



Wie wird der Begriff der Lebenswelt in der Erwachsenen- und Weiterbildung verwendet, wie geht man mit eigenen Vorstellungen von der Relevanz von Bildung um? Redakteur Jan Rohwerder spricht mit Assoz. Prof. Dr. Daniela Holzer von der Universität Graz und Dr. Regine Herbrik, außerplanmäßige Professorin an der Leuphana Universität Lüneburg, über die normative Frage, wer welche Bildung benötigt und was passiert, wenn man Lebensweltorientierung bis zur letzten Konsequenz ernst nimmt.

Schlagnote: Erwachsenenbildung; Lebenswelt; Kommunikation; Milieu; Weiterbildungsangebot: Teilnehmer; Weiterbildner; Lernprozess

Zitiervorschlag: Herbrik, Regine & Holzer, Daniela (2022). »Es fällt schwer, wenn man zurückgewiesen wird.« *weiter bilden spricht mit Regine Herbrik und Daniela Holzer. weiter bilden*, 29(4), 14-17. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/WBDIE2204W004>

E-Journal Einzelbeitrag
von: Regine Herbrik, Daniela Holzer

»Es fällt schwer, wenn man zurückgewiesen wird.«

weiter bilden spricht mit Regine Herbrik und Daniela Holzer

aus: Lebensweltorientierung (WBDIE2204W)
Erscheinungsjahr: 2023
Seiten: 14 - 17
DOI: 10.3278/WBDIE2204W004

»Es fällt schwer, wenn man zurückgewiesen wird.«

WEITER BILDEN spricht mit REGINE HERBRIK und DANIELA HOLZER

Wie wird der Begriff der Lebenswelt in der Erwachsenen- und Weiterbildung verwendet, wie geht man mit eigenen Vorstellungen von der Relevanz von Bildung um? Redakteur Jan Rohwerder spricht mit Assoz. Prof. Dr. Daniela Holzer von der Universität Graz und Dr. Regine Herbrink, außerplanmäßige Professorin an der Leuphana Universität Lüneburg, über die normative Frage, wer welche Bildung benötigt und was passiert, wenn man Lebensweltorientierung bis zur letzten Konsequenz ernst nimmt.

WEITER BILDEN: Die Lebensweltorientierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung ist das Thema unseres heutigen Gesprächs. Lassen Sie uns beginnen, indem wir uns dem Kern der Theorie der »Lebenswelt« nähern.

REGINE HERBRIK: Der Begriff Lebenswelt stammt aus der philosophischen Tradition der Phänomenologie. Alfred Schütz hat ihn in die Soziologie übertragen und sich in seinen soziologischen Betrachtungen von der Lebensweltphilosophie leiten lassen. Die Grundidee der Phänomenologie war, wegzukommen vom Idealismus, von einem idealistischen Überbau, und sich dem Leben der Menschen zuzuwenden. Die große Herausforderung für Schütz war, dies in einer soziologischen Theorie des Handelns, des Wissens, des sich-Bewegens in der Welt handhabbar zu machen. Er hat verschiedene sogenannte Sinnbezirke identifiziert, von denen alltägliche Lebenswelt die *paramount reality*, also die Hauptwirklichkeit ist, in der wir uns bewegen. Das ist das, was soziologisch gut zugänglich ist, wo man beobachten kann, wie sich Handeln manifestiert und auswirkt. Dort findet Kommunikation statt, es wird intersubjektiv hergestellt. Schütz grenzt diese alltägliche Lebenswelt von anderen Sinnbezirken bzw. Lebenswelten ab, wie z. B. Traum, Phantasie, Spiel, die bei ihm aber ein bisschen farblos bleiben, nicht so gut ausformuliert wie die alltägliche Lebenswelt. Das ist schade, denn damit bleiben sie, wenn wir sein Konzept für die Bildungsforschung nutzen, völlig unterbelichtet.

Wenn ich nun lebensweltorientierte Bildungsangebote unterbreiten möchte, sehe ich mich – vielleicht anders als bei einem milieuspezifischen Zugang – mit einer unendlichen Vielzahl an Lebenswelten konfrontiert?

DANIELA HOLZER: Vielleicht plural, aber ganz so offen, dass ich immer so-

fort mit tausend unterschiedlichen Lebenswelten konfrontiert bin, ist es nicht. Ich sehe mich ganz vielen unterschiedlichen Subjekten gegenüber, aber nicht unendlichen Lebenswelten. Die Milieuorientierung bzw. umfassendes milieuspezifisches Wissen ist dabei für das Zugehen auf Adressat:innen oder Zielgruppen eine wesentliche Grundlage, um Annäherungen zu schaffen, Lebensverhältnisse zu verstehen und einzuordnen. Gerade bei der aufsuchenden Bildungsarbeit öffnet die Lebensweltorientierung dann den Blick auf das ge-

»Oftmals wissen die Menschen ja gar nicht, was sie eigentlich alles lernen könnten.«

samte Umfeld, während beispielsweise die Adressat:innenorientierung stark am Subjekt hängenbleibt. Ich bin aber auch sicher, dass bei der Verwendung des Begriffs häufig nicht genau darüber nachgedacht wird, welches Verständnis von Lebenswelt tatsächlich zum Einsatz kommt – wie so oft bei Begriffen.

HERBRIK: Das ist auch mein Eindruck, dass mit dem Begriff nicht immer sauber gearbeitet wird. Aber wenn man genauer auf die Lebenswelten schaut und unterschiedliche Sinnbezirke identifizieren kann, bekommt man schon eine spezifische Perspektive, die man mit den anderen »Orientierungen« – Adressat:innenorientierung, Teilnehmendenorientierung etc. – nicht hat. Es braucht ein fast ethnologisches Interesse, hinzugehen und zu schauen, was in

einer spezifischen Lebenswelt eigentlich der Fall ist. Das vermeidet auch, mit zu starken normativen Vorstellungen zu arbeiten. Denn zum Beispiel heißt Adressat:innenorientierung ja: Ich weiß, wen ich ansprechen will und was diese Gruppe braucht. Wenn ich mich aber an Lebenswelten orientiere, muss ich überlegen, was die Bildungsinteressen der Menschen in ihrer alltäglichen Lebenswelt sind, oder – und das ist das Allerschwierigste – mit ihnen gemeinsam herausfinden, was sie brauchen, in welche Richtung Bildung gehen soll. Oftmals wissen die Menschen ja gar nicht, was sie eigentlich alles lernen könnten. Das ist ein partizipativer Prozess, der schwierig ist.

Haben Lehrende oder Planende nicht zumeist schon eine normative Vorstellung davon, was Menschen brauchen könnten? Oder sollte man immer partizipativ vorgehen?

HOLZER: Das Sollen ist sicherlich schwerer zu beantworten als das Können: Selbst mit dem Anspruch, partizipativ und lebensweltorientiert arbeiten zu wollen oder zu sollen, wäre eine Umsetzung nicht in allen Sphären der Weiterbildung machbar oder von Anbieter:innen erwünscht. Hinter partizipativer Bildungsarbeit, beispielsweise in der Stadtteilarbeit, liegen gänzlich andere Interessen von Planenden und Lehrenden als bei beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen. Lebensweltorientierung drückt also ein bestimmtes Interesse aus, das in ganz vielen Bereichen der Erwachsenenbildung gar nicht thematisiert wird – bzw. eine Thematisierung unerwünscht ist. Im Großteil der Erwachsenen- und Weiterbildung wird normativ vorgegeben, dass jetzt Qualifizierung stattzufinden hat, dass diese oder jene Kompetenz aufgebaut werden müsse. Und dann haben wir einen – leider – kleineren Teil der Erwachsenenbildung, der versucht, auch anders zu funktionieren und an Interessen und

Bedürfnissen von Erwachsenen anzuknüpfen. Aber auch Erwachsenenbildung, die Interesse für bestimmte Themen oder reflexive Auseinandersetzungen wecken will, hat ihre Funktion und Bedeutung.

HERBRIK: Die Frage spielt ja auch auf die Unterscheidung von Lehrenden und Lernenden an. Das stellt sofort ein asymmetrisches Machtgefüge her. Kann es nicht Angebote geben, bei denen diese Unterscheidung aufgelöst wird? In meiner Zeit als vhs-Leiterin haben wir darauf hingearbeitet, Lerngruppen einzurichten oder *search groups*, die ein gemeinsames Interesse haben oder einfach nur zusammen Zeit verbringen wollen und dabei gemeinsam entwickeln, was sie interessiert.

HOLZER: Und doch ist es in Ihrem Beispiel die Volkshochschule, die etwas organisiert. Auch das ist kein völlig freies Gestalten, denn es ist an eine Institution gebunden, was wieder neue Fragen aufwirft, zum Beispiel, welche Leitlinien die Organisation vertritt, wem sie verpflichtet ist, in wessen Interesse sie arbeitet, aber auch, welche Menschen sich von der Einrichtung überhaupt angesprochen fühlen. Die Frage der Macht und der Hierarchie verschiebt sich vielleicht ein bisschen, aber sie löst sich nicht ganz auf.

Das führt zur Frage, worum es bei lebensweltorientierter Bildung überhaupt geht. Oder, normativ gewendet, worum es gehen sollte: darum, dass sich die Menschen in ihrer Lebenswelt zurechtfinden, diese gut bewältigen, Routinen ausbilden können? Oder darum, Perspektiven aufzuzeigen, die über die Lebenswelt hinausweisen?

HERBRIK: Beides. Auch bei Bildungsprozessen, die über die eigene Lebenswelt hinausweisen, die die Routinen irritieren, geht es ja nicht darum, die Menschen völlig zu destabilisieren. Es geht darum, die Destabilisierung der Routinen so einzubetten, dass man die Sinnhaftigkeit

erkennt. Es ist eine gerahmte Destabilisierung, die aber sehr wertvoll ist, gerade in der Erwachsenenbildung, weil man als Erwachsene:r ja schon viele Routinen ausgebildet hat – auch Wissensroutinen oder Methodenroutinen – und sich dabei den Blick verstellt auf Alternativen. Ich finde nicht – jetzt komme ich zur normativen Frage –, dass Bildung das sollte, aber ich finde, dass es ungemein hilfreich ist, wenn man Lust hat, eine weitere Perspektive zu entwickeln. Aus der normativen Frage, ob wir das alle brauchen oder nicht, halte ich mich erstmal raus.



APL.-PROF. DR. REGINE HERBRIK

hat in ihrer Zeit als vhs-Leiterin Lernangebote geschaffen, in denen die Unterscheidung Lehrende – Lernende aufgelöst wird.

Plädieren Sie also für intrinsische Motivation?

HOLZER: Eher nicht, denn intrinsische Motivation ist zu individualistisch gedacht und lässt wiederum Möglichkeiten und Begrenzungen durch Gesellschaft und Lebenswelten außer Acht und wie diese auf die Motivation einwirken. Erwachsenenbildung braucht zwar das Lustvolle, das sich nur entwickelt, wenn der Lerngegenstand mit mir und meinen Vorerfahrungen zusammenhängt. Aber Bildungsansätze unterscheiden sich dennoch stark in ihren Methoden, Zielen, aber auch ihren Inhalten. Kritisch-emanzipatorische Bildung hat einen explizit normativen Anspruch: Sie will bestimm-

te gesellschaftliche Problematiken aus einer bestimmten Perspektive sichtbar machen und dafür auch Irritationen auslösen. Es bleiben aber Erkenntnis- und Diskussionsangebote. In anderen Bildungsverständnissen, noch mehr aber bei der Rede von Kompetenzen, werden hingegen ganz andere Ansprüche – wenn auch nicht weniger normative – vertreten. Erwachsenenbildung sehe ich also immer als hochgradig normativ! Die Frage ist eher, ob dies als solches sichtbar gemacht wird. Ich vertrete einen bestimmten Bildungsbegriff und verteidige ihn, stehe für ihn ein, auch gegen andere Bildungs- oder Kompetenzbegriffe, die andere Interessen verfolgen, die ich aus meiner kritischen Haltung für höchst problematisch halte, wenn es z.B. das Interesse ist, nur die Verwertbarkeit zu fördern, Anpassung herzustellen und die Menschen zu »brauchbaren« Mitgliedern der Gesellschaft zu machen. Da treffen unterschiedliche normative Vorstellungen aufeinander.

Welche Konsequenzen hat das für die Lebensweltorientierung?

HOLZER: Wenn man das lebensweltlich orientierte Interesse an potenziell Teilnehmenden ernstnimmt, dann müssen wir auch akzeptieren, dass unsere Irritation, unser Bildungsangebot zurückgewiesen wird.

HERBRIK: Vielleicht müssen wir an dieser Stelle nochmal auf den »Sinn« zurückkommen. Lebensweltorientierung bedeutet, Bildungsangebote zu unterbreiten, die in der jeweiligen Lebenswelt »Sinn« ergeben. Aber: Sinn ist in der Tradition der verstehenden Soziologie nicht mit Relevanz gleichzusetzen oder dass etwas sinnvoll ist im moralischen Sinne. Sinn bedeutet hier, dass etwas mit Bedeutung versehen ist. Die Frage ist, wer diese Bedeutungszuschreibung vornimmt. Nehmen wir sie als Bildungsanbieter vor, dann reißen wir die Deutungsmacht an uns. Oder lassen wir uns von der Lebenswelt darü-

ber informieren, was die Menschen dort selbst mit Bedeutung versehen? Bei letzterem wird es richtig spannend.

HOLZER: Da fehlt es großen Teilen der Erwachsenenbildung an selbstkritischer Reflexion. Aus meiner Sicht wird zu wenig hinterfragt, dass Bedeutung zugeschrieben wird, dass Deutungen übertragen werden, dass angenommen wird, zu wissen, was das Wichtige und Richtige ist. Eine unumgängliche, aber überaus schwierige Aufgabe für Erwachsenenbildung wäre es, sich selbst zu entmächtigen, Privilegien zu verlieren. Denn, was im Hintergrund jedes Ansatzes mitschwingt – und das möchte ich problematisieren –, ist, dass wir als Bildungswissenschaftler:innen und Erwachsenenbildungspraktiker:innen kaum von der Grundhaltung lassen können, dass Bildung immer und überall irgendwie gut ist: Es fällt uns schwer, auszuhalten, dass das nicht immer und nicht in jedem Fall, nicht in jeder Lebenssituation und nicht für jede:n so ist. Da trete ich auf die Seite der potenziell Teilnehmenden, der Adressatinnen und Adressaten, auch infrage zu stellen, warum unterstellt wird, dass es einen Lernbedarf gibt, und wer diesen Lernbedarf unterstellt. Wenn ich die Lebenswelt bei der Planung vollständig ernst nehme, muss ich auch akzeptieren, dass der unterstellte Bildungsbedarf zurückgewiesen wird.

HERBRIK: Es fällt natürlich schwer, wenn man zurückgewiesen wird. Wenn ich auf jemanden treffe, der sagt, ich habe jetzt meine Weltsicht, die ist fertig und nachgewiesen durch YouTube, da komme ich an meine Grenzen, das anzuerkennen. Gerade, wenn es nicht vereinzelt auftritt, sondern in bestimmten Gegenden gehäuft, quer durch alle Schichten.

Zeigt sich hier eine Grenze der Lebensweltorientierung?

HERBRIK: Eigentlich geht es hierbei nicht um die Grenze der Lebensweltorientierung. Ich nehme diese Lebenswelten ja sehr ernst. Und gerade weil ich sie

erkunde und mich mit ihnen beschäftige, sehe ich dort einen großen Bildungsbedarf. Aber ob Angebote dann angenommen werden, ist eine andere Frage. Ich kann dort keine Kurse unter der Überschrift »Darf ich Verschwörungstheorien glauben?« anbieten. Sobald ich das Wort »Verschwörungstheorie« verwende, kommt niemand, der dran glaubt. Eigentlich müsste ich eine Veranstaltung zum Thema »Chemtrails – was steckt wirklich dahinter?« machen, um damit einen neuen Diskurs anzufangen. Aber ich finde es sehr spannend, zu sagen, eine Lebenswelt



ASSOZ. PROF. DR. DANIELA HOLZER

vertritt vehement einen kritisch-emazipatorischen Bildungsbegriff.

kann mich zu Bildung inspirieren, indem ich mich mit ihr auseinandersetze, ohne dass ich diese Lebenswelt dadurch unterstütze oder zementiere. Wenn ich Kurse zur Ermächtigung von Frauen in Abhängigkeitsverhältnissen veranstalte, dann schaue ich mir ja auch deren Lebenswelt an, gerade um Auswege über die Bildungsarbeit zu ermöglichen.

Verstehe ich Sie richtig, dass es schon Grenzen der Lebensweltorientierung gibt, weil ich manche Menschen in ihrer Lebenswelt mit Bildungsangeboten einfach nicht erreiche – zumindest nicht mit meiner Vorstellung von Welt und mit meinen Interessen?

HERBRIK: Ja, aber das entlastet mich nicht davon, nochmal auf diese Lebens-

welt zuzugehen und zu schauen: Was ist hier der Fall? Worum geht es hier eigentlich? Habe ich eine normative Idee dazu, die ich verfolge, oder erkenne ich, dass ich keine Möglichkeit habe, keinen Hebel, an dem ich mit Bildungsangeboten ansetzen kann?

Aber es wäre immer ein Zugang zu der Lebenswelt, der darauf aus ist, Routinen zu durchbrechen, zu zeigen, dass es andere Sichtweisen gibt.

HERBRIK: Nein, das wäre mir zu kurz gegriffen. Ich muss mir die Lebenswelt anschauen und dann entwickelt sich etwas – oder auch nicht. Generell zu sagen, Irritation führt aus der Lebenswelt heraus, wäre mir zu kurz gegriffen.

Geht es dann bei Lernprozessen eher um das Infragestellen von Wertesystemen als von routinisiertem Handeln?

HERBRIK: Nun ja, es ist schon hilfreich, sich auch routinisiertes Handeln ins Bewusstsein zu holen. Es geht schon darum, zu überlegen, wie ich etwas mache. Es gibt ja fast immer unterschiedliche Wege, und es macht uns reicher, diese unterschiedlichen Wege zu kennen und auswählen zu können. Das ist Ermächtigung.

HOLZER: Es geht nicht nur um die Handlungsebene oder nur um die Werte- bzw. Bewusstseinsebene. Die sind zu eng miteinander verknüpft. Der Versuch, die Welt anders zu sehen, zu verstehen, Urteilskraft ausbilden zu können – klassische Begriffe, die mit Bildung verbunden sind –, sind ein Teil. Ein anderer ist, das in Handlung umzusetzen. Das kann nie voneinander losgelöst sein. Schauen Sie sich das Thema Nachhaltigkeit an: Wir wissen, wie man nachhaltig handeln könnte, handeln aber nicht so. Über verschobene oder irritierte Handlungsrou-tinen kann auch eine andere Wahrnehmung von Welt gelingen.

Ich danke Ihnen für das Gespräch!