and continuing education as a whole, to increase the professionalism of teaching staff and to make a sustainable contribution to the professionalisation of adult and continuing education.

Keywords: Professionalisation of teachers in adult and continuing education; competence model; competence assessment procedures

1 Modellentwicklung zwischen Theorie und Praxis

In engem Austausch zwischen Theorie und Praxis und unter Einbindung eines Konsortiums aus Trägern und Dachverbänden der Erwachsenen- und Weiterbildung entstand in einem ersten Schritt ein Kompetenzmodell für professionelle Handlungskompetenzen Lehrender in der Erwachsenenbildung, das seit 2017 als OER-Dokument zur Verfügung steht.

Die Herausforderung bei der Modellentwicklung bestand vor dem Hintergrund der Heterogenität der Erwachsenen- und Weiterbildung darin, feld- und trägerübergreifend darzustellen, welche Kompetenzen für eine professionelle Lehrtätigkeit relevant sind. Das Modell erhebt den Anspruch, gleichermaßen praxistauglich wie wissenschaftlich anschlussfähig zu sein. Bei der Entwicklung des Modells wurde daher darauf geachtet, theoretische Grundlagen zu analysieren, bestehende Ansätze (auch bei den unterschiedlichen Trägern) aufzunehmen und ggf. zu integrieren, aber ebenso Praktiker- und Expertenmeinungen zu erheben, Perspektiven Lehrender einzubeziehen und einen stetigen Rückkopplungsprozess zwischen Wissenschaft und Praxis zu sichern. In unterschiedlichen, aufeinander aufbauenden Erhebungsschritten wurden ausgehend von einer Heuristik eines Kompetenzmodells für Lehrende aus der Schulbildung von Baumert und Kunter aus dem Projekt COACTIV (Baumert & Kunter 2006) einem design-based-research Ansatz entsprechend Entwicklungs- und Rückkopplungsschritte geleistet. Das Kompetenzmodell aus der Schulforschung wurde als häufig rezipiertes und gut erforschtes Ausgangsmodell für die Bedarfe der Weiterbildungspraxis adaptiert. Die auf Basis von Erhebungen, Analysen und Fokusgruppen mit Praktikerinnen und Praktikern vorgenommenen Adaptionen wurden mit der Praxis rückgekoppelt, kommunikativ validiert und letztendlich unter Zustimmung der Trägergruppe finalisiert (vgl. Strauch et al. 2021). Die Rückmeldungen zeigten, dass aus Sicht der Bundesverbände und Dachorganisationen die Potenziale einer Anerkennung von Kompetenzen Lehrender vor allem in einer Verbesserung der Qualität der Lehr-Lernprozesse, einer Erhöhung der Vergleichbarkeit der Kompetenzen, einer vereinfachten Rekrutierung von Lehrkräften, einer intensiveren Nutzung von trägerspezifischen Fortbildungsangeboten sowie einer Verbesserung der Anerkennung der Erwachsenen-/Weiterbildung in Öffentlichkeit und Politik liegen. Der trägerübergreifenden Anlage des Kompetenzmodells wurde dabei eine besondere Bedeutung zugemessen.

Im Ergebnis steht das GRETA-Kompetenzmodell, das einem ganzheitlichen Kompetenzverständnis entsprechend sowohl kognitive als auch affektive Kompetenzanteile enthält (greta-die.de). Angesichts zunehmender Anforderungen an digitale Kompeten-

zen Lehrender wurde das Modell 2021 einer ersten Revision unterzogen und überarbeitet (vgl. Alberti et al. 2022).

1.1 Nutzen des Modells für verschiedene Anwendungskontexte

Das Kompetenzmodell kann als Basis für die Entwicklung von Curricula dienen und wird zur Vergleichbarkeit von Fortbildungsangeboten genutzt. Es kann Orientierung für eine individuelle Kompetenzentwicklung Lehrender geben, eine eigene Standortbestimmung ermöglichen und dazu verhelfen, Stärken und Kompetenzentwicklungsbedarfe aufzuspüren sowie Bildungsorganisationen zur Personalentwicklung und Fortbildungsplanung dienen.

1.2 Kompetenzbilanzierung auf Basis des Modells

Die Entwicklung des Modells war von Beginn des Projektes an mit der Zielsetzung verknüpft, Lehrenden in der Erwachsenenbildung die Möglichkeit zu bieten, ihre informell und non-formal erworbenen Kompetenzen über ein Anerkennungsverfahren zu belegen und anerkennen zu lassen. Zur Erfassung und Bilanzierung der pädagogischen Handlungskompetenzen Lehrender wurde mit Bezug zum Modell das sogenannte PortfolioPlus entwickelt. Dabei handelt es sich um einen teilstandardisierten Fragebogen aus 79 Fragen und Aufgaben, anhand derer die Lehrkräfte systematisch ihr Lehrverhalten reflektieren. Die Antworten werden von einem Gutachter oder einer Gutachterin anhand einer festgelegten Indikatorik bewertet. Als Ergebnis dieses Prozesses erhalten sie eine individuelle Kompetenzbilanz. In der Bilanz wird für jede Kompetenzfacette im GRETA-Modell der Grad der individuellen Kompetenzausprägung festgestellt, wie folgende Grafik beispielhaft zeigt:

Abbildung 3: Grafische Darstellung einer GRETA-Kompetenzbilanz (Beispiel)

Die Koordinierungsstelle am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) übernahm nach Ende des Projektes ab 2022 die Steuerung des Anerkennungsverfahrens und gewährleistet die Einhaltung der definierten Qualitätskriterien.

2 Ergebnisse mit der Nutzung des Anerkennungsverfahrens

Seit Etablierung des GRETA-Kompetenzbilanzierungsverfahrens haben in Deutschland Stand April 2024 724 Lehrende eine GRETA-Kompetenzbilanz erworben. In einer Evaluationsstudie, die zwischen September 2020 und April 2022 durchgeführt wurde und an der sich 221 Lehrende beteiligten, konnten vielfältige Vorteile sowohl für die eigene professionelle Entwicklung als auch für die Vermarktung nachgewiesen werden (vgl. Bosche, Strauch 2023).

So fand ein Großteil der Befragten (92,2 %) das PortfolioPlus anregend für die Reflexion ihres beruflichen Handelns. Dies deutet darauf hin, dass das Verfahren erfolgreich Lehrende dazu ermutigt, über ihr pädagogisches Handeln nachzudenken und es kritisch zu bewerten. Zwei Drittel (66,2 %) der Lehrenden gaben an, dass die Nutzung des PortfolioPlus ihr Selbstvertrauen in die eigene Tätigkeit stärkt.

Eine deutliche Mehrheit der Befragten (67,7 %) betrachtet die Kompetenzbilanz als wertvolles Instrument für Bewerbungsprozesse. Ebenfalls ein Großteil der befragten Lehrenden (63,8 %) sieht in der individuellen Kompetenzbilanz einen bedeutenden beruflichen Nachweis. Sie schätzen die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten und Qualifikationen dokumentieren zu können. Darüber hinaus glaubt die Hälfte der Befragten (50,4 %), dass die Kompetenzbilanz ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern kann.

Insgesamt erweist sich das PortfolioPlus-Verfahren als eine effektive Form des Lernens, die sich positiv auf die Qualität der Bildung auswirken könnte.

Auch für Bildungseinrichtungen zeigen sich Vorteile durch das GRETA-Anerkennungsverfahren. In Zertifizierungsverfahren sind Weiterbildungseinrichtungen dazu verpflichtet, Nachweise über die Qualität ihres Bildungspersonals vorzulegen, einschließlich deren fachlicher, didaktisch-methodischer und personaler Kompetenzen. Die GRETA-Kompetenzbilanz ist für viele Anbietende eine Lösung, die geforderten pädagogischen Kompetenzen ihrer Lehrkräfte abzubilden. Mit der individuellen Kompetenzbilanz erhalten Lehrende und Bildungsanbietende aber nicht nur einen Nachweis, sondern auch eine solide Grundlage für die Weiterbildung und Entwicklung des pädagogischen Personals.

Für Führungskräfte stellt die Bilanz einen Ausgangspunkt für eine zielgerichtete Personalentwicklung dar. Sie nutzen sie beispielsweise in Mitarbeitergesprächen, um geeignete Fortbildungsmöglichkeiten zu ermitteln und Mitarbeitende individuell zu fördern.

Mit seiner wissenschaftlichen Fundierung und Praxistauglichkeit bietet das GRETA-Kompetenzmodell auch Fortbildungsanbietenden, die sich auf Lehrkräfte in

der Weiterbildung spezialisieren, eine effektive Möglichkeit zur (Weiter-)Entwicklung pädagogischer Fortbildungsangebote. Indem sie das Modell als Leitfaden nutzen, können sie die Qualität ihres pädagogischen Fortbildungsprogramms erhöhen.

Die transparente Darstellung der Fortbildungsinhalte ermöglicht es Fortbildungsanbietenden, ihre Inhalte klar zu strukturieren und zu kommunizieren. Lehrende können gezielt nach passenden Fortbildungen suchen, die ihre individuellen Bedürfnisse und Ziele ansprechen. Durch die Orientierung an GRETA profitieren sowohl die Kursleitenden als auch die Teilnehmenden von einem diversifizierten und transparenten Fortbildungsprogramm. Die Orientierung an einem anerkannten Kompetenzmodell wie GRETA kann zudem die Nachfrage nach den Fortbildungsmaßnahmen steigern. Das Kompetenzmodell hat sich mittlerweile als eine wichtige Referenzstruktur für Initiativen sowie Akteurinnen und Akteure aus vielen Teilbereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung etabliert und wird auch im Hochschulkontext z. B. in Studiengängen genutzt. Es schafft an vielen Stellen ein gemeinsames Bewusstsein davon, was das professionelle Lehrhandeln ausmacht und welche Kompetenzen erforderlich sind, um gut lehren zu können.

3 Ausblick

Zudem findet das Modell Nachnutzung in unterschiedlichen Kontexten. Zu nennen ist hier das BMBF-INVITE-Verbundprojekt KUPPEL (KI-unterstützte plattform-übergreifende Professionalisierung erwachsenenpädagogischer Lehrkräfte), das unter Konsortialführung des DVV eine hybride Cloud entwickelt, in der ein KI-gestütztes, individualisiertes Lernangebot für erwachsenenpädagogisches Personal bereitgestellt werden soll. Dem Lernangebot liegt das GRETA-Kompetenzmodell zugrunde.

Das Kompetenzmodell ist aber nicht nur für den Bereich der Erwachsenenbildung interessant, sondern auch in der beruflichen Ausbildung: Ein von der Handwerkskammer Südwestfalen koordiniertes Projekt ko.ve.di (Konnektivität für Ausbildungsberufe) lehnte sich bei der Entwicklung eines Kompetenzrasters und Kompetenzstandards für das Bildungspersonal in der überbetrieblichen Ausbildung an das GRETA-Kompetenzmodell an.

Zudem bildet das GRETA-Modell eine wichtige Basis für das Verbundprojekt TrainSpot 2, das seit Sommer 2022 vom BMBF gefördert wird. Auf Basis des GRETA-Kompetenzmodells werden Train-the-Trainer-Angebote für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung für die Vernetzungsinfrastruktur Mein Bildungsraum zugänglich gemacht.

Das GRETA-Kompetenzmodell versteht sich als ein Modell professioneller Handlungskompetenzen unabhängig vom zu unterrichtenden Fachinhalt. Im Modell selbst sind für „Fachinhalt“ und „Fachdidaktik“ zwei Kompetenzbereiche eingefügt, die fachspezifisch definiert werden können. Diese Ausdifferenzierung des Modells erfolgt aktuell in zwei Projekten: So plant der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) GRETA als Ausgangspunkt zu nehmen für die Entwicklung eines eigenen Kompetenzmodells

für die politische Bildung. An der PH Weingarten arbeiten wissenschaftliche Mitarbeiterinnen zusammen mit dem Team GRETA des DIE daran, die beiden Kompetenzbereiche „Fachinhalt“ und „Fachdidaktik“ aus dem Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung zu erweitern. Im Ergebnis wird ein fachspezifisch angepasstes GRETA-Kompetenzmodell für den Bereich AuG erwartet, welches die Kompetenzanforderungen integriert, die in vielen Dokumenten unstrukturiert vorliegen.

Es zeigt sich, dass das Modell Potenzial hat, einen weiterbildungsübergreifenden Referenzrahmen darzustellen. Unabhängig von Handlungsfeld und der Beschäftigungssituation bietet das Modell Lehrenden eine Struktur zur Reflexion und Bilanzierung handlungsrelevanter Kompetenzen und Einrichtungen sowie Orientierung für Personalrekrutierung und -entwicklung. Die enge Rückkopplung zwischen Wissenschaft und Praxis spielt für die Akzeptanz des Modells eine große Rolle. Das Modell wird in vielfältiger Weise genutzt und rezipiert, was sich z. B. über hohe Downloadzahlen belegen lässt.

Literatur

Alberti, V., Hillerich, S. & Strauch, A. (2022). *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar: Das GRETA-Kompetenzmodell 2.0*. http://www.die-bonn.de/id/41543.

Autorengruppe wb-personalmonitor (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. https://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildner-01.pdf.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.

Bosche, B. & Strauch, A. (2023). Ergebnisse einer Evaluationsstudie zur Nutzung des GRETA-PortfolioPlus: Professionalitätsförderliche Effekte einer Kompetenzanerkennung. *Weiterbildung* (6), 34–37.

Strauch, A., Bosche, B. & Lencer, S. (2021). Ein Referenzmodell für Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Modellentwicklung zwischen Wissenschaft und Praxis. *Weiterbildung*, 32 (2), 28–31.

Autorinnen

Anne Strauch, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Brigitte Bosche, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 16.5.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 16th of May 2024.

Eine Einführung in die Erwachsenenbildungsforschung

Kondratjuk, Maria
Grundlagen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung
wbv. 1. A. 2023. 212 S., 5 Abb., 2 Tab.
ISBN 978-3-8252-5798-9
€ 25,00 | € (A) 25,70 | sfr 32,50

Das Lehrbuch bietet insbesondere Studierenden und Promovierenden, aber auch Lehrenden und Forschenden im Feld eine kompakte und systematische Einführung in die Forschung der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Nach einer eingehenden Vorstellung der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung erfolgt ein Überblick in exemplarische Forschungsfelder und -zugänge. Es werden grundlegende Begriffsdefinitionen vorgenommen, auf den empirischen Forschungsprozess eingegangen und in ausgewählte Forschungsmethoden und empirische Vorgehensweisen eingeführt. Exemplarische Forschungsarbeiten in Form von kommentierten Steckbriefen geben Einblick in konkrete Forschungen. Forschungspragmatische Aspekte runden die Einführung optimal ab.

utb.
utb.de | Lesen. Lernen. Verstehen.

WOCHEN SCHAU VERLAG
... ein Begriff für politische Bildung

THIAGIS INTERAKTIVE TRAININGSMETHODEN

Dr. Sivasailam Thiagarajan alias Thiagi ist unbestrittener Meister im Entwickeln von Methoden, die Menschen weiterbringen. Erstmalig im deutschen Sprachraum sind Thiagis interaktive Trainingsmethoden mit über 70 Aktivitäten und Texten erschienen. Die Methoden eignen sich für berufliche, interkulturelle und politische Bildungsarbeit im Unternehmen, im Klassenzimmer oder im Seminarraum. Die handlungsorientierten Übungen werden im Buch übersichtlich dargestellt und sind einfach in der Umsetzung. Sie sind ein Schlüssel für das respektvolle Miteinander in Beruf und Alltag.

von Sivasailam Thiagarajan und Samuel van den Bergh
ISBN 978-3-89974989-2, 320 S., DIN A4, € 29,80
EPUB: ISBN 978-3-7344-0282-1, € 25,99

Thiagis zweiter Band öffnet einen weiteren großen Fundus an Übungen für berufliches, interkulturelles und politisches Lernen in Gruppen. Neu hinzugekommen sind die Themen „Innovation und Kreativität“ sowie „interaktives Online-Lernen“ und Methoden für die Zusammenarbeit in Großgruppen. Der Fokus richtet sich dabei auf erfahrungsbasiertes Lernen und systematische Reflexion. Denn eine interaktive Übung wird erst durch Reflexion und situative Einbettung zu einem wertvollen und hilfreichen Erlebnis und liefert Erkenntnisse für zukünftige Handlungen.

von Sivasailam Thiagarajan, Annette Gisevius, Samuel van den Bergh und Tom Kehrbaum
ISBN 978-3-7344-0628-7, 304 S., DIN A4 € 29,90
PDF: ISBN 978-3-7344-0629-4, € 23,99
EBUP: ISBN 978-3-7344-0630-0, € 23,99

www.wochenschau-verlag.de

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2024 (3)
DOI: 10.3278/HBV2403W011
ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Nachruf

Nachruf auf Joachim Dikau

Johannes Weinberg

Wir sind uns auf Konferenzen und irgendwelchen fachlichen Gesprächsrunden häufig begegnet. Wir redeten miteinander. Ich merkte, das ist durch und durch ein politischer Mensch. Kein Politiker, aber darauf bedacht, die jeweilige Lage, über die wir gerade sprachen, zu klären, auf Lösungen hin zu bedenken ohne sich irritieren zu lassen. Sein Markenzeichen war, als Leiter einer Zusammenkunft ebenso wie als einfacher Teilnehmer, am Ende in wenigen Punkten zusammenzufassen, was dabei herausgekommen war.

Woher kam er und wie wurde er der, als den wir ihn kannten? Er kam aus Ostpreußen. Geboren und aufgewachsen in Königsberg ist er als 16-Jähriger im Sommer 1945 aus der Sowjetischen in die Britische Besatzungszone gekommen. In Soltau, in der Lüneburger Heide, ist er im Konsum zum Einzelhandelskaufmann ausgebildet worden. Über das Braunschweigkolleg und die Wirtschaftsakademie in Hamburg ist er dann an die Freie Universität in Berlin gegangen. Hier hat er Berufs- und Wirtschaftspädagogik studiert, diplomiert und sein Examen als Berufsschullehrer gemacht. Schließlich, angeregt und begleitet von Fritz Borinski, dem Professor für Erwachsenenbildung, wurde er von der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät zum Dr. rer. pol. promoviert. Der Titel seiner Dissertation lautet: „Wirtschaft als Lehrgebiet der Volkshochschule in Deutschland – eine historische Problemuntersuchung“. Erwachsenenbildung, so lässt sich der Dissertation entnehmen, war für ihn eine Sache, die aus dem engen Zusammenhang „mit den wirtschaftlichen, politischen, kulturellen Emanzipationsbestrebungen des Bürgertums“ entstanden ist und besteht. An dieser politisch-sozialen Rahmung der Erwachsenenbildung hat er festgehalten.

Die Begegnung mit Borinski, seinen Mitarbeitern und Promovenden war in jeder Hinsicht folgenreich für seinen weiteren Lebensweg. Er erlebte und lernte, was Universitäre Erwachsenenbildung ist und hatte damit einen wissenschaftlichen Aufgabenbereich entdeckt, in dem er dann als Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik sehr aktiv und erfolgreich tätig gewesen ist. Er ergriff die Gelegenheit, im bundesweit agierenden „Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V.“ (AUE) mitzuarbeiten. Er hat von 1974 bis 1998 nach einer Einstiegsphase dem Vorstand vor allem als Vorsitzender angehört.

Während dieser Jahre ist es ihm und den ständigen Mitarbeitenden in der Geschäftsführung gelungen, aus dem AUE eine in der Hochschulreformszene bekannte,

anerkannte und wirksame Institution zu machen. Zu den Ergebnissen gehört, dass Universitäre Erwachsenenbildung, heute Universitäre Weiterbildung, zu einem festen Bestandteil des universitären Aufgabenspektrums geworden ist.

Den Weg dahin hat Dikau selbst dargestellt. Der Bericht zeigt die multiinstitutionellen Abstimmungs- und Koordinierungsanstrengungen, die geleistet wurden, damit Hochschulen und Weiterbildungsverbände sowie politische Ministerialität zueinander fanden. Ein Glücksfall für das Gelingen war, in Dikaus Worten: "Das alles deckte sich mit den bildungspolitischen Intentionen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Wissenschaft." Der AUE war aber nicht nur eine organisatorisch-politische Agentur. Wesentlich zur Ausbildung des AUE-Profils hat ebenso die Entwicklung und Publikation von Materialien zur erwachsenenpädagogischen Qualifizierung des in der Weiterbildung tätigen Personals beigetragen, das auch im Diplomstudiengang Erwachsenenbildung genutzt wurde.

Zurück zu Dikau selbst: Mir scheint, er war ein ideell angetriebener Mensch, der Impulse aufnahm, selbst auslöste und für ihre Realisierung die richtigen Partner fand und halten konnte. Er gehörte zu denjenigen seiner Generationenkohorte, die sich bewusst, energisch und nachhaltig aus den HJ-geprägten geistigen Umhüllungen und Umgangsformen sowie den lebensbedrohlichen Kriegserlebnissen befreit haben. Als wir uns in den Nullerjahren auf einer Fachkonferenz ein letztes Mal trafen, haben wir es versäumt über die Folgen der IT-getriebenen gegenwärtigen Kulturrevolution für die Zukunft der Erwachsenenbildung miteinander zu reden.

FORSCHUNG

100 Jahre Hans Tietgens

Josef Schrader (Hg.)

Wissenschaft für die Praxis

Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung in Deutschland

Der Band widmet sich dem Werk von Hans Tietgens und seiner Wahrnehmung in Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Er trägt damit zur Wissenschaftsgeschichte der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE bei, die 2022 ihren 50. Geburtstag feiert.

wbv.de/erwachsenenbildung

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 42
2022, 308 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7283-8
E-Book im Open Access

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

wbv Publikation · wbv Media GmbH & Co. KG · service@wbv.de · wbv.de

WALTER SCHÖNI

HANDBUCH BILDUNGSCONTROLLING

STEUERUNG VON BILDUNGSPROZESSEN IN UNTERNEHMEN UND BILDUNGSINSTITUTIONEN

Bildung soll ihre Kosten steuern und ihren Nutzen messen. Das Kosten-Nutzen-Controlling ist Aufgabe jedes Bildungsanbieters.

Bildungscontrolling zielt darüber hinaus. Es nimmt gesellschaftliche Kontexte in den Blick, analysiert Bildungsprozesse und deckt Fehlsteuerungen und soziale Hindernisse auf.

Dafür braucht es geeignete Konzepte, gerade in der digitalen Welt mit ihrem ausgeprägten Datenfokus.

Das Handbuch führt ein in Theorie und Methoden. Es zeigt, wie ein Controlling-Konzept erarbeitet wird.

E-PDF, 190 Seiten, CHF 25.-/€ 24,99
ISBN: 978-3-7253-1090-6
3. aktualisierte Auflage, Dez. 2023

Somedia Buchverlag ist auch auf Facebook und Instagram zu finden.

Erhältlich in der Buchhandlung oder bei Somedia Production AG
www.somedia-buchverlag.ch

somedia BUCHVERLAG