

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

31. Jahrgang

4|2008

Biographie und Bildung

Impressum

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

31. Jahrgang, Heft 4/2008

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

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

Heft herausgeberin 4/2008: Anne Schlüter

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

Wissenschaftliche Redaktion: Dr. Thomas Jung

Redaktionsassistent: Beate Beyer-Paulick

Lektorat: Christiane Hartmann

Anschrift der Redaktion und Herausgeber:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn
Tel. (0228) 3294-182, Fax (0228) 3294-399
E-Mail thomas.jung@die-bonn.de

Hinweise für Autor/inn/en:

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

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Sie werden von der Redaktion anonymisiert und den Herausgeber/inne/n sowie zwei externen Gutachtern vorgelegt. Die Begutachtung erfolgt „double blind“. Weitere Informationen unter www.report-online.de.

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung?
Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter
www.die-bonn.de ein Feedback zukommen
lassen. Geben Sie einfach den Webkey
23/3104 ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren
künftige Interessent/inn/en.

Recherche: Unter www.report-online.net können Sie Schwerpunktthemen der Einzelhefte und sämtliche seit 1978 im REPORT erschienenen Artikel und Rezensionen recherchieren. Einzelhefte der Jahrgänge 1992 bis 2005 stehen zudem zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

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

Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

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

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

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

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelhefte 14,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 36,- EUR, für Studierende mit Nachweis 30,- EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISBN 978-3-7639-1954-3

Best.-Nr. 23/3104

© 2008 DIE e.V.

Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten.
Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.

REPORT 4/2008 (31. Jg.)

Biographie und Bildung

Inhalt

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

Beiträge zum Schwerpunktthema

Jochen Kade/Christiane Hof/Daniela Peterhoff

Verzeitlichte Bildungsgestalten: Subjektbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens	9
---	---

Daniel Wrana

Bildung und Biographie in Selbstlernprozessen	23
---	----

Anne Schlüter

Biographisches Lernen als Bestandteil des Studiums zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung?	33
---	----

Rudolf Egger

Lernwelten als nicht beherrschbare Räume.....	43
---	----

Forum

Renate Elli Horak

Normative Lebenslaufmuster und Widerspruchserfahrungen als Ressourcen in weiblichen Bildungsbiographien	55
---	----

Birgit Schulte/Susanne Zirkler

Biographieszenarien Älterer in der zweiten Lebenshälfte	66
---	----

Rezensionen

Das Buch in der Diskussion

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Trends der Weiterbildung

DIE-Trendanalyse 2008

(besprochen von: <i>Kornelia Haugg, Klaus Meisel, Bernhard von Rosenbladt</i>).....	79
--	----

Rezensionen.....	83
------------------	----

Autorinnen und Autoren.....	93
-----------------------------	----

Gutachterinnen und Gutachter im 31. Jahrgang.....	95
---	----

Themenvorschau 2009

Heft Nr. Schwerpunkt

1/09 Ethik, Religion und Erwachsenenbildung
Gastherausgeber: Jörg Knoll

2/09 Popular Education
Herausgeber: Ekkehard Nuissl

3/09 Messverfahren und Benchmarks in der Weiterbildung
Herausgeberin: Christiane Schiersmann

4/09 Alphabetisierung/Grundbildung
Herausgeberinnen: Elke Gruber/Monika Tröster

Editorial

Seit Jahrzehnten wird eine Ausweitung des Lernens über die Lebenszeit hinaus als gesellschaftlich notwendig postuliert. Den Postulaten folgen häufig Klagen darüber, dass zu viele Menschen Lernwiderstände zeigen, lernresistent oder für Veränderungen zu träge seien. Im Ergebnis dessen heißt es, dass zu wenige Menschen sich auf das Erlernen des Lernens verstünden.

Die Untersuchung des Lebenslangen Lernens hat auch in der Wissenschaft Einzug gehalten. So liegen auf der Makroebene erste Studien zur Lernbereitschaft in der Bevölkerung vor. Und auf der Mesoebene wurden Evaluationen von konkreten Maßnahmen, beispielsweise der Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung, induziert. Lernen aber ist ein subjektiver Prozess, selbst dann, wenn von organisationalem Lernen gesprochen wird. Um zu Aussagen über die Wirkung dieses Imperativs des Lebenslangen Lernens zu gelangen, sind Lernprozesse auf der Mikroebene zu beobachten. Dies muss über längere Zeiträume und in Abhängigkeit von pädagogischen Lernarrangements oder sozialen Räumen geschehen.

Als Zugang zur Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen bietet sich aus verschiedenen Gründen die biographische Perspektive an. Sie rückt den Zusammenhang von Lernen und Bildung im Kontext des Lebenslangen Lernens in den Blick. Bildung braucht Lernprozesse. Lernen ist die Voraussetzung für die Aneignung von Bildung. Bildung braucht Zeit. Erst im Verlaufe von Zeit sowie in der Auseinandersetzung mit sich selbst, der Umwelt und den gesellschaftlichen Anforderungen entsteht Bildung, die das Subjekt sein Eigen nennen kann. Die empirische Erkundung des Zusammenhangs von Lern- und Bildungsprozessen aus der biographischen Perspektive lässt Erkenntnisse erwarten, die Auskunft darüber geben, unter welchen konkreten Bedingungen sich Lebenslanges Lernen entwickeln kann. Anhand des Forschungsstandes in der Biographieforschung lässt sich behaupten, dass das Ergebnis eines Lern- und Bildungsprozesses eine spezifische Bildungsgestalt ist. Diese wiederum nimmt Einfluss auf weitere Lernherausforderungen.

Mit dem Verweis auf eine Schlüsselqualifikation wie „Biographizität“ wird darauf aufmerksam gemacht, dass es eine grundlegende Fähigkeit des Subjekts zur Anpassung an neue Lebenswelten wie an als „neu“ erlebte, soziale Anforderungen gibt. Inwieweit Biographizität zu erlernen, gar zu trainieren ist, um in geplanten, pädagogischen Umgebungen lebenslang „neu“ lernen zu können – dies ist eine Frage, der vor allem empirisch nachzugehen ist. In der Bildungsgangdidaktik sind Lernarrangements wie „Lernwelten“ (Egger) oder „Lernarchitekturen“ (Forneck/Wrana) entworfen worden, um Lebenslanges Lernen als kontinuierlichen, selbstreflexiven Prozess in einem kommunikativen, sozialen oder pädagogischen Raum anzuregen. Die Didaktisierung solcher Ideen bedeutet allerdings zweierlei: Zum einen gilt es, lerntheoretische und didaktische Theorien zu nutzen; zum anderen geht es darum, solche Modelle auszuwählen, die

die Autonomie nicht nur als subjektives Lernziel sondern auch als Voraussetzung für Lernen denkt. Daher ist auch die Ermöglichung von Eigenkompetenz auszuweiten.

Eine biographieorientierte Didaktik hätte zur Konsequenz, dass es um eine reflexive Arbeit sowohl an den fachlichen Inhalten als auch an den eigenen subjektiven Mustern gehen muss. Um subjektive Muster reflektieren zu können, bedarf es einer Reflexion oder Abarbeitung von sozialisierten Verhaltensweisen. Das Subjekt hat sich der sozial gesetzten Strukturen zu vergewissern, um die eigenen Potenziale entwickeln und somit subjektive Strukturen für Lebenslanges Lernen aufzubauen zu können.

Die Autorinnen und Autoren dieses Heftes nehmen die Diskussion des Themas in unterschiedlichen Facetten auf. Jochen Kade, Christiane Hof und Daniela Peterhoff diskutieren die Subjektbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens in Bezugnahme auf die Aneignung von Wissen über Lern- und Bildungsprozesse als in der Wirkung „verzeitlichte Bildungsgestalten“. Daniel Wrana beschreibt die Voraussetzungen für die Konzeptbildung einer biographieorientierten Didaktik, indem er die Mikrostrukturen von Selbstlernprozessen untersucht, die durch Lernberatungsgespräche angeregt werden. Anne Schlüter thematisiert die Möglichkeiten der Stärkung der Eigenkompetenz für Erwachsenenbildner/innen über biographische Arbeit als Bestandteil des Studiums. Sie geht davon aus, dass die Fähigkeit, Lern- und Bildungsprozesse anzuregen, eine relevante Fähigkeit in der Praxis der Erwachsenenbildung sein sollte. Rudolf Egger zeigt anhand eines aktuellen, französischen Spielfilms Bildungsprozesse auf, die zeigen sollen, was Bildung außer Lernen noch sein kann.

Die für dieses Heft ausgewählten Beiträge zeigen sozusagen exemplarisch, was eine biographische Perspektive auf Lernprozesse verdeutlicht: Bildung kann nur dann entstehen, wenn subjektive Deutungsweisen reflektiert und transformiert werden.

Bonn, im Oktober 2008

Anne Schlüter

**BEITRÄGE ZUM
SCHWERPUNKTTHEMA**

Report

Verzeitlichte Bildungsgestalten: Subjektbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens

In einem bildungstheoretischen Bezugsrahmen wird vor dem Hintergrund eines von der DFG geförderten Forschungsprojektes das Lebenslange Lernen als Modus der Subjektbildung analysiert. Dabei wird der Zeitdimension von Bildung theoretisch, methodologisch und methodisch durch die Auswertung von qualitativen Interviews, die nach mehr als 25 Jahren mit denselben Personen noch einmal geführt wurden, besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Die Orientierung folgt einem lernbezogenen, aber nicht lernzentrierten Konzept der Bildungsgestalt, das Subjektbildung im Horizont von individueller Lebensführung, von Lehr-Lern-Verhältnissen, von Lebensalter und von sich wandelnden gesellschaftlich-historischen Situationen rekonstruiert. Unter Bezug auf die neuere, soziologische Theorie zur Zeitstruktur moderner Gesellschaften wird die Zeitabhängigkeit von Bildungsgestalten unter dem Aspekt von Kontinuität und Diskontinuität präzisiert.

1. Einleitung: Bildung und Zeit

Zeit wird im Bildungsdiskurs zwar durchgehend thematisiert, bestimmt aber ist über weite Strecken die an Bildung als Ziel orientierte Erörterung von Freiheit, Mündigkeit, Autonomie und Emanzipation im Problemhorizont des Subjekt-Objekt-Verhältnisses. Bildung – so die klassische Formulierung von Wilhelm von Humboldt¹ – zielt auf die „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt“. Sie verlange vom Menschen, „soviel Welt als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ (Humboldt 1969/1793, S. 235). Bildung bezeichnet die „weitest mögliche ‚Aneignung‘ von Welt durch das Subjekt“ (Luhmann 2002, S. 188). Wobei Aneignung heißt, dass das „Subjekt in der Lage ist, mit der Welt, obwohl sie unerreichbar draußen ist, wie mit etwas Eigenem umzugehen und an der Welt ein eigenes Dasein zu bestimmen“ (ebd.). Bildung stellt demnach sicher, dass das angeeignete Wissen ganz dem individuellen Subjekt „zugehört“ (Stichweh 2004, S. 149).

Der Thematisierungsakzent des Bildungsdiskurses auf das Subjekt-Objekt-Verhältnis ändert sich erst in den 1980er Jahren mit der empirischen Erweiterung der Bildungstheorie. Insbesondere unter dem Einfluss der erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Biographieforschung wird nunmehr zunehmend der Bildungsprozess

¹ Vgl. zum Aneignungskonzept aus psychoanalytischer Sicht Freud (1991; zit. n. Honneth 2006); aus philosophischer Sicht Bieri (2003); aus sozialphilosophischer Sicht Honneth (2006); aus erziehungswissenschaftlicher Sicht Seitter (2003).

analysiert und damit der Zeitaspekt von Bildung in den Blick gerückt. Bildung wird als Transformationsprozess beschrieben, als „Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen“ (Nohl 2006, S. 201). In den Mittelpunkt rückt damit die Veränderung von Orientierungen im Lebensverlauf. Die Veränderung von Wissen dagegen stellt kein zentrales Thema dar.

Auch wenn durch die Thematisierung von Transformationsprozessen der Zeitbezug der Bildung stärker beachtet wird, so ist dennoch auffallend, dass der Aspekt der Entstehung des Neuen und damit der Zukunft in den Vordergrund gerückt wird. Kontinuität und deren Erhaltung, ja, überhaupt deren Herstellung und damit der Aspekt der Fortsetzung der Gegenwart mit eventuellem Anschluss an die Vergangenheit bleiben als Moment von Bildungsprozessen jedoch ausgeblendet.²

Einen weiteren Verzeitlichungsschub hat der Bildungsdiskurs durch die bildungsgang-übergreifende Diskussion zum Lebenslangen Lernen bekommen, die ein bildungspolitisches und wissenschaftliches Leitkonzept etabliert, das Erwachsene in einer lebenslaufbezogenen Entwicklungsperspektive thematisiert, bildungsbereichübergreifende Zusammenhänge in den Blick nimmt und das Interesse gerade auch für den breiten Variantenreichtum informeller, alltagsintegrierter Lernorte und Lernprojekte, das „Lernen en passant“ (vgl. Reischmann 1995), richtet.³ Dieser Diskurs nimmt die Fokussierung auf (Lebens-)Orientierungen zurück, wogegen Wissen als Referenzpunkt von Bildung in der Tradition der frühen Aufklärung ein stärkeres Gewicht erhält.⁴ Allerdings bleibt der Problemhorizont, den der Bildungsbegriff erschließt, weiter gespannt als der des Lebenslangen Lernens. Dessen bildungstheoretisches Defizit resultiert aus der Ersetzung des Konzepts Bildung durch das Konzept Lernen und der damit verbundenen Ausblendung des individuellen Erlebens- und Handlungssubjekts, das lernt und für das Lernen spezifische Bedeutungen im Zusammenhang der Lebensführung und der Gestaltung seiner Biographie hat; weswegen es nicht nur lernt, sondern auch umlernt, verlernt und nicht lernt (vgl. Kade/Seitter 1998; Schäffter 2000; Dinkelaker 2008). Die individuelle Aneignung von Welt als Prozess der *Subjektkonstitution* und damit als *Bildungsprozess* wird im Kontext des Lebenslangen Lernens kaum zum Thema gemacht. Die Relationalität von Bildungsprozessen und Lebenslangem Lernen im Zusammenhang biographisch eingebetteter individueller Lebensführung und soziokultureller gesellschaftlicher Verhältnisse ist das Thema dieses Beitrags. Zunächst wird das Konzept der Bildungsgestalten als Verhältnis von individueller Lebensführung, Lebensalter, Lehr-Lern-Verhältnissen und gesellschaftlicher Situation entfaltet (2). Die Frage des Wandels von Bildungsgestalten ist Thema des dritten Kapitels (3). Im vierten Kapitel

2 Diese Sicht steht auch hinter Oevermanns (2008) sozialisationstheoretischer Gegenüberstellung von Krise und Routine und der darauf projizierten Unterscheidung Bildung versus Lernen; in einem komplexeren, biographischen Bezugssystem von Fortschritt und Fortsetzung und damit von Vergangenheit, Zukunft und Gegenwart verorten das Lebenslange Lernen demgegenüber Kade/Seitter (1998; 1995).

3 Vgl. allgemein zum Lebenslangen Lernen Brödel (1998); Hof (2008); Tippelt (2007); zum Lebenslangen Lernen als Form der Temporalisierung des Bildungs- und Erziehungssystems vgl. Kade/Seitter (2007a); den Zeitaspekt von Erwachsenenbildung betonen insbesondere Schäffer (1993), Schlüter (2005) und Schmidt-Lauff (2006); zu Zeit und Raum als Koordinaten des Lernens Erwachsener vgl. Fischer (2007).

4 Vgl. zum Verhältnis von Wissen und Erwachsenenbildung Kade/Seitter/Dinkelaker (2008).

geht es vor dem Hintergrund der neueren, soziologischen Theorie zur Zeitstruktur moderner Gesellschaften um die spezifische Zeitlichkeit von Bildungsgestalten zwischen Kontinuität und Diskontinuität (4). Überlegungen zur Relativierung einer verbreiteten, zeitbezogenen, soziologischen Subjekttheorie bilden den Abschluss (5).

2. Das Konzept der Bildungsgestalten

Unter den Bedingungen des Lebenslangen Lernens als einer unhintergehbar Realiät moderner Gesellschaften, die die institutionelle Realität, die soziale Norm und die subjektiven Erfahrungen der Aneignung von Welt prägt, lässt sich Bildung weder als bloß individuelles Ereignis noch als bloß institutionelles Geschehen angemessen beschreiben. Die Bildung des individuellen Subjekts in Form der Aneignung von Welt verläuft vielmehr immer in der Verschränkung von individueller Lebensführung, Lehr-Lern-Arrangements und (historisch spezifischen) gesellschaftlichen Verhältnissen (vgl. Seitter/Kade 2002).

Das Konzept der Bildungsgestalten hebt genau auf diese Relationalität ab. Es beschreibt die sozialen Gestalten, zu denen sich die individuell-plurale Formung des Subjekts durch die Aneignung von Welt unter den Bedingungen des Lebenslangen Lernens verdichtet. Die Bildung des individuellen Subjekts wird erstens als von Lernprozessen abhängig begriffen. Zweitens wird davon ausgegangen, dass diese Lernprozesse auf individuellen Entscheidungen basieren, die vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Erwartungen, institutioneller Gelegenheiten, sozialer Kontexte und individueller Ressourcen getroffen werden. Das Theorem der Bildungsgestalt verweist drittens darauf, dass diese Aneignungs- und Bildungsprozesse sich potenziell immer auf die (ganze) Welt richten, also nicht beschränkt sind auf das, was in formalisierten Lehr-Lern-Settings zum (Lern-)Inhalt gemacht wird. Und schließlich wird angenommen, dass diese Lern- und Bildungsprozesse im zeitlichen Verlauf des Lebens zu spezifischen Strukturbildungen führen, die als fester Bezugspunkt individueller Lebenspraktiken fungieren. Bildungsgestalten sind somit sozial sedimentierte und verstetigte Formen lernbezogener, aber nicht lernzentrierter, individueller Aneignung von Welt. Unter dem Aspekt von Bildung als ausgezeichneter Verbindung von Individuum und Welt⁵ bewegt sich diese Aneignung von Welt auf einer Skala zwischen den Polen „eng“ und „weit“.

Spezifische Bildungsgestalten ergeben sich daraus, wie sich Individuen auf ihre je besondere Weise unter den jeweiligen, lebensweltlich-biographischen und soziokulturellen Bedingungen das mit der Entwicklung des Lebenslangen Lernens verbundene Angebot an Lehr-Lern-Gelegenheiten zu eigen machen und sich so erst als individuelles

⁵ Unter dem Aspekt des Inhalts von Bildung („so viel Welt wie möglich“ und „so eng wie möglich“) bezeichnen Bildungsgestalten das Moment der Aneignung von Welt als Lern- und Erfahrungsgehalt. Die empirische Operationalisierung dieses Formenspektrums von Bildung ist im Rahmen qualitativer Bildungsforschung allerdings noch kaum systematisch angegangen worden

Erlebens- und Handlungssubjekt eine gesellschaftlich eingebettete Form geben.⁶ Dieser Aneignungs- und Konstitutionsprozess erstreckt sich potenziell auf das ganze Spektrum von Themen, vom Wissen bis zu Orientierungen; auf die ganze institutionelle Breite von Lerngelegenheiten, die den Individuen unter den Bedingungen des Lebenslangen Lernens eröffnet werden; auf die Erwartungen, die damit in unterschiedlichen Lebens- und Handlungszusammenhängen verbunden sind; auf die ganze Bandbreite von Lernarrangements, wie sie sich universell entwickelt haben sowie auf die Formen der Aneignung von Welt, die im Feld von Lernen, des Machens von Erfahrungen und von Selbstbeobachtung entstanden sind. Es kennzeichnet das Lebenslange Lernen als neue Form der Vergesellschaftung individueller Aneignung von Welt, das es anders als etwa die Schule zwischen Öffnung und Begrenzung, zwischen Ermöglichung und Zwang oszilliert. In der Regel ist die Aneignung des Lebenslangen Lernens immer mit einer individuell, sozial und kulturell geprägten, historisch somit spezifischen selektiven Auswahl verbunden. Aneignungsprozesse nehmen daher vielfältige Gestalt zwischen den beiden Polen der Übernahme und der Nicht-Übernahme der Lern- und Bildungsangebote an. Aneignung kann bedeuten, dass Individuen sich von der gesellschaftlichen Erwartung, lebenslang zu lernen, in eher deterministischer Weise bestimmen lassen und sich das Lernangebot zu eigen machen, das sich ihnen am stärksten inhaltlich, sozial, zeitlich und räumlich aufdrängt. Subjektbildung kann sich aber auch in der Distanzierung von den Erwartungen profilieren, die mit dem Lebenslangen Lernen verknüpft sind. Dabei kann eine solche vollständig oder auch nur partiell vorgenommene Distanzierung dauerhaften oder temporären Charakter haben. Und schließlich können Distanz und Widerspruch auch nur den Modus des individuellen Bezugs auf das Lebenslange Lernen betreffen. Es gibt eine Reihe von Anzeichen dafür, dass gerade „weichere“ Aneignungsmodi, die Lernen mit Unterhaltung, Spiel und Geselligkeit kombinieren und insgesamt die Grenzen zwischen (Lern-)Arbeit und Freizeit durchlässig werden lassen, in modernen Gesellschaften nicht nur für Erwachsene eine erhebliche Attraktivität haben. Darin wäre eine weiter entwickelte Form der „intelligenten Selbstbeschränkung“ (Offe 1989) des Lernens unter den Bedingungen seiner Universalisierung als Aneignungsmodus von Welt zu sehen, in der nicht nur das Nicht-Lernen zum Lebenslangen Lernen als dessen andere Seite sondern auch ein breites Spektrum von Zwischenformen zwischen Lernen und Nicht-Lernen notwendig dazugehört (vgl. Kade/Seitter 1996, S. 254f.).⁷

3. Die Zeitabhängigkeit von Bildungsgestalten

In modernen, zeitdynamischen Gesellschaften (vgl. Rosa 2005) ist davon auszugehen, dass Bildungsgestalten im individuellen Lebensverlauf nicht stabil bleiben, sondern sich zeitabhängig wandeln. Ihre Veränderung ist abhängig vom Zeitpunkt im individuellen Lebensverlauf, insbesondere dem jeweiligen Lebensalter; abhängig von der

⁶ Zum Individuum als produktiv Realität verarbeitendem Aneignungssubjekt aus sozialisationstheoretischer Sicht vgl. Hurrelmann/Ulich (1991).

⁷ Diesem Aneignungsmuster kommen hybride, nicht auf Lernen fokussierte Settings entgegen; vgl. Dinkelaker (2008), insbes. S. 259ff.

zeittypischen Ausprägung des soziokulturellen Umfeldes, in dem Erwachsene jeweils leben; abhängig von der allgemeineren, gesellschaftlichen, historischen Situation und abhängig von den Lehr-Lern-Settings, die insbesondere im Zusammenhang mit der forcierten bildungspolitischen Durchsetzung des Lebenslangen Lernens Wandlungen unterworfen sind. Unter den Bedingungen der Universalisierung und Entgrenzung des Pädagogischen kommt im Rahmen eines Konzepts der Bildungsgestalten die individuelle Aneignung von Welt nicht nur insoweit ins Blickfeld, als Erwachsene (lehrbezogen) lernen, sondern auch insoweit, als sie sich die Welt in anderen, nicht lehrbezogenen Formen aneignen.

Welche Inhalte in welchen Formen individuell mit welchem (Subjekt-)Resultat erlernt werden, wie also die Bildungsgestalten aussehen, dies ist eine Frage, der wir im Rahmen des Projekts „Prekäre Bildungsgestalten“ nachgehen.⁸ Wir gehen dabei davon aus, dass die Ausprägung von Bildungsgestalten nicht nur von sozialen und inhaltlichen Faktoren abhängt, sondern gerade auch von Zeitfaktoren wie dem Lebensalter und der historischen Zeit – und damit von den historischen, jeweils gegebenen, individuell bedeutungsvollen, soziokulturellen und auch pädagogischen Verhältnissen. Bildungsgestalten haben insofern immer einen Zeitindex.

Dabei sind drei Zeitebenen zu unterscheiden:

- die Ebene der individuellen Biographie in ihren Veränderungen im Zeitverlauf. Um die Veränderung der Bildungsgestalten auf der biographischen Ebene zu untersuchen, müssen Interviews zu verschiedenen Zeitpunkten im Lebensverlauf verglichen werden;
- die Ebene des Lebensalters bzw. der Lebensphase. Diese Ebene lässt sich durch einen Vergleich von Bildungsgestalten einbeziehen, die sich auf ähnliche Lebensphasen bzw. Lebensalter beziehen, etwa auf die Zeit vor bzw. nach der Verrentung, die beginnende Berufstätigkeit etc.;
- und schließlich die Ebene der historischen Zeit. Diese kann dadurch erfasst werden, dass Bildungsgestalten mit Bezug auf die sie prägenden gesellschaftlichen Problemlagen und Problemlösungen, also letztlich unter Generationenaspekten analysiert werden (vgl. Schäffer 2003a, b).

Vor diesem Hintergrund bekommt auch der Vergleich der pädagogischen Verhältnisse, in die die individuellen Bildungsgestalten eingebettet sind, seine gestiegerte Relevanz. Analysierbar wird, inwieweit sich das bildungspolitische Programm des Lebenslangen Lernens individuell durchgesetzt hat, mithin im individuellen Haushalt zu einem selbstverständlichen Bezugspunkt der Lebensführung und des Selbst- und Weltverhältnisses geworden ist. Denn das Lebenslange Lernen verzeitlicht nicht nur Individualität, die Strukturen des Lebenslangen Lernens verändern sich selber im Zeitverlauf (vgl. Alheit 2008).

⁸ Das von der DFG (KA 642/4-1) geförderte Projekt trägt den Titel: Prekäre Kontinuitäten. Der Wandel von Bildungsgestalten im großstädtischen Raum unter den Bedingungen der forcierten Durchsetzung des Lebenslangen Lernens. Projektleitung: Jochen Kade/Christiane Hof; MitarbeiterInnen: Monika Fischer, Cornelia Maier-Gutheil, Daniela Peterhoff, Sascha Benedetti, Heike Breckle, Marco Dobel; vgl. Hof/Kade (2008).

Um diese zeitliche Indexikalität von Bildungsgestalten in den Blick zu bekommen, hat sich unser Projekt, was das Untersuchungsdesign angeht, auf ein in der erziehungs-wissenschaftlichen Biographieforschung noch weithin ungeklärtes methodologisches Terrain (vgl. Lüders 2000; Kade/Hof 2008a) begeben. Im Rahmen einer Follow-Up-Studie, die zugleich den Einstieg in die Entwicklung eines qualitativen Bildungspanels mit vorbereiten soll, werden mit Erwachsenen, mit denen in den frühen 1980er Jahren bereits einmal Interviews geführt worden sind, nach 20 bis 25 Jahren noch einmal Interviews geführt.

Eine solche, nach knapp 25 Jahren wiederholte Erhebung bringt für das Verständnis des Individuellen im Lebensverlauf nicht nur zusätzliche, einem größeren Zeitschnitt entstammende Lebens- und Lernereignisse ins Blickfeld. Möglich wird es auch, den Wandel von individuellen Bildungsgestalten in Relation zum Lebensalter, zu den gesellschaftlichen Verhältnissen und zu den pädagogischen Verhältnissen zu setzen.

Die damit eröffnete Untersuchungsperspektive möchten wir im Folgenden illustrieren. Bezogen auf unterschiedliche *Lebensalter* können Bildungsgestalten im Kontext des jüngeren Erwachsenenalters (etwa 30 Jahre) analysiert werden, in dem die Berufswahlentscheidung als eine wesentliche Aufgabe begriffen wird. Kontrastierend damit können im intraindividuellen oder interindividuellen Vergleich die Bildungsgestalten des mittleren Erwachsenenalters (etwa 50 Jahre) analysiert werden, in dem die Erfahrungen mit den Grenzen beruflicher Entwicklung in den Vordergrund treten. Der Blick kann auch auf die Phase des höheren Erwachsenenalters (über 60 Jahre) gerichtet werden, in der sich die Frage stellt, wie man sein Leben nach dem Ende der Berufstätigkeit führen will bzw. (noch) kann. Was die *historische Relationalität* von Bildungsgestalten angeht, so kommen über eine wiederholte Befragung im Zeitraum von 1983/1984 bis 2007/2009 der epochale, gesellschaftliche Wandel in dieser Zeit und die damit verbundenen tiefgreifenden Veränderungen im individuellen wie kollektiven Bewusstsein ins Blickfeld. Anfang der 1980er Jahre war beispielsweise Ökologie das zentrale gesellschaftliche (Modernisierungs-)Thema, Anfang der 2000er Jahre ist dieses Thema von den neuen, im Internet symbolisierten Informations-, Speicher- und Kommunikationstechnologien verdrängt worden. Was den *Wandel des Pädagogischen* angeht, so ist dieser Zeitraum eine Phase der forcierten institutionellen Etablierung des Lebenslangen Lernens als Bezugspunkt gesellschaftlicher und individueller Entwicklung; zugleich findet in diesem Zeitraum ein signifikanter Wandel pädagogischer Denk- und Handlungsmuster statt. Während Anfang der 1980er Jahre etwa der Ruf nach Selbstorganisation im Kontext der sozialen Bewegungen formuliert und auch als politisch akzentuierte Herausforderung gegenüber den institutionell etablierten, traditionellen Lernformen begriffen wurde, hat Selbstorganisation als pädagogisches Setting Anfang der 2000er Jahre eine gewisse Selbstverständlichkeit bekommen. Vordringliches Thema wird nunmehr die Kombination von selbst organisiertem und institutionell organisiertem Lernen, etwa unter dem Stichwort „blended learning“. Zugleich ist an die Stelle einer eher politischen Begründung von selbst organisiertem Lernen eine eher technologisch verankerte, me-

diendidaktische Begründung getreten: Vor allem geht es um mediengestützte Weisen des Selbstlernens.

4. Bildungsgestalten zwischen Kontinuität und Diskontinuität

Im traditionellen Bildungsdiskurs geht man ebenso wie in der aktuellen, bildungspolitischen Forderung, lebenslang zu lernen, von der Annahme eines Prozesses der kontinuierlichen Vervollkommnung und Steigerung individueller Bildung aus, ohne dass aber solche Annahmen von Steigerung und Kontinuität empirisch unterlegt wären. Das Projekt „Prekäre Bildungsgestalten“ geht demgegenüber von der zunächst soziologisch plausibilisierten Vermutung aus, dass Kontinuitäts- und Steigerungsannahmen bezogen auf das Lernen Erwachsener in modernen, durch Individualisierungsprozesse gekennzeichneten Gesellschaften keine institutionell stabilisierte, soziale Tatsache, sondern eine in hohem Maße voraussetzungsvolle, immer prekäre, individuelle Leistung sind (vgl. Bonss u.a. 2004). Daher wird nicht von Erfahrungen der Kontinuität von Bildungsgestalten ausgegangen, sondern umgekehrt von Erfahrungen von Diskontinuität. Die Frage richtet sich dann darauf, ob und wie Kontinuitäten, im Sinne kontinuierlicher Steigerung oder kontinuierlichen Verfalls, im Medium von Lern- und Bildungsprozessen hergestellt werden.

Der Zeitabstand, der in diesem Projekt zwischen den beiden Erhebungswellen t_1 und t_2 besteht, erstreckt sich auf fast ein Vierteljahrhundert. Dies erlaubt es, die für (tief greifende) Veränderungen der Struktur von Personen relevanten *Bildungsprozesse* zu rekonstruieren, nicht nur die für Veränderungen des gegenwärtigen Zustands von Personen relevanten *Lernprozesse*.⁹ Zugleich kann durch das Untersuchungsdesign einer Follow-Up-Studie der Wandel von Bildungsgestalten im individuellen und historischen Zeitverlauf entschiedener als bisher im Spannungsfeld von Kontinuität und Diskontinuität untersucht werden.¹⁰ Einmalserhebungen überspitzen immer das Moment der Kontinuität in der Lebenserzählung, weil der Standpunkt, von dem aus das Leben beschrieben wird, prinzipiell der der Gegenwart ist. Soweit Diskontinuitäten im Lebensverlauf erfahren worden sind, werden sie vom Standpunkt ihrer gegenwartsorientierten Überwindung in solchen Erzählungen dargestellt, die sich an Vorstellungen sinnvoller, d.h. individuell geschlossener Biographien orientieren und die Vergangenheit und Zukunft immer nur als gegenwärtige Vergangenheit und gegenwärtige Zukunft kennen. Die prägnante Darstellung von nicht geglätteten Diskontinuitäten, m.a.W. von nicht überbrückten Brüchen in der Lebensführung, kann erst dann erwartet werden, wenn Lebenserzählungen mit großem Abstand weitgehend unabhängig voneinander wiederholt erhoben werden. Erste Befunde auf dieser Datengrundlage zeigen, dass der Versuch, das eigene Leben langfristig zu planen und verbindliche Zukunftsperspektiven zu ent-

⁹ Evaluationen, die kurz nach einem als relevant angenommenen Lernereignis nach dem Modell einer Vorher-Nachher-Untersuchung vorgenommen werden, können immer nur Lern-, nie Bildungsprozesse analysieren, weil sich die Veränderung von Personstrukturen nur in längerfristiger Perspektive einigermaßen verlässlich zeigt.

¹⁰ Zum theoretischen und methodologischen Zeitdefizit der Biographieforschung vgl. Kade/Hof (2008).

wickeln, in hohem Maße schwierig wird, weil die konsequente Verfolgung individueller Lebensentwürfe stabile Zukunfts- und Vergangenheitshorizonte voraussetzt, die aber im Zeitraum zwischen den frühen 1980er Jahren und den späten 2000er Jahren nicht bestehen. Individuelle Lebensführung im Zeitverlauf verlangt daher offenbar, dass man Zufälligkeiten, nicht vorhersehbare und raschem Wandel unterliegende Ereignisse im Leben kreativ zur Bildung neuer biographischer Strukturen nutzt. In der Konsequenz ist mit dieser Verzeitlichung von Entscheidungen und Handlungen eine Zunahme der Orientierung an der gegenwärtigen, individuellen, wiederum lebensalterspezifischen und gesellschaftlichen, wiederum historisch spezifischen Situation verbunden.

Diese Gegenwartsorientierung lässt sich am Vergleich von Interviews aus den beiden Erhebungswellen des Projekts verdeutlichen. So geht es im Fall eines Erwachsenen, der 1983 als Teilnehmer eines Kurses zur ökologischen Bildung an einer Volkshochschule interviewt worden war, im Rahmen des ersten Interviews um das *Identitätsthema* der Vereinbarkeit seines bisherigen, ökonomisch-technisch geprägten Bildungsweges mit seiner neu entstehenden, ökologischen Orientierung. Im 25 Jahre später geführten, zweiten Interview geht es demgegenüber vor allem um das *Subjektthema* der Führung eines selbständigen, von beruflichen Zwängen unabhängigen Lebens.¹¹ Beide Lebensthemen sind mit unterschiedlichen pädagogischen Settings verbunden: In der ersten Lebensphase findet die Aneignung von Welt im Medium von Qualifikation und Aufklärung statt, in der zweiten Lebensphase im Medium von Lehren und lebensweltlich integrierten, selbstbestimmten Lernprozessen.

Trotz dieser Unterschiede in den biographischen Konstruktionen, wie sie sich in der auf die unterschiedlichen Erhebungswellen bezogenen Varianz von Bildungsgestalten niederschlagen, verliert das Leben als Ganzes im biographischen Vollzug dennoch keineswegs seine Richtung. Im Nachhinein wird es als gerichtete Bewegung gedeutet und narrativ im Sinne einer Fortschritts- und Entwicklungsgeschichte in Richtung auf eine Steigerung von Selbstbestimmung erzählt.

Jetzt hab ich im letzten Jahr den Haushalt meiner Mutter aufgelöst nach ihrem Tod und da ganz viele Musikinstrumente mitgenommen aus unserer Familie, und jetzt hab ich dann wieder angefangen, meine Geige, die ich als Kind lernen musste bei meinem Vater, so. Das ging natürlich nicht so besonders gut, die hab ich jetzt wieder hergerichtet. Und jetzt, wenn ich wieder Zeit hab ein bissel, dann fange ich an und tu wieder was, lernen, wieder Geige spielen ... Jetzt will ich einfach was Bestimmtes. Jetzt will ich einfach auf der äh, mit ein paar Leuten zusammen, das war früher nicht möglich, auf dem Land, in einem kleinen Dorf, Geige zu spielen ist einfach äh, fürchterlich. Wenn ich, wenn ich Möglichkeit gehabt hätte, wie mein Bruder im Orchester zu spielen, dann wäre das was anderes gewesen. Dann hätte ich vielleicht auch damals Spaß gehabt. Unter einem fremden Lehrer. Und jetzt, jetzt will ich einfach, ich kenne eine Bekannte, die spielt Pandoneon, ein bissel, ich kenne Leute, die Klavier spielen ... Und jetzt möcht ich (!), möcht ich (!) ähm, einen Tango, einen argentinischen Tango mit der Geige spielen. Mit den Leuten zusammen. Also, das will ich (!) halt noch machen, weil ich (!), weil ich (!) eigentlich nie Musik mit anderen zusammen gemacht hab, außer zu Hause. Und das, das ist was, was mir (!) Spaß macht einfach, das möchte ich (!) tun.

¹¹ Zur Unterscheidung dieser beiden Fokuse der Thematisierung individuellen Lebens vgl. Böhme (1997), bezogen auf Identität, sowie Bieri (2003), bezogen auf das Subjektmotiv.

Im weiteren Projektverlauf ist die Vermutung näher zu verfolgen, dass die Bildungsgestalten beider Interviewwellen auf narrativen Lebenskonstruktionen aufbauen, die die Kontinuität des Lebens betonen, selbst dort, wo auf der Oberfläche der Lebens- und Lernereignisse zunächst einmal Diskontinuität sichtbar ist. Kontinuität erscheint dann nicht als bereits erreicht, sondern als angestrebtes Ziel von Tätigkeiten, als Resultat angestrengter Deutungsbemühungen.

Der Vergleich von Bildungsgestalten eines Samples von 30 Personen zu unterschiedlichen Zeitpunkten ermöglicht also nicht nur deren fallübergreifende Relationierung mit dem Lebensalter, der gesellschaftlichen Situation und der kulturellen Lage und daher insbesondere mit dem Stand des Lebenslangen Lernens sowie pädagogischer Denk- und Handlungsmuster. Im Rahmen der bildungstheoretischen Fragestellung des Projekts – und darin liegt eine wesentliche Leistung fallrekonstruktiver qualitativer Forschung – zielt die Rekonstruktion von Bildungsgestalten insbesondere auf die Analyse dessen, wie Erwachsene sich den Wandel ihres Lebensalters, der gesellschaftlichen Situation und der pädagogischen Lage im Zeitraum von den frühen 1980er Jahren bis zu den späten 2000er Jahren aeneignen und sich erst dadurch zu einem biographisch, gesellschaftlich und kulturell-pädagogisch „eingebetteten“, individuellen Erlebens- und Handlungssubjekt bilden. In einer objektivierenden Außensicht stehen die in unserem Projekt auf der Datenbasis von zwei Erhebungswellen zu rekonstruierenden Bildungsgestalten in einer Abfolge. Diese zeigt entweder Wandel oder Stabilität – je nachdem, ob die Bildungsgestalten trotz des sich verändernden Umfeldes unverändert bleiben oder nicht. Aus einer fallrekonstruktiven Perspektive, die auf die Analyse der Inhalte und Modalitäten der Aneignung von Welt in der Form von Wissen oder von Erfahrung zielt, ist es von Bedeutung, dass die Interviews der Erhebungswelle II jeweils das entsprechende Interview der Erhebungswelle I als ein Lebensereignis enthalten, über das zum Zeitpunkt t_1 erzählt werden kann.

Gegenwartserfahrung und Zukunftsperspektive in Interviewerzählungen I kehren in den Erzählungen der Interviewwelle II als nunmehr gegenwärtige Vergangenheit und gegenwärtige Zukunft wieder. Die Bildungsgestalt II, wie sie auf der Grundlage der zweiten Erhebungswelle rekonstruiert werden kann, setzt mithin auch die Bildungsgestalt I voraus, wie sie sich auf der Grundlage der ersten Erhebungswelle herausarbeiten lässt. Zur näheren Bestimmung der Bildungsgestalten der zweiten Erhebungswelle müssen diese in einsofern internes Verhältnis zu den Bildungsgestalten der ersten Erhebungswelle gesetzt werden, als die Interviewten vor mehr als 20 Jahren bereits einmal ihr Leben erzählt haben und diese Erzählung ein Ereignis in ihrem Leben darstellt.¹² Es bedarf daher auch der Analyse, ob und wie sich die interviewten Personen auf den Wandel ihrer Biographie und der gesellschaftlich-pädagogischen Verhältnisse, genauer: auf deren Zustand zu den Erhebungszeitpunkten t_1 und t_2 beziehen; wie und ob

12 Von den Interviewten wurde zum Teil das erste Interview vor der Führung eines zweiten Interviews zum Lesen erbeten. Aus in der Regel akzeptierten, nicht näher erläuterten methodologischen Gründen wurde das Interview I aber erst nach dem Abschluss des zweiten Interviews bei Interesse ausgehändigt. Die meisten Interviewten hatten kein Interesse an dem früheren Interview, in wenigen Fällen erinnerte man sich auch überhaupt nicht mehr daran, schon einmal interviewt worden zu sein. Zu Biographie als „Serie“ von Lebenserzählungen vgl. Kade/Hof (2008).

sie sich damit (reflexiv) auseinandersetzen. Dabei kann ihre Vergangenheit etwa in der Gegenwart von t_2 als deren zeitliche Tiefendimension gegenwärtig sein. Rekonstruiert werden können so neben Prozessen des Lernens auch Prozesse des Verlernens und Umlernens. Was nach ersten Befunden erwartet werden kann, sind unterschiedliche Modi der praktischen Relativierung, ja, Distanzierung von früheren Handlungsstrategien und Deutungsmustern; etwa von der Intensität, mit der in den frühen 1980er Jahren Veränderungsansprüche den Umgang mit dem Ökologithema auszeichneten. Beobachtbar sind auch Praktiken der Distanzierung von den pädagogischen Handlungsmustern, in denen der Anspruch auf Gesellschaftsveränderung in den 1980er Jahren historisch seinen Ausdruck fand.

5. Situative und stabile Zeitlichkeit von Bildungsgestalten

Die skizzierten Gesamtdeutungen des Lebens, die die Bildungsgestalten beider Erhebungswellen übergreifen, strukturieren den Verlauf der Interviewerzählungen nicht insgesamt. Sie haben eher den Status von minimalen narrativen Verknüpfungen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Offenbar sind sie situativer, zeitabhängiger, als es für die Interviewten erkennbar und ihnen bewusst ist. Sie folgen narrativen Mustern, die indes dem jeweils gegebenen zeitlichen Kontext, wie er insbesondere durch das Lebensalter und die gesellschaftliche Problemlage geprägt ist, entstammen.

Diese noch sehr vorläufigen Befunde könnten als Bekräftigung der modernitätstheoretischen These von Hartmut Rosa gelesen werden, dass sich die Subjektivitätsformen seit den 1970er Jahren strukturell wandeln (vgl. 2005, S. 352ff.). Dominierte, so Rosa, in der Vormoderne eine überwiegend statisch bzw. situational (d.h. über stabile Zugehörigkeiten) geordnete Lebensform, so wird sie in der so genannten klassischen Moderne durch eine überwiegend biographisch, d.h. über lebenszeitliche Ablaufprogramme geordnete, insofern verzeitlichte Identität verdrängt. Das eigene Leben wird als ein individuell in der Zeit zu gestaltendes Projekt aufgefasst. Da Stabilität weiter die Identität kennzeichnet, auch in ihrer verzeitlichten Gestalt, spricht Rosa in Abhebung von einer „substantiellen Identität a priori“ von einer „stabilen Identität a posteriori“ (vgl. ebd. 355ff.). Seit den 1970er Jahren jedoch¹³ verschiebt sich die Balance indes in Richtung auf eine weitere Dynamisierung des Selbst als Konsequenz des Brüchigwerdens zahlreicher Fixpunkte der Lebensführung, insbesondere des berufszentrierten Normallebenslaufs, und eines insgesamt gestiegenen, individuellen Kontingenzbewusstseins (vgl. ebd., 362ff.). „Identität wird nunmehr transformatorisch“ (ebd., S. 364). Wer jemand ist, sein will und nicht mehr sein kann, hängt von der Position innerhalb des Lebensverlaufs (Lebensalter) und der historischen Zeit (Generation) ab. Identitätsmerkmale müssen dementsprechend immer mit einem mehrfachen Zeitindex versehen werden. Rosa sieht darin einen Übergang von einer „zeitstabilen zu einer situativen Identität“ (ebd., S. 362ff.). Die fallanalytische Rekonstruktion von individuellen Bildungsgestalten könnte

13 So Rosa in der Tradition der Theorie einer reflexiven zweiten Moderne (Beck/Lau 2003).

möglicherweise aufzeigen, dass man weniger mit einem Übergang von zeitstabilen zu situativ-verzeitlichten Subjektverhältnissen zu rechnen hätte, wie Hartmut Rosa aus einer soziologischen Perspektive ausführt, sondern mit unterschiedlichen Mustern der Verbindung von Stabilität und Situativität, m.a.W. von Kontinuität und Diskontinuität in den individuellen Lebens- und Bildungsgestalten.

Literatur

- Alheit, P. (2004): Biographisches Wissen als Lernpotenzial. Die Idee der ‚transitorischen Bildung‘. In: Korte, P. (Hrsg.): Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung. Analysen und Perspektiven. Münster, S. 381–393
- Alheit, P. (2008): Diskursive Politiken – Lebenslanges Lernen als Surrogat? In: Ludwig, J./Hof, Chr./Zeuner, Chr. (Hrsg.): Strukturen lebenslangen Lernens. Hohengehren (im Druck)
- Alheit, P./Dausien, B. (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 565–585
- Antikainen, A. (1998): Between Structure and Subjectivity: Life-Histories and Lifelong Learning. In: International Review of Education 44, S. 215–234
- Beck, U./Lau, Chr. (Hrsg.) (2004): Entgrenzung und Entscheidung. Frankfurt a.M.
- Bieri, P. (2001): Das Handwerk der Freiheit. München/Wien
- Böhme, G. (1997): Identität. In: Wulf, Chr. (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel, S. 686–697
- Bohnsack, W./Marotzki, W. (Hrsg.) 1998: Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen
- Bonss, W./Esser, F./Hohl, J./Pelizäus-Hoffmeister, H./Zinn, J. (2004): Biographische Sicherheit. In: Beck, U./Lau, Chr. (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung? Frankfurt a.M., S. 211–233
- Brödel, R. (Hrsg.) (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied/Krifte
- Brödel, R. (2003): Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsgeschichte, Politik und Erziehungswissenschaft. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld, S. 115–142
- Bude, H. (1984): Rekonstruktion von Lebenskonstruktionen – eine Antwort auf die Frage, was die Biographieforschung bringt. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart, S. 7–28
- Delory-Momberger, C. (2007): Biographisches Lernen. In: Göhlich, M./Wulf, Ch./Zirfas J. (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel, S. 142–152
- Dinkelaker, J. (2008): Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings. Wiesbaden
- Ehrenspeck, Y./Lenzen, D. (Hrsg.) (2002): (Selbst-)Beobachtungen des Erziehungssystems. Wiesbaden
- Felden, H. v. (2006): Lernprozesse über die Lebenszeit. Zur Untersuchung von Lebenslangem Lernen mit Mitteln der Biographieforschung. In: Forneck, H.J./Wiesner, G./Zeuner, Chr. (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Hohengehren, S. 217–233
- Field, J. (2000): Lifelong Learning and the New Educational Order. Stoke on Trent

- Fischer, M. (2007): Die Formen des Lernens Erwachsener aus modernisierungstheoretischer Sicht. Hohengehren
- Freud, S. (1991): Gesammelte Werke (17 Bände). Frankfurt a.M.
- Göhlisch, M./Wulf, Ch./Zirfas J. (Hrsg.) (2007): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel
- Hahn, A. (2000): Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie. Frankfurt a.M.
- Harney, K./Rahn, S. (2003): Lebenslanges Lernen als Kultivierung von Wissen und Nichtwissen. Biographische Ungewissheit als Fokus der Bildungsreform. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist, S. 273–296
- Heinz, W. (1999): Lifelong learning – learning for life? Some cross national observations. In: Coffield, F. (Ed.): Why's the Beer Up North Stronger? Studies of Lifelong Learning in Europe. Bristol, S. 13–20
- Herzberg, H. (2004): Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt a.M.
- Hof, Chr. (2008): Lebenslanges Lernen – eine Einführung. Stuttgart (in Vorbereitung)
- Hof, Chr./Kade, J. (2008): Prekäre Kontinuität. Das lebenslange Lernen aus biographietheoretischer Perspektive im Rahmen einer Follow-Up-Studie. In: Hof, Chr./Ludwig, J./Zeuner, Chr. (Hrsg.): Strukturen lebenslangen Lernens. Hohengehren (im Druck)
- Hof, Chr./Ludwig, J./Zeuner, Chr. (Hrsg.) (2008): Strukturen lebenslangen Lernens. Hohengehren (im Druck)
- Honneth, A. (2006): Aneignung von Freiheit. Freuds Konzeption der individuellen Selbstbeziehung. In: WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung 3, H.2, S. 32–47
- Humboldt, W. v. (1969/1793): Theorie der Bildung. In: Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, Bd. I, Darmstadt, S. 234–240
- Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.) (1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel.
- Kade, J. (1993): Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, H. 3, S. 391–408
- Kade, J. (1997): Riskante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens. In: REPORT. Literatur- und Forschungsbericht Weiterbildung (39), S. 112–124
- Kade, J. (2006): Lebenslauf – Netzwerk – Selbstpädagogisierung. Medienentwicklung und Strukturbildung des Erziehungssystems. In: Ehrenspeck, Y./Lenzen, D. (Hrsg.): (Selbst-)Beobachtungen des Erziehungssystems. Wiesbaden, S. 13–25
- Kade, J./Hof, Chr. (2008a): Die Zeit der (erziehungswissenschaftlichen) Biographieforschung. Theoretische, methodologische und empirische Aspekte ihrer Fortschreibung. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen & Farmington Hills
- Kade, J./Hof, Chr. (2008b): Biographie und Lebenslauf. Über ein biographietheoretisches Projekt zum lebenslangen Lernen auf der Grundlage wiederholter Erhebung. In: Felden, H. v. (Hrsg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden, S. 159–176
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart. 2. erw. und akt. Auflage
- Kade, J./Seitter, W. (1995): Fortschritt und Fortsetzung. Biographische Spuren lebenslangen Ler-

- nens. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 308–331
- Kade, J./Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen
- Kade, J./Seitter, W. (1998): Bildung – Risiko – Genuß. Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied, S. 51–59
- Kade, J./Seitter, W. (2007a): Lebenslanges Lernen. In: Göhlich, M./Wulf, Chr./Zirfas, J. (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, S. 133–141
- Kade, J./Seitter, W. (2007b): Offensichtlich unsichtbar. Die Pädagogisierung des Umgangs mit Wissen im Kontext des lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, H. 2, S. 181–198
- Kade, J./Seitter, W./Dinkelaker, J. (2008): Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./v. Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. erweiterte Auflage. Wiesbaden (im Druck)
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen
- Lüders, Chr. (2000): Herausforderungen qualitativer Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 632–642
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim
- Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.) (2003): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld
- Nittel, D./Seitter, W. (2005): Biographieanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung. Orte der Verschränkung von Theorie und Empirie. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, H. 4, S. 513–527
- Nohl, Arnd-Michael (2005). Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. In: bildungsforschung, Jahrgang 2, Ausgabe 2. URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/interview/>
- Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen. Opladen
- Oevermann, U. (2008): „Krise und Routine“ als analytische Paradigma in den Sozialwissenschaften. Abschiedsvorlesung am 28.4.2008. Frankfurt a.M.
- Offe, C. (1989): Fessel und Bremse. Morale und institutionelle Aspekte „intelligenter Selbstbeschränkung“. In: Honneth, A./Mc Carthy, Th./Offe, C./Wellmer, A. (Hrsg.): Zwischenbetrachtungen. Im Prozeß der Aufklärung. Jürgen Habermas zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M., S. 739–774
- Reischmann, Jost (1995): Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift, 6. Jg., H. 4, S. 200–204
- Rosa, H. (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt a.M.
- Sackmann, R. (2007): Lebenslaufanalyse und Biographieforschung. Eine Einführung. Wiesbaden
- Schäffer, B. (2003a): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen

- Schäffer, B. (2003b): Generation: Ein Konzept für die Erwachsenenbildung. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld, S. 95–113
- Schäffter, O. (1993): Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, H. 3, S. 443–462
- Schäffter, O. (2000): Lernzumutungen. Die didaktische Konstruktion von Lernstörungen. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung. H. 2, S. 20–22
- Schiessmann, Chr. (2006): Profile lebenslangen Lernens. Bielefeld
- Schlüter, Anne (Hrsg.) (2005): In der Zeit sein... Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Schmidt-Lauff, S. (2007): Zeit in der Erwachsenenbildung – Erwachsenenbildung in der Zeit. In: Wiesner, G./Zeuner, Chr./Forneck, H.J. (Hrsg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Hohengehren, S. 222–235
- Seitter, W. (2003): Aneignung: Entwicklung und Ausdifferenzierung eines Konzepts. In: Nittel, D./Seitter, W.(Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld, S. 13–24
- Seitter, W. (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. 3., akt. und erw. Auflage. Bielefeld
- Seitter, W./Kade, J. (2002): Biographie – Institution – Wissen. Theoretische Konzepte und empirische Projekte zur Erwachsenenbildung. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen. S. 242–269
- Stichweh, R. (2004): Wissensgesellschaft und Wissenschaftssystem. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 30, H. 2, S. 147–165
- Tippelt, R. (2007): Lebenslanges Lernen im Prozess horizontaler und vertikaler gesellschaftlicher Differenzierung. In: Brumlik, M./Merkens, H. (Hrsg.): bildung.macht.gesellschaft. Opladen/ Farmington Hills, S. 109–128

Bildung und Biographie in Selbstlernprozessen

Eine biographische Dimension erhalten Lernprozesse, wenn die Lerngegenstände auf das eigene vergangene oder zukünftige Denken und Handeln bezogen werden. Als „Bildung“ kann ein solcher Lernprozess gelten, wenn Deutungsweisen dabei umgebaut und transformiert werden. Die Lernberatung in Selbstlernarchitekturen eröffnet konzeptionell einen Raum, in dem solche Lern- und Bildungsprozesse stattfinden können. Im Beitrag wird dieser Zusammenhang empirisch mit einer Analyse diskursiver Praktiken im Lernberatungsgespräch untersucht.

1. Biographische Dimensionen in Selbstlernarrangements

Ein Student im zweiten Semester des Studiengangs Primarstufe, nennen wir ihn Marek, arbeitet in einer Selbstlernarchitektur in einem Strang von Lernaktivitäten, der zur Fachdidaktik des Kunstunterrichts gehört¹. In der Lernaktivität geht es um unterschiedliche Weisen, Kinderzeichnungen wahrzunehmen und zu deuten. In einem Lernberatungsgespräch im Anschluss an die Lernaktivität bringt Marek ein Problem ein, das ihn grundlegend beschäftigt.

Mit der folgenden Analyse dieses Lernberatungsgesprächs möchte ich zeigen, wie in Selbstlernarrangements eine biographische Dimension entstehen kann. Die Bedingung dieser Möglichkeit liegt in der Position, die ein Lernarrangement in einem Lebenslauf einnimmt. So zeigt sich empirisch (Maier Reinhard 2008), dass die Studierenden die Selbstlernmaterialien zumeist in Bezug auf ihre imaginäre spätere berufliche Tätigkeit als Lehrer/in hin lesen und sich damit schon im Akt des Lesens positionieren – und das ist auch in dem hier analysierten Gespräch der Fall. Eine weitere Bedingung ist, dass didaktisch ein Raum eröffnet wird, in dem solche Lesarten zur Geltung gebracht werden können. Die Lernberatung stellt einen solchen Raum dar, in ihr werden Lesarten artikulierbar und damit in der Beratungssituation diskutabel.

Im Folgenden soll gezeigt werden, inwiefern die Methodologie der Diskursanalyse erlaubt, die Bildung solcher Lesarten zu beobachten. In einem weiteren Schritt wird die Frage aufgeworfen, inwiefern das Bilden von Lesarten mit ihrem Umbau verbunden ist, also mit Transformationen, die als „Lernen“ oder gar als „Bildung“ etikettiert werden

1 In Selbstlernarchitekturen sind Selbstlernmaterialien mit Lernpraktiken so konstelliert, dass aktive Bearbeitungsprozesse möglich werden und die Lernenden Lesarten der Lerngegenstände anfertigen. In Lernberatungsgesprächen, die solchen Aktivitäten zugeordnet sind, sollen Lesarten reflektiert und mit anderen Lesarten relationiert werden. Die Architektur, in der Marek arbeitete (vgl. Maier Reinhard 2006 sowie URL: www.selbstlernarchitektur.ch, zum didaktischen Konzept vgl. Forneck 2006), ist an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz entwickelt worden. Die Analyse ist Teil eines laufenden Projekts zur Mikrostruktur von Selbstlernprozessen.

können. Neuere, bildungstheoretische Ansätze unterscheiden Lernen und Bildung anhand der Frage, ob Deutungsweisen transformiert werden. So vollzieht sich etwa nach Kokemohr Lernen dort, „wo schon gegebene Interpretationsschemata durch die Aufnahme und Verarbeitung weiterer Informationen ausgebaut, ihre grundlegenden Kategorien aber nicht umgebildet werden“ (Kokemohr 1992, S. 17), während unter Bildung solche Prozesse verstanden werden sollen, „wo eine grundlegende Kategorie unserer Welt- und Selbstorientierung umgebildet wird, weil ein Interpretationsschema gegenüber neu auftretenden Problemlagen versagt“ (ebd.).

2. Lernen als diskursiver Akt des Bildens einer Lesart

In der poststrukturellen Lerntheorie wird Lernen als Aktivität der Strukturierung verstanden, die ausgehend von gegebenen Strukturierungen diese neu arrangiert, umarbeitet und transformiert (Forneck 2006, S. 17, Wrana 2008, S. 64ff.). Diese Aktivität wird dabei von kulturellen Praktiken her gedacht. Nicht „Strukturen“ als statische Netze von Relationen, sondern „Strukturierungen“ als dynamische, zentrumslose und damit grundlegend heterogene Bewegungen stehen im Mittelpunkt. Ausgehend von dieser theoretischen Perspektive werden Lernhandlungen als diskursive Praktiken analysierbar.²

Eine Lernhandlung wird dabei als das Realisieren einer Lesart gefasst (Forneck 2006, S. 34; vgl. Wrana 2008, S. 71), worunter eine spezifische Strukturierungsleistung zu verstehen ist, in der Lernende verschiedene Elemente miteinander verbinden und so zu einer Deutung eines Lerngegenstandes kommen, die im didaktischen Arrangement vielleicht angeregt, aber weder erzeugt noch vorhergesehen werden kann. Die Unvorhersehbarkeit von Lesarten entsteht einerseits, weil jeder Gegenstand in unterschiedlichen Kontexten und von unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern her gedeutet werden kann, die diskursiven Praktiken also von „Diskursen“ gerahmt werden. Insofern können Lesarten – wie Koller (1999a) gezeigt hat – in einen Widerstreit geraten, der eine einfache Entscheidung für angemessene oder weniger angemessene Lesarten nicht zulässt, da die Dignität eines spezifischen Kontextes nicht fraglos gegeben ist. Unvorhersehbar werden Lesarten aber auch, weil Lernende bei der biographischen Abarbeitung an gesellschaftlichen Diskursen und Machtverhältnissen in Institutionen (Familie, Schule etc.) habituelle Strukturierungen³ erworben haben, die einen Eigensinn aufweisen (vgl. Wrana 2008, S. 76). Dieses Doppel diskursiver und biographischer Strukturierung bildet aber keinen Gegensatz, da letztere die zeitliche, eigensinnige Strukturierungsdynamik ist, in der die erste aufgegriffen und refugiert wird.

2 Zur theoretischen Herleitung dieses dynamischen, heterogenen Strukturbegriffs v.a. im Anschluss an Deleuze, Derrida und Eco vgl. Wrana (2008, S. 63ff.). Zum komplexen Verhältnis diskursiver und nicht-diskursiver Aspekte von Praktiken vgl. Wrana/Langer 2007.

3 Gemäß einer poststrukturellen Lesart Bourdieus handelt es sich nicht um einen homogenen singulären „Habitus“, sondern um habituelle Strukturierungen, die ihrerseits heterogen und widersprüchlich sein können und bis zu einem gewissen Punkt auch sein müssen, um in der Heterogenität und Widersprüchlichkeit gesellschaftlicher Verhältnisse nicht disfunktional zu werden.

Insofern Lesarten mit dem Symbolischen operieren, sollen sie im Folgenden als diskursive Akte weiter ausgearbeitet und für die empirische Analyse anschlussfähig gemacht werden. Beim Vollzug eines diskursiven Aktes werden gemäß der Theorie der énoncé von Michel Foucault (1981, S. 128, vgl. auch Wrana 2006, S. 123) vier Dimensionen miteinander relationiert:

- (A) eine Referenzialität als Feld von Gegenständen, auf das der Akt sich bezieht und die er zugleich als Feld mit konstruiert und abgrenzt;
- (B) eine semantische Dimension als Ensemble von Bedeutungen, das im Akt aufgerufen und zugleich aktualisiert und transformiert wird;
- (C) die Subjektivierung als Positionierungsbewegungen von Subjekten, und zwar der sprechenden/schreibenden Position ebenso wie der hörenden/lesenden. Im Akt ist der gegenläufige Prozess der Äußerung von einer Subjektposition aus und von der Konstitution von Subjektivität nicht zu trennen;
- (D) eine sprachliche Materialität, in der sich der Akt manifestiert, also eine mündliche Äußerung, ein Text, eine Geste oder eine bildliche Darstellung.

Nach Foucault stellt der diskursive Akt diese Beziehung her. Er ist also keine Struktur, er ist nicht die Bezogenheit dieser Dimensionen als Produkt, sondern ihr Sich-Beziehen als Prozess. Die diskursive Praktik sei daher eine „Existenzialfunktion“ (Foucault 1981, S. 126), die die Elemente, die sie aufeinander bezieht, in diesem Beziehen herstellt. Der Akt entfaltet seine Herstellungsfunktion aber nicht isoliert, sondern in seiner Wiederholung. Da die Wiederholung sich aber nicht identisch ereignet, sondern in jeder Wiederholung eines Aktes ein unbestimmtes Moment hineinspielt, kann es keine homogenen Diskurse geben, die als Strukturen den Subjekten ihren Sinn geben. Diese Eigenschaft des Aktes, wiederholt und anders zugleich zu sein, hat Derrida als Iterabilität bezeichnet (Derrida 2001, S. 24; Butler 1998, S. 209; Wrana 2006, S. 127).

Die Diskurstheorie bildet eine Heuristik zur Interpretation diskursiver Akte, stellt aber noch keine Methode der Textanalyse im engeren Sinn dar. In den folgenden Analysen werden daher text- und gesprächslinguistische Instrumentarien genutzt, die die formale Struktur diskursiver Praxis abheben und damit den Blick für die Interpretation freilegen. Zwei Passagen vom Anfang des Lernberatungsgesprächs sollen untersucht werden. Die erste Passage folgt einer argumentativen Diskursart, in ihr wird das Problem in einer Differenzsetzung exponiert, die zweite folgt einer narrativen Diskursart, in ihr wird das Problem an eine Praxiserfahrung angebunden.

3. Argumentation – Warum es in der Schule um das Bewerten geht

Nach einigen Sprecherwechseln, in denen formale Bedingungen des Lernberatungsgesprächs ausgehandelt werden, steigt Marek damit ein, seine Lesart vorzustellen.

Marek: Für mich stellt sich eine große, nicht nicht unbedingt die die Frage der Betrachtung der Bilder sondern die Bewertung der Bilder. Wenn es darum geht, ich meine es geht in dem ganzen Thema darum, ich kriege ein Bild von einem Kind. Was fange ich mit diesem Bild an. Oft gibt es

auch eine Benotung. Wie, was für Kriterien setze ich. Und da hab ich mir einfach bisschen Fragen gestellt, versuch ich objektive, also Sachen die ich objektiv bewerten kann, zu bewerten oder inwiefern lass ich mich durch die Wirkung eines Bildes, mach ich eine subjektive Bewertung (Einzelinterview LB_BTG_LA5, Z. 77–104).

Mareks Lesart konstituiert sich über eine Differenz: In der Lernaktivität gehe es um „Betrachtung“, nach seiner Auffassung des Lehrerhandelns müsse es aber um „Bewerten“ gehen. Das Bewerten wird von Marek gewissermaßen als „Zugzwang des Lehrers“ gesehen und in der Lernaktivität vermisst. Bewerten könne mit Benotung einhergehen, in jedem Fall aber mit objektiven oder subjektiven Kriterien. Während Marek das in den Studienmaterialien thematisierte „Betrachten“ offenbar unproblematisch erscheint, ist es das „Bewerten“, das er als schwierig und daher lernenswert heraushebt.

Mareks Lesart der Materialien impliziert einige nicht geäußerte Aussagen, die eine an Toulmin angelegte Argumentationsanalyse aufschließen kann (vgl. Höhne u.a. 2005, S. 33). Die Schlussfolgerung „es geht in meinem zukünftigen Lehrhandeln und damit auch hier in der Lernaktivität um Bewerten“ impliziert die semantisch-diskursive Verknüpfung „in der ‚Schule‘ wird gewertet“ verbunden mit „mein zukünftiges Lehren hat sich am Handlungsrahmen ‚Schule‘ zu orientieren“ und der Unterstellung an das didaktische Arrangement „es geht in der Selbstlernarchitektur darum, das künftige Lehrhandeln einzuüben“.

Bezieht man dies nun auf die vier Dimensionen eines diskursiven Aktes, dann verknüpft die Implikation die Referenzialität mit der semantischen Dimension: Einem Konzept „Schule“ wird eine spezifische Eigenschaft „es geht um Bewerten“ konnotiert, zugleich wird damit ein Gegenstand abgegrenzt: die Schule als ein Ort, „in dem es um Bewerten geht“. Die nächste Implikation scheint unscheinbar, aber sie verknüpft die Dimension der Referenzialität mit der Subjektivierung: Das sprechende Subjekt konstituiert/erkennt sich als lehrendes Subjekt, indem es sich selbst handelnd in der Schule, dem Gegenstand als Implikat verortet. Und insofern es davon ausgeht, dass die „Schule“ ein Ort ist, an dem „es um Bewerten geht“, kündigt das sprechende Subjekt an, dass es als Lehrer „in der Schule“ nach dieser Prämissen zu handeln gedenkt. Aber erst die Implikation bringt die Äußerung in das Hier und Jetzt des Äußerungsaktes (seiner Materialität), indem sie zwei Subjektpositionen (Subjektivierungen) miteinander verknüpft: Marek 1 zum gegenwärtigen Zeitpunkt und Marek 2 als zukünftigen Lehrer. Denn erst die Unterstellung, dass es in der Selbstlernarchitektur darum gehe, „zukünftiges Lehrhandeln einzuüben“, was seinerseits ein in sich komplexer diskursiver Akt der Verknüpfung ist, verdoppelt sich Marek und verbindet zugleich die resultierenden beiden Mareks: In der Ausbildungssituation ist Marek zugleich Lernender im Hier und Jetzt und in der Imagination der Lehrer, der er einmal sein wird. So zeigt sich, wie in einer Äußerung sehr komplexe Prozesse der Differenzierung und Zuschreibung zusammen gebracht und konstelliert werden.

Dass es in der Schule um das Bewerten gehe, wird im diskursiven Akt als Prämissen gesetzt. Die Zuschreibung ist kontingent. Marek könnte auch unterstellen, es gehe in

der Schule um die individuelle Entwicklung der Kinder, aber in dem hier analysierten diskursiven Akt tut er das nicht, sondern impliziert: „In der Schule geht es um Bewerten“. In diesem Sinn ist die sprachliche Praxis performant, sie setzt bestimmte Zuschreibungen, die nicht einer „Natur der Sache“, sondern spezifischen Diskursen folgen und handlungsrelevant werden, insofern sie Wahrnehmungsweisen von Problemen strukturieren. Aber um diese Performanz zu entfalten, genügt der isolierte Akt nicht. Die Zuschreibung wird vielmehr in der Iterabilität von Akten gesetzt. Wenn Marek dieselbe Zuschreibung in vielen verschiedenen Situationen vornimmt, dann wird sie ihm selbst und anderen als seine ganz eigene „Position“ oder „Meinung“ erscheinen. Wenn verschiedene Subjekte diese Zuschreibung in einer Situation machen, dann sind sie „gleicher Meinung“ oder haben einen „Konsens“. Je mehr Subjekte diese Zuschreibung in verschiedenen Situationen vornehmen, desto mehr kann sie als „gesellschaftliches Deutungsmuster“ gelten, oder, um im diskursanalytischen Theorierahmen zu bleiben, als „sedimentierte Bedeutung“ (Reh 2003, S. 45). Solche sedimentierten Bedeutungen sind ihrerseits wieder der Ausgangspunkt für diskursive Akte und in diesem Sinn lässt sich die Idee, dass es „in der Schule um Bewertung“ gehe, nicht Mareks individueller Autorschaft zuschreiben. Die Bedeutungszuschreibung ist von früheren Zuschreibungen geborgt (Derrida 2001), sie wird von Marek „gebraucht“, d.h. in einer spezifischen Situation angewandt.

Dass Marek in seinem Lernen zugleich ein zukünftiger Lehrer ist, wird wiederum im diskursiven Akt gesetzt und zwar als Performanz in der Dimension der Subjektivität in einer ganz ähnlichen Weise wie die Zuschreibung, dass es in der Schule um das Bewerten gehe. Wenn Marek sich selbst als Lehrer betrachtet und dies über sein Studium hinweg immer wieder tut, setzt er sich als „Lehrersubjekt“. Christiane Maier Reinhard hat an anderen Lernberatungen gezeigt, dass die Lesarten in der Selbstlernarchitektur im Hinblick auf diese Subjektivierung gebildet werden (Maier Reinhard 2008, S. 295ff). Die Studierenden erwerben kein ihnen äußerliches Wissen, da sie schon in der Weise, in der sie das Wissen aufnehmen, also im Bilden einer Lesart, eine Subjektposition einnehmen, in der das Wissen auf ein spezifisches Handeln bezogen ist. An dieser Stelle ist der erste biographische Bezug in dieser Lehr-Lern-Situation zu verorten. Im Bilden einer Lesart bezieht sich das Lernen auf eine zukünftige Biographie und verortet sich in der Zeitlichkeit des Vorher-Nachher im Lebenslauf. Es nimmt dabei auf ein professionelles Handeln Bezug und stellt in der Lesart eine Konzeption professionellen Handelns vor (das „Bewerten“ als zentrale professionelle Aufgabe).

4. Narration – Warum das Bewerten so problematisch ist

Nach einigen Minuten des Lernberatungsgespräches deutet Marek an, dass die bis dahin allgemein formulierte Frage in einer Erfahrung aus dem Schulpraktikum verankert sei. Die Beratende (LB) kontert mit einer Erzählaufruforderung, worauf Marek in die narrative Diskursart wechselt.

Marek: Das ist so für mich eine Frage, die auch schon im Praktikum eigentlich hervor kam.

LB: Kannst du mir das am Praktikumsbeispiel noch mal erklären?

Marek: Es ging weniger jetzt darum eine Note zu geben. Ich habe Mondrian mit ihnen durchgenommen. Wir sind in einen Kreis gesessen und haben Mondrian Bilder angeschaut. Und nachher habe ich etwas über den Künstler erzählt, über sein Werdegang über die Entwicklung seiner Bilder und nachher habe ich gesagt: Macht ein Bild im Stil von Mondrian. Und da sind ganz unterschiedliche Sachen raus gekommen. Inwiefern werte ich diese Bilder, wie wurden die Anforderungen, die ich gestellt habe, die Aufgabe, die ich gestellt habe, umgesetzt. Inwiefern kann ich mir überhaupt erlauben die Kinder auch einzuschränken. Oder wenn jetzt, Beispiel, ein Kind zum Teil hat es große schwarze Linien gemalt und hat zwei, drei Flächen ausgemalt. Aber es gab Kinder, die haben dann zusätzlich Flächen ganz klein unterteilt und haben dann je alles so kleine Kästchen ausgemalt. Eigentlich, eigentlich wunderschön. Inwiefern schränke ich die Kinder ein oder schränke ich sie nicht ein (Einzelinterview LB_BTG_LA5, Z. 107–152).

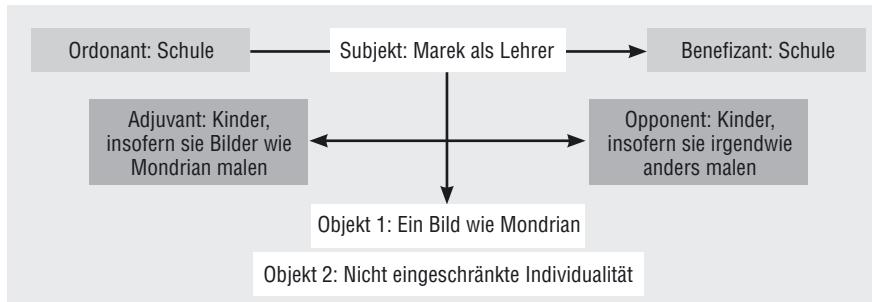
Ähnlich wie die Implikationen der argumentativen Diskursart mit dem Argumentations-schema Toulmins expliziert worden sind, erlaubt das Aktantenschema von Greimas, Mareks Narration als diskursiven Akt aufzuspannen. Eine Erzählung, so die zentrale These der Theorie der Aktanten, zeichnet sich durch eine spezifische Konstellation aus, die einer Rollenstruktur entspricht. Die Aktanten als abstrakte Rollen können von unterschiedlichen Akteuren eingenommen werden. Dazu gehört, dass die Narration einen Handlungsträger hat (das narrative Subjekt), der auch eine Gruppe von Personen oder eine Idee sein kann, dazu, dass die Narration auf etwas hin gerichtet ist, meist auf einen Wunsch oder ein Begehrten, auf das narrative Objekt. Quer dazu liegt eine aktantielle Achse, die einen Adjuvanten (Helfer), der die Erreichung des Handlungsziels unterstützt, einem Opponenten (Widersacher) gegenüberstellt. Schließlich bilden Narrationen eine Legitimationsebene aus, in der die „Geschichte“ von einem Auftraggeber zu einem Nutznießer kommuniziert wird (vgl. Greimas 1971).

In der Erzählung erscheint ein „Ich“ als narratives Subjekt, das sich in einer Lehr-Lern-Situation mit Schüler/inne/n befindet. Die Handlung ist auf ein Handlungsziel, ein Wunschobjekt gerichtet, das es zu erreichen gilt: Marek möchte, dass die Schüler/innen Bilder malen, die dem Stil Mondrians entsprechen. Jetzt wird in Mareks Erzählung die Differenz zwischen Betrachten und Bewerten aus der vorigen Passage wieder aufgegriffen: „Betrachtend“ nimmt er unterschiedliche Arbeitsergebnisse der Schüler/innen wahr, die er „eigentlich, eigentlich wunderschön“ findet. Diese Zuweisung, dass sie „schön“ seien, verweist auf zwei mögliche diskursive Kontextualisierungen, die in späteren Passagen des Gesprächs explizit werden: Der Kontext, zu dem das Bewerten gehört, ist die Schule, der Kontext, zu dem das Betrachten, aber auch die „wertfreie Schönheit“ gehört, ist die Kunst. Für die „Bewertung“ steht „die eigene Idee“, die zum Maßstab der Schülerarbeiten wird. Offenbar unterstellt Marek gewisse Grenzen, innerhalb derer ein Bild als „im Stil von Mondrian“ gelten kann, die er aber nicht exakt benennen kann. Durch die Schwierigkeit, die Grenze explizit zu benennen, wird ein grundsätzlicher Konflikt noch verstärkt, nämlich die Frage, ob es überhaupt gerechtfertigt sei, das Tun der Kinder „einzuschränken“, wie Marek es nennt. Neben das erste narrative Objekt (dass die Kinder ein Bild im Stile Mondrians malen sollen) tritt ein zweites (dass die Kinder nicht in ihrer Individualität eingeschränkt werden sollen). Die-

ses doppelte Objekt wird problematisch, weil es von zwei widerstreitenden Diskursen her gebildet wird (Kunst vs. Schule).

Greimas' Narrationsschema ermöglicht es, weitere narrative Achsen zu benennen. Auf der Achse Adjuvant vs. Opponent (die Erreichung des narrativen Objekts unterstützend vs. behindernd) erscheinen als Opponenten die Kinder, die nur eingeschränkt Bilder im Stile Mondrians malen. Als Opponent könnte auch eine Eigenschaft „in“ oder „an“ den Kindern stehen, etwa ihre unzureichende Wahrnehmung, aber Marek „zerlegt“ die Kinder nicht didaktisch-analytisch in Kompetenzfaktoren, sondern erzählt lediglich, dass sie etwas anderes machen, als er eigentlich will, ohne dafür eine Erklärung zu suchen. Daher erscheinen auf der Seite des Adjuvanten ebenfalls die Kinder, insofern sie nämlich spontan machen, wozu er sie aufgefordert hat: Bilder im Stil Mondrians zu malen. Hier könnte z.B. auch eine Lernpraktik oder ein didaktisches Arrangement stehen, das die Kinder dabei unterstützt, so zu malen wie Marek es möchte, aber das ist ebenso wenig der Fall. Mareks Geschichte ist weit davon entfernt, eine didaktische Heldenerzählung zu sein (z.B. „Ich habe erkannt, woran es haperte und habe erfolgreich folgenden didaktischen Kniff angewandt...“), vielmehr erscheinen „die Kinder“ als Ganzheit sowohl auf der Seite des Adjuvanten als auch auf der Seite des Opponenten.

Abbildung 1: Grafische Darstellung der Aktanten in Mareks Narration



Unterstellt man mit Greimas, dass in Narrationen meist eine weitere Aktantenachse mit legitimatorischen Funktionen hinter dem narrativen Subjekt gebildet wird, dann zeigt sich ein weiterer Konflikt. Der Ordonant als Auftraggeber der Geschichte ist die „Schule“ als Institution, also der unterstellte gesellschaftliche Erwartungszusammenhang an die Rolle und Leistung als „Lehrer“, aus der der Zugzwang des „Bewertens“ folgt. Als Benefizant, also als Nutznießer der Geschichte, setzt Marek die Kinder. Aufgrund der Konstruktion seiner Narration erscheint es ihm offenbar zweifelhaft, ob der gesellschaftliche Auftrag den mutmaßlichen Nutznießern seiner Narration zugute kommt. Besonders prekär wird dies, weil die Nutznießer zugleich die Opponenten der Geschichte sind. Zusammen mit der Verdoppelung des narrativen Objekts hat sich Marek in der Weise, wie er die Geschichte erzählt, ein ordentliches Problem produziert.

An dieser Stelle zeigt sich die zweite Weise, in der ein Bezug auf die Biographie eröffnet wird: Die Erfahrung aus der Schulpraxis wird aufgegriffen, es wird von ihr erzählt. In Anlehnung an Koller lässt sich die Funktion dieser Narration damit bestimmen, dass sie eine „evaluative Funktion“ (Koller 1999b, S. 176) hat und auf diese hin analysiert wird: Die Erfahrung ist sinnbedürftig, sie ist voller Lücken und bedarf der Narration, um geklärt, erweitert und verschoben zu werden – an der hier analysierten Passage wird aber deutlich, wie erst eine Narration die Problematik deutlich macht und die Lücken aufweist.

5. Transformationen

In der bisherigen Analyse zeigt sich zwar, welche Verknüpfungen Marek in seiner Lesart realisiert, aber es bleibt unbestimmt, inwiefern diese Lesarten als Transformationen begriffen werden können. Dieses Problem soll im Folgenden mit Hilfe eines Vorschlags von Gregory Bateson, verschiedene logische Typen des Lernens zu unterscheiden, differenziert werden (Bateson 1971, vgl. Marotzki 1990, S. 34; Kokemohr 1992, S. 29). Bateson geht zunächst von einer allgemeinen Definition von Lernen aus, dass Lernen nämlich eine wie immer geartete Veränderung bezeichne. Er begreift Veränderung dabei nicht nur als Differenz zweier Zustände, sondern als Bewegung und Prozess (Bateson 1971, S. 366). Er unterscheidet nun Typen von Lernen, wobei sich bei jedem höherstufigen Typus die Veränderungsweise des vorigen Typus verändert.

Als „Lernen 0“ im Sinne Batesons kann ein diskursiver Akt dann gelten, wenn es sich um eine einfache Reproduktion existierender Verknüpfungen handelt. Das Feld der Gegenstände bleibt demnach ebenso stabil wie das Ensemble der Bedeutungen und auch die Subjektivität bleibt dieselbe. Das Moment des Andersseins in der Iterabilität ist minimal, es besteht nur in einer differenten Materialität, denn die Äußerung findet zu einer anderen Zeit und an anderem Ort statt. Kann es Lernen 0 überhaupt geben?

Als „Lernen I“ kann ein diskursiver Akt gelten, wenn die Verknüpfungen sich zwar nicht ändern, aber in neuen Kontexten gebraucht werden. Auch hier bleibt der Akt scheinbar derselbe, denn dieselben Verknüpfungen werden in einem neuen Kontext angewandt und das Lernen besteht nach Bateson und auch Marotzki darin, dass man die Verknüpfungsweisen auch auf diesen Kontext anzuwenden lernt. Dieses „Anwenden in einem Kontext“ fehlt bisher in Foucaults Theorie der énoncé. Mareks Äußerungen gehören in diesen Typus: Er postuliert, dass die Art und Weise, wie er deutet und verknüpft, im Kontext der Lernaktivität angemessen sind. Genau genommen definiert er den Kontext um (der Kontext ist Schule, so Marek, und Schule bedeutet „Bewerten“, also muss es hier um Bewerten, nicht um Betrachten gehen). Auch im späteren Verlauf des Gesprächs sind Kontextentscheidungen bedeutsam, denn es macht – wie Marek sehr wohl bemerkt – einen großen Unterschied, ob Situationen im diskursiven Kontext von „Schule“ oder von „Kunst“ stattfinden. Lernen I ist weit davon entfernt, eine einfache Subsumption unter Bestehendes zu sein, denn die Entscheidung über

die Anwendbarkeit von Kontexten hat auch dann, wenn die jeweiligen Verknüpfungen konstant bleiben, unter Umständen weitreichende Folgen. Umgekehrt sind Situationen, in denen keinerlei Kontextentscheidung stattfindet – also die bloße, stumme Reproduktion als „Lernen 0“ –, Grenzfälle von „Lernen I“, die möglicherweise empirisch gar nicht existieren, aber ein Kontinuum von mehr oder weniger problematischen Kontextentscheidungen eröffnen.

Als „Lernen II“ kann ein diskursiver Akt gelten, in dessen Vollzug diskursive Verknüpfungen restrukturiert werden. Mit den bisher analysierten Passagen ist Mareks Lernberatung so weit gekommen, dass die Verknüpfungen und Strukturierungen fraglich und problematisch werden. Gerade die Narration, in der verschiedene Logiken und Bezüge aufeinander treffen, präsentiert durch ihre problematische aktielle Struktur, dass die Konzeptionen der Klärung bedürfen. Die Probleme ließen sich durch Kontextentscheidungen in Lernen I offenbar nicht angemessen lösen. Marek ist jedoch noch nicht so weit, seine Deutungsweisen in Frage zu stellen. Es fragt sich jetzt, inwiefern im Lernberatungsgespräch diese Probleme bearbeitet werden, welche Möglichkeiten Lernberatungshandeln dabei hat, inwiefern andere Verknüpfungsmöglichkeiten aufscheinen und ob Marek, falls er im Lernberatungsgespräch ein Stück weiter kommt, nachhaltig andere und vielfältigere Lesarten zu bilden in der Lage ist.

Als „Lernen II“ kann ein diskursiver Akt gelten, in dem sich die Weise der Restrukturierung diskursiver Verknüpfungen ändert, in dem also die Restrukturierung reflexiv wird. Dies betrifft die Reflexivität und Transformation der Praktiken, in diskursiven Akten Gegenstände mit Bedeutungen und Subjektivitäten zu verknüpfen. Praktiken, die solche Transformationen anvisieren, bezeichnen wir als Selbstpraktiken. Auch ein Lernen III liegt im Potenzial dieser Lernberatung, dann nämlich, wenn die Frage aufgeworfen wird, wie Marek dazu kommt, eine solche Vorstellung von Schule und damit den Zugzwang „Bewerten“ im Lehrerhandeln zu entwickeln. Eine biographische Reflexion auf die eigene Schulerfahrung wäre eine denkbare Möglichkeit. In einem reflexiven Lernen gemäß Typ III würde sich nicht nur Mareks Lesart verändern können, sondern auch seine Art und Weise, Lesarten zu bilden.

Reflexivität wäre dann auf mehreren typologischen Stufen unterscheidbar: In Lernen I als Reflexion der Kontextentscheidungen, in Lernen II als Reflexion der Verknüpfungspraktiken, in Lernen III als Reflexion über das eigene Verändern der Verknüpfungspraktiken.

6. Reflexive Selbstlernprozesse

Zu zeigen war, wie sich mit dem vorgestellten diskursanalytischen Instrumentarium die Mikrostruktur von Lernhandlungen und Lernprozessen als diskursive Praxis untersuchen lässt. Die Biographie stellt dabei einen Bezugspunkt diskursiver Praktiken dar. Es liegt weder in der Möglichkeit der Diskursanalyse, noch ist es ihr Gegenstand, den Aufbau

biographischer Strukturen zu rekonstruieren oder zu entscheiden, wie tief eine konkrete Deutungsweise habitualisiert ist. Sie interessiert sich vielmehr – ähnlich der reflexiven Biographieforschung (Koller 1999b, Reh 2003) für die aktuellen Refigurationen biographischer Bezüge. Eine besondere Bedeutung erlangt allerdings die Möglichkeit, das Lernen auf verschiedene Formen der Reflexivität hin zu interpretieren; der analytische Rahmen dafür sollte in diesem Beitrag vorgestellt werden. Ob Lernen gemäß einem der Typen II und III gelingt oder gar nachhaltig gelingt, und unter welchen Bedingungen und Interventionsformen dieses Gelingen wahrscheinlicher wird, wurde hier bewusst offen gehalten. Dies ist die empirische Fragestellung eines gegenwärtigen Forschungsprojekts über zahlreiche Lernberatungen von mehreren Studierenden und Fächern hinweg, in die Analyse nur einen kleinen Einblick gibt.

Literatur

- Bateson, G. (1964): Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: Ders.: Ökologie des Geistes. Frankfurt a.M., S. 362–399
- Butler, J. (1998): Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin
- Derrida, J. (2001): Signatur, Ereignis, Kontext. In: Ders.: Limited Inc. Wien, S. 15–46
- Forneck, H. (2006): Selbstlernarchitekturen. Baltmannsweiler
- Foucault, M. (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.
- Greimas, A.J. (1971): Strukturelle Semantik. Braunschweig
- Höhne, Th. u.a. (Hrsg.) (2005): Bilder von Fremden: Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt a.M.
- Kokemöhr, R. (1992): Zur Bildungsfunktion rhetorischer Figuren. In: Entrich, H. (Hrsg.): Sprache und Verstehen im Biologieunterricht. Alsbach, S. 16–30
- Koller, H.-Ch. (1999a): Lesarten: Über das Geltendmachen von Differenzen im Forschungsprozeß. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, H. 2, S. 195–209
- Koller, H.-Ch. (1999b): Bildung und Widerstreit. München
- Maier Reinhard, Ch. (2006): Ästhetische Bildung und individueller Eigensinn. In: Forneck, H.; Gyger, M./Maier Reinhard, Ch.: Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Bern, S. 89–110
- Maier Reinhard, Ch. (2008): Widerton zu einem professionellen ästhetischen Lehr-Lernbegriff. In: Maier Reinhard, Ch., Wrana, D.: Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Opladen, S. 248–310
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim
- Reh, S. (2003): Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekenntnisse“. Bad Heilbrunn
- Toulmin, Stephen: Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg 1975
- Wrana, D. (2006): Das Subjekt schreiben. Baltmannsweiler
- Wrana, D. (2008): Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen. In: Maier Reinhard, Ch., Wrana, D.: Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Opladen, S. 31–102
- Wrana, D., Langer, A. (2007): An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. In: Forum Qualitative Sozialforschung 8, URN: <http://nbn-resolving.de/urn=urn:nbn:de:0114-fqs0702206> (Stand: 24.09.2006)
- URL: www.selbstlernarchitektur.ch

Biographisches Lernen als Bestandteil des Studiums zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung?

Biographisches Lernen im Studium ist eine Methode, über individuelle Lernwege und Lernschemata nachzudenken und diese zu verändern. Beschreiben lässt sich diese Form als bewusste und unbewusste Begleitung von Biographien, die nach Entwicklung suchen. Ziel ist es einerseits, vorausgegangene Lernprozesse zu reflektieren, um die Entwicklung selbstverändernder Fähigkeiten auszubilden und andererseits, ein professionelles Selbstverständnis für Lernprozesse zu befördern. Wie dies in der universitären Praxis derzeit umgesetzt wird, soll im vorliegenden Beitrag anhand eines Blicks auf deutsche und internationale Studienangebote dargestellt werden.

1. Biographiearbeit zur Vervollständigung der andragogischen Kompetenz?

Die Praxis der Erwachsenenbildung sieht sich mit dem Impetus des lebenslangen Lernens politisch gefordert, Bildungsprozesse über die Lebenszeit zu ermöglichen. Dafür brauchen wir Persönlichkeiten, die imstande sind, Lern- und Bildungsprozesse anzuregen und zu begleiten, und zwar auf unterschiedliche Art und Weise. Weiterbildung hat dadurch nicht allein eine fachliche Qualifizierung, sondern auch eine Optimierung individueller Handlungsfähigkeit für die Gestaltung des Lebenslaufs zum Ziel. Für die Entwicklung dieser Fähigkeit ist die Thematisierung nicht allein kognitiver, sondern auch emotionaler Prozesse unverzichtbar. Schließlich ist Lernen häufig mit Lust- und Unlustgefühlen verbunden. Wie Siebert (2006a) unmissverständlich klar gemacht hat, gibt es keine allgemeingültige Definition des Lernens. Offensichtlich ist es auch schwierig, individuelle Lernprozesse über eine längere Zeit nachzuweisen. Daher ist zu fragen: Wie lernen Studierende der Erwachsenenbildung effektiv zu verstehen, wie Erwachsene lernen? Die Lernforschung misst „Indikatoren, die auf mentale Aktivitäten verweisen und als Lernen bezeichnet werden“ (Siebert 2006, S. 9). Wenn von lebenslangem Lernen die Rede ist, so rückt als zentraler Bezug die Biographie in den Blickpunkt. Erwachsenenbildung wird zum Ort der Biographisierung und letztlich damit zum Medium einer Temporalisierung des Lebenslaufs (Seitter 2000, S. 137ff.). Vom biographischen Standpunkt aus können alle Prozesse der reflexiven Erfahrungs- und Wissensbildung als „Bildung“ bezeichnet werden, die die Lebensgeschichte eines Subjekts ausmachen (Dausien/Alheit 2005). Für die Bildungs- und Biographieforschung sind die individuellen Erfahrungsaufschichtungen und deren Gestaltungsmechanismen vor dem Hintergrund der sozialen Herkunftskultur von hoher Relevanz für die Thematisierung der Subjektbildung und die Platzierung im sozialen Raum (Schlüter 1999a). In der Bildungsforschung, vor allem im Rahmen der Milieuforschung Bourdieuscher Prägung, werden einerseits die biographischen Konstruktionen als radikal vergesell-

schaftet diskutiert (Barz/Tippelt 2007; Harmeyer 2007), andererseits Lernprozesse als „lebenslange und lebensnahe Handlungsformen“, ausgestattet mit biographischem Eigensinn, betrachtet (Egger 2008). Biographisch gewachsen sind die subjektiven Lerntheorien, die Studierende mitbringen. Diese sind abhängig vom eigenen Selbstbild und vor allem von Lernerfahrungen im Kontext von Bildungsinstitutionen (Siebert 2006b), die ohne emotionales Involviertsein kaum vorstellbar sind.

Generell lässt sich formulieren: Lernen ist sozial und biographisch konstituiert. Aus der Perspektive der Biographiearbeit bedeutet dies: Die einmal erworbenen Denk- und Wahrnehmungsschemata sind daraufhin zu überprüfen, ob sie für die Gestaltung des weiteren Lebenslaufs einsatzfähig sind. Wer seine eigene Lerngeschichte nicht kennt, bleibt hinter seinen Lebensgestaltungsmöglichkeiten zurück. Das heißt, biographisches Lernen wird zur Voraussetzung und Anregung für Bildungsprozesse im Erwachsenenalter. Was sich mit dem biographischen Zugang zum Lernen Erwachsener erreichen lässt, auch im Hinblick auf die Vorbereitung der erwachsenenpädagogischen Professionalität als Studienziel, soll im folgenden Beitrag ausgelotet werden.

1.1 Ziel von Biographiearbeit

Ziel von Biographiearbeit ist biographisches Lernen. Im umfassenden Sinne enthält dieses nach Gutjons u.a. drei zu unterscheidende Ebenen eines Lernprozesses. Es geht um das nachvollziehbare Verstehen des Lebenslaufs als Erschließung von Erfahrungen, die über Erinnerungen ins Bewusstsein treten. Über die Vergewisserung des eigenen Lebenszusammenhangs lassen sich Bedeutungen von Erfahrungen herauskristallisieren, die beispielsweise als Überlebensstrategien einen Stellenwert hatten, sich aber aktuell überholt haben. Darauf basierend ist eine biographische, theoriegeleitete Selbstreflexion wesentlich, die Entwicklungsmöglichkeiten und Handlungsperspektiven aufzuzeigen kann. Schließlich kann eine Betrachtung alternativer Handlungsentwürfe erfolgen. Gerade die letzte Ebene verweist darauf, dass Lernen aus Erfahrungen für eine aktive Zukunftsgestaltung nutzbar ist (Gutjons u.a. 2003, S. 34ff.). Im Rahmen von Biographiearbeit tragen also Reflexionsangebote von unterschiedlicher Tiefe dazu bei, zu erkennen, welche Wahrnehmungs- und Denkmuster sich im Laufe des Lebens verfestigt haben. Die Entwicklung neuer Sichtweisen, bezogen auf das pädagogische Verhältnis von Erzogenen und Erziehern, ist nur ein Thema, das für jede Generation als Lerngeschichte immer wieder erzählbar bleibt. Dabei spielen Verzeitlichung und Verräumlichung als Distanzierungsmittel für Reflexionen eine Rolle. Denn Lernen findet nicht zu einem Zeitpunkt statt, sondern über eine Zeitspanne, nicht an einem Ort, sondern an vielen Orten. Für das Subjekt ist der innere Ort des Erkennens und Veränderns zentral. Der Blick zurück und nach vorn lässt sich in der Universität beispielsweise mit einer Reflexion über die eigene Studienentscheidung und die damit verbundenen Erwartungen an die Praxis der Erwachsenenbildung üben (Justen 2006). Ausdrucksformen sind mündliche Erzählungen oder schriftlich festgehaltene Erinnerungen. Über solche Rekonstruktionsleistungen lassen sich Einbindungen in soziale Kontexte und die damit

verbundenen Lerngeschichten besser verstehen. Die selbstkritische Auseinandersetzung mit den in den autobiographischen Erzählungen bzw. Texten enthaltenen Deutungsmustern kann – wie Elke Theile schreibt – als „biographisches Deutungslernen“ verstanden werden. Es lassen sich „mentale und emotionale Selbstverwirklichungsräume und Möglichkeiten der kreativen Selbstanalyse“ über die Auseinandersetzung mit eigenen oder auch fremden Biographien schaffen. Biographisches Lernen kann eine Neu- oder Uminterpretation von früher einmal erworbenen Deutungsmustern auslösen (Theile 2004) und damit Offenheit für Veränderungen aufzeigen.

1.2 Die Subjektorientierung blieb in der Kompetenzdiskussion auf der Strecke

Geht man davon aus, dass über Biographiearbeit das Interesse von Studierenden an Lern- und Bildungsprozessen nachhaltig unterstützt werden kann, ist zunächst einmal zu konstatieren, dass es kaum Lehrende gibt, die eine Qualifikation für Biographiearbeit mitbringen (Justen 2006). Biographiearbeit ist allerdings kein selbstverständlicher Bestandteil des Studiums der Erwachsenenbildung. Um diesem Mangel langfristig abzuhelpfen, ist eine Hinführung von Studierenden der Erwachsenenbildung zur pädagogischen Biographiearbeit notwendig. Das bedeutet in der Konsequenz allerdings auch, die Subjektperspektive in der Erwachsenenbildung wieder zu stärken. Die Erörterungen in den letzten Jahrzehnten über Kompetenzbildung sowohl in der Erwachsenenpädagogik als auch in der beruflichen Weiterbildung beschäftigen sich mit allen vorstellbaren Fachkompetenzarten und -unterscheidungen, aber die Eigen- oder Selbstkompetenz – früher auch als Persönlichkeitsbildung bezeichnet – wird selten genannt, geschweige denn für würdig befunden, systematisch gefördert zu werden. Lediglich in der Biographieforschung und in der Biographiearbeit ist die frühe Tradition der Subjektorientierung, die einmal in der Erwachsenenbildung dominant war, nachweisbar von hohem Stellenwert.

Für biographisches Lernen ist in universitären Modulen im Rahmen der Umstrukturierung vom Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft zu Bachelor- und Master-Studiengängen wenig Raum geschaffen worden. Im Kerncurriculum der Erziehungswissenschaft hat man die „Biographie“ offensichtlich ganz vergessen! Einige wenige Ansatzpunkte sind aktuell eher in den Modulbeschreibungen für die „Erwachsenenpädagogische Grundqualifikation“ in den Volkshochschulen statt in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen zu finden. Nicht allein in Deutschland, sondern, wie Mark Bechtle aufzeigen konnte, auch in den Kompetenz-Profilen für Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen in weiteren europäischen Ländern sind nur wenige Ansätze verankert. Beispielsweise nimmt die Schweiz die Selbstkompetenz als eine von insgesamt sechs von Studierenden zu erwerbende Kompetenzen in die Kategorie „Personal Competencies“ auf. Gemeint ist die Entwicklung eines Eigen-Verständnisses auf der Basis einer Analyse der eigenen Lernbiographie, die auch dazu befähigt, die verschiedenen Anforderungen an die eigene Rolle als Erwachsenenbildner zu beobachten, fähig zu werden, eigenes Verhalten zu reflektieren und das eigene Rollen-Repertoire

zu erweitern. Sie schließt die flexible Reaktion auf sich verändernde Bedingungen ein (Bechtel 2008, S. 57f.).

Der Mangel der Subjektorientierung wird auch deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, mit welchen Themen sich die Fachgebiete in der Erwachsenenbildung hauptsächlich beschäftigt haben.

Die Personal- und Organisationsentwicklung setzt eher auf das Definieren und Evaluieren von Qualitätsstandards als auf das persönliche Selbstmanagement der professionell in der Erwachsenenbildung Tätigen. Dieser Sachverhalt lässt sich auch durch den spezifischen Bedarf nach Fortbildungswünschen von Weiterbildnern unterstreichen. Gieseke und Reich (2006) erforschten über einen Fragebogen die Fortbildungswünsche der Weiterbildenden. Sie verweisen darauf, dass subjektive Lerngeschichten, Lernwiderstände und Lerngrenzen Tabuthemen sind (ebd., S. 36). Sie deuten die große Nachfrage nach Konfliktbewältigungsstrategien als Folge der in den 1990er Jahren eingeführten Organisationsentwicklung und des Qualitätsmanagements, die eine Kultur des Umgangs mit Individualität in den erwachsenenpädagogischen Bildungsinstitutionen nicht ermöglicht haben. Die angestrebte Funktionalität des Handelns durch Kontrolle und Durchstrukturierung hat die handelnden Individuen mit ihrem jeweiligen Eigen-Sinn durchrationalisiert und emotional verfügbar gemacht, sie aber nicht in ihren eigenen Interessen wahrgenommen (ebd., S. 134ff.).

2. Subjektive Bedeutsamkeit beim Lernen ist die Grundlage für Kompetenzerwerb

Selbstkompetenz, Eigenkompetenz oder auch personale Kompetenz sind Bezeichnungen, die das Selbstmanagement betreffen. Selbstreflexion ist eine wesentliche Voraussetzung, um Kompetenzen für das professionelle Selbst entwickeln zu können. Dabei können auch unterstützende soziale Beziehungen Kreativität und Kompetenz für die Ausgestaltung der personalen Kompetenz hervorlocken. Anstöße zur Reflexion über das Anregungs- und Beziehungsverhältnis von Lernenden und Lernbegleitenden lassen sich sowohl bei Rolf Arnold (1985) als auch bei Erhard Meueler (1986) finden. Arnold diskutierte bereits in den 1980er Jahren das Modell pädagogischer Handlungskompetenz anhand der vier Teilespekte: Umgang mit berufsethischen Handlungsnormen, Umgang mit sich selbst, Umgang mit anderen, Umgang mit systematischem Wissen (Arnold 1985, S. 108). Dabei verstand er unter „Umgang mit sich selbst“ die Herausbildung autobiographischer Kompetenz. Meueler schreibt, es gehe nicht darum, ein „Zwangskonzept von Belehrung, Betreuung, Verplanung einerseits, fremdbestimmtem Lernen, Betreut- und Verplantwerden andererseits“ vorzugeben, sondern darum, Eigenkräfte und Kreativität freizusetzen (Meueler 1986, S. 270). Bei der Kunst der Begleitung von Lernprozessen bedarf es nicht der „Übereignung der Seele“ an die Begleitung, sondern es braucht eine „verantwortete Unverantwortlichkeit“. Diese bürdet nicht dem Lernbegleiter die Verantwortlichkeit für gelingende Lernprozesse der Gruppe auf. Sie betrachtet ihn in einer Rolle, die lediglich vorsieht, die Teilnehmenden an der „richti-

gen Stelle und in der richtigen Weise“ zum Fragen, Nachfragen oder Nachdenken zu veranlassen (ebd., S. 276). An solche Ausführungen lässt sich für biographisches Lernen anknüpfen. Biographisches Lernen setzt „persönlich bedeutsames Lernen“ voraus. Persönlich bedeutsames Lernen besitzt Merkmale der Bezogenheit, des Kontakts und der Sinnerfahrung (Bürmann 1992). Damit sind die Möglichkeit der reflexiven Aneignung beim Lernen durch die Interaktion zwischen Individuum und sozialer Umwelt, die Erfahrung durch Verknüpfung der inneren Erfahrungswelt mit der Umwelt sowie die Erfahrung, sich in einem größeren sozialen Zusammenhang zu erleben gemeint (ebd.). Eine Analyse der subjektiven Bedeutsamkeit beim Lernen führt unweigerlich auf bereits gemachte Erfahrungen zurück. Erfahrungen müssen vom Individuum selbst erworben werden. Sie sind nicht übertragbar.

Über die Analyse von Erfahrungen lassen sich Lernwege und Lernstrategien von Studierenden entdecken und erforschen. Damit geraten ihre Lerngeschichten in den Blick. Diese sind als Konstruktion und Rekonstruktion vor dem theoretischen Hintergrund von sozialen Situationen und biographisch analysierbaren Deutungsmustern zu behandeln. Die Auseinandersetzung mit Lernerfahrungen führt zu „spezifischen Formen des Umgangs mit sich selbst, zu Haltungen und Einstellungen, die – im günstigsten Falle – Lernen und Entwicklung ermöglichen“ (Schulz 1996, S. 1). Die Chance, neue Erfahrungen mit sich selber zu machen, ist allerdings abhängig von der Bereitschaft, biographische Themen zu erzählen.

3. Biographisches Lernen in der Hochschule

Bildungsprozesse finden immer „im Horizont der virtuellen Gesamtheit biographischer Erfahrungen und Erwartungen der Lernenden“ statt (Dausien/Alheit 2005, S. 30). Allerdings führt das Wissen um diese Relevanz nicht unbedingt dazu, Biographien selbst zum Thema zu machen. Dies bedarf eines besonderen Anlasses der Selbstvergewisserung und Selbstfindung. Die Praxis der biographischen Bildungsarbeit hat in der Vergangenheit häufig ihren Ort in der historischen und politischen Bildung gehabt. Dausien und Alheit verweisen auf Behrens-Cobet/Reichling u.a. 1997. Ihr Vorschlag ist, Biographizität als Leitkonzept für pädagogisches Handeln nutzbar zu machen. Die Ausarbeitung solcher didaktischer Konzepte steht allerdings noch aus (ebd., S. 34f.).

Nimmt man die politische Aufforderung ernst, lebenslanges Lernen als selbstverändernde Fähigkeit auszubilden, dann wäre intensiver als bisher über Biographizität als Leitkonzept für die Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen nachzudenken. Bekannt sind mir zwei Modelle, die dieses Ziel verfolgen: das Duisburg-Essener und das Genfer Modell.

3.1 Das Duisburg-Essener Modell

Innerhalb der universitären Vorlesungen und Seminare lassen sich nur bedingt Lernsituationen herstellen, die die eigenen Biographien in den Blick nehmen. Ein Ansatz dafür ist daher idealerweise verbunden mit den Inhalten, die qua Studien- und Prüfungsordnung verpflichtend sind. Daher bettet sich das Duisburg-Essener Modell in den bestehenden Diplom-Studiengang ein, der aufgrund seiner verpflichtenden Methodenausbildung bereits im Grundstudium eine Basis dafür lieferte. Im Hauptstudium lassen sich biographieorientierte Seminare bei Themen wie „Zielgruppenarbeit“ und „Wie Erwachsene lernen“ durchführen. Erfahrungen aus Seminaren zeigen Möglichkeiten und Grenzen für Biographiearbeit in der Hochschule auf.

Im Rahmen der Methodenausbildung im Grundstudium des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen ließen sich in der Vergangenheit z.B. über „Einführungen in die Biographieforschung“ Methoden und Techniken der Interviewführung als individuell-kommunikative Qualifikationen thematisieren und befördern (Schlüter 1999b; 2002). Das kann ganz generell den Stellenwert von zur Erzählung auffordernden Fragen oder Narrationen beinhalten, um die Prinzipien der Kommunikation und Offenheit zu vermitteln (Schlüter 2004). Lerneffekte stellten sich beispielsweise ein, wenn die Studierenden selbst ein narratives Interview durchzuführen hatten. Sie erhielten eine Vorstellung davon, welche Probleme der Kommunikation einschließlich des Zuhörens damit verbunden sind. Gleichzeitig konnten sie zum Berufsfeld Kontakte herstellen. Sie hatten zu entscheiden, wen sie interviewen wollten. Überlegungen dazu stellten sie vor die Frage, wie viel Distanz bzw. Nähe zum Berufsfeld vorhanden ist. Sie konnten über das Interview einiges Wissenswerte über Werdegänge in der Erwachsenenbildung erfahren, vor allem auch über Berufseinmündungspassagen.

Die biographisch-narrativen Interviews waren nach den theoretischen Überlegungen von Fritz Schütze zu transkribieren und zu interpretieren. Mit dieser Forschungsarbeit erfolgte eine Konzentration auf die Sichtweise eines Subjektes. Die Interpretation durch Studierende machte deutlich, wie stark sie selbst von ihrer eigenen Sozialisation innerhalb ihrer Lebenswelt abhängig sind. Ihre Vorannahmen waren diskutierbar. Das Verständnis für Interpretation in Abhängigkeit von der eigenen Lebensgeschichte konnte prinzipiell nachvollziehbar werden. Es blieb allerdings in Seminarsituationen häufig lediglich angesprochen und wurde selten vertieft.

Im Hauptstudium können interessierte Studierende ein Seminar besuchen, das sich mit „Biographiearbeit für Zielgruppen in der Erwachsenenbildung“ beschäftigt. Eine Reflexion der Seminararbeit (Justen 2006) weist die Wirksamkeit der Übungen und der Analyse, bezogen auf die in den Seminaren angesprochenen Themen und Erfahrungen, nach. Die Teilnehmenden waren anfänglich aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen zwar skeptisch, aber am Ende doch überzeugt, dass solche Seminare einen Platz in der Hochschule haben sollten (ebd., S. 105). Sie betrachteten diese als biographische Arbeit am professionellen Selbst.

Im Rahmen von Biographiearbeit werden sowohl mit eigenen als auch mit fremden Biographien Strukturen und Mechanismen sowie Deutungsmuster in Lebensgeschichten analysiert (Stiller 1999). Zur Vorbereitung auf die Bildungsarbeit sind besonders die Lerngeschichten relevant, die aus dem Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung selbst kommen. Das können Lebens- und Berufsverläufe von Leiterinnen (Nollmann 2005) oder Kursleitenden (Harmeier 2008) in Bildungseinrichtungen sein. Über die Analyse von Lernbiographien von in der Weiterbildung Tätigen lassen sich exemplarisch deren Eigenkompetenzen des Lernens betrachten. Lernen ist eingebunden in soziale Prozesse und Bedeutungszusammenhänge, das haben Michaela Harmeier (2007) und Bleischwitz (2005) in Bezug auf die Deutungsmuster von Lehrenden über ihre eigenen Seminarsituationen darstellen können. Die Lernbiographie bestimmt in großen Teilen auch die Lehrbiographie. Das einmal gelernte Muster des Umgangs mit sich und anderen wurde in seiner biographischen Gefastheit nicht oder kaum reflektiert. Anhand des nachvollziehbaren Verstehens der Lernbiographien von Kursleitenden lassen sich Lernwege nicht allein nachzeichnen, sondern eben auch in ihren sozialen Kontexten und individuellen Entwicklungen mit den jeweiligen „blinden Flecken“ verstehen. Die Analyse solcher Lern- und Bildungsgeschichten verdeutlicht, wie „vernünftig“ eine biographische Reflexion beispielsweise im Rahmen von erwachsenenpädagogischen Qualifikationen für Individuum und Institution sein könnte. Eine Professionalisierung der Erwachsenenbildung kann nur mit den vorhandenen Lehrkräften gestaltet werden. Der Blick für diese Notwendigkeit lässt sich über die Analyse von Lerngeschichten schärfen.

Natürlich lässt sich durch einen einmaligen Besuch eines Seminars über Biographiearbeit keine abgeschlossene Qualifikation erreichen, aber die Auseinandersetzung mit der Thematik und die damit verbundenen Übungen haben nach unseren Erfahrungen im Fachgebiet „Allgemeine Erwachsenenbildung/Bildungsberatung“ an der Universität Duisburg-Essen etliche Studierende angeregt, sich weitergehend damit zu beschäftigen und z.B. auch ihre Studienabschlussarbeiten im Diplom-Studiengang zu Aspekten der Biographiearbeit zu schreiben. In Gesprächen mit ihnen wurde deutlich, dass sie einerseits dankbar waren, diese Art der biographischen Arbeit – einschließlich der Methode der biographischen Kommunikation – kennen gelernt zu haben. Andererseits vermittelten sie den Eindruck, dass durch solche Übungen ihr Interesse angeregt wurde, sich wirklich mit Bildungsarbeit auseinanderzusetzen. Ihre Eigenkompetenz sowie ihre eigenen Gestaltungskompetenzen waren über Seminarsituationen gestiegen, wenn man ihre Begeisterung und ihre Fähigkeit, darüber zu sprechen, als Indiz dafür nimmt.

3.2 Das Genfer Modell

Pierre Dominice hat als Dozent an der Universität Genf im Rahmen eines Master-Studiengangs für Erwachsenenbildung mit Lernbiographien als Methode gearbeitet, um den Studierenden nicht allein theoretisch zu vermitteln, wie Erwachsene lernen. In einem über ein Studienjahr wöchentlich stattfindenden Seminar hatten die Studierenden die

Aufgabe, ihre Lerngeschichte zunächst mündlich und dann schriftlich zu erzählen. Nach einer Einführung in das Forschungsfeld hatten sie eine eigene Forschungsfrage, bezogen auf ihre Lebensgeschichte, zu definieren. Später wurden die Aufzeichnungen getauscht, kommentiert und in kleinen Gruppen interpretiert, um spezifische Lernprozesse von Erwachsenen zu identifizieren (Dominice 2007). Bei Lernbiographien handelt es sich in seinem Verständnis weder um die ganze Lebensgeschichte noch um traditionelle Autobiographien, sondern um Selbstbilder über Lernwege bzw. über die Dynamik des Lernens. Aus seiner Erfahrung der Auseinandersetzung mit 100 Lernbiographien kommt Dominice zu dem Ergebnis, dass die Auseinandersetzung mit fremden Lernbiographien und die Überprüfung der eigenen Lernbiographie Studierende der Erwachsenenbildung darin bestärken, mehr Verantwortung für ihr gegenwärtiges und zukünftiges Lernen zu übernehmen – und zwar in jeder Situation. In Bezug auf persönliches und soziales Lernen ließen sich über den Einsatz von Lernbiographien die Fähigkeiten zur Eigenkompetenz in einer Weise stärken, dass sie ihre Lernaktivitäten steigerten. Über die Subjektivität von Lernbiographien verstanden die Studierenden, wie Lernen stattfindet. Darüber hinaus machten sie über den biographischen Zugang die Erfahrung, wie sie selbst zum „Lernexperiment“ wurden. Das biographische Erzählen ermöglichte ihnen die Öffnung von Erkenntnisperspektiven für bestimmte Wissensbestände, die ihnen sowohl als Vorbereitung für die berufliche Praxis erschien als auch den Zugang zur wissenschaftlichen Beschäftigung mit Lernprozessen erleichterte. Dominice formuliert: „being subjective is a way to be scientific“ (Dominice 2000, S. 140).

4. Resümee

Wenn das Studium als Antizipation einer Berufstätigkeit in der Erwachsenenbildung entworfen wird, ist es für die Studierenden eine Herausforderung, sich mit dem Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung auseinanderzusetzen. Sie sollen Kompetenzen entwickeln, die sie später in die Lage versetzen, sich zu behaupten. Reflexionsvermögen unterschiedlicher Tiefe ist für die personenbezogene Bildungsarbeit eine unabdingbare Fähigkeit. Diese lässt sich über biographische Arbeit am professionellen Selbst ausbilden.

Literatur

- Arnold, R. (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bielefeld 2004
- Bechtel, M. (2008): Competence Profiles for Adult and Continuing Education Staff in Europe: Some Conceptual Aspects. In: Nuissl, E./Lattke, S. (Hrsg.): Qualifying Professionals for Adult Learning in Europe. Bielefeld, S. 45–62
- Behrens-Cobet, H./Reichling, N. (1997): Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung. Neuwied u.a.O.

- Bleischwitz, M. (2005): Neue Zeiten für nebenberufliche Lehrende an der Volkshochschule. In: Schlüter 2005, S. 57–84
- Bürmann, J. (1992): Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung. Bad Heilbrunn
- Dausien, B. /Alheit, P. (2005): Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. In: REPORT, H. 3, S. 27–36
- Dominice, P. (2000): Learning from Our Lives. Using Educational Biographies with Adults. San Francisco
- Dominice, P. (2007): Educational Biography as a Reflective Approach to the Training of Adult Educators. In: West u.a. (eds.): Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives. Frankfurt a.M., S. 241–253
- Egger, R. (2008): Die gesellschaftliche Rahmung des Lebenslangen Lernens. Für eine neue Lernweltforschung. In: Der pädagogische Blick, H. 1, S. 4–10
- Gieseke, W. /Reich, R. (2006): Weiterbildungsinteressen von Weiterbildner/innen. Ergebnisse einer Befragung. In: Heuer, U. /Gieseke, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung. Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung. Oldenburg, S. 35–184
- Gutjons, H./Pieper, M./Wagner, B.(2003): Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Vorschläge und Übungen für pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung. 6. Aufl. Hamburg
- Harmeier, M. (2007): Einfluss der biografischen Orientierung auf die Veränderung des Lehrens und Lernens. In: GdW-Ph Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen 70/2007, S. 512ff.
- Harmeier, M. (2008): „Für die Teilnehmer sind wir die VHS“. Deutungsmuster von neben- und freiberuflichen Mitarbeitenden im Umgang mit institutionellen Anforderungen an die erwachsenenpädagogische Lehrkompetenz. Bielefeld
- Justen, N. (2005): (K)eine Zeit für Ich-Geschichten. Zur Relevanz biographischer Arbeit in der Erwachsenenbildung. In: Schlüter, A. (Hrsg.): „In der Zeit sein...“ Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld S. 37–56
- Justen, N. (2006): Biographiearbeit mit Studierenden der Diplom-Pädagogik: Zwischen wissenschaftlicher Theorie und biographischen Lernerfahrungen. In: Der Pädagogische Blick H. 2, S. 94–106
- Meueler, E. (1986): Eigene Kraft und fachliche Unterstützung. In: Arnold, J./Kaltschmid, J. (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. u.a.O., S. 257–283
- Nollmann, Ulrike (2005): Zeiten zum Leiten – Karrierebiographien von Leiterinnen an Volkshochschulen in NRW. In: Schlüter, A.: „In der Zeit sein...“ Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S.103–122
- Nuissl, E. (2006) (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld
- Schlüter, A. (1999a): Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien. Opladen
- Schlüter, A. (1999b): „Vorbilder haben (k)ein Geschlecht“: Frauenbildung im Generationenverhältnis. In: Kilian, E. /Komfort-Hein, S. (Hrsg.): GeNarrationen. Variationen zum Verhältnis von Generation und Geschlecht. Tübingen, S. 130–153
- Schlüter, A. (2002): Biographieforschung als Medium der Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In: Kraul, M. u.a. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb., S. 287–303

- Schlüter 2004: Narrationen als Element der Arbeit in der Erwachsenenbildung oder: kann man aus Geschichten lernen? In: Schlüter, A./Schell-Kiehl, I. (Hrsg.): Erfahrung mit Biographien. Bielefeld, S. 25–28
- Schlüter, A. (2005) (Hrsg.): „In der Zeit sein...“ Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Schulz, W. (1996) (Hrsg.): Lebensgeschichten und Lernwege: Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen. Baltmannsweiler
- Seitter, W. (2000): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Siebert, H. (2006a): Lernforschung – ein Rückblick. In: REPORT, H. 1, S. 9–14
- Siebert, H. (2006b): Subjektive Lerntheorien Erwachsener. Lernen als Konstruktion von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden der Erwachsenenbildung. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld, S. 43–58
- Stiller, E. (1999) (Hrsg.): Dialogische Fachdidaktik. Band 2, Paderborn
- Theile, E. (2004): Die „Schreibwerkstatt“ als Möglichkeit des biographischen Lernens. In: Der pädagogische Blick, H. 4., S. 195–200.
- Vogt, A. (1996): Lernen in lebensgeschichtlichen Bezügen – Biographisches Lernen und Lehren in der Hochschule. In: Schulz W. (1996) (Hrsg.): Lebensgeschichten und Lernwege: Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen. Baltmannsweiler, S. 176–184

Lernwelten als nicht beherrschbare Räume

Für eine Erwachsenenbildung der ungesicherten Diesseitigkeit im Konzept des Lebenslangen Lernens

Anhand des Filmes „Entre les Murs“ von Laurent Cantet werden Bildungsprozesse als integrale Aspekte der subjektiven Weltzugewandtheit des Menschen beschrieben. Für die empirische und praktische Erwachsenenbildung wird daraus abgeleitet, dass sie genaueres und aktuelleres Wissen über die Leistungen der Subjekte generieren muss, in denen diese die an sie herangetragenen sozial präformierten Anforderungen zu ihren eigenen Lernprojekten machen.

1. Zwischen den Mauern des Lernens

In Laurent Cantets in Cannes preisgekröntem Film „Entre les Murs“ („Zwischen den Mauern“), der unter dem deutschen Titel „Die Klasse“ im Januar 2009 in unsere Kinos kommen wird, öffnet sich in der Auseinandersetzung eines Lehrers mit seinen Schüler/inne/n ein wahrhaft umstrittener pädagogischer Raum, der frappierend und schlüssig eine gegenwärtig mögliche Geschichte von organisierten Bildungsprozessen erzählt. Der Film, der auf dem 2006 erschienenen gleichnamigen Buch des ehemaligen Lehrers François Bégaudeau basiert, fragt in seinen dokumentarischen und dann wieder doch fiktionalen Szenen, was denn Bildung heute (außer Lernen) noch sein kann. Der Schauplatz, die Kampfzone, ist dabei eine Schule im 20. Bezirk von Paris. Die meisten Schüler/innen haben einen Migrationshintergrund mit den dazu passenden „Symptomen“. Der Klassenlehrer geht aber keineswegs im Kategorisieren, Zensieren und Bekämpfen dieser Defizite auf, sondern versucht, seine Schüler/innen dadurch herauszufordern, dass er ihre Abgestumpftheit, Verweigerung und Undiszipliniertheit als Lernanlässe nimmt. Die hier gezeigten Widerstände, das bestenfalls ironische oder zynische Ausweichen und das alltägliche Abtauchen, werden langsam, Schicht für Schicht, in ihren Sedimenten freigelegt. Die Schüler/innen arbeiten sich so an ihrer eigenen Haltung und der des Lehrers unablässig ab, beziehen dagegen Stellung, lassen sich immer wieder auf Wortgefechte ein, bei denen die unterschiedlichen Sprachformen fortwährend miteinander konkurrieren. Immer und immer wieder möchten sie eine Antwort darauf, warum sie etwas lernen sollen, wenn es ihnen in ihrem Alltag ohnehin nichts nützt. Wozu sollen sie die Verbformen des Imperfekts im Konjunktiv beherrschen, wenn ohnehin niemand mehr so spricht? Warum kommen in den Schulbüchern nicht die wirklichen Namen des Lebens wie Esmeralda, Souleymane, Khoumba, Anaïssa oder Rachid vor? Die hier angelegten Konfrontationen sind voller gefährlicher, unübersichtlicher, erhitzter und gleichzeitig lebensnaher Situationen, in denen sich begreifen lässt, wie in organisierten Lernprozessen das Ideal des Lernens

auf Vorrat konkret an die Widersprüche der Gesellschaft (z.B. an das Analphabetentum der Elterngeneration) stößt und in denen eine Ahnung davon entwickelt wird, wie Bildung leidenschaftlich in der konkreten Beziehung zu Menschen, Dingen und Situationen erfahren werden kann. Es ist eindrucksvoll mitzuerleben, wie hier kaum Platz für Sentimentalitäten bleibt, sind es doch die Ambivalenzen, die Unübersichtlichkeiten, das Nicht-Vorstellbare, in denen eine Form von Lernen sichtbar wird, die die Entstehung, Bedeutung und sinnvolle Vermittlung von Wissen als eine soziale und kulturelle Aufgabe ansieht. Wissen wird von den Lernenden kontinuierlich aus der pädagogischen Vermittlungsarbeit herausgelöst. Mit ihren provokanten, abwehrenden und illusionslosen Fragen zwingen sie den Lehrenden dazu, seine „verlogenen Vermittlungsabsichten“ offen zu legen. Sie konfrontieren ihn damit, dass das in der Schule präsentierte Wissen für sie nirgendwo ein dienstbares Mittel zum Zweck der Orientierung in der konkreten Welt sei, denn aus ihrer Erfahrung diene die Schule einzig der Einübung in die Gegebenheiten und Gesetze der Mächtigen. Jedes unnütze Lernen schwäche sie dabei aber noch in ihrem konkreten Überlebenskampf. Erst nach langen Kämpfen, in denen diese Wahrnehmung in einem für sie fassbaren Kontext sichtbar gemacht wird, lohnt es sich für einige, aus dem Schneckenhaus der Vorurteile und der Abwehr herauszukriechen. Die Vermittlungsfunktion des „Stoffes“ weicht dabei der Herstellung eines komplexen Vorganges der Verknüpfung sozialer Interaktionen mit vielgestaltigen Aneignungsmöglichkeiten.

Cantets Film ist deshalb auch als ein Plädoyer für die Betonung des Eigensinns der Lernenden und auch der Lehrenden zu verstehen. Eine angstlose Zuwendung zu den tatsächlichen Aneignungsperspektiven in der Schule macht Lernen anschlussfähig an eine Bildungstheorie, die Bildung als einen Resonanzraum ansieht, in dem wirkliche Bedürfnisse und Notwendigkeiten ihren Widerhall finden können und in dem Menschen Begegnungen zulassen, in denen sie sich erproben und bewegen können. Er zeigt aber auch das ambivalente Zusammentreffen von Widerstand und Anpassung, von Gegebenem und Gewünschtem, von subjektiven Veränderungspotenzialen und deren Beschränktheit durch die „objektiven Verhältnisse“. Die hier gezeigten Subjekte kommen in ihrer Verwobenheit mit der Welt nicht ungeschoren davon, ist es doch gerade diese paradoxe Form der „mündigen Anpassung“, die Bildung erst zu einem Fundament für die Teilhabe an dieser Gesellschaft macht. Ähnlich wie in Paul Willis` 1972-1975 durchgeföhrter klassischer Studie „Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule“, in der die Prozesse des Widerstands als unablässige Anpassungsphänomene beschrieben werden, werden die Jugendlichen in Cantets Film aber nicht nur in ihrer Statuspassage hin zu ihren jeweiligen Arbeitsverhältnissen gezeigt. Ihr Protest geht weit über die Konstitution von Räumen (hier konkret vom Schulraum und dessen von der Straße abgegrenzter Örtlichkeit) hinaus. Sie richten den Blick auf ein unbestimmtes Ganzes, das ihnen auf allen Ebenen den Weg in die Gesellschaft versperrt. Werden in Willis` Untersuchung die beobachteten Provokationen (z.B. das permanente Starren durch das Fenster auf die Straße als Erweiterung des Klassenraums) stets nur dann wirkmächtig, wenn sie durch den Lehrer „bestätigt“ werden, so gehen die Jugendlichen im Film noch einen Schritt weiter und zeigen am konkreten Ort Schule, dass sie keinen

konkreten Außenfeind mehr brauchen, der ihnen sagt, dass sie „falsch“, fremd im „System“ sind. Ihr Fremd-Sein ist biographisch bereits dermaßen internalisiert, dass es einer ontologischen Tatsache gleichkommt, die sie für nicht überwindbar halten. Der Raum der von Willis beobachteten Schüler/innen ist fragil und vor allem an die körperliche Anwesenheit gebunden. Deshalb versucht ihr gegenkulturelles Handeln stets, der herrschenden Raumkonstruktion eine eigene entgegenzusetzen, um die Lehrer/innen zu zwingen, die kulturelle Andersartigkeit ihres Raumes wahrzunehmen. Das Eigene und das Fremde lassen sich dadurch klar unterscheiden, dass sie einander bekämpfen. Der Konflikt schärft die Differenz und zeigt den Weg, der noch zurückzulegen ist. Cantets gezeigte Schüler/innen sind vorerst gar nicht in der Lage, diesen Kampf aufzunehmen, zu sehr sind sie abgestumpft von den an sie herangetragenen Pädagogisierungsabsichten ihrer Andersartigkeit und der Mythologisierung der Bildung, die für sie letztlich doch nur Leerformeln bleiben. Sie haben in ihrem Leben Lernen stets nur als diffusen Zwang zur sinnlosen Disziplin und zu ständiger Überforderung erlebt, wo am Ende doch wieder nur die Rückkehr ins schon Gewesene steht. Aus ihrer individualistischen Sicht und ausgehend von den gesellschaftlichen Lebensbedingungen, die diese reproduzieren, bedeuten Ansprüche von außen bislang fortdauernd eine Bedrohung des Selbst. Durch die Beharrlichkeit und Zugewandtheit des Lehrers wird an einigen Stellen im Unterricht aber spürbar, dass andere Intentionalität in einem ganz fundamentalen Sinne auch Ressource sein kann. Die Welt, in die wir hineingeboren wurden, ist eben nicht immer nur einfach ein rohes Spiel des vermeintlich Stärkeren, gegen den man sich in einsamer Anstrengung wehren muss, sondern ist vorgedachte, vorgestaltete menschliche Kultur, ist das Resultat einer absichtsvollen Aneignung. Langsam beginnen einige Schüler/innen voller Staunen und Erschrecken zu begreifen, dass sie in all ihrer Gebrochenheit auch selbst Subjekte der Lern- und Bildungsprozesse sein können. Gerade in dieser Haltung der Relationierung gelingt es ihnen trotz vielfältiger Proteste immer wieder, Anschlussweisen auch tatsächlich zu erkennen. Sie vermögen sich in der Spannung zwischen einer abschließbaren Lernanforderung des Lehrers und einem eigenen Raum der ununterbrochenen Erfahrungs- und Aneignungsperspektive für Momente als Subjekte zu erleben. Diese Freilegung der Erfahrungsfähigkeit ist es, die ihre visionslosen Bezüge zur Gesellschaft langsam wieder wachsen lässt. Lernen wird so zu einer Experimentierwerkstatt, in der die Versuchsanordnungen zwar nicht nach Bedarf ausgetauscht werden können, letztlich aber daraus Entscheidungsspielräume und Erfahrungen entstehen, etwas, aus dem man verändert hervorgeht. Diese Erfahrungsfähigkeit entsteht für sie in der Anbindung ihrer diffusen Schulrealität an das Unvorhersehbare im konkreten Miteinander, wie dies auch Hannah Arendt in ihrer großen Studie über das tätige Leben in den drei Grundformen menschlicher Aktivität, „Arbeiten, Herstellen und Handeln“ (vgl. Arendt 1989) analysiert. Dabei geht es ebenfalls um die Bestimmung der Möglichkeiten, innerhalb derer Menschen ihre Vergangenheit gestaltet haben und um die daraus folgenden Erfahrungen und Anforderungen im Tun der gegenwärtigen Situation. Die hier bestimmten Grundtätigkeiten geben auf ihre jeweilige Art Auskunft darüber, wie wir uns an das Vorgegebene halten können, ohne dass eine „Neuschöpfung“ ausgeschlossen bleiben muss. Was Arendt dabei für die Arbeit postuliert, nämlich „...die Abschaffung des ‚toten‘ Eigentums zugunsten der ‚lebendigen‘ Aneignung“

(ebd. S. 99f), kann auch auf Erziehung und Bildung, auf die Prozesse des Lehrens und Lernens, übertragen werden. In einem Vortrag über „Die Krise der Erziehung“ vom 13. Mai 1958 betont sie diesbezüglich, dass die Erwachsenen im Grunde immer für eine aus den Fugen geratene und geratende Welt lernen und erziehen:

Weil die Welt von Sterblichen gemacht ist, nutzt sie sich ab; und weil sie ihre Bewohner dauernd wechselt, ist sie in Gefahr, selbst so sterblich zu werden wie ihre Bewohner. Um die Welt gegen die Sterblichkeit ihrer Schöpfer und Bewohner im Sein zu halten, muss sie dauernd neu eingerenkt werden. Die Frage ist nur, dass wir so erziehen, dass ein Einrenken überhaupt möglich bleibt, wenn es auch natürlich nie gesichert werden kann. Unsere Hoffnung hängt immer an dem Neuen, das jede Generation bringt; aber gerade weil wir nur hierauf unsere Hoffnung setzen können, verderben wir alles, wenn wir versuchen, das Neue so in die Hand zu bekommen, dass wir, die Alten, bestimmen können, wie es aussehen wird. Gerade um des Neuen und Revolutionären willen in jedem Kinde muss Erziehung konservativ sein; dies Neue muss sie bewahren und als Neues in eine alte Welt einführen, die, wie revolutionär sie sich auch gebärdnen mag, doch im Sinne der nächsten Generation immer schon überaltert ist und nahe dem Verderben (Arendt 1958, o.S.).

Genau einen solchen Ansatz verfolgt der Lehrer „hinter den Mauern“, um Lernen und Bildung zwischen der vorgefundenen Bedingtheit und dem subjektiven Überschreiten in einer lebensbejahenden Balance zu ermöglichen. Diese Balance weist durchaus paradoxe Züge auf, da sie, zumindest lebensweltlich betrachtet, in der Regel von einem fiktiven und als gut erachteten Endzustand her gedacht werden muss. Wir bereiten uns auf das Gegebene vor, das im Moment der Bezugnahme doch schon wieder etwas anderes darstellen kann. Exakt an diesen Schnittstellen gewinnt der Film seine Brisanz und auch seine Präsenz, denn was die Schüler/innen hier zuallererst erleben, sind die vielen schmerzhaften Ordnungsrufe der Institution Schule und die Vorstellungen des Lehrers von formalisierten Lernprozessen, die sie als eine beharrliche Form der Abrichtung für etwas Gewesenes, etwas sie nicht Betreffendes, ein feindlich gesinntes Fremdes wahrnehmen und das einer Erweiterung ihrer tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten immer heillos hinterherhinkt, wenn nicht gar entgegensteht. Dennoch hält der Lehrer an dieser Möglichkeit des prinzipiell planenden Vorbereitens und der darauf hinarbeitenden Handlungsketten fest, um dem sozial präformierten, provisorischen und flüchtigen Schüler/innen-Ich im Prozess des Lernens die Erarbeitung einer handlungsfähigen Basis zu ermöglichen. Die Schüler/innen lassen sich anfangs kaum davon überzeugen, denn sie wissen, wie schnell in den schulisch organisierten Lernprozessen diese Form der Weltbezugnahme ihre eigenen Erfahrungsbasen und mannigfaltigen Einflüsse und Möglichkeiten systematisch im Sinne einer planbaren Zielerreichung zu verhindern, ja zu entwerten und letztlich auch zu zerstören vermag. Jeder Schritt in die Schulrealität auf dem vorgefertigten Curriculum macht sie ihrer Ansicht nach mehr zu geschichtslosen Wesen, die nur noch nach den notwendigen Bewegungsmustern im zu erobernden Gelände des Prüfungsstoffes bewertet werden. Sie kennen aus ihrer bisherigen Lernbiographie dieses Spiel der situationsbedingten, sozialen oder kulturellen Entwurzelung, in der sich quasi unter der Hand mögliche Ressourcen in Barrieren verwandeln. Sie erleben sich dabei in derartige Lernsettings eingesperrt wie in einen Käfig, in dem sie, im Sinne von Arendt, vor allem Prozesse des Arbeitens und Herstellens leisten müssen. Dabei ist in ihrem Verständnis (und auch in

dem von Arendt) das Handeln, das direkte Verhältnis zwischen Menschen, die einzige Möglichkeit, sich im Lernen selbst zu spüren, zu erschaffen, als stets bedingtes Wesen „anschlussfähig“ zu erweitern.

An das nun zaghaft auftauchende biographisch gesicherte Handeln kann aber die fundamentale Möglichkeit geknüpft werden, immer wieder einen Anfang – einen Horizont, der über das Gegebene, den Käfig hinausgeht – setzen zu können. Nur im Handeln entsteht die Fähigkeit, unabsehbare und unvorhergesehene Prozesse zu gestalten, aber dieses Handeln bedeutet pädagogisch übersetzt, dass in Lernprozessen immer auch „ungedekkte“, ungeplante Seiten und Horizonte von Aneignungsperspektiven sichtbar werden (müssen), die es in der Begegnung zu entwickeln gilt. Was in den besten Momenten solchen Lernens anklingt, zeigt, dass jene, die solchermaßen lernen, eine Initiative ergreifen, mit dem Bekannten im Gepäck Neuland betreten. Dieser Vorgang ist für den Lehrer und auch die Schüler/innen kein risikoloses Unterfangen. Aber erst das Erleben eines solchen Neuanfangs im Vorgefundenen eröffnet dem Einzelnen eine Überschussqualität in der Aneignung von Welt, die über die bloße Fortführung der immer schon begonnenen Lernschritte und -hemmnisse hinausgeht. Arendt und Cantet betonen dabei, unterschieden durch ihre jeweilige Professionsstruktur (die der Philosophin und die des Praktikers), den subjektiv bedeutsamen Anschluss als radikalen Bezugspunkt menschlicher Individualität und Einzigartigkeit. Sie zeigen in der konkreten Lehrsituation und der analytischen Betrachtung, wie Menschen, die scheinbar nur das fortzusetzen, was ihre Vorfahren begonnen haben, in der Lage sind, in der ihnen gemäßen Form der Aneignung Modi der Ein- und Abgrenzungen auszubilden. Die stets wirkenden Gesellschafts- und Subjekteigenschaften (wie Bedürfnisse, Werte, Einstellungen oder Motive) konstituieren zwar die Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich ihrer Bedeutung und begründen dadurch jenen Raum, der für das Subjekt Orientierung bietet, weil er/sie sich in ihm befindet. Aber der Lebensraum (und das ist auch die Schule) ist dennoch unhintergehbar daran gebunden, durch persönliches Handeln (auch in der noch so dreisten Geste der Ablehnung) geschaffen, definiert und auch funktionalisiert zu werden. Die Entwicklung, die hierbei in der Wahrnehmung dieser Situationen und Aktionen geschieht, ist dabei kein mehr oder weniger von „außen“ unbeeinflusster innerpsychischer Prozess, sondern die tätige Auseinandersetzung mit der je konkreten Umwelt. Gerade diese subjektive Ausweitung der „Verhältnisse“ im Sinne von Erweiterungslernen kann auch in der Auseinandersetzung mit den „Dispositiven der Macht“ fruchtbringend eingesetzt werden. Immer dann nämlich, wenn die Welt uns unzugänglich, fremd, bedrohlich erscheint, wenn wir an eine Grenze unserer Möglichkeiten, unseres Wissens stoßen, definieren wir exakt jene Lernsituationen, die zu Aneignung drängen. In dem Moment, in dem das Subjekt angestoßen wird (durch die Lehrenden, durch die „Umstände“ etc.), einen Ausweg zu suchen, entwickelt es im Handeln eine Perspektive, die kontingent bleibt, die aber trotzdem genügend Sinn „produziert“, um die Pluralität der Anforderungen sinnvoll binden zu können. Solche Lerngelegenheiten schreiben die Schüler/innen den Peers zu, den Stars, denen sie nach-eifern, oder den desolaten Verhältnissen, die sie zu Aktionen zwingen. Keinesfalls wird das von der Schule erwartet. Ihre Überraschung ist groß, als ihnen der Lehrer anschau-

lich zeigt, dass aktive Bezugnahme, die Unterstützung eines In-die-Welt-Greifens eines Menschen auch hier möglich ist. Der Preis dafür ist für beide Seiten, dass Lernprozesse prinzipiell unberechenbar bleiben, da sie sich auf Bereiche beziehen müssen, die nicht im Vorhinein allumfassend geplant werden können.

Über die hier eingelagerte Vielschichtigkeit und die Eigenwilligkeit, die überraschenden Umgestaltungen und Suchbewegungen von Subjekten in Lern- und Bildungsprozessen, wissen wir (in der Schule und in der Erwachsenenbildung) noch viel zu wenig. Das, was zum Lernen antreibt, die hier wirkenden subjektiven und kollektiven Formationsprozesse, die Motive, die etwas als Lernanlass in uns entstehen lassen und die daraus folgende situativ und subjektspezifisch organisierte Aneignung von Wahrnehmungen müssen sowohl in der Erwachsenenbildungspraxis als auch in der Erwachsenenbildungsfororschung verstärkt in den Blick genommen werden. Dabei geht es nicht allein um die Rekonstruktion der Motiv-Narrative, die oft zu schnell etwas zurecht erklären, sondern auch um die sorgsame Analyse und das didaktische Aufgreifen der eigensinnigen Suchbewegungen, in denen sich Subjekte in ihren diskrepanten und veränderlichen Selbst- und Weltverhältnissen erfahren und abarbeiten.

2. Nach den Appellen zur Bildung

Wenn man diese Gedanken auf die Prozesse der Erwachsenenbildung bezieht, so relativieren sie die stets virulente Vermittlungsproblematis zwischen Erfahrungen der Teilnehmer/innen und den Angeboten der Bildungswelt. Die hier eingenommene Unvorhersehbarkeitsperspektive kann den Blick für einen Ort der Vielfalt freigeben, der Lernen und Bildung im Spannungsfeld zwischen den recht unterschiedlichen Bedürfnissen und Erwartungen innerhalb eines niemals abzuweisenden Normproblems ansiedelt. So wurde in der Erwachsenenbildung der Fokus nach den eigenlogischen Prozessen der Bildungsanforderungen von Individuen auch immer stärker in den Blick genommen (vgl. u.a. Kade/Seitter 1999, Schlüter 2006). Fragen nach dem Sinn, der die Subjekte in integraler Weise zu ihren Lern-Handlungen motiviert, nach den Aneignungsstrukturen und -möglichkeiten, bekamen so eine wesentliche professionsspezifische Dimensionierung und konnten die unfruchtbare Fixierung auf rein normative oder didaktische Postulate mindern. Diese Hinwendung zu den sinngebundenen Handlungen der Individuen und deren Einbindung in die interaktionellen, institutionellen Kontexte und die unhintergehbare Intentionalität der Lernenden wurde gleichzeitig durch eine sensible, kommunizierbare, sozial anschlussfähige und handlungsleitende lebensweltliche Perspektive erweitert (vgl. u.a. Alheit/Dausien 2002, Schiersmann 2006). Demgegenüber sind aber auch die disziplinierungs- und verwertungsorientierten Strömungen nicht zu übersehen (vgl. etwa Pongratz/Voß 2004). Mit den Appellen des Lebenslangen Lernens hat heute eine Programmatik Platz gegriffen, die die Idee der freien, lernenden Hinwendung des Individuums zur permanenten Bearbeitung seines Lebens als Freiheitsgewinn hochstilisiert. Die damit verbundene Hoffnung auf eine erweiterte Selbstgestaltung durch Bildung erweist sich aber einerseits als nicht einlösbar und andererseits als stark

ideologisch. Zwar ist die emanzipatorische Emphase dieser lebenslangen Lern-Euphorie groß, doch sind ihre Möglichkeiten den dominierenden Gesellschaftsstrukturen mit ihren immanenten Verwertungsinteressen des Kapitals unterworfen. Die Vermehrung der Handlungs- und Autonomieräume bleibt hier eine Chimäre, da durch diese Strategien vor allem Effekte der Selbstkontrolle und -disziplinierung vorangetrieben werden, die Individuen vereinzeln und instrumentell disponibel an die launischen und rasch wechselnden Erfordernisse der globalisierten Produktionswelt anpassen sollen (vgl. Egger 2006).

Sind die Auswirkungen eines solchen kurzschlüssigen, pädagogischen Intentionalismus, der die Subjekte der pädagogischen Interaktion in die Netze der Verwendungslogik treibt, heute überall zu spüren, so gilt es als Gegenstrategie dazu verstärkt, die tatsächlichen intentionalen Logiken des Handelns, die Potenziale und Beschränkungen der Aneignungsprozesse von Menschen zu begreifen. Ein daran orientierter Bildungsbegriff bezeichnet zuerst einmal eine allgemeine kulturelle Praxis und zeigt das Individuum zwar durch Vermittlungsbemühungen beeinflussbar, aber nicht linear steuerbar oder vorbestimmbar. Demgemäß gilt es, die unterschiedlichen Formen biographisch komplexer Aneignung zu berücksichtigen, um Lehren und Lernen als dynamische Aspekte der subjektiven Weltzugewandtheit des Menschen begreifbar zu machen. Die reduktionistische Überbetonung der äußeren Einwirkung (des Lernens durch das Lehren) wird dabei in einer Form der bildnerischen Interaktion aufgelöst, in der sie eine elementare Form der praktischen Lebensbewältigung darstellt. Erst aus dem Zusammenspiel der konkreten Lernprozesse, die fortwährend innerhalb und außerhalb von Institutionen stattfinden, kann Sinn und Orientierung entstehen. Dabei werden aber nicht bloß einzelne Erfahrungselemente erworben, sondern auch das „Aneignungssystem“ selbst (wie im Film von Cantet gezeigt) entwickelt sich dabei. Diese Herausbildung übergeordneter, generativer Handlungs- und Wissensstrukturen, im Sinne von Selbst- und Weltreferenzen, geht weit über eine Ermöglichungsdidaktik oder verschiedene Spielarten des Konstruktivismus hinaus, da dabei auch auf den Ort der gesellschaftlichen Verständigung in und durch Lernprozesse hingewiesen wird. Lernen findet zwar stets innerhalb der dominierenden normativen Praktiken einer Gesellschaft statt, aber es ist in einer solchen Aneignungsperspektive an die konstitutive Dimension des subjektiv Sinnhaften gebunden und setzt die aktive Bezugnahme auf die Lebensumwelt voraus. Einerseits geht es dabei um die Entwicklungsgeschichte der Individuen, die strukturelle und subjektive Rückbindung an den jeweiligen Kontext der erlernten Bezugnahme auf die Welt. Andererseits geht es aber zu jedem Zeitpunkt auch um die Intentionalität eines aktiven Subjekts, das sich „Leben“ aneignet. Zwischen der individuellen Wahrnehmung und Verfolgung der eigenen Lernvorgänge und der Bezugnahme auf die soziale Konstituierung der Lernprozesse kann unter dem Gesichtspunkt ihrer Aneignung Lernen als ein Prozess gesehen werden, der eine auf dem Gesamtkontext der jeweiligen Lebensführung basierende, aktive Selbstveränderung bezeichnet.

Für die didaktische Diskussion hat dies zentrale Konsequenzen, die einerseits aus sorgsamen situativen Erweiterungen des personalen, kommunikativen und gegenständ-

lichen Lernens bestehen. Andererseits sind auch die strukturellen gesellschaftlichen Vorgaben in ihren Erschließungs- und Ermöglichungspotenzialen zu betonen. Gerade die biographisch geformten Repräsentationen struktureller Hindernisse und Ressourcen bestimmen auf fundamentale Art und Weise, wie wir unsere Aneignungsprozesse von Welt gestalten können. Das hier wirkende Feld der habituellen Einbindung in unsere Umwelt kann nicht beliebig verhandelt oder umgestaltet werden, da die eingelagerten sozialen und kulturellen Modi (vgl. Bourdieu 1993) die Situiertheit des Handelns im Sinne dauerhafter sozio-historischer Dispositionen bzw. sozial und symbolisch vermittelter Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster beeinflussen. Deshalb muss ein Ernstnehmen der hierbei auftauchenden Aneignungsmodi und Lernwelten aus bildungspraktischer Sicht auch stets mit nicht eindeutigen Sinnwelten rechnen. So- wohl in didaktischen Settings als auch in bildungspolitischen Diskursen haben wir es deshalb meist mit biographisch porösen, unübersichtlichen Lebenswelten zu tun, die durch verschiedenartige Sinnbrüche und Interessensgegensätze gekennzeichnet sind. Die sich daraus ergebenden Lernwege sind demgemäß durch selektive individuelle, kommunikative und gesellschaftliche Orientierungsschemata gekennzeichnet, die sich an den Antagonismen einer Erweiterungs- und Verwertungslogik von Lernprozessen ausrichten. Diese Suchbewegungen können dafür genutzt werden, die verdeckten habituellen und unentdeckten Handlungsbedingungen spürbar zu machen. Deshalb ist der Rückbezug auf die jeweilige Lebenswelt und deren Strukturlogik unerlässlich, um auch den nicht verfügbaren Voraussetzungen des eigenen Denkens und Handelns in den konkreten Lebenskonzepten und Handlungsperspektiven nachgehen zu können. Nur so kann eine emanzipatorisch ausgerichtete, lernende Aneignung von Welt auch die gesellschaftliche Instrumentalisierung als Widerspruch in der Alltagspraxis von Menschen zugänglich machen.

Diese Inkonsistenzen und Bruchstellen sind sowohl für die didaktische als auch für die forschungspraktische Perspektive außerordentlich beachtenswert, da sie die individuelle und auch die strukturelle Instabilität in ihrer jeweiligen sozialen und gesellschaftlichen Rahmung erreichbar machen. In den hier sichtbar werdenden Ambivalenzen liegen auch die Kräfte von biographisch sinnvollen Lernprozessen und Lebensentwürfen in institutionellen Strukturen und lebensweltlichen Kontexten. Erst in der Wahrnehmung dieser Prozesse und Bildungspraxen taucht so etwas wie eine „eigene Bildungsgeschichte“ auf. Es geht also im Sinne einer Verbindung von Lernen und Aneignung darum, die Bezugnahme auf die Lebenswelten der Betroffenen dahingehend zu erweitern, dass Menschen nicht mehr nur als „Sammlung“ ihrer institutionell verordneten Rollen (als Schüler/innen, Lehrrangteilnehmer/innen etc.) gesehen werden können. Formalisierte Lernformen sind meist zu starr in ihrem spezifischen Verhaltensrepertoire (hier Lehrende – dort Lernende) gefangen und negieren andere biographisch bedeutsame Konstellationen (Mutter, Computerexpert/e/in, Leser/in etc.) völlig. Diese Begrenzung der Wahrnehmungsweisen widerspricht dabei grundsätzlich den vielfältigen Voraussetzungen von Lernen, denn Subjekte sind eben auch in formalisierten Lernprozessen mehr als Vermittlungsadressat/inn/en mit erwünschten Rollenanforderungen. Sind Teilnehmer/innen in der Erwachsenenbildung zwar meist durchaus gewillt und in der Lage, die an

sie gestellten Lernanforderungen mikrospezifisch mit gewünschten Lernhandlungen zu verknüpfen (anders als die Schüler/innen im Cantets Film), so bleiben diese aber dort, wo Lernen subjektive, soziale und kulturelle Wertigkeit erlangen soll, stets auf andere, biographisch gesättigte Bedeutungsebenen verwiesen. Dies gilt umso mehr für die vielen „Weiterbildungsverweigerer“, die (ähnlich wie Cantets Schüler/innen) schon gar nicht nach lebensnahem Sinn in formalisierten Bildungsprozessen suchen.

Für die Erwachsenenbildung bedeutet dies (praktisch, aber auch empirisch und konzeptionell), dass diese unterschiedlichen Lernwelten der Subjekte, die hier eingelagerten Lebens- und Lernnarrative, in ihrem Ringen um eine sinnvolle Lebensbewältigung stärker berücksichtigt werden müssen. Die dabei stattfindenden Interpretationen und Aktivitäten sind sowohl Ausdruck eigensinniger subjektiver Aneignungsprozesse als auch „Ergebnisse“ über-individueller Muster, Mentalitäten und Milieus. Es ist unumgänglich, ein besseres und vielschichtigeres Wissen über die Leistungen der Subjekte zu generieren, in denen sie die sozial präformierten Anforderungen, die an sie herangetragen werden, zu ihren eigenen Lernprojekten machen. Es gilt hier jene Erwartungs- und Deutungsmuster zu beleuchten, die die heterogenen Lernanforderungen subjektiv in ihrer strukturellen Gebundenheit bedeutsam werden lassen. Gerade in der Betonung der gestalterischen, prüfenden und subjektiv gesättigten Aneignung der Lebenswelten sind die informellen und nicht-formalen Lernprozesse wichtige Quellen und Potenziale des lebensnahen kritischen Denkens und des aufgeklärten praktischen Handelns. Wird das Schlagwort des Lebenslangen Lernens tatsächlich als lebensnahe Interpretieren und Bearbeiten der konkreten Wirklichkeit verstanden, dann sind Wissen und Verständnis von selbstverantwortetem Lernen unabdingbar. Lernwelten tauchen dann, wie im Film von Cantet, als nicht beherrschbare Räume auf, die aber in ihrer ungesicherten Diesseitigkeit die Wahrnehmung, Bewältigung und Aneignung sozialer Praxis forcieren.

Literatur

- Alheit, P./Dausien, B. (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 565–585
- Arendt, H. (1989): Vita Activa oder Vom täglichen Leben. München/Zürich
- Arendt, H. (1958): Die Krise der Erziehung. URL: www.reinhardkahl.de/artikellesen164r_5.html (Stand: 08.05.2008)
- Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.
- Egger, R. (2006): Gesellschaft mit beschränkter Bildung. Eine empirische Studie zur sozialen Erreichbarkeit und zum individuellen Nutzen von Lernprozessen. Graz
- Kade, J./Seitter, W. (1999): „Aneignung“, „Vermittlung“ und „Selbsttätigkeit“ – Neubewertung erwachsenendidaktischer Prinzipien. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Neuwied, S. 32–45
- Pongratz, H. J./Voß, G. G. (Hrsg.) (2004): Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Berlin

Schiersmann, C. (2006). Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der erwerbstätigen Bevölkerung. Bielefeld

Schlüter A. (Hrsg.) (2006): Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Opladen

Willis, P. (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt a.M.

FORUM

REPORT

Normative Lebenslaufmuster und Widerspruchserfahrungen als Ressourcen in weiblichen Bildungsbiographien

Erste Ergebnisse einer qualitativen Studie

Als Teil eines Forschungsprojekts zu diskontinuierlichen weiblichen Bildungs- und Berufskarrieren fokussiert dieser Beitrag insbesondere Widerspruchserfahrungen, die sich im Spannungsfeld sozial vorgegebener, normativer Lebenslaufmuster einerseits und je eigenen, individuellen Lebensvorstellungen andererseits herausbilden. In Gruppendiskussionen und biographischen Einzelinterviews, die mit Teilnehmerinnen einer Frauenakademie durchgeführt wurden, zeigt sich, dass diese widersprüchlichen Lebenserfahrungen latent wirksam bleiben und besonders fruchtbare Lernausgangslagen begründen können. Mögliche Konsequenzen für die Erwachsenenbildung sollen angedeutet werden.

1. Die Untersuchung und ihre Fragestellung

Bei der vorliegenden qualitativen Studie geht es um die Momente der Nicht-Stetigkeit in weiblichen Bildungs- und Berufsbiographien. Den Rahmen für diese Studie bilden Überlegungen zu gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen innerhalb der Praxis der Erwachsenenbildung. Die Untersuchung ging aus einem Forschungsprojekt „Weibliche Bildungsbiographien mit nicht-stetigen Bildungskarrieren“ an der PH Ludwigsburg hervor.

Zentral für die Anlage der Untersuchung ist der Begriff der Nicht-Stetigkeit. Zur Erläuterung muss daher zunächst der Begriff der „Nicht-Stetigkeit“ beleuchtet werden: Er hat seinen Bezugspunkt bei O. F. Bollnow und dessen Auseinandersetzung mit der Bedeutung von unstetigen Vorgängen (z.B. Krisen) im menschlichen Lebensverlauf. Der Begriff der Nicht-Stetigkeit bietet sich jedoch auch an, wenn man ihn in Bezug zur impliziten Normativität der soziologischen Lebenslaufforschung (Kohli 1978 und 1991) setzt. Die Biographien von (bürgerlichen) Männern stellten sich durch die enge Koppelung von Sozialisation, Lebenslauf und Berufsbiographie als eher stetig dar. Stetigkeit von Lebens- und Berufsverläufen wurde verbunden mit wertenden, also quasi-normativen Vorstellungen von einem gelungenen Leben. Die Selbstverständlichkeit solcher implizit normativen, sozialen Stetigkeitskonstruktionen einer gelungenen „Normalbiographie“ lässt sich angesichts der Diskontinuitäten, denen weibliche wie mittlerweile auch männliche Bildungs- und Berufsbiographien heute ausgesetzt sein können, nicht mehr ohne weiteres voraussetzen (vgl. Kohli 1991). Sofern solche Kontinuitätsmuster auf weibliche Lebensverläufe appliziert wurden, zeigte sich schon früh, dass die Konstruktion einer stetigen Berufsbiographie zur Erfassung weiblicher

Lebensläufe nicht geeignet war, da Frauen sich viel häufiger an der Kontinuität eines „Vereinbarkeitsmodells“ von Familie und Beruf orientieren und somit ihre Lebensgeschichten andere biographische Rhythmen von Stetigkeit und Nicht-Stetigkeit aufweisen als die von Männern.

Die Untersuchung konzentriert sich insbesondere auf die Dimensionen der Bildungs- und Berufserfahrungen und fragt, was Frauen aus der individuellen Sicht auf ihre Biographie selbst als Erfahrung von Nicht-Stetigkeit erinnern und wie sie diese Momente der Nicht-Stetigkeit im Rückblick biographischer Selbstreflexion nachträglich wahrnehmen und deuten. Aus diesem Ansatz heraus ergibt sich als weiterer Fokus die Untersuchung geschlechtsspezifischer, soziokultureller Bedingungen, innerhalb derer sich individuelle und kollektive Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse vom Gelingen oder vom Scheitern bei Frauen herausbilden. Für die Erwachsenenbildung mit Frauen als Adressaten sollten die Konsequenzen, welche die vom mir interviewten Frauen aus solchen Lebenserfahrungen bereits gezogen haben oder noch ziehen wollen, von allgemeinem Interesse sein, weil Angebote der Erwachsenenbildung häufig als Antwort auf berufsbiographische und/oder bildungsbiographische Diskontinuitäten ihrer weiblichen Adressaten geplant werden, ohne dass hinreichend berücksichtigt wird, welche biographischen Erfahrungen die Adressatinnen in die diesbezüglichen Bildungsangebote mitbringen.

Die empirische Grundlage der Studie bilden Gruppendifiskussionen und biographische Einzel-Interviews mit ehemaligen und gegenwärtigen Teilnehmerinnen einer Frauenakademie. Die „Frauenakademie“ ist ein sechsssemestriges, wissenschaftsorientiertes, allgemeinbildendes Weiterbildungsangebot, das von 1987 bis 1994 an der Ulmer Volkshochschule konzipiert, durchgeführt und evaluiert wurde und zur Etablierung weiterer „Frauenakademien“ führte. Die Teilnehmerinnen der Gruppendifiskussionen und biographischen Einzelinterviews sind zwischen 41 und 66 Jahre alt. Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer formalen Bildungsabschlüsse und ihrer Lebensausgangslagen deutlich. Die Dauer und Intensität des Besuchs eines über mehrere Semester dauernden, gestuften Curriculums sind Indikatoren dafür, dass es bei Frauen mit Erfahrungen der Nicht-Stetigkeit zu (spontanem) Bildungsbegehrungen kommen kann, das sich nicht auf spezifisch berufliche Nachqualifizierung beschränkt, sondern darüber hinaus auch Allgemeine Bildung, Persönlichkeitsentwicklung bis hin zur politisch-emancipativen Bildung nachfragt. Ziel dieser Untersuchung ist es, einen neuen erwachsenenpädagogischen Blickwinkel zu eröffnen, der es ermöglicht, aus dem subjektiven Erleben von Nicht-Stetigkeit entstandene Verunsicherungen als eine Chance der Veränderung bzw. Bewältigung zu verstehen. Nicht-Stetigkeit soll deshalb auch theoretisch nicht normativ als weibliches Versagen beurteilt werden.

Im Folgenden wird zunächst die methodische Anlage der Untersuchung skizziert (2). Im Anschluss folgen erste theoretische Annäherungen an den Begriff der Nicht-Stetigkeit im Allgemeinen (3) und an normative Lebenslaufmuster und Widerspruchserfahrungen im Besonderen (4). In einem weiteren Schritt sollen erste Ergebnisse der empirischen

Untersuchung vorgestellt werden (5). Abschließend werden Perspektiven für die Erwachsenenbildung formuliert (6).

2. Die methodische Anlage der Untersuchung

Für diesen Beitrag wird exemplarisch auf eine Gruppendiskussion zurückgegriffen, deren Auswertung sich an der rekonstruktiven, dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003) orientiert. Der Blick wendet sich hierbei zum einen auf die Orientierungsrahmen der Frauen und die Umsetzung ihrer Orientierungen im Alltagshandeln (vgl. Bohnsack 2003, S. 135f.). Zum anderen interessieren insbesondere die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster der Frauen bzw. der von ihnen hergestellte (oder eben nicht hergestellte) (Sinn-)Zusammenhang, den es in einem hermeneutischen Verstehensprozess „aus einer anderen ‚Welt‘ in die eigene zu übertragen“ gilt (Rittelmeyer und Parmentier 2001, S. 1).

Für Bohnsack hat der Interaktions-, Diskurs- und Gruppenprozess eine methodologische Bedeutung, da sich in der Gruppendiskussion Meinungen und Orientierungs- und Bedeutungsmuster einer Gruppe konstituieren. Unter einer „Gruppe“ versteht Bohnsack (in Anlehnung an K. Mannheim) Subjekte, die durch gemeinsame Erfahrungsräume und -zeiten verbunden sind, also z.B. eine Generation, ein Milieu oder eine Geschlechtergruppe. Aus diesem (vorerst) fraglosen und selbstverständlichen Miteinanderverbundensein deuten die Subjekte ihre „Welt“ und orientieren sich in ihr. In der Gruppendiskussion aktualisieren sich die gemeinsamen Erfahrungsräume und -zeiten. Die Gruppe pendelt sich sozusagen im Gespräch auf Zentren des gemeinsamen Erlebens ein.

Im Anschluss an die Auswertung der Gruppendiskussionen wurden für weiterführende Fallstudien aus dem Kreis der Diskussionsteilnehmerinnen einzelne Frauen für biographische Einzelinterviews im Hinblick auf die forschungsrelevante Fragestellung exemplarisch ausgewählt. Mit Hilfe der Einzelinterviews soll – als Ergänzung zu den kollektiv-weiblichen Orientierungs- und Bedeutungsmustern – ein Zugang zu individuellen Bildungsgeschichten und zum Bildungsbegehr von Teilnehmerinnen der Erwachsenenbildung eröffnet werden (vgl. Heinze und Klusemann 1979). Die Transkription und Interpretation der biographischen Interviews steht teilweise noch aus.

3. Theoretische Annäherungen an den Begriff der Nicht-Stetigkeit

Ausgangspunkt des gesamten Forschungsprojekts waren erste theoretische Vorarbeiten zum Begriff der Nicht-Stetigkeit. Dieser Begriff hat, wie schon erwähnt, einen Bezugspunkt bei O.F. Bollnow (1965), dessen pädagogische und anthropologische Auseinandersetzungen allein vor dem zeitgeschichtlichen Rahmen zu verstehen sind. In einer kritischen Auseinandersetzung – auch mit der Philosophie des Existentialismus – erweiterte Bollnow die Konzepte von Erziehung um nicht-stetige pädagogische

Grundbegriffe beziehungsweise Phänomene. Für diese Untersuchung sollen die Annäherungen Bollnows an die Momente der Unstetigkeit im Lebensverlauf von Interesse sein: Krisen sind für Bollnow „Einbruch eines Andersartigen“ (ebd. S. 31) und sie heben sich als „Brüche“ vom übrigen, stetigen Leben ab. Doch Bollnow stellt noch ein weiteres Moment der Krise heraus: In einer scheinbar auswegslosen Lage, einer Lage, in der er „nichts mehr hat, an das er sich halten könnte“ (ebd. S. 35), und aus einer beklemmenden Stimmung heraus, kann der Mensch eine Wendung der Krise einleiten bzw. den als kritisch erlebten Rahmen sprengen. In diesem Sinne scheinen tatsächlich zwei nicht-stetige Momente zusammenzufallen: die herausfordernde, ungewohnte, als kritisch erlebte Situation, eine „Erschütterung der Selbstverständlichkeit“ (Copei zitiert in Bollnow 1965, S. 39), welche wahrgenommen und ergriffen werden muss, und eine Gestaltungskraft, sozusagen ein schöpferischer Sprung, die Hervorbringung eines Neuen. Der Besuch des Bildungsangebots „Frauenakademie“ stellt für die Teilnehmerinnen möglicherweise ein Moratorium (vgl. Däschler-Seiler 2004) zur „Hervorbringung eines Neuen“ dar.

4. Widerspruchserfahrungen im Rahmen normativer weiblicher Lebenslaufmuster

Zu Beginn des Forschungsprojekts konzentrierten sich die theoretischen Auseinandersetzungen auf existenzielle, kritische Lebensmomente im Sinne Bollnows. Zunehmend kamen auch Phänomene der Liminalität, d.h. des Erlebens von Übergängen bzw. Wendepunkten im weiblichen Lebensverlauf, in den Blick. Im weiteren Verlauf der Arbeit und insbesondere bei der Interpretation der Gruppendiskussionen erweiterte sich dieser Blick um ein noch breiteres Spektrum an weiblichen Lebenserfahrungen¹, welches auch weniger dramatisch erlebte Verunsicherungen (vgl. hier auch Wohlrab-Sahr 1993) und ein damit einhergehendes Erleben des Unbehagens abbildet. Es zeigte sich, dass dieses Unbehagen zum einen mit sozial vorgegebenen Stereotypen und Normen des weiblichen Normallebenslaufs im Rahmen der gegebenen gesellschaftlich-historischen Strukturen zu tun hat. Zum anderen lassen sich im Erleben von Unbehagen auch psychische Dynamiken der Ambivalenz erkennen, die sich z.B. in ambivalenten Wünschen im Hinblick auf die eigene Lebensgestaltung äußern. Um allen diesen Widerspruchserfahrungen gerecht zu werden, führe ich den Begriff des „Bildungsbegehrns“ ein. Der bezeichnet in einem modernen, psychoanalytischen Verständnis eine Energie des Subjekts, welche sich nicht nur auf Sexualität, sondern auch auf jede Art von leidenschaftlichem Wünschen bis hin zum leidenschaftlichen Ausüben von Tätigkeiten richten kann.

Winterhager-Schmid (2004) konstatiert in Bezug auf die Dominanz kultureller Geschlechterstereotypen den Versuch, auf dem Wege der Anpassung die unberechenbare Energie des Begehrns in berechenbare, kulturell akzeptierte Formen zu leiten. Dadurch gerate das Begehrn an eine Grenze und damit in eine Spannung des Unbehagens an

1 Zum Verständnis von Lebenserfahrungen siehe u.a. Schulze (2003).

der Kultur. Diese Erfahrung der Begrenzung sei einschränkend und könne unterdrückend wirken, sie könne aber ebenso auch produktiv gemacht werden. Das Subjektive des Begehrrens bleibt trotz einschränkender Wirklichkeitserfahrungen wirksam, sei es hemmend, als Gefühl der Entmutigung, der melancholischen Selbstbescheidung oder als Selbstbeschuldigung, nicht zu genügen bzw. zu versagen, sei es positiv als orientierende Suchbewegung, als Entschluss, Ziele oder Gewohnheiten zu verändern oder Neues in Angriff zu nehmen. In diesem positiven Sinne ist der Begriff des Bildungsbegehrrens zu verstehen, der in der gesamten Untersuchung tragfähig wird. Wobei Bildung – in Anlehnung an W.v. Humboldt – in einem weiten Sinne nicht nur als Aufbau von Wissen und Kompetenzen, sondern auch als ein Prozess des Aufbaus eines lebendigen und produktiven Selbst-Welt-Verhältnisses (Winterhager-Schmid 2008, S. 222) verstanden wird. Dabei hat gerade auch die reflexive Auseinandersetzung mit schmerzlichen Erfahrungen, mit Widersprüchen und störenden oder verstörenden Aspekten der eigenen Biographie Anteil an dem, was Bildung in diesem weiten Verständnis meint. Die folgenden theoretischen Abschnitte dienen dazu, dies zu belegen.

4.1 Strukturgeber „Familie“: Die ambivalente Wirkung normativer weiblicher Lebenslaufmuster

Frauen (und Männer) scheinen sich in bestimmten Lebensphasen und -lagen an den sozial vorgegebenen Normallebensläufen zu orientieren, wobei die Orientierung im konkreten Fall unterschiedlich aussehen kann: „eher affirmativ, den Vorgaben nachstrebend, sich an ihnen reibend, mit ihnen brechend, sie umbauend usw.“ (Allheit und Dausien 2002, S. 575). Problematisch kann es für den Einzelnen dann werden, wenn das Auftreten von Diskontinuität im individuellen Lebenslauf von der Mitwelt als normwidrig empfunden und negativ „sanktioniert“ wird.

Der durch Familienphasen unterbrochene und mit Widerspruchserfahrungen einhergehende, weibliche Lebenslauf wird von Kohli zwar erwähnt, jedoch bleibt der weibliche Lebenslauf unter einem gesellschaftsstrukturell gleichwertigen Einschluss der Institution Familie eher unbeachtet. Hier weist Helga Krüger (1995) in kritischer Auseinandersetzung mit Kohli darauf hin, dass die Institution Familie zwar durchaus Strukturgeber ist, aber eben im Sinne einer „strukturlosen Strukturierung“. Sie führt u.a. empirische Untersuchungen an, in denen bei Frauen bis zu zwölf Ein-/Ausstiege in die/ aus der Erwerbsarbeit durch Familienarbeit aufgezeigt werden konnten. Dieses Hin und Her zwischen den gesellschaftlichen Handlungsfeldern Familienarbeit/Erwerbsarbeit spiegelt sich auch in den Gruppendiskussionen wider. Bereits die Schulkarrieren und Ausbildungsgänge von Frauen sind – anders als bei Männern – oft von den zwei wirk samen Strukturgebern Beruf und Ehe/Familie bestimmt. Diskontinuierliche weibliche Lebensverläufe sind, so auch Krüger, demnach nicht ausschließlich individuell bedingt, sondern eben auch strukturell erzeugt, und dies macht von vornherein konsistente und stetige weibliche Lebensentwürfe und -verläufe schwierig. Widerspruchserfahrungen können deshalb wiederum strukturell für Frauen zum Problem werden. Hier weist

Krüger zudem darauf hin, dass diese Konfrontation mit Widersprüchlichem die Frauen immer wieder auf die Kategorie Geschlecht als Auslöser für Bewältigungsprozesse, aber auch für innovatives Handeln verweist. Beides kann sich insbesondere im reflexiven Raum der Nachträglichkeit entfalten.

4.2 Störerfahrungen und die Dynamik der Nachträglichkeit

In den „Bruchlinien der Erfahrung“ (2002) beschreibt Bernhard Waldenfels die Phänomenologie der gebrochenen Erfahrung und verweist in diesem Zusammenhang auf die zwei Leitmotive „Pathos“ und „Diastase“. Unter Pathos versteht Waldenfels „Widerfahrnisse, die uns zustoßen, uns zuvorkommen, uns anrühren und verletzen, keine Grundschicht also, sondern ein Geschehen, in das wir wohl oder übel und auf immer verwickelt sind“ (Waldenfels 2002, S. 9). Das Wort „Diastase“ fasst er dagegen als die „Gestaltungskraft der Erfahrung“ (ebd., S. 9) auf, die etwas oder jemand (Neues) entstehen lässt – sie ist eine zeit-räumliche Differenzierungsbewegung, in der die Erfahrung auseinander tritt, sich zerteilt oder zerspringt. An späterer Stelle beschreibt er Störerfahrungen (und katastrophale Zusammenbrüche im äußersten Falle) als Erfahrungen, die sich den gewohnten Sinnerwartungen und Regelungen entziehen:

Die Störerfahrung ist nicht zu verwechseln mit der nachträglichen Deutung als Störung und entsprechende Abwehrmaßnahmen, mit denen wir unsere Fassung zurückgewinnen. Das Etwas, das uns als Pathos zustoßt, das uns im Extremfall überwältigt, lähmt und vernichtet, erweist sich als *bedeutungs-los* (...) oder *über-bedeutend* (ebd. S. 33).

Auch der Philosoph Peter Sloterdijk hat in einem frühen Aufsatz (1978) schon den Begriff der Stör-Erfahrungen verwendet und sie als „*nichtintegrierbare Erfahrungsanlässe*“ beschrieben (Sloterdijk 1978, S. 113). Dieser vorerst nicht-integrierbare Erfahrungsanlass appelliert sozusagen an unsere (Selbst-)Wahrnehmung und Vorstellungsfähigkeit. Während beim „abwehrenden Lernen“ Unvereinbares ausgeblendet werde, entwickle das Individuum beim „kritischen Lernen“ neue Ordnungsbegriffe (Sloterdijk 1978, S. 115). Störerfahrungen, die immer auch Anstöße zur Selbsterfahrung mit einschließen, können demzufolge neue Auslegungs- und Deutungsprozesse anstoßen (vgl. Schütz 1991) beziehungsweise unsere bisherigen Denkstrukturen und unsere Selbstauffassung verändern und erweitern. In diesem Sinne kann das Sicherfahren den Boden für urteilende Handlungsschritte bereiten, die in die „Welt“ und wiederum auf uns selbst zurückwirken. Momente der Nicht-Stetigkeit und damit einhergehende Stör- bzw. Widersprucherfahrungen können so als Lernchance oder Bildungsmoment begriffen werden, denn Bildung findet in „explorierenden Selbst-Welt-Begegnungen“ statt (Winterhager-Schmid 2008, S. 222).

Wichtig ist anzumerken, dass sich erfahrene Widersprüche vermutlich nicht auflösen – der Bogen schließt sich nicht dialektisch, es heilen nicht alle Brüche, weil, so noch einmal Waldenfels, Erfahrungen gegenüber sich selbst verschoben sind, „und zwar in Form einer Vorgängigkeit dessen, was uns affiziert, und einer Nachträglichkeit dessen,

was wir darauf antworten“ (Waldenfels 2002, S. 10). Diese nachträgliche Antwort kann auch auf sich warten lassen, denn das, was in dem gegenwärtigen Augenblick, in dem es erlebt worden ist, nicht wahrgenommen und in einen Bedeutungszusammenhang integriert werden konnte bleibt – so wird weiter angenommen – als Erinnerungsspur und damit Teil unseres Da-Seins in der Welt.² Regina Becker-Schmidt hat das Konzept der Nachträglichkeit für die Sozialpsychologie im Zusammenhang diskontinuierlicher weiblicher Lebensläufe mit Blick auf pädagogische Prozesse umgearbeitet. Nachträglichkeit ist für sie einerseits ein (unbewusster)

...psychischer Prozess, in dem Erinnerungen, Selbst- und Fremdwahrnehmungen im Nachhinein neu interpretiert werden, weil sich [erst] in der Jetztzeit ein Bewußtheitsstand erreichen und ein Bedeutungszusammenhang stiften ließ, in die diese sinnhaft integriert werden können (Becker-Schmidt 1994, S. 174, Anm. d. Autorin).

Deshalb bezeichnet sie Lernprozesse als „umwegig“, da sich Sichtweisen durch gegenwärtige aktive Neu-Interpretationen veränderten und somit neue Optionen für die Zukunft möglich seien. Darüber hinaus betont sie, dass das Subjekt seine Wunschphantasien über lange Phasen der Latenz aufbewahren und auch umwandeln könne. Zäsuren, Neuanfänge und Umorientierungen (hier z.B. auch der Besuch der Frauenakademie) stehen demnach einerseits in einem wechselseitigen Bezug zu vergangenen oder gegenwärtigen Widerspruchserfahrungen und damit einhergehenden, sich in Schüben vollziehenden Lern- und Entwicklungsprozessen. Andererseits liegen untergründig wirkende „Inhalte“ oder – anders ausgedrückt – Spuren, Nicht-Wahrgenommenes und (vermeintlich) Nicht-Gespürtes, bereit, die es bei nachträglicher Aktualisierung in ihrer Wirksamkeit anzuerkennen und zu integrieren gilt. Dabei spielt die soziale Resonanz eine wichtige Rolle.

5. Erste Erkenntnisse aus Einzelinterviews und Gruppendiskussionen

Um das verstörende Moment biographischer „Bruchlinien“, wie Waldenfels sie versteht, in seiner lebensgeschichtlichen Wirksamkeit und in seiner einzigartig „biographischen Artikulation“ (Schütz 1991, S. 87) zu erfassen, sei einführend eine Passage aus einem biographischen Einzelinterview beleuchtet. Frau Wagner³ erzählt unter anderem von einer ungewollten Schwangerschaft, von den außerehelichen, sexuellen Beziehungen ihres ersten Mannes (und ihren eigenen) und von der schweren Erkrankung ihres zweiten Ehemannes (den sie pflegt und dafür ihre Berufstätigkeit beendet). Sie erinnert und erzählt diese Lebensereignisse, wodurch diese – in ihrer mitteilenden Versprachlichung – nicht mehr „bedeutungs-los“ (s.o.) sind. Vielmehr werden diese Ereignisse nach wie vor als bedeutsam erlebt, weil sie gerade in der Gegenwart in

2 Auch bei Sigmund Freud findet sich ein Konzept der Nachträglichkeit: „Erfahrungen, Eindrücke, Erinnerungsspuren werden später aufgrund neuer Erfahrungen und mit Erreichen einer anderen Entwicklungsstufe umgearbeitet. Sie erhalten somit gleichzeitig einen neuen Sinn und eine neue psychische Wirksamkeit“ (Laplanche und Pontalis 1973, S. 313).

3 Die Namen wurden anonymisiert.

einen neuen Zusammenhang gebracht werden (wollen). Im Rückblick auf ihr Leben formuliert Frau Wagner:

Und das sind halt so manche Stationen wo in meinem Leben halt (-) bisschen so nicht weiß so recht wie ich die dann für mich nun so vollends verarbeite. Weil es (...) gibt immer ahm (-) also es ist nicht mehr so schlimm mit den Schuldgefühlen und was ich da gemacht habe und so aber es bleibt halt. Es ist so gewesen auch wenn ich sage ich bin auch ein Mensch der seine Bedürfnisse hat (...) Aber es bleibt halt. Es bleiben diese Stationen da. Die kann man nicht auswischen aber egal wie man mit ihnen umgeht. Und je nachdem wie man drauf ist geht man mit ihnen besser oder schlechter um. (-) Oder wenn dann Gegebenheiten kommen wenn mir jemand etwas erzählt aha kommt es dann mal wieder (Einzelinterview 1, Zeile 1229–1239).

Solche intimen „Bekenntnisse“ äußern Frauen nur in Einzelinterviews. In den drei von mir durchgeföhrten und ausgewerteten Gruppendiskussionen aktualisierte sich dagegen vielmehr die Erinnerung an gemeinsame Erfahrungsräume und -zeiten bzw. die „strukturellen Gegebenheiten“ und damit einhergehende „typische“ Widerspruchserfahrungen dieser und jener Art. Der Widerspruch zwischen tradierten Lebenslaufmustern (bei zugleich ersten Ansätzen einer Modernisierung der weiblichen Lebensführung) und dem Begehrn nach individueller beruflicher Verwirklichung spielte in den von mir erhobenen Gruppendiskussionen eine große Rolle.

In einer Gesprächspassage der Gruppendiskussion schildert Frau Lips (65 Jahre) ihre Widerspruchserfahrungen im Zwiespalt zwischen weiblich-traditioneller Familienorientierung und ihrem beruflichen Begehrn, das Fehlen von weiblichen Vorbildern, die Entscheidung ihrer Eltern über ihren weiteren Lebensweg und die Anschaffung der Aussteuer. Sie erzählt von ihrer ungeliebten Tätigkeit als Justizangestellte in einem Notariat. Die Eltern erlauben ihrer Tochter schließlich doch, auf eine Wirtschaftsoberrealschule zu gehen, welche sie mit dem Abitur abschließt. Dennoch werden ihr von den Eltern Steine in den Bildungsweg gelegt und sie an einem Universitätsstudium gehindert.

Frau Lips steht für eine Frauengeneration, die zwar schon zu Ausbildungs- und Berufsorientierung angehalten wird, deren biographische Optionen sich jedoch schon als Jugendliche bzw. als junge Frau zu verengen drohen. Sie bezeichnet sich selber als gute Schülerin und wächst offensichtlich in einem bildungsbürgerlichen Milieu auf. Weibliche Vorbilder für den Besuch einer weiterführenden Schule und entsprechender Berufstätigkeit hätten gefehlt. Frau Lips orientiert sich an den berufsbezogenen Lebenslaufmustern von Vater und Großvater, die als Lehrer einen Beruf ausübten, der mit einem hohen sozialen Prestige und mit Eigenständigkeit einherging. Auch andere Gruppendiskussionsteilnehmerinnen – insbesondere aus dem bildungsbürgerlichen Milieu – lassen ähnliche Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse erkennen, auch sie erwähnen männliche Vorbilder aus dem familiären Umfeld. Frau Lips strebt nach dem, was ihren Brüdern selbstverständlich offen stand, nach verlängerter Bildungszeit, nach einem Universitätsstudium, nach der Freiheit des Weggehens („Uni hieß Freiheit für mich“), nach Anerkennung in einer Berufstätigkeit, also nach dem, was als Grundlage

für eine autonomere Lebensführung und individuellere Selbstbestätigung gesehen werden kann, aber auch als „Fluchtmöglichkeit“ aus der häuslichen Enge.

Damit bestätigt sie das, was Regina Becker-Schmidt (1995) feststellte: Mädchen und Frauen können – durch die Identifikation mit weiblichen *und* männlichen Bezugspersonen – ihre Selbstdefinitionen weiter fassen, so dass ihre Geschlechtsidentität nicht so rigide festgelegt ist wie die des männlichen Geschlechts. Mädchen verfügen somit in ihren Lebensentwürfen über einen weiteren Orientierungshorizont als Jungen und Männer. Widersprüchlich wird das Erleben offensichtlich aber dann, wenn dieser weite Orientierungshorizont auf Grund normativer Erwartungen verengt wird. Dann bekommt das ältere Orientierungsmuster „Ehefrau, Hausfrau und Mutter“ für die hier untersuchten Frauengenerationen weiterhin eine dominante normative Bedeutung. Es handelt sich um ein weibliches Lebenslaufmuster, dessen Wirksamkeit sich Frauen mehrheitlich auch dann nicht entziehen konnten, wenn sie sich davon nicht wirklich angezogen fühlten. Frau Lips' Begehren richtet sich auf mehr und anderes als das, was die Tradition ihr als sicheren Weg einräumt. Genau in diesem Wollen bzw. Begehren steckt ein Konflikt, der für sie Widersprüche erzeugt. Zugestanden wird Frau Lips nur ein Kompromiss. Es kann gleichwohl davon ausgegangen werden, dass Frau Lips in der Nachträglichkeit des Erzählens die mangelnde soziale Unterstützung bei der Entfaltung ihres Bildungsbegehrrens als schmerzliche Kränkung wieder erlebt. Dass Frau Lips ihr Abitur auf der Wirtschaftsoberschule machen durfte, zeigt, dass sie durchaus mit einer gewissen Hartnäckigkeit ihre Vorstellung von einem verlängerten Schulbesuch und der damit verbundenen Hochschulreife verfolgt hat. Die Pädagogische Hochschule in der Nähe und damit der für junge Frauen anerkannte Beruf der Lehrerin ist es dann geworden. Das „geworden“ deutet sprachlich eine Resignation auf Seiten Frau Lips' und damit einen Verzicht bzw. eine ungerechte Begrenzung des eigenen Bildungsbegehrrens an. Gleichzeitig eröffnen oder verschließen sich Frau Lips durch diesen (Aus-)Bildungs- und Berufsweg jeweils besondere Erfahrungen von Gesellschaft (vgl. Haug 2003).

6. Perspektiven für die Praxis der Erwachsenenbildung

Betrachten wir von hier aus mögliche Konsequenzen für die erwachsenenbildnerische Praxis, so kann dies zunächst nur mit Zurückhaltung geschehen, da diese Studie noch nicht abgeschlossen ist. Es geht darum, Erwachsenenbildner/innen für biographisch relevante Widerspruchserfahrungen, die sich in der Auseinandersetzung der Erwachsenen mit der Ambivalenz normativer Lebenslaufmuster ergeben, zu sensibilisieren und ihre Aufmerksamkeit auch auf solche Bildungsbedürfnisse von Erwachsenen zu richten, die sich mit der Nachträglichkeit von Integrations- und Umstrukturierungsbedürfnissen verkoppeln. Nur dann wird es möglich sein, behutsame pädagogische Anregungen und hilfreiche Ermutigungen zur Selbstreflexion einzuleiten, die es Teilnehmenden oder Rat suchenden Erwachsenen ermöglichen, über die eigenen Lebenserfahrungen zu sprechen, abgerissene Lebensfäden wieder aufzunehmen und neue Sichtweisen in Bezug auf die vergangenen und gegenwärtigen Lebensereignisse zu entwickeln. Hier

wird es auch wichtig sein, Frauen (und Männer) zu befähigen, *in Ambivalenzen zu leben und diese „Umwegigkeiten“ als nicht selbst verschuldet anzuerkennen*. Wenn das ursprüngliche Begehr in der Nachträglichkeit der Selbstreflexion neue Aktualität bekommt, so können daraus neue Energien entstehen. Diese lassen sich produktiv für Neuorientierungen im Bildungsprozess nutzen. Das hier angedeutete erwachsenenpädagogische Konzept des biographischen Lernens der Nachträglichkeit verlangt – neben der (beruflichen und persönlichen) Selbstreflexion von Erwachsenenbildner/inne/n – nach Hellhörigkeit auf Seiten der Professionellen einerseits und nach Kenntnissen und Vorstellungen von nicht-stetigen Bildungsprozessen und lebensgeschichtlichem Lernen andererseits, welche eben auch in ihrer Geschlechtertypik (oder auch als Generationen- bzw. Milieutypik) zu verstehen sind: Die Identitätsbildung unterliegt lebensweltlichen (und gesellschaftlich-historischen) Beschränkungen und Möglichkeiten. In diesem Sinne können Widerspruchserfahrungen „typische“ Erfahrungen sein; diese werden jedoch vom Subjekt je einzigartig gedeutet und in einen besonderen (Sinn-)Zusammenhang gebracht. In den verschiedenen erwachsenenbildnerischen Arrangements über diese biographischen Deutungsprozesse und -horizonte ins Gespräch zu kommen bzw. die jeweiligen Inhalte des Bildungsangebots mit den weiblichen (und männlichen) Lebenserfahrungen im Kontext gesellschaftlicher Zusammenhänge zu verknüpfen – gerade auch im Fortgang gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse –, ist für eine nachhaltige Praxis der Erwachsenenbildung von nicht zu unterschätzendem Wert. Dafür gilt es, insbesondere auch in diesem pädagogischen Handlungsfeld „Anerkennungsräume“ (vgl. Gröning 2005, S.14) zu schaffen, in denen biographisch gesprochen und in der Gruppe reflektiert werden kann. – Axel Honneth sieht in der Schaffung von Räumen und Situationen, die Menschen positive Erfahrungen inter-subjektiver Anerkennung ihrer Individualität ermöglichen, eine moralische Aufgabe, weil die Erfahrung der Anerkennung eine wichtige Voraussetzung für das Wachstum einer positiven Selbstbeziehung sowie für Selbstschätzung und Selbstvertrauen ist (vgl. Honneth 1994, S. 278f.). Kommunikative Räume der Stärkung von Selbstvertrauen und Selbstschätzung sind von zentraler Bedeutung für die Praxis der Erwachsenenbildung, weil sie Grundlagen für das Ingangkommen von Bildungsprozessen schaffen.

Literatur

- Allheit P./Dausien, P. (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R.: Handbuch Bildungsforschung, Opladen, S. 565–585
- Becker-Schmidt, R. (1994): Diskontinuität und Nachträglichkeit. Theoretische und methodische Überlegungen zur Erforschung weiblicher Lebensläufe. In: Diezinger, A. u.a. (Hrsg.): Erfahrung mit Methode: Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. Freiburg i. Br., S. 155–182
- Becker-Schmidt, R. (1995): Von Jungen, die keine Mädchen und Mädchen die gerne Jungen sein wollten. Geschlechtsspezifische Umwege auf der Suche nach Identität. In: Becker-Schmidt, R./Axeli-Knapp, G.-A. (Hrsg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften, Frankfurt a.M./New York, S. 220–246
- Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Aufl. Opladen

- Bollnow, O. F. (1965): Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. 3. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz
- Däschler-Seiler, S. (2004): Übergänge: zur Kontinuität und Diskontinuität im Erziehungsprozess unter anthropologischen Gesichtspunkten. In: Denner, L./Schumacher, E. (Hrsg.): *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten*. Bad Heilbrunn/Obb. S. 15–29
- Dilthey, W. (1981): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt a.M. (zuerst erschienen 1910)
- Gröning, K. (2005): Übergänge – konzeptionelle Überlegungen zur Bedeutung der Theorie Donald Winnicott's für die Supervision. In: Forum Supervision, H. 25 Übergänge. Frankfurt a.M., S. 8–18
- Haug, F. (2003): Lernverhältnisse, Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg
- Heinze, Th./Klusemann, H.-W. (1979): Ein biographisches Interview als Zugang zu einer Bildungsgeschichte. In: Backe, D./Schulze, Th.: *Aus Geschichten lernen*. München, S. 183–225
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.
- Kohli, M. (1991): Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. 4. völlig neubearb. Aufl. Weinheim und Basel, S. 303–317
- Krüger, H. (1995): Dominanzen im Geschlechterverhältnis: Zur Institutionalisierung von Lebensläufen. In: Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A. (Hrsg.): *Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaft*. Frankfurt a.M., S. 195–219
- Laplanche, J./Pontalis, J.-B. (1973): Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt a.M.
- Rittelmeyer, C./Parmentier, M. (2001): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt
- Schütz, A./Luckmann, T. (1991): Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt a.M.
- Schulze, Th. (2003): Interpretation von autobiographischen Texten. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München, S. 323–340
- Sloterdijk, P. (1978): Literatur und Lebenserfahrung. Autobiographien der Zwanziger Jahre. München
- Stadelhofer, C. (2001): „Frauenakademien“ als Modell wissenschaftlicher Weiterbildung für Frauen in und nach der Familienpause. In: Gieseke, W. (Hrsg.): *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen, S. 485–495
- Waldenfels, B. (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie Psychoanalyse Phänomenotechnik. Frankfurt a.M.
- Winterhager-Schmid, L. (2004): Geschlecht als psychische Realität – Psychoanalytische Beiträge. In: Glaser, E./Klika, D./Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn/Obb., S. 127–146
- Winterhager-Schmid, L. (2008): Ästhetische Bildung in der Ganztagschule. In: Liebau, E. (Hrsg.): *Die Sinne und die Künste*. Bielefeld, S. 215–235
- Wohlrab-Sahr, M. (1993): Biographische Unsicherheit. Formen weiblicher Identität in der „reflexiven Moderne“. Das Beispiel der Zeitarbeiterinnen. Opladen

Biographieszenarien Älterer in der zweiten Lebenshälfte Anforderungen an zielgruppenspezifische Bildungsangebote

Ausgehend von gesellschaftlichen Veränderungen wie dem demographischen Wandel und der Flexibilisierung von Lebensläufen ist die Weiterbildung diesen Entwicklungen anzupassen. Allgemeine und standardisierte Angebote allein können den Erfordernissen nicht mehr entsprechen, weil sie in zunehmendem Maß einer heterogenen Zielgruppe gegenüberstehen. Auf der Grundlage von zwei empirischen Studien zur Laufbahngestaltung sowie zur Zeitgestaltung im Alter werden im Folgenden Biographieszenarien Älterer aufgezeigt. Daraus werden Empfehlungen für ein Bildungsangebot abgeleitet, das sich stärker an die Biographien seiner Nutzer anlehnt.

1. Gesellschaftliche Neuverhandlung der Altersphase

Die meisten westlichen Industrienationen sind von demographischen Veränderungen betroffen. Bedingt wird dieser Prozess durch zwei parallel laufende Phänomene: erstens durch die sinkenden Geburtenraten, die sich in der Bundesrepublik seit den 1970er Jahren rückläufig entwickeln, zweitens durch die Ausweitung der Lebensphase „Alter“ als Folge der steigenden Lebenserwartung. Heutige 65-Jährige haben eine ferne Lebenserwartung von fast 18 Jahren (vgl. BMFSFJ 2007, S. 14f). Ausgehend vom gesetzlichen Renteneintrittsalter erfolgt das Ausscheiden aus dem Erwerbsleben meist zu einem Zeitpunkt, an dem Ältere noch uneingeschränkt über ihre Leistungsfähigkeit verfügen (Kade 2007, S. 70), die auch weit in die Nacherwerbsphase hinein erhalten bleibt und sowohl aus individueller als auch aus gesellschaftlicher Perspektive genutzt werden kann (vgl. BMFSFJ 2007, S. 13ff.).

Der Alterungsprozess in der Gesellschaft führt zu Veränderungen hinsichtlich der wirtschaftlichen Entwicklung und des gesellschaftlichen Zusammenlebens, insbesondere in Hinblick auf die Finanzierung der sozialen Sicherungssysteme (v.a. Krankenversicherung, Rentenversicherung) und hat damit gesamtgesellschaftliche Folgen (vgl. Stössel 2007, S. 117). Daraus resultiert ein Bedarf, die Beschäftigungsfähigkeit Älterer bis zum regulären Renteneintritt zu sichern, indem ihnen Wege der Weiterentwicklung und des anhaltenden Engagements aufgezeigt werden. Zusätzlich ist eine verbesserte Integration Älterer in unserer Gesellschaft notwendig.

Alter und Altern lassen sich nicht an einem kalendarischen Datum festmachen (vgl. Iller 2008, S. 67). Dennoch wird im vorliegenden Artikel Bezug auf Menschen ab 50 Jahren genommen (vgl. Frerichs 2005, S. 49), und hier speziell auf Personen, die über körperliche und geistige Leistungsfähigkeit verfügen.

2. Von der Normalbiographie zu einer Flexibilisierung des Lebenslaufes

Neben einer Veränderung der Altersstruktur der Gesellschaft sind Effekte von Individualisierung und Flexibilisierung als Entwicklungen der Postmoderne zur Analyse der Zielgruppe eines Bildungsangebotes von Bedeutung. Bei der gegenwärtigen Generation der Älteren in der zweiten Lebenshälfte waren Schul- und Berufsausbildung noch auf ein stringentes und kontinuierliches Erwerbsleben mit lediglich geringen Wechseln ausgerichtet. Jedoch weisen bereits heute die Alterskohorten der Älteren in der zweiten Lebenshälfte keine Normalbiographie mehr auf. Der Anteil an beruflichen Wechseln (Tätigkeitswechseln oder Wiedereinstiegen, z.B. nach Familienphase oder Arbeitslosigkeit) sowie Phasen von Fort- und Weiterbildungen nehmen kontinuierlich zu, so dass Erwerbsbiographien verstärkt von Diskontinuität geprägt sind (vgl. Alheit/Dausien 2002, S. 570; Bergmann 2007, S. 61; Wittwer 2001, S. 109). Es kommt zu einer Auflösung der Dreiteilung des Lebenslaufes in Schule und Ausbildung, Erwerbs- und Nacherwerbsphase, d.h. stringente Erwerbsverläufe, die auf die Ausübung eines Lebensberufes ausgerichtet sind, entsprechen nicht den gegenwärtigen Anforderungen. Die entstehenden Patchwork-Biographien müssen Improvisationen weichen und erfordern ein hohes Maß an Flexibilität und Fähigkeiten, auf neue Herausforderungen und Übergänge im Lebenslauf zu reagieren.

Der Begriff Übergang wird in der Lebenslaufforschung „für einen individuellen Prozess des Zustandswechsels“ (Sackmann/Wingens 2001, S. 23) verwendet und beschreibt nach Sackmann und Wingens v.a. die Veränderung von einer Lebenslaufposition in eine andere. Übergänge sind in diesem Verständnis an Entwicklungssituationen im Leben des Einzelnen angesiedelt, die zugleich eine soziale Dimension enthalten, aber individuell bewältigt werden müssen. Neben veränderten Rollenanforderungen können mit einem Übergang auch mehr oder weniger ausgeprägte Veränderungen der objektiven Lebenslage sowie der individuellen Ausstattung mit Ressourcen verbunden und zu bewältigen sein.

Veränderungen in der Normalbiographie erfordern die Bewältigung unterschiedlicher Übergänge im Lebensverlauf. In Deutschland werden diese in der Bildungs- und Erwerbsbiographie nur durch das Bildungssystem stark gerahmt – besonders Übergänge in frühen Phasen des Lebenslaufes (zu nennen ist hier in erster Linie der Eintritt in die Schule). In der weiteren Bildungsbiographie ist der Einzelne auf sich allein gestellt und muss Entscheidungen in Eigenverantwortung treffen. Übergangentscheidungen können so soziale Unterschiede verschärfen. Ein Bildungsangebot, das diese Übergänge flankiert, orientiert sich am individuellen Lebenslauf und unterstützt die Entwicklung von Kompetenzen zur Bewältigung von Übergangen.

Um günstige Voraussetzungen für erfolgreiche Bildungs- und Erwerbsbiographien zu schaffen, bedarf es individueller Unterstützung zur Herausbildung von Kompetenzen wie z.B. Flexibilität, Selbstdisziplin, Teamfähigkeit, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit. Diese Kompetenzen ermöglichen eine aktive Gestaltung der Lebensphase

Alter¹ und hängen im Wesentlichen von der Weiterbildungspartizipation im Lebenslauf ab. Bislang werden in der Bundesrepublik vorhandene Bildungsangebote von Älteren nur unzureichend genutzt. Die aktuellen Daten des Berichtssystems Weiterbildung zeigen insgesamt eine im Verlauf der letzten Jahrzehnte steigende Bildungsbeteiligung der Generationen, die sich aktuell am Ende ihres Erwerbslebens² befinden bzw. an der Schwelle zur Nacherwerbsphase stehen. In der Gruppe der 50- bis 64-Jährigen nahmen im Jahr 1979 elf Prozent an Weiterbildung teil. Dieser Anteil stieg auf 34 Prozent im Erhebungsjahr 2007. Im Vergleich zu den Altersgruppen der 19- bis 34-Jährigen (46 Prozent) bzw. der 35- bis 49-Jährigen (47 Prozent) ist ihre Beteiligungsquote allerdings steigerungsfähig (vgl. Rosenbladt/Bilger 2008, S. 73). Zusätzlich verweisen die Daten auf eine Besonderheit: Mit zunehmendem Alter wird die Beteiligung an Weiterbildung geringer. So sinkt die Lernaktivität der über 65-Jährigen auf 42 Prozent. Die Weiterbildungsaktivität Älterer in der zweiten Lebenshälfte ist vor allem durch soziale Faktoren wie Bildungshintergrund, aktuelle Lebens- und Erwerbssituation, Wertorientierungen in sozialen Milieus sowie Verfügbarkeit von Bildungsangeboten gekennzeichnet (vgl. Rosenbladt/Bilger 2008, S. 55).

3. Biographieszenarien – Impulsgeber für ein Bildungsangebot

Das hier vorgeschlagene Modell der Biographieszenarien als Impulsgeber für ein zielgruppengerechtes Bildungsangebot baut auf der Annahme auf, dass sich vor allem in Situationen des Übergangs immer wieder Möglichkeiten ergeben, die eigene Laufbahn zu gestalten, wozu institutionelle wie individuelle Ressourcen benötigt werden. Jede einzelne Person ist dabei mit Kompetenzen ausgestattet, die sie im Lebensverlauf erworben hat. Diese stellen sich als individuelle Biographieszenarien dar. Aus der Darstellung existierender Biographieszenarien in den Generationen der Älteren können so Anforderungen für ein Bildungsangebot abgeleitet werden.

Im Folgenden werden die Erkenntnisse von zwei empirischen Studien vorgestellt, die sich mit Kompetenzen und deren biographischer Dimension beschäftigen. Es werden typische in der Biographie verankerte Handlungstypen ermittelt, wobei eine den Schwerpunkt auf das berufliche Altern und die damit in Verbindung stehende Weiterbildungsteilnahme legt (3.1) und sich die andere mit dem Umgang mit Zeit und einer aktiven Gestaltung der Nacherwerbsphase (3.2) befasst.

1 Aktives Alter meint eine Einbindung in alle gesellschaftlichen (privaten und öffentlichen) Bereiche (vgl. BMFSFJ 2007, S. 19).

2 Das Berichtssystem Weiterbildung erfasst Daten der Wohnbevölkerung im erwerbsfähigen Alter. Eine Differenzierung zwischen Erwerbstätigen und nicht Erwerbstätigen erfolgt jedoch nicht. Die insgesamt sehr geringe Beteiligung an Weiterbildung der Altersgruppe der 50-65-Jährigen kann also auch auf den höheren Anteil an nicht (mehr) erwerbstätigen Personen in dieser Gruppe zurückzuführen sein, da ein Zusammenhang zwischen Erwerbstätigkeit und Weiterbildungsteilnahme besteht (vgl. hierzu auch Iller 2008, S. 69).

3.1 Berufliches Altern – Weiterbildungsteilnahme und Berufswechsel

Iller nähert sich in ihrer Untersuchung (Iller 2008) dem Phänomen des beruflichen Alterns über die individuelle Laufbahngestaltung. Berufliches Altern meint den Prozess der schrittweisen Desintegration aus dem Erwerbsleben, den Iller über die individuelle Laufbahngestaltung erfasst und in den Variablen Qualifikation, Tätigkeitswechsel, Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im Erwerbsverlauf und persönliche Aspirationen und Bilanzierungen erhebt³.

Die Studie zeigt zunächst, dass für einen Großteil der befragten 55-Jährigen Berufswechsel die Regel sind: Nur vier Prozent von ihnen haben im Laufe ihres Erwerbslebens ihre Stelle nie gewechselt (Iller 2008, S. 77f.), dagegen wechselten 43 Prozent der Befragten die Stelle mehr als zehn Mal. Die Beteiligung an Weiterbildung im gesamten Erwerbsleben liegt bei 42 Prozent. Nur 11,9 Prozent haben nie an Weiterbildung teilgenommen (ebd., S. 78f.).

Im zweiten Schritt, einer Clusteranalyse zur Berufswahl am Beginn der Erwerbsbiographie, im mittleren Erwerbsalter sowie zur aktuellen Situation im Erwerbsleben belegt Iller, dass sich Autonomie und Selbstbestimmung im Erwerbsverlauf wandeln können. In Bezug auf den Berufseinstieg zeigt sich eine Gruppe als selbstbestimmt in der Berufswahl, die andere als fremdbestimmt. Im weiteren Verlauf der Erwerbsbiographie bilden sich neue Gruppen, die sich vor allem in der Frequenz von Tätigkeitswechseln unterscheiden. Folglich kann nicht davon ausgegangen werden, dass es ein für alle Mal in der Erwerbslaufbahn festgelegte „Verlierer“ gibt, die von Arbeitsstelle zu Arbeitsstelle weiter gereicht werden oder ohne Veränderungsmöglichkeit in einer Position verharren, noch „Gewinner“, die selbstbestimmt ihr Berufsleben gestalten können (ebd., S. 84).

Für ein Bildungsangebot, das an der Schwelle zum Ruhestand flankierend ansetzt, bedeuten die genannten Erkenntnisse zunächst, dass Ältere, die Weiterbildung in Anspruch nehmen, in zunehmendem Maße bereits weiterbildungserfahren sind. Der Großteil von ihnen hat auch bereits eine Reihe an berufsorientierten Übergängen hinter sich gebracht und ist so erfahren im Umgang mit neuen Situationen. Als Zielgruppe zeigen sich die Älteren als heterogene Gruppe.

In Zukunft wird es deshalb darauf ankommen, Altersgrenzen in der Weiterbildung (...) zu hinterfragen und „Ältere“ nicht als homogene Gruppe anzusehen, sondern differenziert im Hinblick auf ihre jeweilige Bildungsbiographie und persönlichen Entwicklungsziele in die Weiterbildung mit einzubeziehen (ebd., S. 86).

³ Als Basis dienen qualitative und quantitative Daten der interdisziplinären Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE) in zwei Erhebungswellen aus den Jahren 1995/1996 und 1997 bis Anfang 2000. Befragt wurden Personen der Geburtsjahrgänge 1930–1932 und 1950–1952 aus fünf Erhebungsregionen. Zum ersten Erhebungszeitraum nahmen 1390 Personen teil, zum zweiten Zeitpunkt noch 991.

Da nach Iller die berufliche Laufbahngestaltung nicht festgelegt ist und sich Haltungen diesbezüglich auch im Verlauf des Erwerbslebens verändern können, kann abgeleitet werden, dass ein Bildungsangebot sowohl das lebensbegleitende Lernen als auch ein situativ unterstützendes Lernen im Fokus haben muss.

3.2 Umgang mit Zeit und Aktivität in der Nacherwerbsphase

In der Studie von Burzan (2004) wird nun eine Altersgruppe beobachtet, die sich bereits im Ruhestand befindet. In dieser Phase fällt die fremdbestimmte, zeitliche Strukturierung durch den Beruf weg, so dass Anforderungen der Selbststrukturierung an die Person gestellt werden. Die Fähigkeit, die eigene Zeit zu strukturieren, ist eine Kompetenz, die in zweifacher Hinsicht Bedeutung hat: Mit ihr steht sowohl die Frage nach dem subjektiven Wohlbefinden als auch im weiteren Sinne die der gesellschaftlichen Produktivität im Rahmen von institutionellem Engagement in Verbindung. In Burzans Studie wird der Zusammenhang von Biographie und Zeitgestaltung vor und nach dem Eintritt in die Nacherwerbsphase beleuchtet.⁴ Zeitstrukturierung meint in diesem Zusammenhang die Gliederung der Zeit durch Routinen, soziale Kontakte, Tätigkeiten im häuslichen und sozialen Bereich und ehrenamtliche Tätigkeiten. Die Auswertungen von Burzan zeigen drei Typen, die sich nach der Anzahl der wichtigen Lebensbereiche und des Engagements des Einzelnen in diesen Lebensbereichen unterscheiden: Wenn mehrere Lebensbereiche, wie beispielsweise Beruf und Ehrenamt, im Lebensverlauf subjektiv zentral waren, führt dies im Alter zu einer mittleren oder starken Zeitstrukturiertheit durch ein Engagement in diesen Bereichen (Typ eins). Diese Strukturierung wird von den Befragten dieses Typus als positiv erlebt. Eine schwache Zeitstrukturierung (Typ zwei) geht auf den biographischen Typus der Passivität zurück, bei dem nur ein Bereich mit vergleichsweise wenig Engagement verwirklicht wurde. Das meint beispielsweise die Ausübung des Berufs rein zur Finanzierung des Lebensunterhalts, weniger als Mittel zur Selbstverwirklichung. Typ drei füllte vor dem Ruhestand einen Bereich (z.B. den Beruf) mit Engagement aus und ersetzte diesen im Ruhestand durch einen anderen, der mit großer Zufriedenheit und Engagement ausgefüllt wird.

Aus den dargestellten Typen können mehrere Aspekte abgeleitet werden: Im Lebensverlauf erlernte Zeitgestaltungsmuster münden in der Ruhestandsphase in unterschiedliche Zeitgestaltungsmuster. Die Älteren stellen sich in dieser Hinsicht als heterogene Gruppe dar. Allgemein kann gesagt werden: Schaffen es die Personen, ob gleichzeitig oder nacheinander, für sich sinnstiftende Bereiche des Engagements zu finden, geht dies mit einer größeren Zufriedenheit und Produktivität im Alter einher.

Für ein Bildungsangebot lassen sich aus der Untersuchung folgende Hinweise ableiten: Eine Aufgabe kann und sollte es sein, Beratungs- und Unterstützungsleistungen

⁴ Die Erkenntnisse basieren auf 32 leitfadengestützten Interviews mit Personen im Alter von 60 Jahren, die sich zum Zeitpunkt der Befragung seit mindestens einem Jahr im Ruhestand befanden und keine größeren körperlichen Beschwerden aufwiesen, also zu einer selbständigen Gestaltung des Alltags fähig waren.

zu existenten Strukturen im Bereich bürgerschaftlichen Engagements anzubieten und Transparenz über das vorhandene Angebot herzustellen. Zum anderen gilt es, bereits frühzeitig und in der konkreten Übergangssituation entsprechende Angebote zur Verfügung zu stellen, die Kompetenzen zur aktiven und selbstbestimmten Zeitgestaltung vermitteln.

4. Weiterbildung für Ältere – Verschränkung von Biographieorientierung und Kompetenzorientierung

Die Darstellung der biographischen Szenarien zeigt in unterschiedlichen Dimensionen die Heterogenität einer Zielgruppe „Ältere“ in Abhängigkeit vom individuellen Lebenslauf. Ein Bildungsangebot hat damit immer an den individuellen Bedürfnissen und Kompetenzen anzusetzen, um darauf aufbauend ein Angebot – weniger nach Alter, als vielmehr nach Kompetenz und Bedürfnis – anzubieten. Die dargestellten biographischen Szenarien kommen am Übergang zur Nacherwerbsphase besonders zum Tragen: In Abhängigkeit der individuellen Bildungs- und Berufsbiographie entwickelt der Einzelne unterschiedliche Perspektiven zur Gestaltung seines Lebensweges. Diese werden umso vielfältiger, je mehr sich der Einzelne im Lebensverlauf an Weiterbildung beteiligt und außerberufliches Engagement ausgeübt hat. Ein Bildungsangebot kann diese Aktivität unterstützen. Gleichzeitig bildet es den Rahmen für den Erwerb sowohl formalisierter als auch informeller Kompetenzen.

Die inhaltliche Ausrichtung von Bildungsangeboten auf persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen durch Berücksichtigung von Lebenslauf und Biographie bietet für Nutzer die Möglichkeit zur Orientierung und künftigen Laufplangestaltung. Eine biographieorientierte Bildungsarbeit berücksichtigt sowohl die Ausbildung als auch den Erwerbsverlauf, um daran anknüpfend individuelle Bildungskonzepte in der zweiten Lebenshälfte anzubieten. Das stellt Weiterbildungsakteure vor die Aufgabe, differenzierte Lernmöglichkeiten zu schaffen, die formale und informelle Lernprozesse gemäß den unterschiedlichen Bedarfslagen in den Lebensphasen bieten (vgl. Iller 2008, S. 68). Individuelle Coaching- und Beratungsangebote ergänzen so Weiterbildungsbeteiligung und bieten dem Individuum Unterstützung bei der Ausgestaltung weiterer Perspektiven im Lebensverlauf. Weiterhin gilt es, verstärkt Informations- und Beratungsangebote zu generieren, die den Einzelnen Möglichkeiten zu Weiterbildung und zur aktiven Lebensgestaltung aufzeigen.

Die Beschränkung auf die reine Vermittlung von Lerninhalten genügt nicht, um den Anforderungen in der zweiten Lebenshälfte gerecht zu werden. Vielmehr sind Lernanlässe zu generieren, die eine Entwicklung von Kompetenzen ermöglichen. Wittwer betont die Differenzierung zwischen Kernkompetenz und Veränderungskompetenz. Erstere enthält alle Fähigkeiten des Individuums, die es beherrscht, also sach- und situationsbezogen anwenden kann. Das schließt Lernen fachlicher Qualifikationen mit ein (vgl. Wittwer 2001, S. 115). Eine erfolgreiche Lebensgestaltung und die damit implizierte Bewältigung

kritischer Momente im Lebensverlauf erfordern zusätzlich Veränderungskompetenz. Darunter fallen persönliche, reflexive oder überberufliche Kompetenzen. Notwendig sind Fähigkeiten, die es dem Einzelnen ermöglichen, flexibel zu reagieren und passende Lösungsstrategien anzuwenden. Fachwissen und fachliche Qualifikationen allein genügen nicht. Die Ergebnisse einer Untersuchung zu Berufsbiographien ergaben, dass „bei Tätigkeits-, Betriebs- oder Berufswechseln weniger fachliches Wissen und Können helfen als die Veränderungskompetenzen“ (Wittwer 2001, S. 117).

Bezüglich der individuellen Laufplangestaltung kommt der Erwachsenenbildung verstärkt die Rolle zu, die Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen zu erhalten und zu fördern sowie darüber hinaus Möglichkeiten für nachberufliche Tätigkeiten im Sinne eines aktiven Alterns aufzuzeigen. Um den individuellen Bedarfslagen und Bedürfnissen gerecht zu werden, brauchen wir eine Orientierung an Kompetenzen und Bildungsbiographien Älterer. Dies kann jedoch noch als „blinder Fleck“ der Bildungsforschung betrachtet werden, da Bildungsbedarf und die dahinter liegenden individuellen Bedürfnisse kaum Gegenstand von Untersuchungen waren (vgl. Friebe/Jana-Tröller 2008, S. 26). Bislang kann die Weiterbildung insgesamt nur unzureichend auf kompetenzorientierte Ansätze zurückgreifen. Stattdessen sind Lernanlässe stark an (fachlichen) Qualifikationen ausgerichtet, wodurch die Ausbildung von Veränderungskompetenzen vernachlässigt wird.

Akteure der Weiterbildung sind aufgefordert ihre Angebote so auszurichten, dass individuelle Kompetenzentwicklung sowohl auf der betrieblichen als auch auf der außerbetrieblichen Ebene möglich ist, d.h. Angebote auf der betrieblichen Ebene sind mit denen der Erwachsenenbildung zu verknüpfen. Der Weiterbildungsbedarf von Mitarbeitern ist von Seiten der Unternehmen zu artikulieren und mit individualisierten Konzepten zur Qualifizierung und Weiterentwicklung über die Angebote der Erwachsenenbildung zu verschränken. Bei didaktischen Konzepten ist daher mehr auf Eigeninitiative und Selbsttätigkeit einzugehen. Durch entsprechend gestaltete Lernsituationen wie z.B. Lernarrangements für Teams können Fertigkeiten der Veränderungskompetenz in ihren Grundzügen erprobt und erworben werden, die wiederum in der betrieblichen Praxis weiterentwickelt werden. Bisherige Projektaktivitäten zur Weiterbildung Älterer finden noch zu unsystematisch statt (vgl. ebd., S. 30).

Um den Forderungen der EU nach Förderung des lebenslangen Lernens gerecht zu werden, nutzen europäische Staaten unterschiedliche Strategien zur Stärkung der Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen: Dänemark kann auf eine Kultur der frei zugänglichen Erwachsenenbildung zurückgreifen, die gesetzlich verankert ist. In lokalen und unabhängigen Weiterbildungseinrichtungen haben Menschen außerhalb des schulischen Bildungssystems Möglichkeiten, vorhandenes Wissen zu vertiefen und Fähigkeiten zu erweitern. Mit diesen Angeboten ist der Zugang zu höheren Bildungswegen möglich. Um auch bildungserne Schichten an Weiterbildung heranzuführen, sind die sonst in Eigenbeteiligung zu finanziierenden Maßnahmen der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung kostenfrei. Norwegen setzt mit der „Competence Re-

form“ von 1998, die durch Arbeitnehmer, Arbeitgeber und staatliche Akteure getragen wird, auf eine stärkere Bildungsbeteiligung von Erwachsenen innerhalb und außerhalb des Beschäftigungssystems. Dabei werden auch nicht-formal erworbene Kompetenzen anerkannt und zertifiziert. Die Strategie zielt dabei auf eine stärkere Entwicklung von Kompetenzen in kleineren und mittleren Unternehmen in den einzelnen Regionen. Dafür erhalten Bildungsteilnehmer Unterstützung, indem sie bei einer Teilnahme von der Arbeit befreit werden (vgl. BMFSFJ 2007, S. 86ff., vgl. CEDEFOP 2008). Die Beispiele aus dem internationalen Kontext zeigen vor allem eines: Hier werden durchweg strukturelle Zugangshürden zu Bildungsmöglichkeiten gesenkt und alternative Wege zum Erwerb von anerkannten Zertifikaten eröffnet. Im Lebensverlauf bleiben so Möglichkeiten zur Weiterbildung und damit der Bildungsmobilität ohne Beschränkung auf definierte Bildungsbiographien und gleichzeitig unter Berücksichtigung individueller Bildungsbiographien offen. Eine Vermittlung – wie im Artikel vorgeschlagen – durch individuelle Beratungs- und Informationsstellen existiert aber auch in diesen Ländern nicht.

5. Resümee

Die zweite Lebenshälfte birgt in der heutigen Gesellschaft Potenziale, wodurch Ältere in zunehmendem Maße als Kompetenzträger erkannt werden. Allerdings stellt der Übergang vom Erwerbsleben in den Ruhestand nach wie vor einen sensiblen Einschnitt im Lebenslauf des Einzelnen dar. An Übergängen können alternative Lebensläufe sichtbar werden, es ergeben sich Chancen und Risiken, die individuell genutzt oder vermieden werden.

Für ein Bildungsangebot, das Ältere an zentralen Übergängen in der zweiten Lebenshälfte strukturell unterstützen möchte, leiten sich zwei zentrale Ansatzpunkte ab. Zum einen sind Bildungsangebote am biographischen Hintergrund des Einzelnen auszurichten, die durch individuelle Beratung oder Formen von Coaching zur individuellen Laufplangestaltung umgesetzt werden können. Zum anderen ist die Ausbildung von Kompetenzen notwendig, die es dem Individuum ermöglichen, Qualifikationen und erworbene Wissen im Sinne des Lebenslangen Lernens situationsgerecht anzuwenden. Damit einher geht die Fähigkeit, sich schnell auf neue Situationen einzustellen und Veränderungen in der Berufsbiographie erfolgreich zu gestalten.

Letztlich bedarf es hierfür geeigneter Rahmenbedingungen auf struktureller Ebene, die eine Biographieorientierung in der Weiterbildung zulassen. In kooperativen Netzwerkstrukturen sind Angebote von Bildungsanbietern und Unternehmen zusammenzuführen, die ein Lernen über den gesamten Lebenslauf hinweg zulassen. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass es keiner speziellen Didaktik für Ältere bedarf. Erforderlich ist insgesamt eine Umorientierung der Weiterbildung ohne spezifischen Altersbezug. Bisherige erwachsenenpädagogische Ansätze, die ihren Schwerpunkt auf Erfahrungs- und Prozesswissen legen, sind zu stärken. Teilnehmerorientierung, auf

Erfahrungswissen basierende Problemlösungen und ein beruflicher bzw. nachberuflicher Verwertungsbezug sind für Ältere relevant, um deren Weiterbildungsverhalten zu stärken. Lebenslanges Lernen erfordert somit eine stärkere Individualisierung von Lehr- und Lernprozessen, da Lernen keine Frage des Lebensalters, sondern der Lern-, Bildungs- und Berufsbiographie ist. Ältere können zur Weiterbildung motiviert werden, wenn Sinn und Nutzen von Weiterbildung sowohl für die Arbeitswelt als auch für eine außerberufliche/nachberufliche Anwendung erkennbar sind.

Literatur

- Alheit, P./Dausien, B. (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 565–585
- Bergmann, B. (2007): Alter und Leistung in der Erwerbsarbeit. In: Loewe, H./Severing, E. Demografischer Wandel und Weiterbildung. Bielefeld, S. 59–70
- Burzan, N. (2004): Die Zeitgestaltung älterer Menschen und ihr Beitrag zum Konzept der Lebensführung. In: Backes, G./Clemens, W./Künemund, H. (Hrsg.): Lebensformen und Lebensführung im Alter. Wiesbaden, S. 117–132
- BMFSFJ (2007): Chancen erkennen und nutzen. Alternde Gesellschaften im Internationalen Vergleich. Wiesbaden. URL: www.bmfsfj.de (Stand: 10.04.2008)
- CEDEFOP (Hrsg.) (2008): Norwegen – Reform der beruflichen Weiterbildung. Nr. 3/1998. URL: www2.trainingvillage.gr/download/Cinfo/Cinfo398/C38H1DE.html (Stand: 01.09.2008)
- Frerichs, F. (2005): Arbeitspotential älterer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Betrieb. In: Loewe, H./Severing, E. (2005): Wettbewerbsfähig mit alternden Belegschaften. Bielefeld, S. 49–57
- Friebe J./Jana-Tröller, M. (2008): Weiterbildung in der alternden deutschen Gesellschaft. Bestandsaufnahmen der demografischen Entwicklung, des Lernens im höheren Lebensalter und der Perspektiven für die Weiterbildung. URL: www.die-bonn.de/doks/friebe0801.pdf (Stand: 01.09.2008)
- Gallenberger, W. (2002): Weiterbildungsabstinenz älterer Beschäftigter in einer alternden Erwerbsbevölkerung? Opladen
- Geldermann, B. (2005): Weiterbildung für die Älteren im Betrieb. In: Loewe, H./Severing, E. (2005): Wettbewerbsfähig mit alternden Belegschaften. Bielefeld, S. 69–79
- Iller, C. (2008): Berufliche Weiterbildung im Lebenslauf – bildungswissenschaftliche Perspektive auf Weiterbildungs- und Erwerbsbeteiligung Älterer. In: Kruse, A. (Hrsg.): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels. Bielefeld, S. 49–88
- Kade, S. (2007): Altern und Bildung. Eine Einführung. Bielefeld
- Kruse, A. (Hrsg.) (2008): Alter und Altern – konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde der Gerontologie. In: Ders. (Hrsg.): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels. Bielefeld, S. 21–43
- Kruse, A. (Hrsg.) (2008): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels. Bielefeld
- Loewe, H./Severing, E. (2005): Wettbewerbsfähig mit alternden Belegschaften. Bielefeld
- Nassehi, A./Weber, G. (1990): Zu einer Theorie biographischer Identität. In: BIOS, H. 3, S. 153–187

- Prager, J./Schleiter, U. (Hrsg.) (2006): Länger leben, arbeiten und sich engagieren. Chancen werteschaffender Beschäftigung bis ins Alter. Bielefeld
- Sackmann, R./Wingens, M. (Hrsg.) (2001): Strukturen des Lebenslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf. Weinheim und München
- Stößel, D. (2007): Was halten Unternehmen von älteren Mitarbeitern? Eine Zusammenfassung empirischer Studien. In: Loewe, H./Severing, E.: Demografischer Wandel und Weiterbildung. Bielefeld, S. 117–129
- Rosenbladt, B. von/Bilger, F. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007, München. (Schriftenreihe des BMBF)
- Wittwer, W. (2001): Biographieorientierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung. In: Report: Betriebliche Weiterbildung, H. 48, S. 109–127

REZENSIONEN

REPORT

Das Buch in der Diskussion



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Trends der Weiterbildung DIE-Trendanalyse 2008

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2008, 139 Seiten, 34,90 Euro,
ISBN 978-3-7639-1958-1

Kornelia Haugg:

Wer verfolgen möchte, welche Trends sich in den letzten Jahren im Weiterbildungsverhalten in Deutschland ergeben haben, der schaue in die DIE-Trendanalyse 2008. Ein zehnköpfiges Autorenteam des DIE (Ingrid Ambos, Stephan Dietrich, Stefan Hummelsheim, Felicitas von Kückler, Susanne Lattke, Ekkehard Nuissl, Elisabeth Reichart, Elisabeth Venth, Meike Weiland und Christina Weiß) hat unter Leitung des Wissenschaftlichen Direktors Ekkehard Nuissl von Rein aus den verfügbaren empirischen Daten der letzten zehn Jahre Entwicklungslinien zusammengestellt, die allen Interessierten in Wissenschaft, Praxis und Politik als gute Grundlage dienen können. Die DIE-Trendanalyse 2008 kommt dem Wunsch des Bundesministeriums für Bildung und Forschung nach einer umfassenden Aufarbeitung von Fakten entgegen. Ohne detaillierte Datendarstellungen und -verknüpfungen sind keine übergreifenden Entwicklungsbeobachtungen möglich. Bislang liegen derartige Darstellungen nur für Spezialbereiche vor.

Dass die Umsetzung aber auch so gelingt, dass die Leser/innen aus der reinen Aufarbeitung der Daten eigene Schlussfolgerungen ziehen können, die nicht schon in der Analyse vorgegeben werden, ist nicht immer selbstverständlich und wird für den vorliegenden Band – jedenfalls aus Sicht von Nutzern im politischen Kontext – ausdrücklich begrüßt. Eine evidenzbasierte Bildungspolitik braucht Zahlen, Daten, Fakten,

eine solide Beschreibung des Ist-Zustandes und Kenntnisse über die Entwicklungsverläufe, um daraus Schlussfolgerungen ziehen und Handlungskonzepte entwickeln zu können.

Der 2008 in der Reihe „DIE spezial“ erschienene Band befasst sich in sechs Kernkapiteln (Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen, Angebot, Personal, Einrichtungen, Finanzierung, Weiterbildung 2008 – im Übergang zur Dienstleistungsbranche) mit nahezu allen Facetten der deutschen Weiterbildung. Dabei hat das Autorenteam des DIE nicht vergessen, dass auch Verknüpfungen zwischen Einzelaussagen zu den verschiedenen Weiterbildungsformen und -beteiligungen wichtig sind. Interessant sind auch die Darstellungen von z. T. gegenläufigen Trends. So gibt es einerseits Anzeichen für einen Aufwärtstrend beim Angebotsvolumen in der Weiterbildung (S. 57), andererseits ist – je nach Bundesland – teilweise ein massiver Rückgang der angebotenen Kurszahlen erkennbar. Gleichzeitig hat die durchschnittliche Dauer von Veranstaltungen zur beruflichen Weiterbildung abgenommen (vgl. S. 59) und dies gilt nicht nur für die SGB-geförderte Weiterbildung.

Fazit: Wissenschaft und Praxis werden selbst darüber entscheiden, ob die vom DIE aufgezeichneten Entwicklungslinien und die getroffenen Aussagen für sie hilfreich sind; für das Bundesministerium für Bildung und Forschung kann dies indes bereits jetzt festgestellt werden, da es für die politische Diskussion schon

auf zahlreiche Einzelaussagen der DIE-Trendanalyse zurückgegriffen hat und dies auch weiterhin tun wird. Möge der Band eine große Verbreitung finden und auch überall dort bereit stehen, wo die tagesaktuellen Diskussionen möglicherweise gerade in nächster Zeit wieder heftiger werden, damit undifferenzierte Parolen für oder gegen die Bildungslandschaft in Deutschland im Bereich der Weiterbildung gar nicht erst aufkommen können, sondern auf sachlicher Basis miteinander diskutiert werden kann.

Klaus Meisel:

Möglicherweise hätte ich nicht so schnell dem Ansinnen zustimmen sollen, die DIE-Trendanalyse 2008 aus der Perspektive der Weiterbildungspraxis zu besprechen. Denn was bedeutet es eigentlich, eine aufbereitete Datenanalyse aus der Praxelperspektive zu rezensieren? Lese ich das Buch als ein für eine Weiterbildungsorganisation Mitverantwortlicher anders als ein Erziehungswissenschaftler? Natürlich will ich die eigenen erfahrungsbezogenen Einschätzungen über Trends mit der Analyse umfassenderer empirischer Studien vergleichen, Positionen verorten, prüfen, ob ich einen Trend verschlafen habe und Rückschlüsse auf die perspektivische Ausgestaltung der Bildungsdienstleistung Weiterbildung ziehen. Gleichzeitig richtet sich das Interesse aber auch auf einen umfassenden Überblick, die Aktualisierung der eigenen Datenlage im Kopf, um das eigene professionelle Handeln einzuordnen – insbesondere deshalb, weil es eine nicht unerhebliche Abweichung zwischen den „Hype-Themen“ in der wissenschaftlichen Weiterbildungsliteratur und der real existierenden Weiterbildungspraxis gibt – eine immer wiederkehrende lernanregende Differenz erfahrung.

Da es bislang an einer umfassenden empirischen Durchdringung des Feldes der Weiterbildung mangelte, ist die Trendanalyse des DIE zu begrüßen. Sich an diese Aufgabe zu machen, wohl wissend, dass sich das Institut qualitativ sehr unterschiedlicher empirischer Referenzsysteme bedienen muss, da man keine eigenen Erhebungen durchführte, sondern sich sekundäranalytisch vorliegender empirischer Untersuchungen unterschiedlicher Provenienz

bedienen musste, ist ein durchaus schwieriges und arbeitsintensives Unterfangen.

Ein eher grundsätzliches Problem der vorgelegten Trendanalyse liegt m.E. darin, dass nur unzureichend definiert wurde, worüber man eigentlich Trendaussagen treffen will. Zwar wird betont, dass sich der Bericht auf die institutionalisierte Weiterbildung bezieht. Dies erklärt aber noch nicht, warum die Autoren sich bei dem einen oder anderen Trend stark an trägerbezogenen Datenquellen orientieren. Auch wenn die Aussagefähigkeit der einzelnen Datenzusammenstellungen sicherlich unterschiedlich zu bewerten ist, die zusammenfassende Darstellung liefert einen guten Überblick. Darin liegt auch aus meiner Sicht der besondere Wert der Trendanalyse. Benötigt man für inhaltliche Auseinandersetzungen und Begründungen für Projekte „globale“ Zahlen, die die aktuelle Situation beschreiben, dann hat man in dem Trendbericht ein gut strukturiertes und übersichtliches Manual, wenn man in der Lage ist, die unterschiedlichen Datenquellen und deren Aussagekraft einzuschätzen. Mit diesem Hinweis will ich eine zentrale Bewertung bereits vorwegnehmen: Es lohnt sich, die Trendanalyse als Datenhandbuch im Bücherschrank stehen zu haben. Da sich die Autorengruppe am DIE vorgenommen hat, die Trends in der Weiterbildung in zwei Jahren zu aktualisieren, sind jedoch einige kritische Anmerkungen für die Weiterentwicklung der Konzeption angebracht.

Bereits in der Einleitung wird ausführlich darauf hingewiesen, was die vorliegende Publikation alles *nicht* sein will. Und zu Recht wird auf das Problem hingewiesen, dass allzu viele der in der Szene diskutierten Entwicklungsstränge sich kaum empirisch nachweisen lassen. In der Tat ist es deshalb angebracht, „über Trends in der Weiterbildung nur mit großer Bescheidenheit zu sprechen“ (S. 10). Umso verständlicher ist es dann auch, dass viele Trends äußerst vorsichtig beschrieben werden, da sich die Autoren auf mehr oder weniger plausible Ableitungen stützen müssen. Gleichwohl hätte ich mir neben einem Blick in die Vergangenheit mehr Rückschlüsse auf die erwartbare Zukunft gewünscht.

Die schwierige Ausgangssituation holt den Leser bei der Beschreibung der 23 Trends im-

mer wieder einmal ein, beispielsweise, wenn ein übergreifendes Thema fast ausschließlich mit Daten der VHS-Statistik belegt wird. Auch wenn die Trendanalyse einen gut aufbereiteten Datenbericht darstellt, für die reflektierte Weiterbildungspraxis enthält er überraschend wenig Irrigerendes, wenn man einmal von immanenten Widersprüchlichkeiten absieht. So wird beispielsweise eine Entwicklung schon als Trend bezeichnet, wenn sich eine Entwicklungsrichtung in einem Betrachtungszeitraum von zehn Jahren ablesen lässt (S. 11). Gleichzeitig wird allein das Ansteigen der Weiterbildungsbeteiligungsquote von 41 Prozent (2003) auf 43 Prozent (2004) schon als Wachstumskurs bezeichnet, obwohl die Beteiligungsquote 1997 bereits einmal 48 Prozent betrug (S. 27). Während beim Trend sieben (SGB-geförderte berufliche Weiterbildung, S. 49) formuliert wird, dass die Talsohle durchschritten ist, heißt es im Trend 21, dass die SGB-Förderung stark rückläufig ist (S. 108). Die Beschreibung des Trends 15 „Beratung und Lernsupport: neue Aufgaben für Lehrende“ kann kaum mit Daten untermauert werden, was auf ein Problem der Weiterbildungspraxis hinweist. Zudem scheint eine kritischere Betrachtung des vorliegenden Datenmaterials sinnvoll. Zwar wird zu Recht in Trend 22 (S. 109) formuliert, dass der Anteil der Landesförderung an der VHS-Finanzierung sinkt. Dennoch sind die vergleichenden Zahlen zwischen Kommune und Land mit Vorsicht zu genießen, da sich hinter den vermeintlich steigenden kommunalen Zuschüssen in den letzten zehn Jahren eine nicht zu unterschätzende Datenverunreinigung verbirgt.

Die beabsichtigte Weiterentwicklung des Trendberichts hätte für die Weiterbildungspraxis einen noch höheren Wert, wenn die Trends zum Angebot (S. 55ff.) etwas tiefergehend behandelt würden. Wenn beispielsweise der Fremdsprachenbereich in der allgemeinen Weiterbildung der – bezogen auf Angebote und Unterrichtsstunden – umfangreichste Bereich ist (S. 68), wären für die Planer auch interne Bedarfsverschiebungen, Trends bei der Lernorganisation etc. von Interesse. Hier müssten dann aber für Trendanalysen auch andere methodische Zugänge wie Programmanalysen oder Delphibefragungen einbezogen werden.

Die Veröffentlichung folgt dem derzeit vorherrschenden Trend zu einer quantitativ ausgerich-

teten Bildungsforschung. Vorhandene Defizite bei der Datenlage kann dann auch eine Zusammenstellung der vorliegenden Datenquellen nicht ausgleichen. Umso mehr möchte ich anregen, für weitere Trendberichte zu überlegen, welche grundlegenden Fragen sich auch qualitativ analysieren lassen. Beispielsweise hätte ich es äußerst spannend gefunden, anhand einer Auswertung zentraler bildungspolitischer Dokumente die Veränderungen des Begriffs und damit des Verständnisses von der Erwachsenenbildung/Weiterbildung nachzuzeichnen.

Die Autoren verweisen im Vorwort darauf, dass sie die notwendigen Bewertungen „den Adressaten des Berichts“ (S. 8) überlassen. Da der Trendbericht keine politische Auftragsforschung ist, sondern eine vom DIE als bundesweit einzigm Foschungsserviceinstitut für die Erwachsenenbildung selbst gestellte Aufgabe, würde ich mir schon zu den zentralen Trends einige kenntlich gemachte Bewertungen wünschen, zumal textimmanenter bereits einige vorgenommen werden. Für die Weiterbildungspraxis allgemein kann ich nicht sprechen, aber ich werde auch den zweiten Trendbericht mit Interesse lesen.

Bernhard von Rosenbladt:

Dieses Buch kommt zur rechten Zeit. In der sich entwickelnden Weiterbildungsberichterstattung in Deutschland stellt es einen wichtigen Baustein dar. Noch sondieren die Autoren vorsichtig ihre Verortung im Publikationsangebot zur Weiterbildung, wenn sie in der Vorbemerkung darlegen, was die Trendanalyse *nicht* sei: nicht ein Text, der eine eigene Erhebung auswertet (wie das Berichtssystem Weiterbildung); auch kein „Stimmungsbarometer“; keine „Prognose“; auch kein „Bericht, in dem die Situation des Bereichs, soweit dies mit quantitativen Daten möglich ist, indikatorengestützt beschrieben wird“ (wie im nationalen Bildungsbericht, in dem allerdings die Weiterbildung nur knapp behandelt werden kann). Vielmehr: „Die Trendanalyse zieht die aus der (jüngeren) Vergangenheit verfügbaren quantitativen und qualitativen Daten heran, um Entwicklungslinien der Weiterbildung zu identifizieren und zu interpretieren“ (S. 7).

An dieser Stelle kann man der Selbstverortung der Autoren widersprechen. Erfreulicherweise und notwendigerweise ist die Trendanalyse sehr wohl ein „Bericht“, in dem die Situation des Weiterbildungsbereichs indikatorengestützt beschrieben wird – nur ohne die engen Beschränkungen des nationalen Bildungsberichts: nämlich in größerer Ausführlichkeit und Breite, mit einer gut aufbereiteten Übersicht über die jeweils verfügbaren Daten und unter Einbeziehung von Aspekten, die nicht im engeren Sinne quantifizierbar sind, zu denen aber doch Fallstudien oder Einschätzungen von Experten und Praktikern oder politisch-programmatische Aussagen eine gewisse Evidenz für empirisch gestützte Aussagen ermöglichen. Im Ergebnis entsteht eine Bestandsaufnahme des Weiterbildungsbereichs, die zugleich die realen Entwicklungen wie den Stand unseres Wissens darüber bilanziert.

Die Auswahl der behandelten Themenfelder umfasst den weiten Bogen vom lernenden Individuum (Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen) über die Institutionen im Weiterbildungsbereich (Angebot; Personal; Einrichtungen) bis zum System (Finanzierung). Nach einer knappen Einführung zum jeweiligen Untersuchungsgegenstand und zur gegebenen Datenlage werden aktuelle Befunde dargestellt. Wo die verfügbaren Daten dies zulassen, wird ein „Trend“ abgeleitet – insgesamt 23 Trends, die auch im Inhaltsverzeichnis wiedergegeben sind, das damit eine gute Orientierung gibt. Die Befunde werden in einer gelungenen Balance von Tabellen, Grafiken und gut lesbaren Texten vorgestellt.

Es ist ein systematisch und didaktisch glücklicher Griff, die Bilanzierung als Analyse von „Trends“ anzulegen. In einem einführenden Kapitel wird reflektiert, was mit „Trends“ gemeint ist und wie in einem so heterogenen Bereich wie der Weiterbildung überhaupt Trendaussagen möglich sind. Das Interesse liegt nicht bei „weitreichende(n) Trendbehauptungen“ wie beispielsweise dem „Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen“ oder der „Entgrenzung von Weiterbildung“, weil diese als empirisch wenig gehaltvoll angesehen werden. Vielmehr gilt das Interesse den „bescheideneren“, konkreteren Trendaussagen, die empirisch belegbar und überprüfbar sind. Auswahlkriterien sind inhaltliche Relevanz einerseits und die

Verfügbarkeit von Daten, die eine gewisse Verallgemeinerbarkeit ermöglichen, andererseits. Ein vorangestelltes Kapitel über Rahmenbedingungen und ein Resümee zur „Weiterbildung 2008 – im Übergang zur Dienstleistungsbranche“ runden die Darstellung ab.

Die Trendanalysen wurden von einer Autorengruppe aus Mitarbeitern des DfE unter Leitung des Wissenschaftlichen Direktors Ekkehard Nuissl erarbeitet. Geplant ist, die DfE-Trendanalyse kontinuierlich fortzuführen und eine neue Ausgabe des Buches alle zwei Jahre zu publizieren. In gewisser Weise übernimmt die DfE-Trendanalyse damit Funktionen des „Berichtssystems Weiterbildung (BSW)“, das im Auftrag des BMBF seit 1979 in dreijährigem Turnus Ergebnisse der eigenen Datenerhebung vorstellt, darüber hinaus aber in einem „Integrierten Gesamtbereicht“ alle verfügbaren statistischen Daten heranzog, um Trendaussagen zu Beteiligung und Strukturen in der Weiterbildung zu machen (vgl. Kuwan et. al. 2006). Das BSW wird in der bisherigen Form nicht weitergeführt. Es wird ersetzt durch den „Adult Education Survey (AES)“ mit einer umfangreichen Berichterstattung auf nationaler und (perspektivisch) europäischer Ebene, die sich jedoch auf die erhobenen Daten zum Weiterbildungsverhalten beschränkt (vgl. von Rosenbladt/ Bilger 2008).

Die DfE-Trendanalyse hat eine methodisch und inhaltlich breitere Perspektive, die auch Angebotsaspekte und institutionelle Fragen der Weiterbildung systematisch einbezieht. Die DfE-Publikation kann damit zu einem zentralen bilanzierenden Instrument der Weiterbildungsberichterstattung werden – einem Instrument, das verschiedene Datenquellen und Forschungsperspektiven zusammenbringt, verschiedene Befunde aneinander kontrolliert, Querverbindungen anregt, Lücken und Desiderate aufzeigt. Eine derartige Funktion ist dringend erforderlich, um die angemessene öffentliche Wahrnehmung und Bewertung des Weiterbildungsbereichs erst zu ermöglichen.

Rezensionen

Arnold, Rolf/Holzapfel, Günther (Hrsg.)

Emotionen und Lernen

Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik
 (Schneider Verlag) Hohengehren Baltmannsweiler 2008, 348 Seiten, 24,00 Euro
 ISBN 978-3-8340-0296-9

Rolf Arnold und Günther Holzapfel geben diesen Band heraus und unterteilen die Beiträge in die sehr allgemeinen Begriffe „Theorie“, „Erwachsenenendidaktik“ und „Praxisaspekte“. In der Einleitung verwundert die Behauptung, es gebe nach einem Blick in die Geschichte der Pädagogik und der Erwachsenenbildung kaum Veröffentlichungen zu diesem Thema. Statt die Erwachsenenbildung als Ausschnitt zu wählen, könnte man die reichen Diskurse der pädagogischen Anthropologie, der Phänomenologie, der philosophischen Pädagogik usw. zur Grundlage des Diskurses über Emotionen und Lernen bemühen, wie es Holzapfel (2002: Leib, Einbildungskraft, Bildung. Bad Heilbrunn) ja präsentiert.

Das erste Kapitel „Theorie“ versammelt sieben Beiträge, von denen Bürmann, Körber und Becker hervorzuheben sind. Ilse Bürmanns Beitrag über das Verhältnis von Emotion und Kognition zeigt sich als differenzierter und kenntnisreicher Gedankengang, in dem sie die Bestimmungen Piagets denen der Gestalutherapie gegenüberstellt und sehr gut nachvollziehbar ihre Argumentation anhand der Position von Plessner zu Zentrizität und Exzentrizität entwickelt. Letztlich vertritt sie für die pädagogische Ebene ein unverkürztes Bildungsverständnis. Klaus Körber bietet einen interessanten Parforceritt durch die Geschichte des Verhältnisses von Emotionen und Sozialwissenschaften, in dem er auf die drei Erklärungsansätze „Entfremdung“, „Informalisierung“ und „Paradoxie“ eingeht. Diese Beiträge sind in inhaltlicher Gliederung, exakter Sprache und nachvollziehbarer Positionsbestimmung erfreulich gut rezipierbar und bieten klare Anregungen zur eigenen Positionsbestimmung. Auch Nicole Becker hat ihren Beitrag sorgfältig aufgebaut und argumentiert nachvollziehbar gegen die so genannten „Neuromythen“, die die Ratgeberliteratur in Verkennung der Komplexität der

Hirnforschung naiven Leser/inne/n neuerdings suggerieren möchte. Sie deckt Zusammenhänge zwischen Wunschdenken und zweifelhaften Begründungen auf und verweist auf die Notwendigkeit weiterer Forschungen, um Handlungsorientierungen wirklich ableiten zu können. Für Leser/innen wären Begründungen der Auswahl oder Verweise zur Einordnung der gewählten Theoriebeiträge hilfreich gewesen. Die Einleitung bietet in dieser Hinsicht allerdings nur den Hinweis auf die Notwendigkeit verschiedener Bezugswissenschaften für die Erwachsenenpädagogik.

Der nächste größere Abschnitt mit fünf Beiträgen ist mit „Erwachsenenendidaktik“ überschrieben. Den Anfang macht Günther Holzapfel, der nach einem historischen Rückblick auf die Thematierung von Emotionen in der erwachsenenpädagogischen Diskussion seine Auffassung des Verhältnisses von Kognition und Emotion darstellt und dabei Wert auf einen dritten Weg jenseits von Monismus und Dualismus legt. Für die Diskussion sehr gewinnbringend ist seine Darlegung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihm und Rolf Arnold, deren Differenzen vor allem in unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Grundlagen wurzeln. Diese Ansätze lassen eine fruchtbare Auseinandersetzung erkennen, die dem Thema wichtige Impulse verleiht und hoffentlich demnächst ausgearbeitet wird. Ingeborg Schüßler befasst sich in ihrem stringent aufgebauten Beitrag mit „Nachhaltigem Lernen“, indem sie zunächst lerntheoretische Grundlagen diskutiert und danach anhand einer empirischen Untersuchung Tiefendimensionen des Lernens veranschaulicht. Auch dieser Beitrag weckt aufgrund seiner klaren Begrifflichkeit (allerdings mit Ausnahme des Begriffs Bildung) und gut komponierten Argumentation Interesse am Thema. Der Terminus „Erwachsenenendidaktik“ als Kapitelüberschrift wird in der Einleitung als „Zwischenschritt der Verbindung von bezugswissenschaftlichen Ebenen mit erwachsenenpädagogischen Fokussierungen“ (vgl. S. 12) eingeführt und ist damit offenbar sehr allgemein gedacht.

Es folgt der dritte Abschnitt, überschrieben mit „Praxisaspekte“. Als Beispiel für ein Lernszenario schildern Yvette Völschow und Jörg Schlee das Verfahren der „Kollegialen Beratung und Supervision“, das sie u.a. in der Ausbildung

von Polizeibeamt/inn/en durchgeführt haben. Insbesondere fokussieren sie die Problematik der Differenz zwischen gewohnten Ausbildungsmethoden und Organisationsformen der Polizei und den Grundlagen des Verfahrens, die in der Humanistischen Psychologie wurzeln. Es wird deutlich, dass sie selbst in diesen Organisationsformen mit dem Verfahren Offenheit und Empathie hervorlocken können. Das Kapitel beinhaltet vier Beiträge: zwei Lernszenarien, die der Humanistischen Psychologie verpflichtet sind und zwei Beispiele, an denen die Bedeutung von Emotionen reflektiert wird.

Das Buch versammelt insgesamt eine Fülle von Beiträgen, die unterschiedliche Qualität aufweisen. Einige qualitativ hochwertige Beiträge liefern fundierte Anregungen und sind sehr empfehlenswert. In mehreren Beiträgen aber hätten klarere Strukturen und eine Konzentration auf das Wesentliche dem Band mehr Substanz ermöglicht. So kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass er „mit heißer Nadel gestrickt“ wurde, damit aber der Bedeutung des Themas nicht ganz gerecht wird. Einerseits ist es angesichts zunehmender gesellschaftlicher Instrumentalisierung sehr verdienstvoll, das Thema „Emotionen“ wieder gesellschaftsfähig zu machen, andererseits darf diese Diskussion die u.a. von Bürmann, Holzapfel und Körber angemahnten notwendigen Differenzierungen und Präzisierungen als Standard nicht unterschreiten. So wäre es wünschenswert, die Diskussionen vermehrt an vorliegende pädagogische Diskurse anzubinden, auch wenn sie nicht im Erwachsenenbildungsfeld angesiedelt sind, und durch eine stärkere erkenntnistheoretische Fundierung der eigenen Position Gefahren der Übernahme von Glaubenssätzen zulasten von Argumentationen einzuschränken.

Heide von Felden

**Dewe, Bernd/Weber, Peter J.
Wissensgesellschaft und Lebenslanges
Lernen**

Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU
(Verlag Julius Klinkhardt) Bad Heilbrunn 2007,
152 Seiten, 18,00 Euro, ISBN 978-3-7815-
1556-7

Der Untertitel ist ein wenig irreführend. Nicht die bildungspolitischen Konzeptionen der Europäischen Union (EU) bilden den thematischen Fokus des Bandes. Vielmehr werden hier von Dewe und Weber Konzepte von Wissen und Lernen/Lebenslangem Lernen zunächst allgemein theoretisch entfaltet und dann in den Kontext der (weiter)bildungspolitischen Konzeptionen und Aktivitäten internationaler Organisationen gestellt, von denen die EU neben UNESCO, OECD und Weltbank nur eine unter mehreren bildet. Ein weiterer thematischer Schwerpunkt, der sich durch das Buch zieht, sind die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, deren Relevanz für die theoretischen Konzepte wie für die konkreten politischen Maßnahmen jeweils beleuchtet wird. Diese spezielle Kombination macht die Besonderheit des Buches aus. Mit ihr, so die Autoren, sollen die in Deutschland bislang in mehrfacher Hinsicht verengte Sicht auf das Thema Lernen, die durch eine Konzentration auf die nationale Perspektive, auf einzelne Lebensalter und auf institutionell vorgehaltene Lernangebote charakterisiert ist, erweitert und die vorhandene lernpsychologische Literatur um eine gesellschafts- und kommunikations-theoretische Perspektive ergänzt werden. In vier Kapiteln wird dieses Anliegen verfolgt.

Das erste Kapitel setzt sich theoretisch mit den Konzepten Wissen, Information und Wissensgesellschaft auseinander und setzt Lernen dazu in Bezug. Besonders eingegangen wird auf die Funktion institutionalisierter Lernprozesse bei der Transformation von Wissen. Abschließend werden die Dimensionen eines modernen Lernbegriffs entfaltet, bei dem Lernen vor allem als kontinuierliches Bemühen um Vergewisserung in einer durch wachsende Unsicherheit gekennzeichneten Gesellschaft verstanden wird.

Kapitel zwei widmet sich spezifischer dem Konzept des Lebenslangen Lernens. Die Uni-

versalisierung des Lernens und seine Begründung in der entstandenen Wissensgesellschaft werden nachgezeichnet und die Erwachsenenbildung als „Grenzfall der Pädagogik“ in diesem System allgegenwärtig vorhandener Lernverpflichtungen und Lernangebote theoretisch verortet. Die Spezifika des Lernens Erwachsener erfordern ein revidiertes wissenschaftliches Lernverständnis, dessen Elemente in diesem Kapitel skizziert werden. Sodann wird die programmatische Entwicklung des Konzepts lebenslangen Lernens auf internationaler Ebene durch die Organisationen Europarat, UNESCO und OECD historisch nachvollzogen. Obwohl diese internationalen Konzepte weniger auf wissenschaftlicher Theoriebildung beruhen, erweisen sie sich als höchst einflussreich für die programmatischen Entwicklungen auf nationalstaatlicher Ebene. So ist in Folge der internationalem Einflüsse trotz unterschiedlicher Ausprägungen in den einzelnen Ländern weithin eine verstärkte Zweckorientierung und Ausrichtung des Lernens an beruflichen Erfordernissen erkennbar.

Das dritte Kapitel widmet sich der erwachsenenbildungsrelevanten Programmatik im EU-Kontext. Die wesentlichen Entwicklungen seit Gründung der EU werden anhand der wichtigsten Dokumente und Schritte in mehreren Phasen bis zur gegenwärtigen Lissabonner Strategie nachgezeichnet. Ein eigenes Unterkapitel ist der Rolle der Informations- und Kommunikationstechnik (IKT) in der EU-Bildungspolitik gewidmet.

Das letzte Kapitel geht auf bildungsökonomische Konzepte im Kontext der Wissensgesellschaft ein. Der aktuelle Siegeszug des Lebenslangen Lernens in der politischen Programmatik beruht vor allem auf der Annahme, dass Bildung und Investitionen in Bildung zu höherem Wirtschaftswachstum führen. Die Autoren beleuchten die theoretischen Grundlagen dieser Annahme und zeigen die Folgen in Gestalt einer zunehmenden weltweiten Ökonomisierung und Technisierung von Bildung auf – Folgen, die erneut durch internationale Akteure (Stichworte: GATS, Lissabon-Strategie) maßgeblich beeinflusst und vorangetrieben werden. Das Aufzeigen „heilbringender“ Alternativen ist dabei nicht Anliegen der Autoren, ebenso wenig eine Polemik gegen unliebsame Entwicklungen, wohl aber werden die jewei-

ligen Zusammenhänge fundiert, sachlich und kritisch analysiert.

Das Buch präsentiert sich selbst als Einführung, und es ist eine Einführung in dem Sinne, dass zu den thematischen Schwerpunkten jeweils zahlreiche relevante Konzepte und Sachverhalte in die Darlegungen einfließen und so auf knappem Raum ein differenziertes und lesenswertes Panorama von Lernkonzepten in internationaler Perspektive umrissen wird, das zu weiterer Auseinandersetzung mit dem Thema anregt. Andererseits scheinen sich die oft in hoher theoretischer Verdichtung dargebotenen und durchaus voraussetzungsreichen Gedankengänge nicht unbedingt an „Anfänger“ zu richten, die eine lehrbuchmäßige Heranführung an ein unbekanntes Gebiet erwarten.

Ein Serviceteil mit kommentierten Linklisten zu thematisch relevanten Webseiten und Portalen, gegliedert nach globaler, europäischer, nationaler und regionaler Reichweite, rundet die Publikation ab.

Susanne Lattke

Dollhausen, Karin

Planungskulturen in der Weiterbildung

Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch.
Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2008, 128 Seiten, 19,90 Euro, ISBN 978-3-7639-1960-4

In ihrer erkenntnisleitenden Fragestellung fokussiert die Studie das konstitutive Spannungsverhältnis „zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch“. Das grundsätzliche „Bezugsproblem von Weiterbildungsorganisationen kann demnach als Absicherung des pädagogischen Funktionsprimats gegenüber anderen, stets mitlaufenden, funktionssystembezogenen Leistungserwartungen bestimmt werden“ (S. 13). Mögliche Lösungsvarianten werden hierbei innerhalb eines organisationskulturellen Gestaltungsräums konzeptionalisierbar, den es nun empirisch zu bestimmen gilt.

Durch den gewählten organisationstheoretischen Bezugsrahmen in Anschluss an die ak-

tuellen organisationstheoretischen Forschungsdiskurse wird eine betriebsförmige Engführung von Organisation überwunden. Insofern eignet sich die knapp 130 Seiten umfassende Schrift auch als Einführung in ein vielfach noch unbekanntes Organisationsverständnis. Erkennbar wird „Programmplanung als pädagogisch-didaktisches und als organisations-kulturelles Konstrukt, nicht als Teil von Managementprozessen“. Bewusst setzt das DfE, wie sein wissenschaftlicher Direktor Ekkehard Nuissl im Vorwort schreibt, mit dieser Publikation „eigene Akzente“ gegen den bisherigen „mainstream“ betriebswirtschaftlicher Managementmoden, denen man allerdings selbst lange bereitwillig folgte. Für den nun fälligen Anschluss an systemtheoretische, kulturoziologische und neoinstitutionalistische Ansätze bietet die Arbeit fraglos einen wissenschaftspolitisch nicht zu unterschätzenden Support.

Ein hoffentlich nachhaltiger Verdienst besteht somit in der konzeptionellen Entwicklung eines organisationstheoretischen Bezugsrahmens, mit dem sich Programmplanungshandeln in den Bedeutungskontext differenter „Planungskulturen“ stellen und empirisch untersuchen lässt. Sie bietet hiermit eine fruchtbare Ergänzung zu den Untersuchungen von Wiltrud Gieseke, auf die mehrfach Bezug genommen wird.

Weiterbildungsorganisation wird demnach mit der Daueraufgabe konfrontiert, „ihren pädagogischen Funktionsbezug zu wahren und dabei eine „multireferentielle Umweltoffenheit“ zu erhalten“ (S. 23). Dabei stellt sich die Frage nach den internen Steuerungsmedien. Karin Dollhausen führt das Konstrukt des „Pädagogischen Programms als Medium der Steuerung“ ein, mit dem eine Orientierungsgrundlage bei der Auswahl und Entwicklung von einzelnen Angeboten bis hin zum strukturierten Gesamtangebot verfügbar wird. Im methodischen Rahmen der empirischen Untersuchung soll sie als institutionalisierte „Planungskultur“ nachweisbar sein.

In einer kulturtheoretischen Analyseperspektive wird Organisationskultur als „Planungskultur“ empirisch rekonstruiert. Die methodologische Pointe der Studie beruht auf der Verbindung zwischen einer systemtheoretischen Rahmenkonzeption und einem darauf abgestimmten kulturtheoretischen Analyseinstrumentarium. Hiermit wird ein methodologisch neuartiger

Zugang zur Bestimmung von „Planungskulturen in Weiterbildungsorganisationen“ erschlossen. Bei der Analyse von Planungskulturen als spezifischem Steuerungsmedium pädagogischer Organisationen geht es Dollhausen darum, „die in Praktiken und deren Interpretation durch die Akteure angezeigten organisationsspezifischen kulturellen Deutungs- und Interpretationsmuster der Planung von Angeboten herauszuarbeiten“ (S. 35). Die Analyse einer Planungskultur umfasst daher weit mehr als die Dokumentation empirischer Planungsverläufe, sondern rekonstruiert auf der Ebene einer Beobachtung zweiter Ordnung aus dem qualitativen Datenmaterial „thematisch zentrierte kulturelle Deutungs- und Interpretationsmuster“ (S. 37). Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen daher das je dominante Planungsverständnis und die organisatorische Einbettung des Planungsprozesses (ebd.). Hier geht es darum, den jeweils identitätsstiftenden Kern von organisationsspezifischen Planungskulturen zu rekonstruieren“ (S. 38). In ihrem Ertrag unterscheidet die Untersuchung im Rahmen einer konzeptionellen Typisierung zwischen einer „integrierten“, einer „differenzierten“ und einer „fragmentierten“ Planungskultur in der Weiterbildung. Jeder der drei Typen wird am Beispiel einer untersuchten Weiterbildungseinrichtung hinsichtlich des je dominanten Planungsverständnisses, der organisatorischen Einbettung des Planungsprozesses und der Finanzierung einschließlich betriebswirtschaftlicher Aspekte der Planung diskutiert; ihr strukturelles „Spannungsfeld“ wird herausgearbeitet.

Die Studie von Karin Dollhausen bietet wichtige wissenschaftstheoretische und forschungsmethodologische Anregungen. Sie ist allerdings keine originär erwachsenenpädagogische Forschungsarbeit, sondern untersucht Weiterbildungsorganisation dezidiert aus der externen Perspektive einer Nachbardisziplin. Ihr methodisch bewusstes Ausblenden von erwachsenenpädagogischer Expertise ist Ursache für deutliche inhaltliche Mängel im hermeneutischen Teil und insgesamt für ein problematisches Verhältnis zwischen einer primär kulturwissenschaftlich interessierten Organisationsforschung und pädagogischer Professionalitätsentwicklung. Es ist wünschenswert, dies noch an anderer Stelle ausführlicher zu diskutieren.

Ortfried Schäffer

Faulstich, Peter**Vermittler wissenschaftlichen Wissens**

Biographien von Pionieren öffentlicher
Wissenschaft

(transcript Verlag) Bielefeld 2008, 193 Seiten,
19,80 Euro, ISBN 978-3-89942-878-0

Historisch spielen Einzelpersonen in der Erwachsenenbildung aus strukturellen Gründen – fehlende bis relativ geringe gesetzliche Normierung und große Gestaltungsmöglichkeiten – eine bedeutende Rolle. In den letzten Jahrzehnten sind daher zahlreiche Publikationen über Erwachsenenbildner/innen erschienen. Peter Faulstich stellt unter dem Auswahlkriterium „Vermittler wissenschaftlichen Wissens“ zehn Bildungspioniere in Kurzporträts vor, verbunden mit von ihnen verfassten Texten, Literaturverweisen und den Lebensdaten. Anders als es der männliche Titel und Untertitel nahe legen, befinden sich darunter auch zwei Frauen: die ganzheitliche Naturkundlerin Anna Maria Sybilla Merian (1647-1717), die „als eine Begründerin ökologischer Forschung“ (S. 27) gilt und die ganzheitliche Medizinerin Dorothea Christiane Erxleben, geborene Leporien (1715-1762).

Bei seiner Auswahl greift der Autor bis ins 17. Jahrhundert zurück und beschränkt sich nicht auf Deutschland, sondern bezieht auch Österreicher ein: den Historiker Ludo Moritz Hartmann (1865-1924), der von seiner Bedeutung, nicht jedoch von seiner inhaltlichen Orientierung her als österreichischer Grundtvig bezeichnet werden kann und Otto Neurath (1882-1945) einen Exponenten des Wiener Kreises, der sogar in der Münchner Räterepublik eine Rolle spielte, die zur Anerkennung seiner Habilitation durch die Universität Heidelberg führte. Neurath ist neben vielem anderem Schöpfer der aufklärenden Bildsprache ISOTYPE.

Weitere Porträts sind gewidmet dem Aufklärer gegen Hexenwahn Christian Thomasius (1655-1728), dem „Vollender der Aufklärung“ (S. 77) Immanuel Kant (1724-1804), Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), der als „Vorreiter“ öffentlicher Wissenschaft positioniert und durchaus kritisch gesehen wird, dem vielleicht bedeutendsten Naturwissenschaftler des 19. Jahrhunderts, Alexander von Humboldt (1769-1859) sowie Emil Adolf Roßmäßler (1806-1867), der

als „Politischer Professor“ (S. 150) bezeichnet wird und Vermittler von Naturwissenschaften war.

Für die Porträts hätten zehn andere Personen ebenso ausgewählt werden können. Kritik an der Auswahl ist aber ob der großen Zahl potenzieller Kandidat/inn/en dafür unangebracht. Für Faulstichs Auswahl spricht die disziplinspezifische Mischung ebenso wie die Mischung bekannter, weniger und kaum bekannter Namen. Gemeinsam sind den Porträtierten Widerstände, auf die sie im akademischen Betrieb trafen.

Der Autor hat sich nicht nur damit beschieden, „Vermittler/innen“ von wissenschaftlichem Wissen vorzustellen – der Begriff „Vermittler“ ist, da ihm kein negativer Beigeschmack zu eigen ist, der Sache angemessener als der üblicherweise verwendete Begriff „Popularisator“. Im Vorwort und in einer gleichsam theoretischen Einleitung geht er auf die Problematik öffentlicher Wissenschaft in Biographien und Konzepten kurz, gut nachvollziehbar und differenziert ein.

Nach Faulstich geht es bei „öffentlicher Wissenschaft“ um die „Frage nach der Anwendung und Verbreitung wissenschaftlichen Wissens“ (S. 7), womit sich die Problematik der Teilhabe derjenigen stellt, die nicht unmittelbar an der Wissensproduktion beteiligt sind. Zentral stellt sich die Frage nach gesellschaftlicher Relevanz von Forschung und Wissensproduktion, die mit dem Prinzip wissenschaftlicher Autonomie „konfligiert“. Nach dem Wissenschaftsverständnis von Faulstich, das nach öffentlicher Wissenschaft verlangt, gilt es „einen umfassenden Wissenschaftsbegriff zu verfolgen, der gesellschaftliche Verantwortung und individuelle Teilhabe erweitert“ (S. 8). Dafür stehen die für Porträts ausgewählten Persönlichkeiten.

Der Autor verfolgt nicht nur das unausgesprochene Ziel, zu einer erwachsenenbildnerischen Allgemeinbildung beizutragen, sondern mit seinem „Diskurs-Modell“ auch eine Ausweitung der Wissenschaftsforschung, der es nicht nur um die Entstehung, sondern auch um die Verbreitung wissenschaftlichen Wissens gehen soll. Argumentativ stützt er sich unter anderem auf Pierre Bourdieu und John Desmond Bernal, einen Mitbegründer der „science of science“.

Beim Aufspüren der Ursprünge moderner Wissenschaft rekurriert er – nicht als Einziger in den letzten Jahren – auf den Wiener Volkshochschullehrer, Wissenschaftshistoriker und Wiener Kreis-Mitglied Edgar Zilsel, der in der Reihe der Porträtierten ebenfalls ebenfalls Aufnahme finden können.

Mit öffentlicher Wissenschaft sind, Faulstich thematisiert das nicht, Perspektiven verbunden, die für etablierte institutionelle Erwachsenenbildung eine Herausforderung darstellen. Faulstich zielt jedoch nicht weniger als eine Neupositionierung des Wissenschaftsbetriebes an.

Wilhelm Filla

**Feld, Timm C.
Volkshochschulen als „lernende
Organisationen“**

Entwicklung eines Anforderungsprofils unter Berücksichtigung theoretischer Ansätze organisationalen Lernens sowie einer innerorganisationalen und einer außerorganisationalen Perspektive

(Verlag Dr. Kovac) Hamburg 2007, 358 Seiten, 88,00 Euro, ISBN 978-3-8300-3339-4

Timm C. Feld, wissenschaftlicher Mitarbeiter des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, legt mit der Publikation seiner Dissertation ein Werk vor, das einen substanzuellen Beitrag zur fachwissenschaftlichen Debatte leistet und gleichzeitig gut brauchbar ist für die Gestaltung von Erwachsenenbildungorganisationen als lernenden Organisationen. Mit dieser Publikation wird eine Lücke geschlossen, die darin zu orten ist, dass es zwar einiges an (vorwiegend) theoretischer Literatur zur Organisationsforschung und viele beratungsbezogene Ansätze, aber wenige Arbeiten gibt, die Wissenschaft in einen engen Kontext der Gestaltung und Veränderung von erwachsenenpädagogischen Prozessen stellen. Vorweg ist anzumerken, dass das Buch didaktisch gut aufgebaut ist und stringent argumentiert wird. Durch wiederkehrende Zusammenfassungen wird der/die Leser/in immer wieder „auf den Punkt“ gebracht. Ebenfalls positiv hervorzuheben ist, dass die theoretischen Kapitel und

diejenigen, in denen die Methoden entwickelt und beschrieben werden, nicht überborden. Sie sind hinreichend und soweit knapp gehalten, dass der empirische Teil ausführlich entwickelt, beschrieben und analysiert werden kann, was zur Nachvollziehbarkeit sowohl der Methodik als auch der Ergebnisse wesentlich beiträgt.

Im einleitenden Kapitel befasst sich der Autor mit der Problemstellung und dem Ziel der Arbeit, um im zweiten Kapitel die Entwicklung und die aktuelle Situation der Weiterbildung in Deutschland sowie den Veränderungsdruck, unter dem speziell die Volkshochschulen stehen, zu beleuchten. Dieses Kapitel gibt schon eine wichtige Grundlage für die folgenden Analysen ab. An dieser Stelle sei kritisch vermerkt, dass die Anforderungen, die sich durch Programme und Aktionspläne internationaler Organisationen (zum Beispiel durch die Europäische Kommission) ergeben, leider keine Beachtung finden. Dies verwundert insofern, als Themen wie „Steuerung“ eine brisante Fragestellung für bildungspolitische Akteure darstellen, was bis zu der Fragestellung reicht, was gute „Governance“ für Anbieter von Erwachsenenbildung bedeutet (vgl. Europäische Kommission 2007: Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0558:FIN:DE:PDF>; Stand: 10.09.2008). Im dritten und im vierten Kapitel werden die organisations- und lerntheoretischen Grundlagen für die Arbeit diskutiert. Dabei werden die relevanten Ansätze knapp, aber für die Arbeit hinreichend behandelt; spezifische Ansätze zum organisationalen Lernen werden ausgewählt. Die Diskussion und die Analyse der theoretischen Ansätze fließen in den Leitfaden für Experteninterviews ein. Das fünfte Kapitel beinhaltet den sehr umfangreichen und methodisch sorgfältig durchgeföhrten empirischen Teil. Schon der Umfang von rund 100 Seiten signalisiert die Bedeutung dieses Kapitels: In Form von leitfadengestützten Experteninterviews wird sowohl eine innerorganisationale Perspektive (Interviews mit VHS-Leiter/inne/n) als auch eine außerorganisationale Perspektive (Interviews mit Berater/inne/n und Wissenschaftler/inne/n) erfasst. In den abschließenden Kapiteln sechs und sieben wird ein idealtypisches Anforderungsprofil für Volkshochschulen als lernende Organisationen entwickelt, das ein Resultat der Literaturana-

lysen, der Experteninterviews sowie weiterer eingearbeiteter Literatur darstellt und sieben zentrale Anforderungen umfasst: Organisationsführung, Strategie, Struktur, Organisationskultur, Umgang mit Wissen, Kernkompetenzen und Umweltbezug. Im abschließenden Kapitel erfolgt schließlich eine Zusammenfassung.

Die aufwändige Methodik hat sich gelohnt. Die Arbeit kann auf detailreiche Aussagen und Erkenntnisse verweisen und bietet viel Material für den weiteren wissenschaftlichen Diskurs, aber auch für die praxisbezogene Gestaltung und Veränderungen von Erwachsenenbildungsorganisationen. Obwohl die Arbeit auf Volkshochschulen fokussiert, kann von einer Relevanz für viele Bereiche der Erwachsenenbildung und ihre Organisationen ausgegangen werden.

Die innerorganisationalen Sichtweisen und Perspektiven sind in einigen Fällen recht stark ausgeprägt, demgegenüber fehlt manches Mal eine kritische Infragestellung. Schade, dass eine so relevante Außenperspektive wie die, dass es bei den Volkshochschulen zwar eine Ansammlung von Einrichtungen, aber kein Konzept mehr gebe, in dieser sehr fundierten Arbeit untergeht.

Fazit: Eine Publikation, um die sowohl Forschende, die sich mit organisationalen Wandlungs- und Veränderungsprozessen befassen, als auch in der Erwachsenenbildung Tätige und Studierende nicht herum kommen.

Gerhard Bisovsky

Herrle, Matthias

Selektive Kontextvariation

Die Rekonstruktion von Interaktionen in Kursen der Erwachsenenbildung auf der Basis audiovisueller Daten
(Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Bd. 6) Frankfurt a.M. 2007, 263 Seiten, 24,80 Euro, ISBN 978-3-9810879-2-5

Die Studie von Matthias Herrle schließt an die Tradition der Interaktionsanalysen in der Erwachsenenbildung an und nähert sich einer bislang noch nicht ausreichend geklärten methodischen Herausforderung: Wie geht man mit der Komplexität von Videodaten um bzw.

wie können sowohl die auditiven als auch die visuellen Elemente der Daten forschungsmethodisch hinreichend berücksichtigt werden? Um dieses Ziel zu erreichen, versucht der Autor nach eigenen Angaben „die objektive Hermeneutik und ihre innewohnenden Annahmen auf den Ebenen von Theorie, Methodologie und Methode als anschlussfähig an einen systemtheoretischen Theorierahmen sowie an den Datentyp Videoprotokoll zu konzeptualisieren, um so ein Konzept zur Rekonstruktion von Kursinteraktionen zu entwerfen“ (S. 31 f.). Das auf dieser Basis entwickelte Konzept bezeichnet der Autor als „Selektive Kontextvariation“, die es ermöglichen soll, die prinzipielle Offenheit und Überkomplexität von Videodaten durch spezifische Selektionen des Forschers zu reduzieren und handhabbar zu machen.

Der Autor stellt auf der Grundlage einer systemtheoretischen Definition des Untersuchungsgegenstands der Interaktionen in Kursen der Erwachsenenbildung und einer Auseinandersetzung mit den erkenntnistheoretischen Grundlagen der objektiven Hermeneutik interpretationsleitende Prinzipien auf, die die Mängel bisheriger auf die Sprachebene fixierter Untersuchungen ausgleichen sollen. So wird etwa auf die Relevanz sozialbezogener Körperbewegungen für die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen hingewiesen und dargelegt, dass sozialisierte und ritualisierte Körperbewegungen ebenso wie Sprache zur Regulierung sozialer Beziehungen und zur Organisation von Interaktionen beitragen, oder systemtheoretisch ausgedrückt: dass Körperbewegungen (visuelle) Kommunikation im sozialen System sind, die wie diese der dreifachen Selektion von Information, Mitteilung und Annahme/Verstehen unterliegen und Anschlusskommunikation evozieren können.

Vor diesem theoretischen Hintergrund wird ein methodisches Verfahren zur Analyse von Kursinteraktionen auf der Basis von Videographien entwickelt, das der Autor an einem Beispiel vorführt. Bei dem untersuchten Fall handelt es sich um das Anfangssegment eines Kurses aus dem Bereich „Deutsch als Fremdsprache“. Nach der Beschreibung des äußeren Kontextes (Informationen zum konkreten Kurs, allgemeine Annahmen zu Kursen in der Erwachsenenbildung etc.) und der Festlegung der interpretationsleitenden Fragestellung werden die

auditive und die visuelle Ebene des Segments jeweils getrennt voneinander sequenzanalytisch und kontextfrei analysiert. Die Ergebnisse werden zusammengeführt und die gebildeten Lesarten und die jeweiligen rekonstruierten Strukturhypothesen kontrastiert. Die so („als Geschichte von Selektion und Anschlussselektionen“ (S. 139) rekonstruierte innere Struktur wird dann mit den visuell wahrnehmbaren Elementen (Raumgestaltung, Kleidung des Kursleiters etc.) konfrontiert. Erst danach werden das rekonstruierte Kursgeschehen mit dem bis dahin ausgeblendetem äußeren Kontext in Bezug gesetzt und die Sinnstruktur des komplexen Anfangssegments als „Etablierung eines lehr-lernbezogenen Interaktionszusammenhangs durch Bindung der Aufmerksamkeit der Anwesenden an einen gemeinsamen Referenzpunkt“ (S. 231) bestimmt.

Abgeschlossen wird die Studie mit einer Diskussion bezüglich ihres Nutzens für die Profession und die Disziplin. Ebenso, wie schon in den 1990er Jahren im Rahmen der Methode der Interpretationswerkstatt empfohlen wurde, Tontranskripte von Kursen der Erwachsenenbildung für die Fortbildung einzusetzen, sieht Herrle nun in der Analyse von Videoprotokollen das Potenzial für die „Erweiterung des Horizonts möglicher Handlungsalternativen“ (S. 245) der pädagogisch Tätigen. Für eine grundlagenorientierte Forschung von Interaktionen in Kursen der Erwachsenenbildung ist seine beispielhafte Analyse ein Ausgangspunkt, um das erarbeitete Strukturmuster anhand anderer Fälle auf seine Gültigkeit zu testen und andere kurskonstituierende Strukturmuster zu entdecken.

Mit der Studie wird zum einen ein gewinnbringender Anschluss der objektiven Hermeneutik an die Systemtheorie hergestellt und aufgezeigt, welchen forschungspraktischen und reflexiven Nutzen die – z.T. doch sperrige – Systemtheorie für methodische Fragen bereithält. Zum anderen gelingt es dem Autor, ein konkretes methodisches Vorgehen für die audiovisuelle Kursforschung zu entwickeln, das nachvollziehbar ist und den auditiven und visuellen Elementen von videographischen Daten gleichermaßen gerecht wird. Nebenbei wird auch deutlich, dass der Forscher, der sich mit diesem Datentyp beschäftigt, Kompetenzen im praktischen Umgang mit Bild- und Videobearbeitungsprogrammen benötigt. Kritisch

anzumerken bleibt nur die teilweise unnötig komplizierte und nicht immer leserfreundliche Ausdrucksweise des Autors.

Tim Stanik

**Schachtnar, Christina/Höber, Angelika (Hrsg.)
Learning Communities**

Das Internet als neuer Lern- und Wissensraum (Campus Verlag) Frankfurt a.M. 2008, 352 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 978-3-593-38609-6

Das Internet hat sich als Lern- und Wissensraum etabliert und scheint immer mehr Möglichkeiten zu eröffnen, kommunikatives und kooperatives Lernen im globalen Kontext zu realisieren. Es entstehen Learning Communities. Wie dort gelernt und Wissen generiert wird, war Thema einer Tagung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt im November 2006. In der Folge dieser Tagung ist der vorliegende Band entstanden. Die 26 Beiträge gehen unter anderem der Frage nach, welches Potenzial kollaborative und kooperative Lernstrukturen im virtuellen Raum entwickeln. Dies geschieht unter verschiedenen Perspektiven. Neben theoretischen Grundlagen werden interkulturelle und genderspezifische Dimensionen genauso in den Blick genommen wie ein Ausblick in die Zukunft gewagt, der allerdings nur bedingt neue Perspektiven eröffnet.

In einem einleitenden Beitrag stellt Christina Schachtnar wissens- und bildungstheoretische Überlegungen zum digitalen Lernen an. Dabei geht sie unter anderem der Frage nach, „welches Wissen mittels digitaler Medien erworben werden kann und soll“ (S. 13). Ihrer Ansicht nach überwiegt das unmittelbar nutz- und verwertbare Wissen als Wissensangebot. Im Kontext der weiterführenden Ausführungen zum Lernen in Gemeinschaft entwickelt sie eine Systematisierung digitaler Lernszenarien, die als Orientierung sehr hilfreich ist.

Die theoretische Fundierung wird in weiteren fünf Beiträgen aufgefächert. Elke Gruber wendet sich der Perspektive des Lebenslangen Lernens zu. Sie konzentriert sich dabei vor allem auf Flexibilisierungsprozesse in der Erwachsenenbildung und auf zentrale Dimensionen lebensbegleitenden Lernens. Bedauerlich ist, dass dies nicht in Bezug auf digitale Medi-

en geschieht. Überhaupt hätte man sich bei den theoretischen Beiträgen mehr Bezug zum Thema des Bandes gewünscht. Dieser Bezug erfolgt im zweiten Schwerpunkt des Bandes, der sich mit kollaborativem und interkulturellem Lehren und Lernen an der Hochschule beschäftigt. In sechs Beiträgen werden Beispiele aus der Hochschulpraxis analysiert. Einer interessanten Perspektive widmet sich der dritte Schwerpunkt, in dem sich vier Beiträge kooperativen Lernkulturen jenseits etablierter Bildungseinrichtungen zuwenden. Das thematische Spektrum reicht vom Mobil Learning über Beratung im Cyberspace bis hin zu virtuellen Jugendforen und öffnet damit den Blick auf das Potenzial virtueller Räume für informelle Lernprozesse. Ein besonderes Augenmerk wird auf gendersensitive Lernräume gerichtet. Allerdings werden in den vier Beiträgen ausschließlich frauenspezifische Angebote in den Blick genommen. Ein Beitrag über männerspezifische virtuelle Lernräume wäre sicher auch von Interesse gewesen und hätte das Spektrum erweitert.

„Kollaboration online in der Erwachsenenbildung“ ist ein weiterer Schwerpunkt dieses Bandes. In vier Beiträgen werden Formen der Leistungserbringung in Learning Communities diskutiert, die Gestaltung von E-Learning am Arbeitsplatz vorgestellt und Blended Learning-Konzepte beleuchtet. Dabei ergeben sich interessante Einblicke in Projekte wie etwa ein Blended Learning-Projekt als Konzept des expansiven Lernens für den zweiten Bildungsweg der VHS Floridsdorf (Wien) (Christian Nowak). Hier wird deutlich, dass besonders beim digitalen Lernen Lernplanung und Lernreflexion von besonderer Bedeutung sind.

Den Abschluss liefern Ausblicke in Form von zwei Interviews, die Christina Schachtner mit dem Zukunftsforscher Matthias Horx über die Zukunft des Lernens und mit Susanne Krucsay vom österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur zum Thema „Media Literacy“ führte. Leider konzentriert sich der Blick in die Zukunft sehr stark auf die aktuelle Situation.

Insgesamt liefert der Band einige interessante Beiträge zum Thema, doch leidet er unter dem Problem vieler Sammelbände, die im Anschluss an Tagungen entstehen: Der rote

Faden ist nicht immer zu erkennen. Man hätte sich hier einen stärkeren Fokus auf das im Titel des Bandes genannte Thema und eine noch stärkere theoretische Fundierung gewünscht. Einige Beiträge machen deutlich, wie wichtig gerade die pädagogische Gestaltung virtueller Lernräume ist. Obwohl schon seit über zehn Jahren darüber diskutiert wird, scheint diese Entwicklung nur sehr zögerlich voranzuschreiten. Die Beiträge in diesem Band werfen hier einige Fragen auf, die es in Zukunft intensiver zu bearbeiten gilt. Positiv hervorzuheben ist, dass der Perspektive der Erwachsenenbildung Raum gegeben wird, was gerade bei der Medienthematik nicht selbstverständlich ist.

Richard Stang

Steele, Tom

Knowledge is Power

The Rise and Fall of European Popular Educational Movements 1848-1939
(Peter Lang Verlag) Bern 2007, 306 Seiten, 69,00 Euro, ISBN 978-3-03910-563-2

Im Rahmen der Internationalisierung der Erwachsenenbildung werden europäische Perspektiven zunehmend wichtiger. Für die Geschichte der Erwachsenenbildung liegt jetzt ein Grundlagenwerk vor, das diese europäischen Perspektiven unter dem Paradigma des Entstehens und Ausdifferenzierens der bürgerlichen Öffentlichkeit auf der Basis einer wissenschaftlich fundierten Aufklärung in ihrer konstitutiven Entwicklungsphase über einen langen Zeitraum darstellt und die jeweiligen nationalen Besonderheiten vergleichend untersucht.

Mit dem breit angelegten Vorhaben gelingt es zum ersten Mal, gemeinsame Wurzeln und Manifestationen der Erwachsenenbildung in Europa systematisch darzustellen und in nationalen Exkursen zu vertiefen. Damit wird ein Grundstein für eine gemeinsame Identitäts- und Traditionsbildung – und ihre kritische Hinterfragung – gelegt, die auch strukturierend für vertiefende weitere Forschungen wirken wird.

Solche Schneisen zu schlagen, verlangt eine wissenschaftliche Kühnheit und pragmatische Komplexitätsreduktion, die in der Literatur kaum zu finden ist. Sicherlich ist ein wichtiger Grund, dass Tom Steele ein ganzes Forscher-

leben lang Studien zur Erwachsenenbildungs geschichte veröffentlicht hat. Hinzu kommt aber auch, dass, wie im Vorwort ausgeführt wird, zumindest in den 1990er Jahren ein reges europäisches Netzwerk von Forschenden zur historischen Erwachsenenbildung bestand, in dem diese Fragestellungen in kollegialer Form bearbeitet wurden und von dem Teilergebnisse weiter genutzt werden konnten. Bis auf die Schweiz und Portugal werden alle europäischen Länder berücksichtigt.

Steeles gesellschaftshistorische Vorannahmen basieren auf J. Habermas' Theorie des „Strukturwandels der Öffentlichkeit“ (1962), Ergebnissen der von R. Williams und E.P. Thompson inspirierten cultural studies zu Ausdrucksformen plebeijischer Kultur und der Kategorie der proletarischen Öffentlichkeit, wie sie von O. Negt und A. Kluge Anfang der 1970er Jahre auch als kritische Weiterentwicklung der Überlegungen von J. Habermas aufgestellt wurde. Steele hebt außerdem den machtpolitischen Aspekt der populären Erwachsenenbildungsbewegungen im Zusammenhang mit der Nationenbildung hervor.

Das kritische In-Beziehung-Setzen von Entwicklungstendenzen bürgerlicher Öffentlichkeit und proletarischer Öffentlichkeit, ihr gegenseitiges Abhängigkeitsverhältnis im Sinne von Komplementarität und Konkurrenz, was die Realisierung der Ziele der Aufklärung anbelangt, macht die spezifische, auf die Charakterisierung und Wesensbestimmung historischer Entwicklung angelegte Dynamik der Darstellung und zugleich ihre Stärke aus. Diese angenommene Wechselbeziehung, eben auch als Entwicklungsbeziehung, strukturiert die Perspektive auf die vielfältigen Erscheinungsformen in den unterschiedlichen europäischen Ländern. Aus ihrem langjährigen Zusammenspiel heraus entwickelte sich demnach ein rationaler und sozialwissenschaftlich begründeter Begriff der Aufklärung, der historisch prägend für die Demokratisierungsprozesse der Gesellschaften in Europa war. Steele unterstellt in seiner vergleichenden Betrachtung nicht nur wechselseitige geistige Einflüsse, er benennt auch Kommunikations- und Rezeptionsprozesse.

Indem Steele den Begriff der populären Erwachsenenbildung offenhält und nicht eng auf die radikalen und möglicherweise partikularen Interessen sozialer und politischer Bewegungen

beschränkt, werden die reichhaltigen Ansätze und ihre Wechselbeziehungen deutlich gemacht. Untersucht werden typische Erscheinungsformen der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung wie die Lesegesellschaften, die wissenschaftlichen Vereinigungen, die Logen, Volkshochschulen, Nachbarschaftsheimen, Universitätsausdehnung, Arbeiterbildung und Frauenbildung in ihren jeweiligen nationalen Entwicklungs- und Bedeutungszusammenhängen, wobei auch Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Nationen in Einzelfällen vertieft werden. Besondere Aufmerksamkeit widmet Steele ebenfalls den Bildungsbestrebungen der radikalen sozialen und politischen Bewegungen, denen er, wenn sie der Aufklärung verpflichtet sind, eine besonders positive Bedeutung für die Demokratisierung zuschreibt. Hierbei untersucht er insbesondere das Beziehungsverhältnis von Intellektuellen und sogenannten einfachen Menschen auf paternalistische bzw. egalitäre Strukturen im Bildungsprozess.

Dass mit diesem Buch innerhalb der scientific community weiter gearbeitet wird, dass es auch als Schlüsseltext für ein europäisches Profil der Erwachsenenbildung genutzt wird, ist sehr zu wünschen. Eine Bedingung dafür könnte ein reger wissenschaftlicher Diskurs über die eingenommenen Perspektiven und ihre weitere Ausdifferenzierung sein. Hierbei wäre es dann u.a. wichtig herauszuarbeiten, inwieweit die eingenommenen Perspektiven mit den Spezialforschungen zur Geschichte der Erwachsenenbildung in den einzelnen Ländern korrespondieren, sich dagegen sperren oder auch kontrovers diskutiert werden sollten.

Dabei könnte dann untersucht werden, inwieweit die These des deutschen Sonderwegs, die von Steele über den spezifischen deutschen Bildungsbegriff gelegt wird, durch republikanische, insbesondere auch liberale Bestrebungen in ihrer Geltung stark eingeschränkt wird. Ein zweites, aktuelleres Thema, das auch vertieft werden sollte, ist, inwieweit diese historischen Erscheinungsformen populärer Erwachsenenbildung in ihrem Kern mit der Definition populärer Erwachsenenbildung, wie sie von Paulo Freire entwickelt wurde, in Verbindung gebracht werden können. Hierzu gibt Steele im abschließenden Kapitel Hinweise und Anregungen.

Klaus Heuer

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Prof. Dr. Rudolf Egger, Ao.Universitäts-Professor am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung für Weiterbildung, Universität Graz, rudolf.egger@uni-graz.at

PD Dr. Christiane Hof, Professorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Flensburg, christiane.hof@uni-flensburg.de

Renate Elli Horak, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, horak@ph-ludwigsburg.de

Prof. Dr. Jochen Kade, Professor am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Johann Wolfgang Goethe-Universität, kade@em.uni-frankfurt.de

Daniela Petterhof, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Johann Wolfgang Goethe-Universität, peterhoff@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Anne Schlüter, Professorin am Institut für Berufs- und Weiterbildung, Fachbereich Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, anne.schlueter@uni-due.de

Birgit Schulte, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) in Nürnberg, schulte.birgit@f-bb.de

Prof. Dr. Daniel Wrana, Leiter der Professur für Selbstgesteuertes Lernen an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, daniel.wrana@fhnw.ch

Susanne Zirkler, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Universität Erlangen, susanne.zirkler@paed.phil.uni-erlangen.de

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Dr. Gerhard Bisovsky, Direktor der Volkshochschule Meidling in Wien, gerhard.bisovsky@meidling.vhs.at

Prof. Dr. Heide von Felden, Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Heide.von.Felden@uni-mainz.de

Dr. Wilhelm Filla, Universitätsdozent an der Universität Klagenfurt, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und Vorsitzender des Kuratoriums der Weiterbildungsakademie in Wien, voev@vhs.or.at

Kornelia Haugg, Leiterin der Abteilung „Berufliche Bildung; Lebenslanges Lernen“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Berlin/Bonn, Kornelia.Haugg@bmbf.bund.de

Dr. Klaus Heuer, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Daten- und Informationszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn, heuer@die-bonn.de

Prof. Dr. Klaus Meisel, Managementdirektor der Münchner Volkshochschule GmbH, klaus.meisel@mvhs.de

Bernhard von Rosenbladt, TNS Infratest Sozialforschung, München, von 1984-2007 Geschäftsführer, derzeit Senior Consultant, bernhard.rosenbladt@tns-infratest.com

Prof. Dr. Richard Stang, Professor für Medienwissenschaft an der Fakultät „Information und Kommunikation“ der Hochschule der Medien Stuttgart und Senior Researcher beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) Bonn, stang@hdm-stuttgart.de

Tim Stanik, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der TU Dortmund, tstanik@fb12.uni-dortmund.de

Gutachterinnen und Gutachter im 31. Jahrgang (2008)

Die Herausgeber des REPORT danken folgenden Kolleginnen und Kollegen für die Begutachtung von Beiträgen, die der Zeitschrift zur Veröffentlichung im 31. Jahrgang angeboten wurden (die Begutachtung erfolgte im Zeitraum von Oktober 2007 bis September 2008):

Prof. Dr. Dr. Peter Alheit, Göttingen	Gerhard Reutter, Bonn
Prof. Dr. Rolf Arnold, Kaiserslautern	PD Dr. Michael Schemmann, Giessen
Dr. Heide Behrens, Essen	Prof. Dr. Erhard Schlutz, Bremen
PD Dr. Lutz Bellmann, Nürnberg	Prof. Dr. Anne Schlüter, Essen
Dr. Martin Beyersdorf, Hannover	Dr. Arthur Schneeberger, Wien
PD Dr. Helmut Bremer, Hamburg	Prof. Dr. Josef Schrader, Tübingen
Dr. Stefanie Conein, Bonn	Prof. Dr. Herbert Schwab, Oldenburg
Prof. Dr. Heide von Felden, Mainz	Prof. Dr. Cornelia Schwegpe, Mainz
Andreas Fischer, Zürich	Prof. Dr. Eckart Severing, Erlangen
Dr. Angela Franz-Balsen, Lüneburg	Prof. Dr. Reinhard Stockmann, Saarbrücken
PD Dr. Christiane Hof, Braunschweig	Dr. Annette Strauß, Brandenburg
PD Dr. Carola Iller, Heidelberg	Dr. Sandra Tiefel, Magdeburg
Prof. Dr. Wolfgang Jütte, Krems	Dr. Angela Venth, Bonn
Prof. Dr. Kuckartz, Marburg	Helmut Vogt, Hamburg
Prof. Dr. Harm Kuper, Berlin	Dr. Margarete Wallmann, Strobl
Prof. Dr. Joachim Ludwig, Potsdam	Dr. Andrea Waxenegger, Graz
Prof. Dr. Winfried Marotzki, Magdeburg	Prof. Dr. Johannes Weinberg, Münster
Prof. Dr. Henning Pätzold, Kaiserslautern	Prof. Dr. Jürgen Wittpoth, Bochum
Dr. Ewa Przybylska, Torun	Dr. Gertrud Wolf, Bonn
Angelika Puhlmann, Bonn	

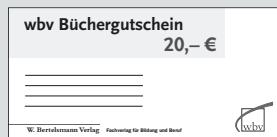
REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungs-forschung

Die erste peer-reviewedeutsch-sprachige Weiterbildungszeitschrift

Leser werben Leser

Empfehlen Sie den REPORT weiter.
Unsere attraktiven Prämien für
Ihre Empfehlung:



wbv Bücherutschein
im Wert von 20,- €



Samsonite
Leder-Geldbörse*

REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungs-forschung

Das Kommunikationsforum für
die Scientific Community in der
Weiterbildung

4 Ausgaben pro Jahr
Abo 36,- €, Einzelheft 14,90 €

*Das Angebot gilt, solange der Vorrat reicht.

JA, ich/wir möchte(n) den REPORT abonnieren. Bitte senden Sie mir/uns folgende Prämie zu:

Leser werben Leser

Bitte senden Sie mir/uns für eine Abowerbung einen Bücherutschein im Wert von 20,- €
 Samsonite Leder-Geldbörse

Zustelladresse für die Zeitschrift

Anrede, Vorname, Nachname

Firma/Institution

Straße, Hausnummer

PLZ, Ort

Prämienempfänger

Anrede, Vorname, Nachname

Firma/Institution

Straße, Hausnummer

PLZ, Ort

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de

