

Hessische Blätter für Volksbildung

Theorie

und

Das Verhältnis
von Theorie und Praxis

1 | 2015

Praxis

Digitale Zeitschriftenbibliothek für
Wissenschaft und Bildungspraxis

➔ wbv-journals.de/hbv

- Die digitalen Ausgaben und Einzelartikel der **Hessischen Blätter für Volksbildung** stehen Ihnen zum kostenlosen Download zur Verfügung.
- Alle weiteren digitalen Artikel auf wbv-journals.de erhalten Sie zum Vorzugspreis.

Das wbv-
Fachzeitschriften-Portal:
wbv-journals.de



Hinweis:

Als Abonnent erhalten Sie ihren persönlichen Aktivierungscode 2015 mit diesem Heft.

Sollten Sie die Karte aus Versehen nicht erhalten haben, wenden Sie sich bitte an unseren Kundenservice unter 0521/911 01-11.

Sie sind noch kein Abonnent der Hessischen Blätter für Volksbildung?

Alle Infos finden Sie unter wbv-journals.de/hbv.

Hessische Blätter für Volksbildung 1/2015

Thema | Das Verhältnis von Theorie und Praxis

	Editorial	
<i>Steffi Robak, Ingrid Schöll</i>	Das Verhältnis von Theorie und Praxis Überlegungen zu einem Spannungsfeld und ein Plädoyer für neue Dialogstrukturen	3
	Positionierungen, Verortungen und Problematisierungen	
<i>Peter Faulstich</i>	Reflexive Handlungsfähigkeit vermitteln – Aufgaben der Wissenschaft in der Erwachsenenbildung	8
<i>Joachim Ludwig</i>	Zum Verhältnis von Wissenschaft und Erwachsenenbildung	17
<i>Josef Schrader</i>	Tat und Rat in der Weiterbildung: Formen und Funktionen wissenschaftlicher Politikberatung im Wandel	27
<i>Steffi Robak, Bernd Käßlinger</i>	Zum Trialog von Wissenschaft, Praxis und Politik: Eine essayistische Annäherung 60 Jahre nach der Hildesheim- Studie	46
	Konkretisierungen	
<i>Walburga Katharina Freitag</i>	Praxis versus Theorie? Das Feld der Anrechnung beruflicher Kompetenzen und Erfahrungen auf Hochschulstudiengänge	56
<i>Wolfgang Jütte, Markus Walber</i>	Wie finden Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung zusammen? Kooperative Professionalisierungsprozesse aus relationaler Perspektive	67
<i>Marion Fleige</i>	Theorie und Praxis der kulturellen Erwachsenenbildung und ihre Thematisierung im Forschungs- und Entwicklungszentrum am DIE	76
	Service	
	Dokumentation	84
	Personalia	102
	Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	104

Hessische Blätter für Volksbildung – 65. Jg. 2015 – Nr. 1

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:
Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Dr. Birte Eglhoff, Frankfurt a. M.; Dr. Christiane Ehse, Frankfurt a. M.; Dr. Susanne May, München; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt a. M.; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Steffi Robak, Dr. Ingrid Schöll

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die Hessischen Blätter handhaben ein Peer Review. Alle für den Thementeil eingereichten Beiträge werden anonymisiert begutachtet. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor.

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Abo-service, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 42,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 36,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 15,90 € (zzgl. Versandkosten)

hbv 2/2015 Generationenwechsel

hbv 3/2015 Musik und Erwachsenenbildung

hbv 4/2015 Inklusion

hbv 1/2016 Wissen und Lernen in der Erwachsenenbildung

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2015 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV_01/2015

ISBN 978-3-7639-5553-4

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1501W

Das Verhältnis von Theorie und Praxis

Überlegungen zu einem Spannungsfeld und ein Plädoyer für neue Dialogstrukturen

Steffi Robak, Ingrid Schöll

Das Theorie-Praxis-Verhältnis ist derzeit ein prekäres Verhältnis. Es lassen sich viele zentrifugale Kräfte identifizieren, die eine belastend hohe Spannung erzeugen. Es finden sich aber auch zentripetale Kräfte, die zum Einen aus Gestaltungsaufforderungen und -anforderungen resultieren und zum anderen auf erneuerte Interessensbekundungen blicken, weil der Wissenschaftsbereich seine Bezogenheit auf die Praxis wieder stärker entdeckt. Die Praxis ist zwar müde geworden, den Dialog einzufordern, braucht aber ebenfalls erneuerte Bündnisse, um sich gemeinsam für den Erhalt eines Systems einzusetzen, dass sich seiner Ziele der Chancengerechtigkeit, der politischen Teilhabe, der Zugehörigkeit, kurz: der Sicherung von Bildung, Qualifikation und Kompetenzentwicklung bewusst ist. Zentrifugale Kräfte haben vielfältige Erscheinungsformen und können in der derzeitigen meist entkoppelten Politik von Entscheidungsprozessen gesichtet werden, in der Praxis und Wissenschaft kein Gehör finden, aber gleichermaßen betroffen sind. Es gibt wechselseitige Ignoranzen, Verletzungen und es wird offen die Frage gestellt, ob Wissenschaft überhaupt einen Beitrag für Praxisgestaltung leisten kann und will. Umgekehrt beobachtet die Wissenschaft eine gesunkene Aktivität an wissenschaftlicher und theoretischer Beschäftigung, gleichwohl viele Bedarfe an wissenschaftlichen Themen und Inhalten an die Wissenschaft herangetragen werden.

Aus Sicht der Praxis, aber auch vieler Wissenschaftler/innen, war und sind Theorie-Praxis Diskurse das zentrale Element der gegenseitigen Weiterentwicklung, Achtung und Wertschätzung. Die Dialoge waren in der Weiterbildung lange erprobt und wurden in den ersten Jahrzehnten der Nachkriegszeit durch Diskursplattformen der Pädagogischen Arbeitsstelle für den Deutschen Volkshochschulverband auf vielen Ebenen entwickelt.

In den letzten Jahren hat ein Wechsel stattgefunden, der Dialog stockt. Dies mag viele Gründe haben: Institutionelle Diversifizierungen (etwa durch die Umwandlung der PAS ins DIE), politische Ursachen (divergent wahrgenommene Pressionen auf die Akteure durch die sich seit Anfang der 1990er Jahre abzeichnenden neoliberalen

Tendenzen) und – damit zusammenhängend – organisatorische Gründe (für die Praxis die forcierte Integration intern oder extern induzierter Steuerungssysteme, wie Qualitätsmanagement etc.; in der Theorie sich verschärfende Anforderungen an den Nachweis wissenschaftlichen Outputs).

Neue Diskursplattformen sind wünschenswert. Das Verhältnis von Theorie und Praxis steht vor neuen Herausforderungen, die mit folgenden Fragestellungen umrissen werden können:

Wie steht es um die Stabilität des Systems Weiterbildung als fest verankerte Bildungssäule im nationalen wie auch internationalen Rahmen?

Welche Antworten haben Theorie und Praxis im Zusammenspiel auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse, die ohne historische Blaupause auf die Gesellschaft einwirken werden (so beispielsweise die Zeitgleichheit von demographischem Wandel und Integration in vielen europäischen Gesellschaften)?

Wie erleben Wissenschaft und Praxis – mit möglicherweise neuen Dialoginstrumenten – die beschleunigte Veränderung von gesellschaftlich und beruflich notwendigen Wissensbeständen für den Einzelnen und welche Auswirkungen hat dies auch für Vermittlungsmöglichkeiten und –grenzen durch Weiterbildung?

Ist eine gemeinsame Positionierung mit Blick auf die neoliberalen Tendenzen in zentralen Entwicklungsfeldern der Weiterbildung und ihre Ursachen möglich; ggf. auch eine „Repositionierung“ im Sinne eines ganzheitlichen Weiterbildungsansatzes, der gesundheitliche und kulturelle Bildung nicht nur zur zu willfähigen „Erfüllungsgehilfen“ eines modernen employabilityfähigen Arbeitswesens macht. Können und wollen sich beide, Wissenschaft und Praxis, mit unterschiedlichen Erfahrungsmustern, tendenziell aber ähnlichem Erfahrungshintergrund (Effizienz- und Outputorientierung, Vernutzung von Bildung) einer Grundsatzdebatte stellen?

Im Dialog zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik wird – angesichts sich beschleunigender gesamtgesellschaftlicher Problemlagen – eine zunehmende Unruhe seitens der Politik deutlich. Immer häufiger wird die Forderung nach zügigen messbaren Ergebnissen laut. Eine stetig unterfinanzierte Praxis versucht dann beispielsweise mit unzureichender ökonomischer Basis und fehlender gesamtgesellschaftlicher Legitimation einer politischen Erwartungshaltung gerecht zu werden, an der sie nur scheitern kann (vgl. die Diskussion um die LEO Studie und die Folgen). Dieses am Beispiel der Alphabetisierung besonders deutlich werdende Spannungsfeld sollte vor allen Dingen vor dem Hintergrund kritisch überdacht werden, dass der „Trialog“ von Wissenschaft, Praxis und Politik ein gleichberechtigter und kein durch unterschiedlich interpretierte Verantwortlichkeiten möglicherweise einseitig aufkündbarer (oder ggf. schon aufgekündigter) sein sollte.

Mit dem vorliegenden Heft können diese Fragen nicht beantwortet werden. Es versteht sich als Steinbruch und als Beginn eines Diskurses, dem weitere folgen müssen. Eine Beschleunigung der Debatte hilft jedem: Einer sich auch generationell schnell wandelnden Praxis, einer veränderten Legitimationsmustern unterliegende Wissenschaft und einer Politik, die hofft, ihre mit kurz- und mittelfristigen Lösungserwartungen verbundene Haltung im Diskurs mit Wissenschaft und Praxis positionieren zu können. Mit Zahlen und Daten wurde Politik in den letzten Jahren stetig

konfrontiert (Bildungsberichte, LEO, PIAAC). Es muss aber auch – jenseits der notwendigen empirischen Basis – eine Diskursebene für komplexe gesamtgesellschaftliche Lösungsansätze im Bildungsbereich gefunden werden- auch wenn dies für einen Partner partiellen Wagemut im vielleicht noch Ungewissen bedeutet.

Zu den Beiträgen im Einzelnen: Eine Auseinandersetzung mit Beschreibungen und eine Problematisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses nehmen *Peter Faulstich* und *Joachim Ludwig* vor.

Peter Faulstich analysiert grundlegende Linien eines beobachteten Dualismus von Theorie und Praxis, die sich auch in wissenschaftstheoretischen Positionen zeigen lassen. Ein Anliegen ist es, die Haltlosigkeit dieser Gegenüberstellung aufzuzeigen. So vollzieht sich etwa die Wissensgenerierung in unterschiedlichen institutionellen Zusammenhängen, d. h. nicht nur in der Wissenschaft, Formen der Reflexion von Wissenschaft auf sich selbst verändern sich. Es wird argumentiert, dass wissenschaftliche Resultate über das Lernen Erwachsener Freiheit und Unverfügbarkeit, d. h. auch Nicht-Instrumentalisierbarkeit dieser Prozesse durch Andere belegen. Erst eine Auseinandersetzung mit und Verständigung auf einen kritischen Bildungsbegriff, der sich den Prämissen der Aufklärung und Emanzipation verpflichtet sieht, kann Ausgangspunkt für Reflexionen über Lern- und Bildungsprozesse für die professionell Handelnden in der Weiterbildungspraxis sein.

Joachim Ludwig thematisiert Umgangsweisen der Erwachsenenbildung mit dem als problematisch diagnostizierten Theorie-Praxis-Verhältnis. Er stellt in seinen Überlegungen veränderte Relationierungen des wissenschaftlichen Wissens zur Diskussion. Demnach müsse man sich vom Transfergedanken wissenschaftlichen Wissens in die Alltagspraxis verabschieden. Vielmehr sollte ein Verständigungsprozess zwischen wissenschaftlichem Wissen und alltäglichem Wissen verstärkt werden, d. h. ein fluider aufeinander bezogener Wechsel zwischen den Wissensformen bei gleichzeitiger Absicherung der Partizipation durch die professionell Handelnden. Für Bildungs- und Beratungsprozesse resultieren daraus Anforderungen der Professionalisierung pädagogischer Handlungsfelder. Die Klammer bildet ein Differenzmodell der Beschreibung des Theorie-Praxis-Verhältnisses.

Die folgenden beiden Beiträge beziehen das Verhältnis zur Politik mit ein. *Josef Schrader* fokussiert in seinem Beitrag das Verhältnis von Wissenschaft und Politik. Er diskutiert eine erweiterte Adressierung von Bildungsforschung an die Politik und vermisst neue Funktionsanforderungen und Erwartungen im Bereich der Politikberatung. Thematisiert werden eingangs kontroverse Positionen in der Weiterbildung, es folgen Darstellungen veränderter Formen und Funktionen von Politikberatung sowie Einordnungen aktueller Large Scale Assessments. Thematisiert werden Rolle, Mitsprache- und Gestaltungsmöglichkeiten etwa Supranationaler Organisationen, verschiedener Gremien (z. B. Expertenkommissionen) und Politikvertretern. Mitsprachemöglichkeiten von Wissenschaftler/innen sind neu auszuloten.

Der essayistische Beitrag von *Steffi Robak* und *Bernd Käßlinger* geht von einer gewachsenen Distanz zwischen Wissenschaft und Praxis aus, die auf vielfältige Ursachen befragt werden kann, u. a. die Formen der Wissensproduktion. Der Dialog zwischen beiden Partnern ist wieder aufzunehmen und mit Formen des Wissenstransfers

neu zu gestalten. Da Entscheidungen auf politischer Ebene oftmals ohne Beteiligung von Wissenschaft und Praxis getroffen werden, braucht es den Einbezug der Politik, es braucht einen Dialog. Exemplarische Felder des Dialogs und Wissenstransfers sind etwa die Aufgabenbeschreibung von Erwachsenenbildung und Weiterbildung auf der Grundlage einer kritischen Analyse über die Verfasstheit der Gesellschaft, die reflexive Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Bildungsmonitoringsysteme, der Wissenstransfer und die Reflexion empirischer Ergebnisse zu Teilbereichen und inhaltlichen Themenfeldern, etc.

Die drei Beiträge von *Walburga Freitag*, *Wolfgang Jütte* und *Marion Fleige* zeichnen konkrete Überlegungen für spezifische Felder, in denen die Bezüglichkeit zwischen Theorie, Praxis und Wissenschaft deutlich zu gestalten und weiter aufzubauen ist. Walburga Freitag betrachtet das Feld der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Grundlegende Kontradiktionen zwischen dem Selbstverständnis des Wissenschaftssystems, der Weiterbildung und den geöffneten alltagsweltlichen Sphären des Kompetenzerwerbs können z. B. über die Auslegung der Kategorien Praxis, Erfahrung sowie Wissen, Theorie und Wissenschaft rückverfolgt werden können. Das Thema Anrechnung öffnet exemplarisch den Blick auf eine komplexe Gemengelage von sich beeinflussenden erweiternden Interessen, die nun auch durch die EU-Bildungspolitik getrieben werden. Der Beitrag zeigt weiterhin, wie schwierig es ist, Ziele wie Durchlässigkeit umzusetzen, obwohl es bereits sehr differenzierte Anerkennungsverfahren gibt. Er schließt mit dem Hinweis, dass es fortan gut ausgebildetes Personal in Beratungen und für Anerkennungen geben muss.

Wolfgang Jütte plädiert in seinem Beitrag für neue Dialogstrukturen zwischen Theorie und Praxis, die sich beispielsweise im aus dem Angelsächsischen stammenden Begriff der Shared Communities wiederfinden und für die Idee einer „Professionellen Lerngemeinschaft“ mit „geteilten Interessen“. Wissenschaft und Berufspraxis fänden sich dann – so Jütte in einer Art „Entwicklungsgemeinschaft“ wieder, die gegenseitige Achtung und Wertschätzung voraussetzt. Dies erfordert demnach „den Aufbau von Kommunikationsstrukturen, von System-, Institutionen- und Personenvertrauen, eine eigene Ökonomie der Anerkennung und nicht zuletzt eine stärkere diskursive Auseinandersetzung“.

Der Themenbereich Kulturelle Bildung eignet sich sehr gut, um Anforderungen, Bezüge zwischen Theorie und Praxis und bislang generierte Forschungsbefunde darzustellen und ins Verhältnis zu setzen. Marion Fleige beschreibt zum einen die Genese der Beschäftigung mit diesem Bereich am DIE und darüber hinaus, dessen Bedeutung und den Stand der Forschung. Sie zeigt darüber hinaus zum anderen die derzeit anstehenden Herausforderungen. Der besondere Fokus liegt momentan darauf, aus der Beobachtung der Praxis und aus dem Abgleich mit Grundlagentheorien heraus Gegenstandstheorien zu generieren sowie Handlungsmodelle im Dialog mit den Verbänden für den Re-Transfer vorzubereiten. Der Stellenwert von Programmanalysen kann in diesem Kontext aufgezeigt werden.

Der Teil „Dokumentationen“ dient dazu, Praxisbeispiele herauszustellen, die Formen der Ausgestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses beschreiben.

Ein Autorenteam des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) hat die Beiträge der DIE-Foren von Beginn an bis heute skizziert und kommentiert. Mit den DIE Foren verfolgte das DIE die Intention, Wissenschaft, Praxis und zumeist auch Politik in einen Dialog zu bringen.

Hannelore Bastian, langjährige Programmdirektorin der Hamburger Volkshochschule, und *Heike Kölln-Prisner*, Fachbereichsleiterin ebenfalls an der Hamburger Volkshochschule, benennen im Interview verschiedene Diskursplattformen des Theorie-Praxisdialogs. Spannend ist dabei vor allem die Beschreibung der vielen Projekte, die im Dialog mit der Wissenschaft durchgeführt wurden. Nachdenklich machen die provokanten Anmerkungen zum Scheitern einiger Prozesse im Theorie-Praxis Dialog und zur Zukunft der Weiterbildung im digitalen Zeitalter.

Der Kurzbeitrag von *Martin Dust*, *Sabine Bertram* und *Steffi Robak* beschreibt knapp die Formen der Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis in Niedersachsen. Dabei wird gleichermaßen auf Dialog, Wissenstransfer und Praxiswissen gesetzt, um Optionen für die Professionalisierung von Studierenden und Weiterbildner/innen zu gestalten.

Reflexive Handlungsfähigkeit vermitteln – Aufgaben der Wissenschaft in der Erwachsenenbildung

Peter Faulstich

Zusammenfassung

Die Klage darüber, dass „die“ Wissenschaft das Personal und die Institutionen der Erwachsenenbildung mit ihren täglichen Fragen alleine lasse, ist weit verbreitet und allseits beliebt. Aber ist sie auch berechtigt? Zumindest ist die Abneigung gegenseitig: Die „Praktiker“ beschwerten sich über die Unbrauchbarkeit der Theorie, was die „Theoretiker“ umgekehrt dazu provoziert, die Ignoranz der Praxis anzuklagen. Der dieser Antipathie zugrundeliegende Dualismus von Theorie und Praxis durchzieht das europäische Denken schon seit der griechischen Philosophie. Er ist ebenso traditionsbelastet wie unterkomplex. Auch Kant hat sich ironisch „Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis.“ (Kant 1964, 125) ausgelassen und „Unwissende“ und „Klüglinge“ (128) entgegengestellt, – dialektisch aufgelöst in dem Spruch. „Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie“ (zit. Lewin 1951, 169).

1. Einleitung

Die einfache Gegenüberstellung – hier Theorie, hier Praxis – ist jedoch schon lange nicht mehr tragfähig. Endgültig haltlos wird diese Spaltung angesichts zweier sich gegenseitig verstärkender Tendenzen: Zum einen sind die Institutionen der Wissenschaft keineswegs ausschließlicher Ort der Entstehung neuen Wissens: In Unternehmen, auch bei Weiterbildungsträgern und -einrichtungen, werden Kompetenzen entwickelt, die in Erfahrungswissen basiert sind, zugleich aber verallgemeinerbares, wissenschaftliches Wissen fundieren können. Das Personal der Institutionen ist einbezogen in Formen der Wissensgenerierung, die externen Beobachtern unzugänglich bleiben. Die Wissenschaftsforschung hat dies mit dem Etikett „Mode II“ belegt (vgl. Bender 2001). Demnach wurde Wissenschaft in traditionellem Verständnis (Mode I) in etablierten Institutionen, Universitäten und Akademien, Forschungseinrichtungen erzeugt und ist gekennzeichnet durch einen in der „scientific community“ akzeptierten Konsens über ein Ensemble von Ideen, Theorien, Methoden und Normen. Zunehmend breitet sich die neue Form der Wissenserzeugung (Mode II) aus und er-

streckt sich auf die kontinuierliche Kombination und Rekonfiguration von Wissensbeständen in unterschiedlichen Problemkontexten. Sie wird vielfach in komplexen Netzwerken vollzogen, in denen kein Akteurstyp per se die dominante Rolle übernimmt (Bender 2001, 9). Generierung, Diffusion und Implementation von Wissen ist dann ein Prozess der Interaktion zwischen vielen Beteiligten. Forschungseinrichtungen sind nicht mehr hauptsächlich oder gar ausschließlich die „Theoretiker“ als Wissensserzeuger.

Zum andern ist die Reflexion der Wissenschaft auf sich selbst viel grundlegender und umfassender geworden. Die Einsicht in die Unabgeschlossenheit allen Wissens und die Vorläufigkeit aller „Resultate“ erzwingt ständige Neuverortung und Begründung. In diesem zweiten Denkstrang hat sich herausgestellt, dass sich der Stellenwert von Wissenschaft je nach Selbstverständnis und Zuweisung ihrer Aufgaben – also ihrer erkenntnistheoretischen Verortung – unterschiedlich darstellt. Empirisch-analytische Wissenschaft z. B. stellt ganz andere Fragen und sucht nach ganz anderen Antworten als kritisch-pragmatistische Ansätze.

Es bleibt uns also nicht erspart, wenigstens knapp abstrakte wissenschaftstheoretische Positionen zu diskutieren und diese – zweitens – auf die Erwachsenenbildungswissenschaft zurück zu beziehen. Drittens können am Beispiel des wissenschaftlichen Wissens über Lernen die Auswirkungen der Vorläufigkeit der Resultate und vor allem der in generelle Gesetze nicht fassbaren „bedingten Freiheit“ der Lernenden aufgezeigt werden. Dann erst können wir – viertens – den Stellenwert von Wissenschaft für die Institutionen und das Personal im Feld der Erwachsenenbildung zusammenfassen.

2. Wissenschaftstheoretische Differenzen

Eine erste begriffliche Fassung erhielt der Denkansatz, die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis zu unterlaufen, im Pragmatismus John Deweys, der das traditionelle Zuschauermodell durch ein Künstlermodell ersetzt.

„Wir neigen dazu, (Wissen) nach dem Modell eines Zuschauers aufzufassen, der ein fertiges Bild betrachtet, statt dem eines Künstlers, der das Gemälde hervorbringt“ (Dewey 1989, 168).

„Die Einteilung der Welt in zwei Arten des Seins, die eine höher, nur der Vernunft zugänglich und ihrem Wesen nach ideell, die andere niedriger, materiell, veränderlich, empirisch, der Sinnesbeobachtung zugänglich, verwandelt sich unvermeidlich in die Vorstellung, dass Wissen seiner Natur nach kontemplativ ist. Sie unterstellt einen Gegensatz zwischen Theorie und Praxis, der ganz zum Nachteil der letzteren ausgeschlagen ist“ (ebd. 166).

Demgegenüber ist das Künstlermodell, das Dewey auch in der modernen Wissenschaft findet, getragen durch einen völlig anderen Begriff von Wissen. „Wissen bedeutet ... eine bestimmte Art des intelligent vollzogenen Handelns; es hört auf, kontemplativ zu sein und wird im wahren Sinne praktisch“ (ebd. 167).

Es vollzieht sich ein Wandel von passiver zu praxeologischer Erkenntnisweise. Die Annahme eines lediglich betrachtenden Geistes wird ersetzt durch die handeln-

der Menschen, und es vollzieht sich „ein radikaler Wechsel vom kontemplativen zum aktiven Wissenschaftsbegriff“ (ebd. 170).

Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung ist demgemäß selbst Teil der handelnden Gestaltung ihres Forschungsfeldes durch Lernen und Lehren, Planen und Beraten. In Deweys Grundgedanken finden wir eine Unterscheidung von „traditioneller“ und „kritischer“ Theorie, die durch Max Horkheimer 1937 im ausgeführten Begriff gefasst worden ist.

Die Bezeichnung „Kritische Theorie“ hat ihren Namen von einem Aufsatz Horkheimers in der „Zeitschrift für Sozialforschung“ aus dem Jahre 1937 über „Traditionelle und kritische Theorie“ (Horkheimer 1937, 245-295; ebenfalls in: ders. 1970, 12-56). Dieser Text dient der Selbstverständigung und ist zugleich eine Kampfansage an den überlieferten Wissenschaftsbetrieb. Als „traditionelle Theorie“ kennzeichnet Horkheimer eine Auffassung von „Theorie“ als ein in sich geschlossenes Satzsystem (ebd. 13). Wissenschaft wäre demgemäß ein Operieren mit Konditionalsätzen, angewandt auf gegebene Situationen. Deren Aufgabe ergibt sich aus der Anforderung technischer und ökonomischer Verfügbarkeit und Verwertbarkeit.

„Was die Wissenschaftler auf den verschiedenen Gebieten somit als das Wesen der Theorie ansehen, entspricht in der Tat ihrer unmittelbaren Aufgabe. Sowohl die Handhabung der physischen Natur wie auch diejenige bestimmter ökonomischer und sozialer Mechanismen erfordert eine Formung des Wissensmaterials, wie sie in einem Ordnungsgefüge von Hypothesen gegeben ist. Die technischen Fortschritte des bürgerlichen Zeitalters sind von dieser Funktion des Wissenschaftsbetriebs nicht abzulösen. Einerseits werden durch ihn die Tatsachen für das Wissen fruchtbar gemacht, das unter den gegebenen Verhältnissen verwertbar ist, andererseits das vorhandene Wissen auf die Tatsachen angewandt“ (ebd. 17).

Während also die Resultate von Wissenschaft gemäß der traditionellen Vorstellung von Theorie verwertbare Konsequenzen haben, ist sie aber gleichzeitig vom tatsächlichen wissenschaftlichen Betrieb abstrahiert. Sie beruht auf einem Dualismus von Denken und Handeln und auf „eingebildeter Selbständigkeit“. Daraus resultiert ein falsches Selbstbewusstsein, in dem unbegriffen bleibt, dass auch wissenschaftliche Tätigkeit ein Moment gesellschaftlicher Arbeit, der geschichtlichen Aktivität der Menschen ist, und insofern selber auch Aspekt gesellschaftlicher Praxis. Dem tritt „kritische Theorie“ entgegen:

„Die Selbsterkenntnis des Menschen in der Gegenwart ist jedoch nicht die mathematische Naturwissenschaft, die als ewiger Logos erscheint, sondern die vom Interesse an vernünftigen Zuständen durchherrschte kritische Theorie der bestehenden Gesellschaft“ (ebd. 20/21).

Hier findet sich die spezifische Kombination von Interesse und Vernunft, welche die kritische Theorie durchzieht. Vernunft richtet sich demgemäß nicht auf die Faktizität des Bestehenden, sondern auf Potentiale des Möglichen. Dies kennzeichnet auch die Aufgaben der Wissenschaftler in diesem Theoriekonzept: Kritik – gemessen an Möglichkeiten.

Die Verbindung von Wissenschafts- und Gesellschaftskritik wird zugespitzt in der „Dialektik der Aufklärung“ (1944; deutsche Neuauflage 1969), die Max Hork-

heimer gemeinsam mit Theodor W. Adorno verfasst hat. Kern der Reflexion ist eine „Kritik der instrumentellen Vernunft“, welche in der Geschichte immer nur beschränkten egoistischen Zwecken gedient hat. Die technische Rationalität einer immer effizienteren Ausbeutung der Natur und des Menschen ist irrational bezogen auf die Gesamtheit von Natur und hat einen Grad erreicht, der das weitere Leben der Gattung selbst bedroht. Hauptproblem ist die „Selbsterstörung der Aufklärung“.

„Wir hegen keinen Zweifel – und darin liegt unsere *petitio principii* –, daß die Freiheit in der Gesellschaft vom aufklärenden Denken unabtrennbar ist. Jedoch glauben wir, genauso deutlich erkannt zu haben, daß der Begriff eben dieses Denkens, nicht weniger als die konkreten historischen Formen, die Institutionen der Gesellschaft, in der es verflochten ist, schon den Keim zu jenem Rückschritt enthalten, der heute überall sich ereignet“ (Horkheimer/Adorno 1969, 3).

Der Gedanke, dass allen Wissenschaftsaktivitäten Erkenntnisinteressen unterliegen, wird aufgenommen von Jürgen Habermas. Mit den 1968 erschienenen Arbeiten „Technik und Wissenschaft als Ideologie“ und „Erkenntnis und Interesse“ greift Habermas Vorgaben Max Horkheimers auf und kritisiert einen formalen Begriff technischer Rationalität.

„Jene Rationalität erstreckt sich überdies nur auf Relationen möglicher technischer Verfügung und verlangt deshalb einen Typ des Handelns, der Herrschaft, sei es über Natur oder Gesellschaft, impliziert. Zweckrationales Handeln ist seiner Struktur nach die Ausübung von Kontrolle“ (Habermas 1968 b, 49).

In seiner Antrittsvorlesung „Erkenntnis und Interesse“ bei Übernahme des Lehrstuhls Horkheimers hat Habermas das Thema die Scheidung zwischen Theorie im Sinne wissenschaftlicher Tradition und im Kontext der Kritik fortgeführt. Gegen den Schein „reiner Theorie“ betont Habermas den Zusammenhang der Erkenntnis mit Interesse (ebd. 154). Wenn wissenschaftliche Aussagen relativ zu den vorgängig mit gesetzten Bezugssystemen verstanden werden, „zerfällt der objektivistische Schein und gibt den Blick auf ein erkenntnisleitendes Interesse frei“ (ebd. 155). Habermas unterscheidet drei Grundansätze der Wissenschaft – empirisch-analytische, historische-hermeneutische und kritische Konzepte – und ordnet diesen unterschiedliche Erkenntnisinteressen zu.

„In den Ansatz der empirisch-analytischen Wissenschaft geht ein technisches, in den Ansatz der historisch-hermeneutischen Wissenschaften ein praktisches und in den Ansatz kritisch orientierter Wissenschaften jenes emanzipatorische Erkenntnisinteresse ein“ (ebd. 155).

Eine kritisch orientierte Wissenschaft beruht demnach auf Selbstreflexion der Vernunft und einem Interesse an Mündigkeit. Reflexion der Interessen ist Voraussetzung von Wissenschaft. „Die Einstellung auf technische Verfügung, auf lebenspraktische Verständigung und auf Emanzipation von naturwüchsigem Zwang legt nämlich die spezifischen Gesichtspunkte fest, unter denen wir Realität als solche erst auffassen können“ (ebd. 160).

Diese Dreiteilung grundlegender Wissenschaftsbegriffe ist zwangsläufig sehr pauschal und folgt einer Differenzstrategie. In der Gegenüberstellung von technischem und emanzipatorischem Erkenntnisinteresse hat Habermas allerdings eine Front er-

richtet, welche die Weiterentwicklung und Umsetzung erfahrungsbegründeter Forschung in Handlungsbegründungen behindert hat.

Sicher kann verallgemeinernde Wissenschaft keine direkt funktionalen Rezepte für den Einzelfall vorgeben. Aber sie kann helfen, die Urteilskraft zu entfalten, zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten zu entscheiden und handelnd einzugreifen. Die scharfe Grenzziehung dagegen befördert einen Rückzug der Empirie in Datensammlung und zugleich ein Abheben der Sozialphilosophie auf einen abstrakt-idealistischen Begriff von Emanzipation.

3. Kritische Theorie in der Erziehungs- und Erwachsenenbildungswissenschaft

Mit dem Rückbezug auf „Emanzipation“ gerät Habermas ins Umfeld des Begriffs Mündigkeit, wie er in der Bildungstheorie diskutiert worden ist. Kritische Erziehungswissenschaft (Überblick bei Kelle 1992) wendet sich sowohl gegen normativ-postulatorische, wie reduziert empirisch-analytische Theorietraditionen. Erziehungs- und Bildungswissenschaft wird als Gesellschaftswissenschaft eingeordnet, und Einflüsse, die in die Erziehungswirklichkeit aus der Gesellschaft fortwirken, werden herausgestellt und thematisiert. Jede Theorie, die Erziehung in einem gesellschaftlichen Schonraum ansiedelt und damit die unterliegenden politischen Einflüsse ausklammert, wird überprüft, ebenso die Ausklammerung des Konfliktes um Macht und Herrschaft. Wichtig wurden für die Bildungswissenschaft Adornos Vorträge und Gespräche über „Erziehung und Mündigkeit“ (1971; Überblick bei Zeuner 2007).

Wegen ihrer Nähe zum „Gegenstand“ – den in Gesellschaft lernenden und sich bildenden Menschen – sind besonders Einflüsse einer kritischen Psychologie auf die Erwachsenenbildungswissenschaft zu konstatieren (Faulstich/Ludwig 2004; Faulstich/Grotluschen 2006). Kritisiert werden Instruktionsmodelle und Machbarkeitsträume der Psychologie des Mainstreams, die erstens menschliche Aktivität als von außen veranlasstes Verhalten begreifen: Sie unterschlagen die Möglichkeit „innen“ nachzudenken, abzuwarten und zu entscheiden. Vielmehr unterstellen sie – zweitens – ein deterministisches Kausalitätsmodell: Lernen erscheint als verursacht. Drittens verfehlen sie die Besonderheit menschlichen Lernens: Menschen erscheinen nur als Spezialfall reagierender Organismen oder Systeme, welche durch externe Umweltveränderungen angeregt werden. Unbegriffen bleibt, dass menschliches Handeln sich orientiert an individuellem Sinn, einbezogen in gesellschaftliche Bedeutungen. Viertens wiederholen sich Situationen im sozialen Kontext nie: Fünftens sind behavioristische Lerntheorien eigentlich Lehrtheorien. In resultierenden Instruktionskonzepten werden Wenn-dann-Kausalitäten (Wenn der Raum hell ist, dann lernen die Teilnehmenden besser) des Reiz-Reaktionsmodells umgedreht zu Um-zu-Finalitäten (Um die Teilnehmenden besser lernen zu lassen, muss das Licht heller gedreht werden). Lernresultate erscheinen erzeugbar und herstellbar. Geleugnet wird die Unverfügbarkeit und Eigensinnigkeit menschlicher Individuen (vgl. dagegen ausführlich Faulstich 2013).

Demgegenüber steht die in „Kritischer Theorie“ immer mitlaufende Idee des Handelns in „bedingter Freiheit“. Betont wird die Unverfügbarkeit, der Eigensinn

und die Widerständigkeit der Subjekte. Menschen können auch mit ausgefeilten Tricks nicht zum Lernen gezwungen werden, sondern sie entscheiden selbst, was sie für sinnvoll und wichtig halten. Ich entscheide mich für ein Thema, weil ich es für wichtig halte. Also können auch die effektivsten Dozenten niemand „Lernen machen“. Hier greift der Spruch: Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar. Dies stellt sich gegen die Verkehrung von Bildung als organisierte Mündigkeitsverhinderung.

Rückwirkend – im Abstand von mehr als zwanzig Jahren – hatte Jochen Kade kritisch gegen die „Kritische Theorie“ bei dieser „quasi krypto-religiöse utopische Sehnsüchte“ diagnostiziert. Er benutzt dies, um mit dem Gedanken an Emanzipation die Tradition von Aufklärung gleich mit abzuschließen (Kade 1993). Ludwig Pongratz hat in einer Antwort Jochen Kade als „Zeitgeistsurfer“ identifiziert und über „die Legende vom Ende emanzipatorischer Erwachsenenbildung“ geschrieben. Er rekonstruiert demgegenüber eine kritische Bildung, welche die „Gleichzeitigkeit der Entwicklung gesellschaftlicher Autonomie – wie Destruktionspotentiale“ begreift (Pongratz 1994).

So konnte z. B. Daniela Holzer 2009 hartnäckig erneut die Frage aufwerfen: „Ist die kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung längst tot? Manche meinen, sie habe ihre Zeit gehabt, aber für aktuelle Zeitdiagnosen sei sie unbrauchbar. Andere zeigen auf, dass kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung immer noch lebendig ist“ (Holzer 2009, 2).

Sie stellt fest, kritische Erwachsenenbildung sei „totgesagt und doch da“ und kommt zu dem Schluss: „Kritische Erwachsenenbildung positioniert sich gegen anpassungsorientierte Bildungsverständnisse, beleuchtet wirtschaftliche Bedingungen und deren Auswirkungen auf das Leben und Arbeiten und hat Interesse an der Entwicklung von neuen Handlungsoptionen. Halten wir kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung lebendig, gibt es alternative Analyse-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten, und wir halten uns Wege zu anderen gesellschaftlichen Verhältnissen offen“ (Holzer 2009, 9).

Allerdings ist der störrische, zugleich postulatorische Unterton dieser Aussage nicht zu überhören. Der Anspruch ist kurzatmig nicht einzulösen. In der Erwachsenenbildungsforschung hat dies dazu geführt, dass nach einer kurzen Welle empirisch-analytischer Projekte zu Anfang der 1970er Jahre die weitere Entwicklung in die Zange zwischen Theorieüberschuss und Empiriemangel geraten ist. Nur in Ansätzen wurde aus der Perspektive „kritischer Bildungswissenschaft“ eigene Empirie vorgelegt. Die Ausgrenzung technisch-instrumentellen gegenüber reflexiv-emanzipatorischem Interesse hat die Klage über das Instrumentendefizit verstärkt und sogar teilweise als berechtigt begründet.

4. Wissenschaftliches Wissen vom Lernen Erwachsener

Am Beispiel des Themenkomplexes Lernen kann die Beziehung von Wissenschaft zu ihrer Umsetzung in Kurse und Programme der Erwachsenenbildung exemplarisch aufgezeigt werden. Die Hoffnung auf eine Instrumentalität von Resultaten der For-

schung ist vergeblich, da sie auf einer Fehleinschätzung der relativen Bedingtheit menschlichen Handelns beruht. Wissenschaft kann reflexives Handeln begründen, indem sie versucht, die Lernenden zu verstehen und zu begreifen.

Wenn man – spätestens – Erwachsenen zugesteht, über Handlungsspielräume zu verfügen und deshalb für ihr eigenes Handeln verantwortlich zu sein, ergeben sich Grenzen der Instruktion oder gar Manipulation. Wohlgemeinte Versuche der Belehrung erzeugen Widerstände, wenn die Lernenden gezwungen werden sollen, von andern Gelerntes zu übernehmen. Lernen kann nicht hergestellt werden; man kann nur selbst lernen.

Deutlich wird dies besonders bei Lernwiderständen: Jeder Dozent kennt die Erscheinungsformen: Nicht-Verstehen vorspielen, Langeweile und Müdigkeit gähmend zeigen, Lernanforderungen ausweichen, mit Hilflosigkeit antworten, das Thema in Frage stellen und entwerten, Dozenten ignorieren und auflaufen lassen, Kommunikation abbrechen, Missverständnis vortäuschen, lange Nebengespräche anfangen, sich über die gesamte Lernsituation beschweren, Missstände beklagen, über die Inkompetenz der (anderen) Dozenten schimpfen, Dozenten emotional einfangen, sie provozieren, Regelverstöße inszenieren, andere Lernende ablenken, die Lerngruppe zu Widerstand anstiften, Ausstattung beschädigen, über Ausstattungsmängel klagen, zu spät kommen, Pausen verlängern usw. usw. (vgl. Faulstich/Grell 2003).

Ausgehend von der Position einer kritischen Erwachsenenbildungswissenschaft können wir nun aber nicht länger fragen: „Wie können wir Lernwiderstände bekämpfen und lösen?“, sondern: „Wie können wir damit umgehen?“. Wir haben keine Instrumente oder Rezepte anzubieten. Wir können nicht raten: „Macht dies, tut das!“

Zunächst gilt, dass Lernwiderstände begründet sind. Lernende entwickeln berechtigte Abwehr, wenn sie einschätzen, dass geforderte Lernbemühungen ihnen nichts bringen oder ihnen sogar schaden könnten (bei Eingruppierungen in Lohn- und Anspruchshierarchien oder bei folgenden Anforderungen). Oder aber sie ziehen sich auf *defensives Lernen* zurück, sie passen sich an.

Wir können aber immerhin sagen: Es gibt im Umgang mit Lernwiderständen Hinweise, wie Rahmenbedingungen beschaffen sein müssten, damit *expansives Lernen* stattfinden kann. Ein angemessener Ansatz, der auch zu Konflikten, zu Provokationen führen kann, ist, mit den Lernenden über ihr eigenes Lernen gemeinsam nachzudenken.

Wenn man etwa die vielfach angepriesenen Vorschläge zum „Lernen des Lernens“ an sich vorbeiziehen lässt, bemerkt man, dass sie meist direkt instrumentell angelegt sind und so tun, als könne man ganz abstrakt Lernen lernen. Eine Strategie, die dagegen als sinnvoll erscheint, ist, dass man selbst noch einmal darüber nachdenkt, wie man gelernt hat, also sich auf eine Meta-Ebene begibt und den Prozess für sich selbst reflektiert: „Wie ist mein Lernprozess abgelaufen, nicht nur äußerlich, sondern in mir selbst?“ „Wie kann ich Verlauf und Ergebnis bewerten?“ Dann erst kann man mit seinen eigenen Lernwiderständen umgehen. Konsequenterweise weigert sich eine subjektorientierte Lerntheorie, Rezeptwissen zu produzieren. Es gibt kein Instrumentenarsenal, das wir Lehrenden an die Hand geben könnten, sondern wir alle müssen selbst nach Möglichkeiten suchen, um „expansives Lernen“ zu unterstützen. Wie das

im konkreten Fall umgesetzt werden kann, ist so vielfältig, dass Vorgaben kaum zu machen sind.

Hauptbotschaft ist vielmehr die Einsicht in die Komplexität des Lernens und die Unverfügbarkeit der Lernenden. Daraus entsteht die Notwendigkeit, sich auf die Lernenden einzulassen. Lernende sind immer einzelne Personen. Ein Problem in den Weiterbildungsinstitutionen ist, dass diese Lernenden von verschiedenen Gleisen herkommen, hinter jedem steht eine Lebensgeschichte, ein Lernweg, den die einzelnen durchlaufen haben. Diese sollen dann in ein gemeinsames Gleis geführt werden. Das lässt sich nicht rezepthaft lösen, sondern es gibt eine irreduzible Komplexität des Lerngeschehens, die sich dem instrumentellen Zugriff entzieht. Wir müssen uns auf die Lernenden einlassen und wir dürfen sie nicht bekämpfen. Das mag unbefriedigend sein, ist aber unvermeidbar.

Die Dozierenden hoffen oft auf einen Methodenkoffer, der ihre alltäglichen Lehrschwierigkeiten handhabbar macht. Dies ist verständlich. Aber ein solches vorgestanztes methodisches Arsenal gibt es nicht! Wenn wir scheinbar fertige Instrumente liefern würden, würde eine kritisch-pragmatistische Position unglaubwürdig. Methodische Hinweise können lediglich ein Spektrum von Lehrmöglichkeiten aufzeigen, dessen situativer Einsatz immer noch eine adäquate Auswahl übrig lässt und notwendig macht.

5. Für ein verändertes Verständnis von Wissenschaft im Feld der Erwachsenenbildung

Es stellt sich also beim Nachdenken heraus, dass eine Gegenüberstellung von Theorie und Praxis begrifflich mehr Probleme erzeugt als sie löst. Zum einen verfügen die Akteure in der Erwachsenenbildung immer über eigene subjektive, oft nicht explizierte Theorien, die ihr Handeln anleiten. Zum andern ist die Entwicklung von Theorie selbst eine Form der Praxis, welche immer auch Rückbezüge auf die Institutionen und das Personal in der Erwachsenenbildung hat. Und außerdem ist die herkömmliche Zweiteilung überholt durch neue Formen der Wissenserzeugung in vielfältigen Verwendungszusammenhängen und die Verschiedenheit analytischer, hermeneutischer und kritischer Wissenschaftsbegriffe.

Es kommt demgemäß, wenn über die Brauchbarkeit wissenschaftlicher, immer vorläufiger Ergebnisse diskutiert wird, darauf an, welche wissenschaftstheoretische Position man bezieht. Auch hier wieder führt es nicht weiter, eine Einheitlichkeit der Wissenschaft zu unterstellen. Vielmehr gibt es unterschiedliche Positionen, die sich in ihren Entstehungs-, Begründungs- und Verwendungszusammenhängen, in ihren Erkenntnisinteressen, ihrer Gegenstandskonstitution und ihrer Methodenauswahl unterscheiden. Zwar bestehen sicherlich auch übergreifende Anforderungen an Wissenschaftlichkeit: Begriffsklarheit, Transparenz, Nachvollziehbarkeit usw. Aber schon wie diese Prinzipien ausgelegt werden, ist ein Feld wissenschaftlichen Streits.

Diese Lageskizze gilt auch für die Erwachsenenbildungswissenschaft. Und sie wird gegenwärtig wieder einmal deutlich in der Auseinandersetzung um die Zukunft der Disziplin, der Institutionen und des Personals. Nach dem Aufschwung „kritischer

Erwachsenenbildung“ in den 1970er Jahren war diese in den 1990er Jahren vor-schnell totgesagt worden um in den 2000er Jahren wieder aufzuerstehen. Einige Sauer haben die Wenden überlebt.

Ausgehend von einer „kritisch-pragmatischen“ Erwachsenenbildungswissenschaft wäre es völlig unangemessen, den Stellenwert von Wissenschaft auf die Produktion von Instrumenten zu verkürzen. Diese erweisen sich oft als unbrauchbar. Aber es können Alternativen zum scheinbar unüberwindbaren, erstarrten Faktischen aufgezeigt und Handlungsmöglichkeiten offengelegt werden. Dazu nochmals Kant im dialektischen Spiel: „Was für die Theorie gilt, das gilt auch für die Praxis“ (Kant 1964, 172).

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M. 1971
- Bender, Gerd (Hrsg.): Neue Formen der Wissenserzeugung. Frankfurt/New York 2001
- Dewey, John: Die Erneuerung der Philosophie. Hamburg 1989
- Faulstich, Peter: Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive, In: ZfPäd. (2005) 528-542
- Faulstich, Peter: Menschliches Lernen. Bielefeld 2013
- Faulstich, Peter (Hrsg.): Wilhelm Flitner. Jugendbewegung, Erwachsenenbildung und Erziehungswissenschaft. Weinheim 2014
- Faulstich, P./Grell, P.: Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken. Informationen des DIE-Projektes SELBER Nr. 5/September 2003
- Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Bartmannsweiler 2004.
- Habermas, Jürgen: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M. 1968
- Habermas, Jürgen: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt/M. 1968
- Holzer, Daniela: Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung: totgesagt und doch lebendig? In: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/artikel.php?aid=1523>
- Horkheimer, Max: Traditionelle und kritische Theorie. In: ZfS (1937) 245-294. ebenfalls in: ders.: Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze. Frankfurt/M. 1970
- Horkheimer, Max: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt/M. 1985
- Horkheimer, M. (Hrsg.): Zeitschrift für Sozialforschung. Jahrgang 1-9; 1932-1941. reprint München 1980
- Horkheimer, M./Adorno, T. W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt/Main 1969
- Kade, Jochen: Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden? In: Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift (1993) 233-236
- Kant, Immanuel: Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis, Frankfurt/M. 1964, 125-172
- Kelle, Helga: Erziehungswissenschaft und Kritische Theorie. Pfaffenweiler 1992
- Lewin, Kurt: Field Theory in Social Science. New York 1951
- Pongratz, Ludwig: Zeitegeistsurfer. Oder die Legende vom Ende emanzipatorischer Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift (1994) H. 3, 122-124
- Zeuner, Christine: „Erziehung und Mündigkeit“ von Theodor W. Adorno. In: Koerrenz, R.: Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung. Jena 2007. 353-364

Zum Verhältnis von Wissenschaft und Erwachsenenbildung

Joachim Ludwig

Zusammenfassung

Der Beitrag beschreibt Umgangsweisen der Erwachsenenbildung mit dem schwierigen Theorie-Praxis-Verhältnis und schlägt dafür ein Modell vor. Wissenschaftliches Wissen ist mit der Entwicklung der Erwachsenenbildung eng verbunden: als Popularisierung von Wissenschaft und als Basis für die Begründung als wissenschaftliche Disziplin. Diese Verknüpfung von Gewissheit und Fortschritt mit wissenschaftlichem Wissen wird jedoch zunehmend in Frage gestellt. Zum Verhältnis von wissenschaftlicher Theorie und gesellschaftlicher Praxis lassen sich heute verschiedene Modelle unterscheiden: mindestens ein Steuerungsmodell und ein Differenzmodell. Was Anwendung von wissenschaftlichem Wissen heute bedeuten kann wird mit Blick auf Bildungs- und Beratungsprozesse sowie für Professionalisierungsprozesse im Rahmen des Differenzmodells aufgezeigt.

1. Das Theorie-Praxis-Problem in der Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung ist von ihrem Beginn an mit Wissenschaft aufs Engste verbunden. Die Vereine als frühe schriftlich dokumentierte Institutionalisierungsform der Erwachsenenbildung im 18. und 19. Jahrhundert widmeten sich der Bildung, Kunst und Wissenschaft. Ihr Ziel war die Welt- und Selbstverständigung im Kontext des Aufklärungsgedankens. Die Vereine und Gesellschaften fühlten sich allgemeinen ökonomischen, sozialen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Aufgaben verpflichtet (vgl. Olbrich 2001, S. 48). Der Wissenschaft kam die Funktion zu, sowohl die Persönlichkeit zu bilden als auch das berufliche ökonomische und soziale gesellschaftliche Leben zu verbessern. „Also bedeutete die Hinwendung zur Wissenschaft, die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Themen, einen Beitrag zur Selbstbildung des einzelnen und eine wichtige Voraussetzung zum gesellschaftlichen Fortschritt“ (Olbrich 2001, S. 51).

Mit dem Aufklärungsgedanken und dem Bezug auf Wissenschaft steht die Erwachsenenbildung in der Dialektik der Aufklärung. Sie steht im Spannungsverhältnis von Emanzipation und gesellschaftlicher Funktion, von humanistischer Idee und

Humanressource (vgl. Pongratz 2003, S. 10 ff.). „Wissenschaftliches Wissen ist eine Antriebskraft geworden, auf die sich einerseits die technische Entwicklung und ein auf Effizienzsteigerung bedachtes Verwaltungshandeln stützen. Es umfasst aber zugleich auch die im Begriff der Aufklärung gefasste Chance, diese fremdbestimmte objektive Wirklichkeit verstehbar zu machen“ (Schmitz 1984, S. 105). Wissenschaft kann weder dem einen noch dem anderen Pol Gewissheit anbieten. Insbesondere ökologische und technologische Probleme verweisen darauf, dass ein Mehr an Wissen immer zugleich mit einem Mehr an Nichtwissen einhergeht und so immer auch zum Problem wird. Darüber hinaus ist Wissen stark kontextabhängig und wird so in seiner Geltung eingeschränkt (vgl. Nassehi 2000) und in den jeweils anderen Verwendungskontexten kritisch hinterfragt.

Damit wird – nicht nur in der Erwachsenenbildung, sondern in allen gesellschaftlichen Bereichen – die Frage nach der gesellschaftlichen Legitimation der Wissenschaft aufgeworfen. Die sogenannten Praktiker, d. h. die in außerwissenschaftlichen Bereichen handelnden Menschen, verstehen Wissenschaftler oft als lebensfremde sogenannte Theoretiker, die in ihrem Elfenbeinturm sitzen und Fragen beantworten, die in der Praxis niemand stellt, d. h. für die gesellschaftliche Praxis irrelevant sind. Wissenschaftliche Theorien halten aus Sicht vieler Praktiker das Handeln nur auf und haben keinen wirklichen Ertrag für die „eigentliche konkrete“ (Bildungs-)Praxis. Ihre Erkenntnisse wären zweitens sprachlich nur schwer vermittelbar und besäßen drittens ein Defizit an Handlungswissen und Lösungsstrategien (vgl. Bosch u. a. 2001, S. 203). Das Maß dieser Kritik sind Trainings und Schulungen, die verwendbares Handlungswissen vermitteln bzw. mit Blick auf das Wissenschaft-Praxis-Verhältnis die Arzt-Patienten-Beziehungen: Die Erwachsenenbildner und wissenschaftlichen Berater sollen wie Ärzte das Problem heilen, stellvertretend für den Patienten.

Aufgeworfen wird hier das Transferproblem. Wissenschaftliche Theorien lassen sich in Beratungs- und Bildungsprozessen nicht unmittelbar auf Praxisprobleme anwenden, weil sie Zusammenhänge erklären und verstehbar machen, aber regelmäßig kein Handlungswissen erzeugen und „Wie-Fragen“ klären. Handlungswissen ist aber die Erwartung der sogenannten „Praktiker“: Wissenschaft, gedacht als eine bessere Praxis, soll Praxis anleiten. Die Praxis des Alltags und die theoretische Praxis der Wissenschaft passen aber nicht unmittelbar zusammen. Besonders deutlich wird das Problem in den Klagen Studierender: „Also ich habe das gemerkt auch im Praktikum. Man kommt in die Schule und weiß eigentlich gar nichts. Man hat eine Menge Theorien irgendwie im Kopf. Und kann keine davon anwenden (Kristina)“ (Scharlau/Wiescholek 2013, S. 213). Nicht nur unter Lehramtsstudierenden ist unklar was Theorien können und was Praxisbezug bedeutet. Auch die Hochschullehrenden interpretieren Praxisbezug sehr unterschiedlich. Dabei wird im Kontext der gegenwärtigen hochschuldidaktischen Diskurse unter Bologna-Bedingungen die Gefahr gesehen, dass der Praxisbezug akademischer Lehre kurzschlüssig als Beschäftigungsfähigkeit umgedeutet wird. Andererseits wird aber auch die Gefahr beschworen, dass Lehre in selbstreferentiellen theoretischen Reflexionen und der Rezeption kleinteiliger Untersuchungen stecken bleibt. Geklagt wird aller Orten und die Klagen lassen sich eher als Versuch lesen, sich zurechtzufinden im Verhältnis von Theorie und Praxis.

2. Modelle des Theorie-Praxis-Verhältnisses

Es lassen sich in wissenschaftstheoretischer Hinsicht vereinfachend (vgl. differenzierter Benner 1987) zwei Modelle unterscheiden, die das Theorie-Praxis-Verhältnis beschreiben: das Einheitsmodell und das Differenzmodell.

Das Theorie-Praxis-Verhältnis als Einheitsmodell

Das Einheitsmodell verbindet Theorie und Praxis zu einer Einheit, die von der Wissenschaft aus gedacht wird. Tietgens bezeichnet dieses Modell deshalb kritisch als „Einbahnstraße von der Wissenschaft zur Praxis“ (1990, S. 7). In diesem Modell dominieren die wissenschaftlichen Rationalitätskriterien. Abweichungen – und alltägliches Wissen stellt hier eine Abweichung dar – gelten als defizitär. Wissenschaft wird als Handlungsrezeptur verstanden. Die Praxis soll die wissenschaftliche Theorie realisieren, die damit zu einer Technik abgewertet wird (vgl. Bollnow 1978, S. 155). Die Technik vereint prognostisches Wissen und dessen Anwendung (vgl. Benner 1978, S. 14). Das Einheitsmodell ist ein Steuerungsmodell. Wissenschaftstheoretisch steht dafür der kritische Rationalismus, der das Ziel verfolgt, Wirklichkeit im Interesse einer optimalen Mittelwahl für instrumentelles Handeln verfügbar zu machen (vgl. Benner 1978, S. 17). Um methodisch die Kontrollierbarkeit der Rahmenbedingungen zu erhöhen werden die Ausgangsbedingungen immer weiter spezifiziert. In der Folge lässt die theoretische und gesellschaftlich-praktische Relevanz von Untersuchungsergebnissen nach. Die Kritik der Praxis lautet dann: „Wir können damit wenig anfangen. Es muss spezifischer und zugleich komplexer sein“. Beides gleichzeitig kann das Einheitsmodell jedoch nicht leisten.

Dabei gehört es durchaus zum Anspruch des Einheitsmodells, Subjektivität antizipierbar und steuerbar zu machen (Schmitz 1984, S. 96; Faulstich 2008, S. 20). Das kognitionswissenschaftliche Modell von Kompetenz im Anschluss an Weinert (2002, S. 27 f.), das auch in der Erwachsenenbildung starke Resonanz findet, verfolgt die Denkfigur „Können als Wissensanwendung“ (Neuweg 2011, S. 33). In diesem Kompetenzverständnis verschwindet die Kontingenz sozialer Situationen. Das als kompetent geltende Subjekt hat die soziale Situation mit seinem Wissen weniger zu bedenken und zu reflektieren – Zaudern gilt als inkompetent – als vielmehr entlang von Standards zu bewältigen und zu kontrollieren (vgl. Gunia 2012, S. 8).

Das Theorie-Praxis-Verhältnis als Differenzmodell

Das Theorie-Praxis-Verhältnis als Differenzmodell umfasst einen weiten Theoriebegriff. Dazu gehören nicht nur wissenschaftliche Theorien, sondern auch alltägliche Vorstellungen und Erklärungen. Das Theorie-Praxis-Verhältnis ist so gesehen ein Theorie-Theorie-Verhältnis, das von unterschiedlichen Rationalitäten in wissenschaftlichen und praktischen Theorien ausgeht. Die sog. „Praktiker“ gibt es in diesem Sinne nicht, denn auch sie verwenden Theorien, alltägliche Theorien, die sie ihrem Handeln begründend unterlegen. Die erkenntnisleitenden Interessen beider Seiten

differieren aber grundsätzlich: während Forscher die methodisch abgesicherte Entwicklung von Theorien zum Ziel haben, geht es Praktikern um ein Know-how, ein Handlungswissen, das es erlaubt, Aufgaben erfolgreich zu lösen (vgl. Groothoff 1988, S. 28; Siebert 2004, S. 15). Wissenschaft ist vom Entscheidungsdruck der Alltagspraxis relativ entlastet, sie nimmt eine kritische Haltung zur Welt ein und prüft die Geltung von Aussagen. Alltagspraxis und die dort relevanten Konzepte stehen unter Entscheidungsdruck und sind daran interessiert, Krisen zu überwinden. Während Geltungsüberprüfungen Offenheit und Vagheit des Wissens erfordern, also Krisen als Normalfall betrachten, um Erklärungsmodelle auch verändern zu können, erwartet Alltagspraxis gesichertes Wissen, um Handlungskonsequenzen abschätzen zu können. In Deutungsmustern oder im Habitus wird dieses alltägliche Wissen sehr stabil eingelagert. Wird es im Zuge von Krisen irritiert, dann besteht seitens der „Praktiker“ die Erwartung, dass es mit neuem verlässlichen Wissen in Bildungs- und Beratungsprozessen schnell ersetzt werden kann. Erfolgt dies nicht und werden stattdessen umfangreiche Geltungsüberprüfungen des bestehenden Wissens (z. B. in Beratungsprozessen) verlangt, wird das von den Betroffenen oft als Zumutung empfunden.

Beck/Bonß verweisen mit ihrer Untersuchung auf die Eigenverantwortlichkeit der Praxis im Sinne einer Transformation und eigensinnigen Reinterpretation/Verwendung wissenschaftlichen Wissens durch die Praxis. Wissenschaft und Praxis stellen eigensinnige Aktionsfelder dar, deren Beziehung durch Interpretation und Reinterpretation charakterisiert ist (Beck/Bonß 1989, S. 9). Damit Theorien als wissenschaftliches Wissen in der Gesellschaft Geltung erhalten, müssen sie sich von der Praxis mit eigenen Rationalitätskriterien abgrenzen. Umgekehrt kann sich Praxis wissenschaftliches Wissen nur dann zu Eigen machen, wenn sie das Wissen seiner wissenschaftlichen Identität entkleidet und praktisch wendet (a. a. O., S. 11).

Betrachtet man das Geltungsproblem wissenschaftlichen Wissens, dann sind die Grenzen der Sozialwissenschaften gegenüber der Praxis nicht allein als „kognitive“, sondern auch als gesellschaftlich induzierte Schließungen zu betrachten. Wissenschaft, und speziell auch die Sozialwissenschaften haben sich nicht als Theorie von „der“ Praxis abgegrenzt, sondern als eine Praxis eigener Art von anderen Praxisfeldern (Bosch u. a. 2001, 208). Wissenschaftliches Arbeiten „ist nicht zu trennen von der Suche nach Anerkennung und dem Wunsch, sich einen Namen zu machen; technisches Können und wissenschaftliches Erkennen dienen gleichzeitig der Akkumulation symbolischen Kapitals; geistige Konflikte sind immer auch Konflikte um die Macht, rationaler Streit ist das Ringen wissenschaftlicher Rivalen und so fort.“ (Bourdieu 2001, S. 140). Diese soziale Funktion von Wissenschaft ist weitgehend dunkel geblieben (vgl. Faulstich 2008, S. 11). Das Theorie-Praxis-Verhältnis ist so gesehen auch Ausdruck der Vergesellschaftung wissenschaftlichen Arbeitens. Folgt man dieser Position, „dann geht es schon längst nicht mehr um ein einfaches Verhältnis von Wirklichkeit und Wahrnehmung, von Praxis und Theorie, auch nicht mehr nur um die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, sondern um die gesellschaftliche Konstruktion der Wahrnehmung und Emotionalität“ (Mader 1996, S. 215).

Vor diesem Hintergrund kann wissenschaftliches Wissen nur ein Hilfsmittel für das eigensinnige Verstehen von Welt sein, nicht die Deutung selbst (vgl. Thomssen

1993, S. 109). Wissenschaftliche Theorien sind so gesehen ein Interpretationsangebot. Sie sind kontextabhängig, gehorchen spezifischen Rationalitätskriterien und sind deshalb nie die Praxis selbst. Wissenschaftlich-theoretisches Wissen bezieht sich vielmehr in einer spezifischen historisch-gesellschaftlichen Weise auf Praxis. Pädagogisches Professionswissen nutzt das Wissen der erziehungswissenschaftlichen Disziplin, um andere und weiterreichende Interpretationen von Welt zu erzeugen als dies dem Alltagswissen möglich ist.

3. Umgangsweisen der Erwachsenenbildung mit Wissenschaft und wissenschaftlichem Wissen

Das Differenzmodell des Wissens hat Konsequenzen für Bildungs- und Beratungsprozesse. Allein der Verweis auf die *logische Differenz* zwischen Alltags- und Wissenschaftswissen macht deutlich, dass von der Vorstellung eines „Transfers“ wissenschaftlichen Wissens in den Alltag hinein Abschied zu nehmen ist (vgl. Wittpoth 1993, S. 116). Wissenschaft bietet kein höherwertigeres Wissen, sondern ein anderes Wissen an. Daraus resultieren wechselseitige Verständigungsprozesse zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Wissen (vgl. Nuissl 2010, S. 286) in Bildungs- und Beratungsprozessen und keine Einbahnstraße von der Wissenschaft in den Alltag. Aus den daraus resultierenden spezifischen Anforderungen an Bildungs- und Beratungsprozesse ergeben sich weiterhin Anforderungen an die Professionalisierung pädagogisch Handelnder.

Wissenschaftliche Theorien in Bildungs- und Beratungsprozessen

Konsequenzen für Bildungs- und Beratungsprozesse lassen sich auf der gesellschaftlichen, der organisationalen und der individuellen Ebene unterscheiden:

1. Gesellschaftliche Ebene

Weil wissenschaftliches Wissen kein praxistentobenes objektives Wissen darstellt, sondern selbst eingebunden ist in eine wissenschaftlich-gesellschaftliche Praxis, in der die verschiedenen Positionen und Theorieströmungen um Anerkennung und Ressourcen konkurrieren, gehört es in modernen Gesellschaften zur Aufgabe, den sozialen Charakter der Produktion wissenschaftlichen Wissens öffentlich zu machen. Hier liegen für die Erwachsenenbildung, insbesondere für die wissenschaftliche Weiterbildung, wichtige Aufgaben: die Herstellung von Öffentlichkeit gegenüber den sich in der Wissenschaft herausbildenden Oligarchien und Theokratien (vgl. Münch 2007; Faulstich 2008, S. 21;), die Herstellung von Transparenz bezüglich der Forschungsauftraggeber und ihrer Interessen (z. B. beim OECD-Auftrag für PISA) sowie die Veröffentlichung von Problemlagen und Fragestellungen der Praxis, die in der Wissenschaft bislang nicht aufgegriffen wurden. Erst das gesellschaftliche Bewusstsein über die spezifischen gesellschaftlichen Formierungen und Schließungen wissenschaftlichen Wissens ermöglicht einen kritisch-reflexiven, öffentlichen und emanzipatorischen Umgang mit wissenschaftlichem Wissen.

2. Organisationale Ebene

Auf der Ebene des Lernens in Organisationen und Betrieben geht es für pädagogisch Handelnde (Kursleiter und Berater) einerseits um die Rücknahme der Rolle des überlegenen Lieferanten eines gesicherten wissenschaftlichen Wissens (vgl. Howaldt 2004, S. 233), andererseits aber auch darum, die ökonomisch motivierte Suche der Betriebe nach dem neuesten Erfolgsrezept auf der Basis unhinterfragter Rahmenbedingungen in Frage zu stellen, um Lernprozesse zu ermöglichen. Gefordert ist eine Logik des doppelten Formwechsels des Wissens: der Übergang von der Ebene des praktischen Wissens in den wissenschaftlichen Diskurs und wieder zurück in die direkte Praxis. Vor diesem Hintergrund wird in der Transdisziplinaritäts- und Interdisziplinaritätsforschung nach dialogischen und partizipativen Formen der Kooperation von Wissenschaft und Praxis gesucht (vgl. Wagner/Kropp 2007, S. 34). Gefragt wird also nach geeigneten Lehr-, Lernkulturen bzw. Beratungsansätzen. Praxiserfahrungen und Möglichkeiten des Perspektivwechsels sollen dabei eine gesteigerte Bedeutung erhalten (Wittpoth 1987, S. 132).

Die bloße Forderung nach mehr Dialog zwischen Wissenschaft und Alltag greift allerdings zu kurz. Die Schlichterfähigkeit und empirische Relevanz einer dialogisierten Wissenschaftsberatung wird überschätzt, die Problemlösekapazität bleibt unterkomplex und der politische Konflikt der Praxisakteure wird in die Wissenschaft hineingetragen (vgl. Wagner/Kropp 2007, S. 36). Ähnlich verhält es sich mit Aktionsforschungsansätzen: Eine Verschmelzung der beiden Wissensdomänen wird erstens den Eigenlogiken der beiden Subsysteme nicht gerecht und lässt die ungleich verteilten Lernanforderungen der an der Aktionsforschung Beteiligten unberücksichtigt.

Settings für eine Kooperation von Wissenschaft und Praxis müssen die unterschiedlichen Logiken und Erfolgskriterien berücksichtigen zwischen einer pragmatischen Problemlösungsperspektive der Praxis und einer relativ handlungsentlasteten Reflexionsperspektive der Wissenschaft, die auf Verstehen und Erklären zielt. Der „lernende Forschungszusammenhang“ (vgl. Ludwig 2008) versucht so eine Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis mit drei verbundenen Werkstätten herzustellen. In der Problemdefinitionswerkstatt und in der abschließenden Beratungswerkstatt definieren Praktiker der Organisation ihre Anliegen und Interessen, die Fragestellungen und die zu bearbeitenden Handlungsproblematiken. In der interdisziplinär zusammengesetzten Interpretationswerkstatt werden die von der Praxis aufgeworfenen Fragen nach wissenschaftlichen Gütekriterien untersucht.

3. Individuelle Ebene

Auf der individuellen Ebene ist es Aufgabe der Erwachsenenbildung die Transformationsprozesse zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Wissen zu begleiten und zu unterstützen. Im Sinne des Differenzmodells stellen sich Bildungsprozesse als Transformationsprozesse dar, d. h. als Wechselverhältnis der beiden Wissensformen und nicht als einseitiger Transfer wissenschaftlichen Wissens in ein relativ „defizitäres“ Alltagswissen hinein.

In der Erziehungswissenschaft besteht weitgehend Konsens, dass Ausgangspunkt für Bildungsprozesse regelmäßig individuelle Handlungsproblematiken bzw. Irritatio-

nen sind. Versteht man Situationen im Sinne des Symbolischen Interaktionismus als kontingente, dann sind die irritierenden Situationen dadurch charakterisiert, dass die vorhandenen alltäglichen Bedeutungen und Deutungsmuster nicht mehr ausreichen, um eine Handlungssituation adäquat zu interpretieren und handlungsfähig zu sein. Wissenschaftliches Wissen kann in diesen Situationen zu neuen und tieferen Einsichten in die normativen und fachlichen Sinnstrukturen der Handlungssituation führen. Allerdings wollen Erwachsene dabei ihre Identität und gesellschaftliche Teilhabe sichern, sie wollen eine lebensgeschichtliche Kontinuität herstellen. Um die fortdauernde Begründetheit des eigenen Alltagswissens zu sichern, muss das Neue und Unbekannte auf Bekanntes zurückgeführt und in die bestehenden Sinnstrukturen integriert werden. Dieses Lernen stellt sich als eine Art Übersetzung des fremden (wissenschaftlichen Wissens) dar, als eine Übersetzung des Neuen in die subjektive Wirklichkeit (vgl. Schmitz 1984, S. 102 und 107; Enoch 2013, S. 193). Lernen ist so gesehen ein Aneignungsprozess neuen Wissens im Kontext vorhandenen Wissens und nicht einfach die Übernahme neuen Wissens in den individuellen Bestand. Es ist eine Übersetzungsleistung, ein Prozess des Sich-zu-eigen-machens, der Bedeutungs differenzierung und -umstrukturierung (Holzkamp 1993, S. 231 ff.). Vor diesem Hintergrund ist zu verstehen, warum Menschen mit wissenschaftlichem Wissen ganz eigenständig umgehen (vgl. Beck/Bonß 1989, S. 27 f.).

Wissenschaftliche Theorien lassen sich so gesehen nicht einfach anwenden, sie können aber mit ihrer Tiefenschärfe und ihren Erklärungszusammenhängen für irritierende Situationen, in denen das vorhandene Alltagswissen brüchig wird, neue Perspektiven liefern und die Umstrukturierung vorhandener Bedeutungen fördern. Dies gelingt als Übersetzungs- und Aneignungsleistung durch die Lernenden selbst und nicht als Erklärungsangebot der Pädagogen. Die Aufgabe pädagogisch Handelnder wäre es deshalb vielmehr, die subjektiven Aneignungsprozesse in Form einer Lernbegleitung oder Lernberatung zu unterstützen. In den erwachsenenpädagogischen Didaktik- und Beratungsdiskursen wird dazu die Figur der „stellvertretenden Deutung“ diskutiert (Schmitz 1984; Thomssen 1993; Dewe 1996; Ludwig/Rihm 2013). Stellvertretende Deutungen sind individuelle Interpretationsangebote. Diese Angebote können von den Lernenden auch verworfen werden. In Beratungsprozessen und in beraterorientierten Bildungssettings geht diesen Interpretationsangeboten ein verstehender Zugang zu den Lernenden bzw. Ratsuchenden voraus (vgl. Thomssen 1993, S. 106; Ludwig 2002 u. 2014a) mit dem Ziel, ein möglichst passendes Interpretationsangebot zu entwickeln. Passend ist das Angebot an wissenschaftlichem Wissen dann, wenn es von den Lernenden bzw. Ratsuchenden so in ihre bestehenden alltäglichen Wissenshorizonte eingebaut werden kann, dass sich in einer eigensinnigen und verantwortlichen Weise neue Handlungsbegründungen ergeben und in der Folge Handlungsfähigkeit hergestellt werden kann.

Wissenschaftliche Theorien in Professionalisierungsprozessen

Pädagogisches Handeln als stellvertretende Deutung verlangt professionelle Kompetenz. Tietgens beschreibt sie als „Transformationskompetenz“ (1988). Die daran an-

schließenden Diskurse zur Professionalität beziehen sich auf die objektive Hermeneutik oder die sozialwissenschaftlichen Hermeneutik (vgl. Schäffter 1987; Kade 1990; Combe/Helsper 1996; Dewe 1996; Nittel 2000). Professionelle Kompetenz umfasst die Fähigkeit umfassende theoretische Kenntnisse in sozialen Situationen angemessen verwenden zu können. Anders als im kognitionswissenschaftlichen Kompetenzmodell meint „angemessen“ hier nicht die Wissensanwendung als Können, sondern das Vermögen, allgemeine Strukturen im besonderen Fall zu rekonstruieren um ein tieferes Verständnis der Fallsituation zu erlangen und die eigenen Handlungsbegründungen und Entscheidungen zu verbessern. Der Professionalisierungsprozess erfordert schwierige Wissenstransformationsprozesse, deren Ausgangspunkt alltägliches Wissen ist. Das erziehungswissenschaftliche Wissen wird im Zuge der Professionalisierung (z. B. im Studium) vom alltäglichen Wissen der zukünftigen Professionellen eigensinnig adaptiert und zu einem professionellen Wissen transformiert (vgl. Horn 1999 und Vogel 1999).

Professionelles pädagogische Kompetenz als verstehender Zugang zu den Handlungsproblematiken und Irritationen der Lernenden und Ratsuchenden stellt sich als ein hermeneutischer Prozess dar (Dewe 1996, Ludwig 2014a), der unter paradoxen Bedingungen (Nittel 2000, S. 81 ff.) wissenschaftliches Wissen nutzt, um den subjektiven Handlungssinn und die soziale Positionierung der Ratsuchenden (Ludwig 2014b, S. 299 ff.) als gesellschaftlichen Zusammenhang zu rekonstruieren und daran ansetzend, stellvertretende Deutungsangebote zu entwickeln. Stellvertretende Deutungen im professionellen pädagogischen Handeln sind das Ergebnis rekonstruktiver Analysen und sollen die Welt- und Selbstverständigungsprozesse der Lernenden und Ratsuchenden unterstützen. Im Anschluss an irritierende Erfahrungen der Menschen setzen stellvertretende Deutungen relativ stabile bestehende alltägliche Deutungen und neue (wissenschaftliche) Deutungen ins Verhältnis, um Transformationsprozesse anzustoßen.

Das sind hohe Anforderungen an pädagogisches Handeln. Anforderungen, die eine umfassende theoretische Ausbildung erfordern – insbesondere im Studium. Die Professionalisierung im erziehungswissenschaftlichen Studium muss dafür ein Theorie-Praxis-Verhältnis herstellen, in dem nicht nur über Theorien reflektiert wird, sondern in dem Theorien auch rekonstruktiv verwendet werden – sowohl mit empirischem Forschungsmaterial als auch in pädagogischen Praxen. Das Theorie-Praxis-Verhältnis ist letztlich ein theoretisches Problem der Reflexion gesellschaftlicher Praxen. Dies gilt sowohl für die erziehungswissenschaftliche Praxis als auch für das professionelle pädagogische Handeln.

Literatur

- Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang (1989): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Wissenschaft und Praxis. In: Ulrich Beck und Wolfgang Bonß (Hg.): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–45.
- Benner, Dietrich (1978): Theorie, Technik, Praxis. In: *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik* (15. Beiheft), S. 13–21.

- Bollnow, Otto Friedrich (1978): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik (15. Beiheft), S. 155–164.
- Bosch, Aida; Kraetsch, Clemens; Renn, Joachim (2001): Paradoxien des Wissenstransfers. Die „Neue Liason“ zwischen sozialwissenschaftlichem Wissen und sozialer Praxis durch pragmatische Öffnung und Grenzerhaltung. In: Soziale Welt 52, S. 199–218.
- Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dewe, Bernd (1996): Beratende Rekonstruktion. In: Heine von Alemann und A. Vogel (Hg.): Soziologische Beratung. Praxisfelder und Perspektiven. Opladen: Leske und Budrich, S. 38–55.
- Enoch, Clinton (2013): Beratung als Aufklärungsinstanz des Individuums – demokratietheoretische Aspekte einer kritischen Beratungstheorie. In: Bernd Käßpflinger, Steffi Robak und Sabine Schmidt-Lauff (Hg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Wiesbaden: Springer, S. 187–195.
- Faulstich, Peter (2008): Vermittler wissenschaftlichen Wissens. Biographien von Pionieren öffentlicher Wissenschaft. Bielefeld: transcript.
- Groothoff, Hans-Hermann (1988): Wege und Umwege der neueren Theorie-Praxis Diskussion in der Wissenschaftlichen Pädagogik. Zum Problem der Pädagogik als einer Theorie erzieherischer und unterrichtlicher Praxis. In: Pädagogische Rundschau (42), S. 23–34.
- Gunia, Jürgen (2012): Kompetenz. Versuch einer genealogischen Ideologiekritik. In: Textpraxis (4), URN: urn:nbn:de:hbz:6-83429580473. Online verfügbar unter www.uni-muenster.de/textpraxis/juergen-gunia-kompetenz.
- Holzcamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York: Campus.
- Horn, Klaus-Peter (1999): Wissensformen, Theorie-Praxis-Verhältnis und das erziehungswissenschaftliche Studium. In: Päd. Blick (4), S. 215–221.
- Howaldt, Jürgen (2004): Neue Formen sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion in der Wissensgesellschaft. Forschung und Beratung in betrieblichen und regionalen Innovationsprozessen. Münster: LIT.
- Kade, Sylvia (1990): Handlungshermeneutik, Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn.
- Ludwig, Joachim (2002): Anforderungen an Lernberatung in Online-Foren. In: Bernd Dewe, Gisela Wiesner, Jürgen Wittpoth (Hg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld: wbv, S. 255–266.
- Ludwig, Joachim (2008): Konzeptbegründungen und Ergebnisse des Lefo-Projekts. In: Joachim Ludwig (Hg.): Interdisziplinarität als Chance. Wissenschaftstransfer und Beratung im Lernenden Forschungszusammenhang. Bielefeld: wbv, S. 29–64.
- Ludwig, Joachim (2014a): Zur rekonstruktiven Handlungslogik professioneller pädagogischer Beratung. In: Martin P. Schwarz, Wilfried Ferchhoff, Ralf Vollbrecht und Peter J. Weber (Hg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 550–589.
- Ludwig, Joachim (2014b): Beratung vom Subjektstandpunkt. In: Martin Allespach und Josef Held (Hg.): Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis. Frankfurt am Main: Bund Verlag, S. 286–305.
- Ludwig, Joachim; Rihm, Thomas (2013): Der Subjektstandpunkt in der Didaktik. In: Klaus Zierer (Hg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider (Jahrbuch für Allgemeine Didaktik), S. 83–96.
- Mader, Wilhelm (1996): Pädagogik und Psychotherapie im Konfliktfeld der Moderne. In: Klaus Ahlheim und Walter Bender (Hg.): Lernziel Konkurrenz. Erwachsenenbildung im „Standort Deutschland“. Opladen: Leske und Budrich, S. 211–222.

- Münch, Richard (2007): Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nassehi, Armin (2000): Demokratie auf der Datenautobahn. In: Heinz Mandl und Gabi Reinmann-Rothmeier (Hg.): Wissensmanagement. Informationszuwachs – Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements. München: Oldenbourg, S. 99–113.
- Neuweg, Georg Hans (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft 22 (43), S. 33–45.
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv
- Nuissl, Ekkehard (2010): Theorie und Praxis. In: Rolf Arnold, Sigrid Nolda und Ekkehard Nuissl (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt; UTB, S. 286–287.
- Olbrich, Josef (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Pongratz, Ludwig A. (2003): Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.
- Schäffter, Ortfried (1987): Lernen als Ausdruck von Widerstand. In: Ebert, G. u. a. (Hrsg.): Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. Band 2: Von der Interpretation zur Rekonstruktion. Frankfurt (Main), S. 67–97.
- Scharlau, Ingrid; Wiescholek, Sabrina (2013): Ringen um Sinn. Subjektive Theorien von Lehramtsstudierenden zum Praxisbezug des Studiums. In: Gudrun Hessler, Mechthild Oechsle und Ingrid Scharlau (Hg.): Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform. Bielefeld: transcript, S. 213–231.
- Schmitz, Enno (1984): Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: Enno Schmitz und Hans Tietgens (Hg.): Erwachsenenbildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 11), S. 95–123.
- Siebert, Horst (2004): Theorien für die Praxis. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Thomssen, Wilke (1993): Hermeneutik versus Wissenschaft. Bildung als diskursives Verstehen. In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hg.): Jahrbuch Arbeit Bildung Kultur 1993. Recklinghausen, S. 97–112.
- Tietgens, Hans (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Wiltrud Gieseke u. a. (Hg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 28–75.
- Tietgens, Hans (1990): Die Relevanz der Sozialwissenschaften für die Erwachsenenbildung. Kommentare zu einer empirischen Studie. Frankfurt (Main): Pädagog. Arbeitsstelle, Dt. Volkshochschul-Verb. (Forschung, Begleitung, Entwicklung).
- Vogel, Peter (1999): Der Theorie-Praxis-Konflikt in der Pädagogik als Deutungsmuster im Studienalltag – oder: Was lernt man eigentlich im erziehungswissenschaftlichen Studium? In: Päd. Blick (1), S. 34–40.
- Wagner, Jost; Kropp, Cordula (2007): Dimensionen einer dialogisch-reflexiven Wissenserzeugung und -kommunikation. In: Cordula Kropp, Frank Schiller und Jost Wagner (Hg.): Die Zukunft der Wissenskommunikation. Perspektiven für einen reflexiven Dialog von Wissenschaft und Politik – am Beispiel des Agrarbereichs. Berlin: Ed. Sigma, S. 19–50.
- Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Wittpoth, J. (1987): Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Bad Heilbrunn.
- Wittpoth, Jürgen (1993): Wissenschaftstransfer in der Arbeiterbildung? In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hg.): Jahrbuch Arbeit Bildung Kultur 1993. Recklinghausen, S. 113–117.

Tat und Rat in der Weiterbildung: Formen und Funktionen wissenschaftlicher Politikberatung im Wandel

Josef Schrader

Zusammenfassung

Auch im Bildungsbereich hat wissenschaftliche Politikberatung in den vergangenen Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Seitens der Wissenschaft werden nicht zuletzt durch die Versprechungen der empirischen Bildungsforschung, mit ihren Ergebnissen die Qualität von Steuerungsentscheidungen verbessern zu können, Kommunikationsofferten gemacht, die in Gestalt von Beratung immer häufiger zu einem Austausch zwischen Wissenschaft und Politik führen. Während sich frühe Modelle der wissenschaftlichen Politikberatung vor allem auf das Kommunikationsverhältnis zwischen Wissenschaft und Politik konzentrieren, wenden sich neuere Modelle insbesondere den Formen und Funktionen der wissenschaftlichen Politikberatung zu. Der Beitrag schließt an diese jüngeren Modelle an und skizziert entlang unterschiedlicher Phasen des politischen Handelns an ausgewählten Beispielen Formen und Funktionen wissenschaftlicher Politikberatung in der Weiterbildung. Zudem werden Grundelemente einer „professionellen“ wissenschaftlichen Politikberatung aufgezeigt, die in der Weiterbildung bislang aber noch keine breite Verwendung finden. Dies aber nicht, weil es grundsätzlich an professioneller Orientierung mangelte, sondern vielmehr, weil in der Politik die Zuständigkeit für Weiterbildung auf eine Vielzahl von Ministerien und Verwaltungen verstreut ist.

1. Wissenschaftliche Politikberatung zwischen Hoffnungen und Befürchtungen

Wenn im Bildungsbereich die Frage gestellt wird, was Wissenschaft über die Gewinnung neuer Erkenntnisse hinaus für die Gesellschaft leistet oder leisten kann, dann gerät zumeist die Praxis in den Blick, seltener die Politik. Seit es Pädagogik als Wissenschaft gibt, seit der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert also, hat sie sich als eine Theorie für eine verbesserte Praxis verstanden, eines „zukünftig möglich besseren Zustands des menschlichen Geschlechts“ (Kant 1964). Während die geisteswissenschaftliche Pädagogik ihre zentrale Aufgabe in der engagierten Reflexion alltäglicher pädagogischer Erfahrungen sah und die Praxeologie die Pädagogik als Handlungswis-

senschaft konzipierte, etablierte sich mit den Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre eine (sozial-) wissenschaftlich fundierte, aufklärende und (gesellschafts-) kritische Erziehungswissenschaft als Anwalt individueller und gesellschaftlicher Emanzipation. Aktuell verspricht die empirische Bildungsforschung Verbesserungen der Qualität von Entscheidungen über Strukturen, Prozesse und Ergebnisse von Bildungssystemen, wenn diese Entscheidungen mehr als bislang auf wissenschaftlicher Evidenz beruhen. Stärker noch als in der Phase der Bildungsreform erscheint nun die Politik neben der Praxis als ein mindestens gleichwertiger, wenn nicht favorisierter Adressat bildungswissenschaftlicher Forschung. Diese Orientierung wird gestützt, wenn nicht verursacht durch eine große Aufmerksamkeit, die Empirische Bildungsforschung in Strategie- und Programmpapieren der BLK, der KMK oder des BMBF (vgl. z. B. Schlegel 2005; Hüfner 2005; Pahl 2005) erfahren hat.

Gleichzeitig wurde und wird um die Machbarkeit und Wünschbarkeit dieses Programms heftig gestritten, gelegentlich so heftig, dass die Schärfe der Kontroversen eher an politischen denn an wissenschaftlichen Streit erinnert. Einige Beispiele mögen dies illustrieren. Protagonisten einer evidenzbasierten Bildungsreform (vgl. Slavin 2002, S. 16) argumentieren, dass allein die Orientierung an einer evidenzbasierten Medizin mit randomisierten Feldstudien als Gold-Standard das notwendige Vertrauen in die Leistungsfähigkeit erziehungswissenschaftlicher Forschung bei Politik und (professioneller) Praxis sichern könne. Kritiker dagegen unterstellen der „Funktions-symbiose“ von Bildungsforschung und Bildungspolitik Ambitionen einer „wissensbasierten hypertechnokratischen Steuerung“ (Bellmann/Müller 2011, S. 28) und beklagen Demokratiedefizite (vgl. Biesta 2011) sowie eine „Wissenschaftsanmaßung als Machtanmaßung“ (Gruschka 2013, S. 3). Andere geben zu bedenken, dass sich mit der Evidenzorientierung „Erwartungen an die Aussagekraft von Wissenschaft [verbinden], die Wirksamkeit zum zentralen Kriterium der Bewertung von Reformprogrammen macht, aber im Wesentlichen Illusionen für das Verhältnis von Politik und Wissenschaft erzeugt“ (Tenorth 2011, S. 8). Neo-institutionalistisch inspirierte Forscherinnen und Forscher wiederum betrachten evidenzbasierte Verbesserungen des Bildungssystems als bloßen Mythos, der die öffentlichen Legitimationsdebatten präge, während gleichzeitig die Akteure in Politik und Praxis ihr Handlungsfeld vor unerfüllbaren Rationalitätserwartungen schützten (vgl. z. B. Wiseman 2010). Blickt man auf die Weiterbildung, trifft man auf ähnlich kontroverse Positionen und Einschätzungen. So heißt es u. a., dass in den Debatten zum Qualitätsmanagement und zum selbstgesteuerten Lernen „Machtpraktiken“ von Wissenschaft, Erwachsenenbildungspolitik und Erwachsenenbildungspraxis gleichsam ununterscheidbar konvergierten (vgl. z. B. Wrana 2008; Spilker 2013). Andere wiederum kritisieren eine neoliberale Weiterbildungspolitik und -praxis unter den Maßgaben von Wirtschaftlichkeit und Marktorientierung und mahnen ein stärkeres öffentliches Engagement an, z. B. bei der Sicherung angemessener Arbeitsbedingungen für das Lehrpersonal (z. B. Dobischat/Hufer 2014). Schließlich fehlt es auch nicht an Stimmen, die die nicht aufhebbare Differenz von Wissenschaft und Praxis betonen (vgl. u. a. Wittpoth 1997) und der Wissenschaft folglich Distanz zu Politik und Praxis empfehlen.

Als Kronzeuge für die Autonomie ausdifferenzierter Funktionssysteme in modernen Gesellschaften, die kein Funktionsprimat mehr kennen, wird gewöhnlich Niklas Luhmann zitiert. Während Luhmann die Funktion der Wissenschaft in der Hervorbringung neuer Erkenntnisse sieht, die sich auf anerkannte Theorien und Methoden stützen, bestehe die Funktion der Politik im Bereithalten der Kapazität für kollektiv bindende Entscheidungen (vgl. Luhmann 2000, S. 84).¹

Im folgenden Beitrag soll der Blick nicht auf die Makroebene des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik gerichtet werden, sondern auf die konkreten Praxen der Interaktion zwischen Wissenschaft und Politik im Feld der Weiterbildung gelenkt werden. Dabei geht es vor allem um die sich etablierenden und ausdifferenzierenden Formen und Funktionen der Politikberatung. Daher stützen sich die folgenden Überlegungen zum einen auf Anleihen aus anderen Politikbereichen, zum anderen auf Beobachtungen und persönliche wie auch institutionelle Erfahrungen, die sich nicht zuletzt aus dem Wechsel von einem universitären in ein außeruniversitäres Institut ergeben haben. In einem ersten Schritt soll es darum gehen, die Befunde zur wissenschaftlichen Politikberatung aus anderen Handlungsfeldern zu sichten. Daran anschließend werden an ausgewählten Beispielen Formen und Funktionen wissenschaftlicher Politikberatung in der Weiterbildung aufgezeigt. Abschließend werden Lerngewinne, bleibende Irritationen und Herausforderungen benannt.

2. Institutionalisierung wissenschaftlicher Politikberatung und die Ausdifferenzierung ihrer Formen und Funktionen

Spätestens seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges beobachten wir weltweit eine Expansion wissenschaftlicher Politikberatung, ablesbar u. a. an beträchtlichen öffentlichen und teilweise auch privaten Geldern, die in nachgeordnete Ämter, unabhängige Forschungsinstitute oder spezifische Expertisen investiert werden (vgl. Weingart/Lentsch 2008, S. 9). In Deutschland ist das expertisebasierte Regieren durch Kommissionen vor allem in der Zeit der rot-grünen Bundesregierung unter Gerhard Schröder als „Berliner Räterepublik“ (Heinze 2002) in das öffentliche Bewusstsein getreten. Handbücher (vgl. Falk/Rehfeld/Römmele/Thunert 2006) weisen Politikberatung als eigenständiges Forschungsfeld aus, das alle relevanten Policy-Bereiche abdeckt und auch Fragen der Politics behandelt, etwa danach, ob gemischte (Hartz) oder vornehmlich wissenschaftlich besetzte Kommissionen (Rürup) „erfolgreicher“, d. h. konsensorientierter und damit entscheidungsnäher arbeiten (vgl. dazu Lamping 2006; Schmid 2011).

Die Ursachen für diese Expansion werden zumeist auf a) Veränderungen in den staatlichen Aufgaben, b) auf Veränderungen in der Organisation von Wissenschaft sowie c) auf veränderte Legitimationserwartungen in modernen Demokratien zurückgeführt (vgl. Weingart/Lentsch 2008, S. 7-18). Seit dem 19. Jahrhundert beobachten wir eine Zunahme von Staatsfunktionen, die im Wohlfahrtsstaat nicht mehr nur auf Sicherheits- und Ordnungspolitik gerichtet sind, sondern auch die Zukunftssicherung umfassen und damit auch Fragen der Bildung und des lebenslangen Lernens einschließen. Gleichzeitig ist das Wissenschaftssystem quantitativ gewachsen

und hat sich inhaltlich erweitert und institutionell ausdifferenziert. Schließlich stehen Massendemokratien vor einer doppelten Legitimationsanforderung: Betroffene Entscheidungen müssen sachangemessen und zustimmungsfähig zugleich sein.

Für den vorliegenden Beitrag sind insbesondere die Veränderungen von Interesse, die das Wissenschaftssystem betreffen. Sie können hier nur stichwortartig aufgelistet werden. Wissenschaft und Forschung finden nicht mehr nur an Universitäten statt, sondern vermehrt auch in der Wirtschaft, in Stiftungen, Verbänden, Nicht-Regierungsorganisationen und kommerziellen Instituten. Damit einher geht eine Pluralisierung wissenschaftlichen Wissens (Stichweh 2004) und ein Wandel des Verständnisses von Wissenschaft. Während gegen Ende des 20. Jahrhunderts noch die Grundlagenwissenschaften als Leitwissenschaften dominierten (z. B. die Physik bei der Frage der Energieversorgung), werden heute eher die Sozial- und Lebenswissenschaften sowie interdisziplinäre Forschungsgebiete (wie z. B. in der Umwelt- oder der Bildungsforschung) nachgefragt. Damit erhalten nicht mehr nur positivistische, sondern auch relativistische bzw. konstruktivistische Interpretationen von Wissenschaft Anerkennung (Weingart/Lentsch 2008, S. 13). Wissenschaft wird nicht mehr mit Sicherheit oder Wahrheit gleichgesetzt, sondern mit besserem oder weniger gut geprüftem Wissen. Expertise und Gegenexpertise sind die Regel, nicht die Ausnahme. Ebenso, dass die damit einhergehenden Kontroversen öffentlich und nicht nur in Expertengremien ausgetragen werden – aufgrund der Dauerbeobachtung nicht nur der Politik, sondern auch der Politikberatung durch Medien.²⁴

Technokratische oder szientistische Illusionen, die vielleicht noch in den 1960er und 1970er Jahren verbreitet waren, werden seltener vertreten. Dies wurde auch wissenschaftstheoretisch reflektiert, z. B. in teils normativ, teils deskriptiv gemeinten Konzepten einer neuen Form transdisziplinären wissenschaftlichen Arbeitens im „Modus-2“, der durch Problem- und Wahrheitsorientierung zugleich geprägt sei (vgl. Nowotny/Scott/Gibbons 2001, 2003).

Vor diesem Hintergrund hat Jürgen Habermas (1979) bereits früh Modelle wissenschaftlicher Politikberatung entwickelt. Habermas unterscheidet dezisionistische Formen (bei denen Politiker sich ausschließlich interessegeleitet auf wissenschaftliche Befunde berufen) von technokratischen (bei denen Wissenschaftler Politikern gleichsam die Hand führen) und pragmatistischen Formen (bei denen wissenschaftliche Rationalität und wertbestimmte Entscheidung in gleichberechtigter Kommunikation aufeinander bezogen sind). Inzwischen liegen differenziertere Modelle vor, die nicht von der Symmetrie oder Asymmetrie in der funktionsfeldübergreifenden Kommunikation ausgehen, sondern die *Formen* und *Funktionen* wissenschaftlicher Politikberatung fokussieren. Häufig geht man dabei von den Phasen eines idealtypischen Zyklus politischen Handelns aus (vgl. Jann/Wegrich 2003; May/Wildavsky 1978): Problemdefinition, Agenda Setting, Politikformulierung und -durchführung, Implementation, Evaluation und Re-Definition oder Terminierung des Problems.

Aus Sicht der Politik kann wissenschaftliche Beratung vier unterschiedliche *Funktionen* übernehmen (vgl. dazu Weingart/Lentsch 2008, S. 28-34): die Konsensbildung angesichts divergierender Interessen, konfligierender ethischer Werte und Lösungs-

vorschläge; die Informierung der Öffentlichkeit oder eines speziellen Teils davon, um Meinungsbildung voranzutreiben und Zustimmung zu mobilisieren; die Legitimierung vergangener oder zukünftiger Entscheidungen; die Evaluierung politischer Maßnahmen oder Programme. Die *Formen* wissenschaftlicher Politikberatung werden zumeist danach unterschieden, ob die beratenden Organisationen eher abhängig oder eher unabhängig von der Politik sind, eher epistemisch oder eher politisch robust sowie eher auf Dauer arbeiten oder ad hoc nachgefragt werden. Unterschieden werden dann u. a. ressortbezogene Beiräte, Expertenkommissionen (als Ad-Hoc- oder Enquete-Kommissionen) sowie Variante der Forschungsförderung (z. B. als Ressort-, Projekt- oder Programmforschung).

3. Formen und Funktionen wissenschaftlicher Politikberatung in der Weiterbildung im Wandel

Um den Gegenstandsbereich einzugrenzen, sind im Anschluss an die bisherigen Ausführungen zunächst einige begriffliche Klärungen erforderlich. Der Begriff *Politik* wird hier als Kollektivsingular für eine große Zahl von Akteuren und Akteurskonstellationen verwendet, die im Feld der Weiterbildung von den Kommunen über die Bundesländer und den Nationalstaat bis hin zu inter- und supranationalen Akteuren wie der OECD oder der EU reichen und auch zivilgesellschaftliche Akteure wie Gewerkschaften sowie Berufs- und Trägerverbände einschließen (vgl. Schrader 2011). Die Heterogenität handelnder Akteure wird gesteigert durch die föderale Struktur mit ihren geteilten, teilweise überlappenden Verantwortlichkeiten für berufliche und allgemeine Weiterbildung.

Wissenschaftliche Politikberatung gerät hier nur soweit in den Blick, wie sie in *institutionalisierter Form* praktiziert wird. Es geht um jene Beratungspraxen, bei denen Beratende und Beratene sich einvernehmlich auf eine Beratung verständigt haben, die von gewisser Dauer ist und nicht nur beiläufig oder einmalig stattfindet. Abgeschattet bleibt daher eine Beratung, die ungefragt und damit auch ohne Anspruch auf Gehör erfolgt (in der Literatur als Gesellschafts- oder auch als Partisanenberatung bezeichnet, vgl. Lentsch/Weingart 2011, S. 7). Ebenfalls nur am Rande betrachtet werden jene Formen der Beratung, die auf Selbststudium der Beratenen beruhen, also von „lesenden Verwaltungsbeamten“ geleistet werden, wie es ein Ministerialbeamter einmal in Anlehnung an Bertold Brechts Gedicht zu den „Fragen eines lesenden Arbeiters“ (Brecht 1979) selbstironisch formulierte. Als *wissenschaftlich* betrachten wir Beratung dann, wenn sie auf Erkenntnissen der Forschung beruht, die ausdrücklich für die angefragte Beratung erarbeitet oder aufbereitet wurden. Nicht näher betrachtet wird die *Politikerberatung*, bei der politisch engagierte WissenschaftlerInnen wissenschaftlich interessierte PolitikerInnen gestützt auf ihr Fach- und Allgemeinwissen beraten. Diese Form der Beratung wird in der Regel nicht öffentlich.

Die folgende Darstellung orientiert sich an den Phasen des zuvor aufgezeigten idealtypischen Ablaufmodells eines Policy Cycle und nimmt für das Handlungsfeld der Weiterbildung als internes Gliederungsprinzip die zuvor eingeführten Unterscheidungen von Formen und Funktionen wissenschaftlicher Politikberatung auf.

Problemdefinition

Ein idealtypischer Politikzyklus beginnt in dem Moment, in dem der Beschluss gefasst wird, ein *Problem* der Weiterbildungspraxis überhaupt als politisch relevant zu betrachten, es also zu *definieren*. Um zu verhindern, dass gesellschaftlich relevante Probleme übersehen werden, hat die Politik seit der Neuzeit die Statistik als ein Instrument rationaler Staatsführung etabliert, das zunächst auf den Raum, die Bevölkerung und die Wirtschaft bezogen war, inzwischen aber auch jene Bereiche erreicht hat, die als zukunftsrelevant gelten (vgl. Desrosières 2005, S. 165-233). Auch im Bildungsbereich beobachten wir seit vielen Jahren eine Ausweitung der Fremd-, aber auch der (angeordneten) Selbstbeobachtung. Das reicht von der indikatorengestützten Bildungsberichterstattung, für die der Nationale Bildungsbericht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014) als Prototyp gilt, trotz seiner lückenhaften Darstellung der (allgemeinen) Weiterbildung, bis hin zu Verfahren der Qualitätssicherung.

Die Funktion wissenschaftlicher Politikberatung besteht in der seismographischen Feldbeobachtung von Strukturen, Prozessen und Ergebnissen von Weiterbildung und lebenslangem Lernen, um im Sinne eines Frühwarnsystems auf unterschätzte oder übersehene Probleme aufmerksam machen. Die Formen politisch initiiert Beobachtungspraxen reichen von der Ressort- bis hin zur projektbezogenen Forschung. Beispiele sind der Adult Education Survey (vgl. Bilger/Gnahn/Hartmann/Kuper 2013), die Volkshochschul- und Verbundstatistik (vgl. u. a. Huntemann/Reichart 2014), der Continuing Vocational Training Survey (CVTS; vgl. Mignot 2013) oder der wbmonitor (vgl. Koscheck/Weiland 2013). Während diese bereits seit längerem etablierten Instrumente vor allem die Infrastrukturen in Form von Anbietern und Angeboten sowie die Weiterbildungsteilnahme in den Blick nehmen, neuerdings auch das Personal in einem laufenden Kooperationsprojekt von BIBB, DIE und der Universität Duisburg-Essen (vgl. wbpersonalmonitor), sind jüngere und komplementäre Aktivitäten vor allem auf die Outcomes von Bildungs- und Sozialisationsprozessen gerichtet. So werden mit dem Nationalen Bildungspanel (NEPS) in der Erwachsenenkohorte (Startkohorte VI) erstmals Längsschnittdaten erzeugt, die zusätzlich zu den lebenslaufbezogenen Daten und den Bildungsaktivitäten und Lernprozessen Erwachsener auch Lese-, Mathematik-, naturwissenschaftliche und ICT-Kompetenzen sowie nicht-kognitive Fähigkeiten (wie Persönlichkeit, Motivation und soziale Kompetenzen) erfassen (vgl. Allmendinger et al. 2011).

Die größte Aufmerksamkeit finden derzeit Large Scale Assessments. Die leo.-Level-One (Grotluschen/Riekmann 2012), die PIAAC- (Rammstedt, 2013) und die CiLL-Studie (Friebe/Schmidt-Hertha/Tippelt 2014) sind dafür beispielhaft. Vorgängerstudien wie der International Adult Literacy Survey (IALS; vgl. OECD 2000) und der Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL) (vgl. OECD/Statistics Canada 2005) fanden trotz vergleichbarer Befunde weniger Beachtung. International-vergleichende Large Scale Assessments werden zumeist von supranationalen Akteuren initiiert und oftmals von internationalen Forschungskonsortien realisiert, wobei außeruniversitäre Forschungseinrichtungen an Bedeutung gewinnen. Ein zentraler

Befund der PIAAC-Studie, der Politik und Praxis gleichermaßen beunruhigen sollte, besagt, dass es keinem der beteiligten Länder gelingt, das Bildungsminimum für alle zu garantieren und über den Lebenslauf zu stabilisieren.

Als Instrumente der Bildungsberichterstattung erfüllen Large Scale Assessments mehrere Funktionen (vgl. Stanat/Lüdtke 2007, S. 279-281): Sie dienen dem Benchmarking und System-Monitoring, ermöglichen inter-, aber auch intranationale Vergleiche, etwa zur Bedeutung der Schichtzugehörigkeit für den Kompetenzerwerb, sie stiften Transparenz, etablieren eine „culture of data-driven public policy and reform“ (Simon/Ercikan/Rousseau, 2013 S. 2) und werden durch eine Verknüpfung von „hard measures with soft power“ (Rutkowski/Engel 2010) zu einem wichtigen Change agent (vgl. Ritzen 2013, S. 14).

An Large Scale Assessments lassen sich die Leistungen, aber auch die Grenzen wissenschaftlicher Beobachtung von Strukturen, Prozessen und Ergebnissen von Bildungssystemen gut illustrieren. LSA, meist als Querschnittsstudien angelegt, sind *stark* in der Beschreibung, *beschränkt* in der Ursachenanalyse und daher auch häufig *unspezifisch* bei Handlungsempfehlungen. Diese Grenzen könnten überwunden werden, wenn Daten der Bildungsberichterstattung intensiver als bislang für genuin bildungswissenschaftliche Forschungen genutzt würden, die vor allem auf die Wirkungen pädagogischer Hilfen für Prozesse der Bildung und der Kompetenzentwicklung gerichtet sein sollten (s. dazu einige Vorschläge in Schrader 2015).

Agenda Setting

An den national und international stark variierenden Reaktionen auf die Befunde aus LSA kann man am Beispiel der Schule wie der Weiterbildung sehen, dass die Identifikation eines bildungspolitischen Problems allenfalls eine notwendige, keinesfalls aber hinreichende Voraussetzung dafür ist, dass dieses Problem auch auf die politische Agenda gesetzt wird. Ob dies gelingt oder nicht, hängt von der Bedeutung ab, die einem Bildungsbereich zugeschrieben wird (und hier findet Schule immer noch mehr Aufmerksamkeit als Erwachsenenbildung), von der Adressierbarkeit von Ansprechpartnern in Politik und Praxis (die im Schulbereich „leichter“ ist als in der Weiterbildung) und auch von der Reaktion in der medialen Öffentlichkeit (für PIAAC vgl. Schmidt-Hertha 2014). Üblicherweise übernehmen Parteien oder Interessenverbände das Agenda-Setting. Für die Weiterbildung gilt allerdings, dass parteipolitischer Streit selten ist. Vielmehr scheint eine Art große Koalition zu existieren, die „Mitbewerber“ sitzen eher in anderen Ministerien als in anderen Parteien.³

Die Funktion der Wissenschaft in dieser Phase besteht im Wesentlichen in der Legitimation der gesellschaftlichen und praktischen Relevanz des definierten Problems, gegebenenfalls in der Entscheidungsvorbereitung sowie in der fortlaufenden Information und Beratung. Die Formen der Politikberatung reichen von Expertenkommissionen bis hin zu Auftragsforschungen.

Die Einrichtung von Expertenkommissionen gehört zu den verbreiteten Mitteln, um ein bildungspolitisches Problem auf die Agenda zu setzen. Dabei variiert die Zusammensetzung zwischen rein wissenschaftlichen und gemischten Expertenkommissionen.

sionen. So wurde die wohlfahrtsstaatlich ausgerichtete Reform der Weiterbildung in den 1960er und 1970er Jahren durch den Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen sowie den Deutschen Bildungsrat wenn nicht angestoßen, so doch erheblich befördert. Hier geriet der Reformbedarf der Erwachsenen- und Weiterbildung „als Ganzes“ in den Blick. In beiden Fällen spielte Wissenschaft als Funktionssystem und damit gleichsam losgelöst von persönlichen Netzwerken eine zentrale Rolle bei der Begründung, Ausrichtung und Umsetzung der weithin strukturell orientierten Reformen. Dies zeigt sich zum einen an den zahlreichen wissenschaftlichen Expertisen, die vom Deutschen Bildungsrat in Auftrag gegeben wurden, zum anderen an der auf Dauer angelegten Institutionalisierung von Beratungsstrukturen. Dafür hatte bereits der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen ein Beispiel gegeben. Während die Politik mit dem Deutschen Ausschuss jedoch noch den Expertenrat gebildeter Persönlichkeiten suchte, gilt die Arbeit des Deutschen Bildungsrates vielen Beobachtern als Prototyp einer „technokratischen“ Reform, geprägt von einem Supremat der Wissenschaft über die Politik (Tenorth 2014).

Nachfolgende Expertenkommissionen haben keine vergleichbare Aufmerksamkeit und Durchschlagskraft erzielt. Das gilt für die Expertenkommission zur Finanzierung lebenslangen Lernens (vgl. Timmermann 2005) ebenso wie für das Forum Bildung, die Konzertierte Aktion Weiterbildung oder den Rat der Weiterbildung sowie den Innovationskreis Weiterbildung. Es wurden und werden immer wieder Vorschläge unterbreitet, an diese Tradition anzuknüpfen. So hat jüngst Ernst Dieter Rossmann (2013) 25 Jahre nach der letzten Bildungsenquête eine Enquete-Kommission „Lebenslanges Lernen“ vorgeschlagen, die beim Deutschen Bundestag angesiedelt werden sollte, als eine Parlaments-Denkwerkstatt von Politik, Wissenschaft und Praxis, um die Weiterbildung in der öffentlichen Debatte zu verankern. In eine ähnliche Richtung zielen die Bertelsmann-, die Telekom- und die Bosch-Stiftung, die, beraten von BildungsforscherInnen, einen Nationalen Bildungsrat, angesiedelt im Kanzleramt, gefordert haben (vgl. Kühne 2015).

Erfolgreicher im Agenda-Setting scheinen derzeit inter- und supranationale Akteure, die allerdings nicht Strukturfragen in den Vordergrund rücken, sondern vor dem Hintergrund europäischer Integrationsprozesse vor allem an Vergleichbarkeit von Outcomes interessiert sind (s. dazu z. B. das EU-Memorandum über Lebenslanges Lernen 2000). In diesem Sinne lassen sich die aktuellen und teils bereits älteren Initiativen zur Anerkennung, Validierung und Zertifizierung informellen Lernens interpretieren. So wurde etwa vor der Einführung des ProfilPASS in Deutschland ein Konsortium aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und dem Institut für Entwicklungs- und Strukturforschung Hannover (IES) beauftragt, politische Handlungsalternativen bei der Einführung geeigneter Instrumente vor dem Hintergrund der europäischen Erfahrungen zu identifizieren und zu bewerten (DIPF/DIE/IES 2007).

Während die LSA-Studien von supra- oder nationalen politischen Akteuren in Auftrag gegeben wurden, sind es ansonsten eher Interessenverbände, in der Weiterbildung auffälliger Weise eher Gewerkschaften (vor allem GEW und IGM) als Par-

teien, die Fragen der Weiterbildung auf die Agenda zu setzen versuchen (vgl. u. a. Faulstich/Bayer/Krohn 1998; Faulstich et al. 1992; aktuell Dobischat/Hufer 2014). Schließlich sei auf Stiftungen als zivilgesellschaftliche Akteure verwiesen. So hat die Bertelsmann-Stiftung in den letzten Jahren mehrere Forschungsarbeiten vorgelegt, die explizit darauf zielen, auf Probleme aufmerksam zu machen, die aus Sicht der Stiftung auf die politische Agenda gehören. So bearbeitet die Stiftung derzeit gerade ein Projekt zur Bedeutung regionaler Akteurskonstellationen für Angebote und Beteiligung in der Weiterbildung.

Allenfalls bei der Personalthematik scheint die Wissenschaft aktuell die Agenda mitzubestimmen. So führt das DIE derzeit im Auftrag des BMBF und in enger Abstimmung mit einer breiten Koalition von Berufs- und Trägerverbänden der Erwachsenen- und Weiterbildung⁴ ein Projekt durch, das die wissenschaftlichen Grundlagen für die trägerübergreifende Anerkennung formell und informell erworbener Kompetenzen des Lehrpersonals erarbeiten soll, mit der klaren Zielperspektive, solche Strukturen in enger Abstimmung mit den Träger- und Berufsverbänden auch zu etablieren. Diese Initiative schließt an zahlreiche vorangehende Vorhaben an, die aber nicht die nötige Resonanz fanden (vgl. z. B. Kraft/Seitter 2009). In diesem Konsortium kann die Wissenschaft koordinierende, moderierende, gelegentlich auch strategische Aufgaben übernehmen, aber immer nur im Konsens mit Akteuren der Politik und der Praxis.

Politikformulierung und Politikdurchführung

Der Schritt der Politikformulierung und -durchführung umfasst Entscheidungen darüber, in welcher Form politische Probleme, die es auf die Agenda geschafft haben, durch- und umgesetzt werden. Die bevorzugten Formen, die für die wissenschaftliche Politikberatung in diesem Schritt gewählt werden, sind gemischt besetzte Expertengremien und Arbeitskreise. Ein Expertenstatus wird den einen aufgrund ihrer Bedeutung bei der Umsetzung und der Akzeptanzsicherung im Feld zugeschrieben, den anderen aufgrund ihrer fachlichen Kompetenz. Die Funktion wissenschaftlicher Politikberatung schließt dabei die *Aushandlung* eines primär politisch tragfähigen und wissenschaftlich zudem vertretbaren Konsenses ein. Dies erfordert von WissenschaftlerInnen u. a. die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich auf die Eigendynamik von Gremienarbeit einzulassen (Schmid 2011), die von ihrem Ende aus gedacht werden muss. Wechselseitiges „Vertrauen und Vertraulichkeit“ sind dann wichtige Ressourcen, hierauf verweisen nicht zuletzt die kritischen Selbstbeobachtungen Seitters zum Verlauf des Evaluationsprozesses in Hessen (Seitter 2014, S. 166, vgl. auch Schrader 2001).

Wie die Transformation politischer Steuerung im kooperativen Staat vollzogen wird, lässt sich am derzeit vielleicht prominentesten Beispiel für die Umsetzung transnationaler Initiativen in nationalstaatliche Regelungen beobachten, der Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens, der in einer gemeinsamen Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Europäischen Rates auf die Agenda gesetzt wurde. In einer international-vergleichenden Studie konnte Klenk (2013) zeigen, dass supranationale bildungspolitische Initiativen eher als Handlungsanlass denn als

(durchgreifendes) Steuerungsinstrument dienen, deren konkrete Umsetzung vor dem Hintergrund nationaler Traditionen und je spezifischer Akteurskonstellationen ausgehandelt wird. In Deutschland zeigte sich angesichts ausgeprägter Traditionen tripartistischer Steuerung eine Dominanz der Berufs- und Hochschulbildung, während Aspekte der (allgemeinen) Weiterbildung abgeschattet blieben. Dazu wurden inzwischen weitere Arbeitskreise eingerichtet, wiederum unter Einschluss von WissenschaftlerInnen, so z. B. in verschiedenen Arbeitsgruppen zur Einbeziehung nicht-formalen und informellen Lernens in den DQR. Weitere Beispiele für solche Beratungs- und Aushandlungspraxen bilden Initiativen zur Harmonisierung der Bildungsberichterstattung in Europa (vgl. Ioannidou 2010) sowie zur Etablierung eines Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für das Lehren und Lernen von Sprachen (vgl. v. d. Handt 2008).

Auf nationaler Ebene sind es derzeit vor allem die verschiedenen Initiativen zur Entwicklung von Strategien im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung (vgl. z. B. Egloff/Grosche/Hubertus/Rüsseler 2011; Tröster 2000; Batt-Behrendt 1997), an denen sich der Beitrag der Wissenschaft zur Politikformulierung und Politikdurchführung untersuchen ließe, in NRW z. B. an der Arbeit des Beirates für Gemeinwohlorientierte Erwachsenenbildung, der als Folge eines Evaluationsgutachtens (vgl. DIE 2011) eingerichtet wurde und in dem neben der Bildungsadministration vor allem InteressenvertreterInnen der Praxis, aber auch WissenschaftlerInnen nach konsensfähigen Strategien angesichts begrenzter Ressourcen suchen.

Implementation

Auf die Politikformulierung und -durchführung folgt die Phase der Implementation. In dieser Phase scheinen weder die Erziehungswissenschaft noch die empirische Bildungsforschung Substantielles anbieten zu können. Insofern ist es nachvollziehbar, dass die Bertelsmann-Stiftung jüngst einen anregenden Ratgeber veröffentlicht hat, der auf die strategische Beratung zur Umsetzung politischer Reformen zielt (vgl. Dräger/Tillmann/Frick 2014). Üblicherweise beschränkt sich die Funktion der Wissenschaft in dieser Phase auf die formative Evaluation der implementierten Vorhaben, die in der Regel über projektformige Auftragsforschungen realisiert werden. Als Beispiel aus der jüngeren Vergangenheit kann man auf die Implementation von regulativen Standards zum Qualitätsmanagement in der Weiterbildung verweisen, die in einem Verbundprojekt der Bund-Länder-Kommission umgesetzt und vom DIE bzw. der Universität Tübingen evaluiert wurde (vgl. Hartz 2011). Was diese Evaluation zur *Legitimation* und was zur *Steuerung* dieses Implementationsvorhabens beigetragen hat, verdiente eine eigene Untersuchung.

Evaluation

Von der formativen Evaluation von Implementationsprozessen lassen sich *summative* Evaluationen gesetzlicher Regelungen oder Verwaltungsvorschriften unterscheiden. Die Funktion wissenschaftlicher Politikberatung besteht in der informierten Bewer-

tung politischer Entscheidungen mit den Mitteln der Forschung und zuweilen auch in der Formulierung begründeter Empfehlungen. Die bevorzugte institutionelle Form der Politikberatung besteht hier in der Auftragsforschung.

Beispielhaft dafür lässt sich auf die Evaluation der Ländergesetzgebungen zur Weiterbildung verweisen, die vor allem in den 1990er Jahren durchgeführt wurden. Dazu gehören etwa die Evaluationen in Hessen (vgl. Faulstich/Teichler 1991), Bremen (vgl. Körber et al. 1995) oder Schleswig-Holstein (Faulstich/Teichler/Döring 1995; Überblick bei Nuissl/Schlutz 2001). Jüngere Beispiele stammen wiederum aus Hessen (vgl. Schemmann/Seitter 2014) bzw. aus Nordrhein-Westfalen (vgl. DIE 2011). Für diese Evaluationen werden in der Regel gezielte, wenn auch nicht immer präzise Aufträge formuliert, die auf die Wirksamkeit politischer Entscheidungen gerichtet sind. Einschränkend muss allerdings gesagt werden, dass die Untersuchungsdesigns in der Regel nicht für Bedingungs-Wirkungs-Analysen taugen. Geboten werden vielmehr zumeist deskriptive Bestandsaufnahmen, die quantitative (z. B. Statistiken) und qualitative (z. B. Expertenbefragungen) miteinander verknüpfen. Während Evaluationen zweifellos zur Legitimation politischen Handelns beitragen, wirft u. a. Pawson (2013) die Frage auf, inwieweit diese „monumentale Anstrengung“ zum kumulativen und verlässlichen Wissensaufbau in der Forschung beigetragen habe. Allerdings gibt es Anzeichen dafür, dass einige politische Akteure die Ansprüche evidenzbasierter Bildungsreform ernst nehmen und höhere Erwartungen an die Qualität empirischer (Begleit-)Forschung stellen. So wurden etwa jüngst in einer Ausschreibung der Europäischen Union explizit experimentelle Designs (als „Prinzipien guter Governance“) gefordert, um die Wirksamkeit von Maßnahmen zur Reduktion des Schulabsentismus zu erforschen (vgl. Call for Proposals for Social Policy Innovations Supporting Reforms in Social Services 2014).

Re-Definition oder Terminierung

Am Abschluss eines idealtypischen Policy Cycle steht die Re-Definition einer Problemstellung oder aber die Beendigung des politischen Handelns in dem adressierten Feld. Für die Weiterbildung ist es allerdings üblich, dass einmal etablierte Problemdefinitionen meist unverändert beibehalten werden und auch die Befunde aus Evaluationen nur selten dazu führen, dass einmal eingeschlagene Pfade der Entwicklung korrigiert werden – ob aus Gründen der Eigendynamik solcher Prozesse oder der Egoismen der handelnden Akteure sei dahingestellt. Für diese Phase hat wissenschaftliche Politikberatung bislang, wie es scheint, weder spezifische Formen noch Funktionen ausgebildet.⁵ Das wäre aber zu wünschen. Denn blickt man etwa auf das Handlungsfeld von Alphabetisierung und Grundbildung, so könnte man u. a. fragen, ob die durch die LSA-Studien aufgezeigten Probleme mit den beiden oft synonym verwandten, aber doch sehr Unterschiedliches bezeichnenden Begriffen hinreichend präzise formuliert sind oder ob es nicht notwendig wäre, genauer zwischen Personen mit geringen Kompetenzen im Gebrauch der Schriftsprache, funktionalen Analphabeten und Dyslektikern zu unterscheiden, insbesondere angesichts begrenzter Ressourcen für gezielte Strategien.

4. Stand und Perspektiven wissenschaftlicher Politikberatung in der Weiterbildung

Wenn die Beratung von Politik durch Wissenschaft thematisiert wird, droht eine Wiederkehr der immer gleichen Hoffnungen, Befürchtungen und Enttäuschungen, sofern ihre *Wünschbarkeit* z. B. im Anschluss an Platon eingefordert oder aber im Anschluss an Popper energisch zurückgewiesen bzw. ihre *Möglichkeit* im Anschluss an Luhmann bestritten wird. Daher wurde in diesem Beitrag der Blick auf die *empirisch* beobachtbaren Formen und Funktionen von Politikberatung in der Weiterbildung gerichtet, in der Annahme, dass die Differenz von Handlungslogiken als eine Variable und nicht als eine Konstante betrachtet werden sollte. Einschränkend muss gesagt werden, dass die hier vorgestellten Einschätzungen lediglich auf Feldbeobachtungen und Erfahrungen beruhen. An einschlägiger empirischer Forschung fehlt es in der Weiterbildung im Unterschied zu anderen Politikfeldern noch.

Ein erster Befund verweist auf eine stabile Expansion wissenschaftlicher Politikberatung in den vergangenen Jahrzehnten, nicht zuletzt stimuliert durch das Hinzutreten inter- und supranationaler politischer Akteure in das Feld der Weiterbildung, das traditionell nationalstaatlich gesteuert und beforscht wurde. Die wachsende Nachfrage nach wissenschaftlicher Politikberatung scheint wie die Exzellenzinitiative einen sich bereits seit längerem vollziehenden Prozess der funktionalen Differenzierung des Wissenschaftssystems zu beschleunigen: Wachsende Teile der Politikberatung bzw. der angewandten und somit politik- und praxisnahen Forschung werden von intermediären und außeruniversitären Instituten geleistet, die sowohl der Wissenschaft als auch der Gesellschaft gegenüber rechenschaftspflichtig sind. Im Bildungsbereich hat sich insbesondere die Leibniz-Gemeinschaft profiliert, u. a. mit dem Forschungsverbund Bildungspotenziale (vgl. Leibniz-Forschungsverbund Bildungspotenziale), in dem sich mehr als 16 Institute zusammengeschlossen haben, die den gesamten Lebensverlauf von der frühen Bildung über Schule und Hochschule bis zur Weiterbildung abdecken und in dem sich auch das DIE engagiert. Diese Expansion wird gestützt durch bemerkenswerte Leistungen wissenschaftlicher Politikberatung z. B. in der Definition von Problemen, die durch ihre offenkundigen Grenzen in der Ursachenanalyse und der Entwicklung und Implementation darauf gestützter Reformstrategien nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden.

Mit der Institutionalisierung wissenschaftlicher Politikberatung in der Weiterbildung geht eine Ausdifferenzierung ihrer Formen und Funktionen einher. Die Formen der Beratung reichen von einer dauerhaft etablierten und seismographischen Bildungsberichterstattung, die zumeist von außeruniversitären Forschungsinstituten geleistet wird, über anlassbezogene Expertenkommissionen bis hin zur projektbezogenen Auftragsforschung. Die Funktion der Wissenschaft besteht dabei zumeist in der Erzeugung oder Bereitstellung von Forschungswissen, umfasst aber auch kurz- und mittelfristige Beratungen und reicht bis hin zur Beteiligung an Verhandlungen in konsensorientiert arbeitenden Kommissionen, die vor allem auf politisch robuste Entscheidungen zielen.

Diese Institutionalisierungs- und Differenzierungsprozesse wären vermutlich nicht möglich gewesen ohne wechselseitige Lerngewinne. Dass die Aufgabe der Wis-

senschaft in der Erweiterung von Erkenntnissen und die Aufgabe der Politik im Gebrauch von Macht für die Herbeiführung verbindlicher Entscheidungen besteht, ist nicht nur bekannt, sondern auch anerkannt. Trotz oder besser gerade wegen differenter Ausgangsbedingungen wird wissenschaftliche Politikberatung als eine Form der Kommunikation genutzt, die Entscheidungen rationaler und Erkenntnisse praxisrelevanter machen kann. Die Bereitschaft, sich auf eine solche Kommunikation einzulassen, beruht auf dem Einvernehmen, dass Politik auch dann handeln muss, wenn Wissenschaft noch keine oder keine eindeutigen Befunde hat oder aber ein Problem gar nicht als relevant erachtet, und dass umgekehrt Wissenschaft auch Forschung zu Fragen ohne (unmittelbare) politische Relevanz betreibt. Die Politik hat mehr Fragen, als Wissenschaft beantworten kann, und zugleich verfügt Wissenschaft über mehr und differenzierteres Wissen, als Politik verwenden kann. Dies mag manchen als ein Dilemma erscheinen, tatsächlich betrachtet, ist es aber eine unverzichtbare Voraussetzung dafür, dass wissenschaftliche Politikberatung überhaupt nachgefragt und angeboten wird. Unter diesen Bedingungen kann keine Seite vollständige Kontrolle über den Beratungsprozess und seine Folgen erlangen.

Dabei sind die Risiken wissenschaftlicher Politikberatung ungleich verteilt: Politik erwartet zumeist handlungsleitendes Orientierungs- und Bewertungswissen, ggfls. auch Visionen und Zukunftswissen, die Wissenschaft sieht ihre Rolle dagegen eher in Informierung, Belehrung oder Kritik. Während Politik angesichts der Offenheit von Forschung grundsätzlich immer mit einem Legitimationsverlust rechnen muss, besteht das Risiko der Wissenschaft in einer Instrumentalisierung und damit einhergehendem Reputationsverlust. Während Politik wissenschaftliches Wissen nicht (mehr) auf Dauer ignorieren kann, ist die Wissenschaft von der Politik „nur“ im Blick auf die Bereitstellung von Ressourcen abhängig (vgl. Weingart/Lentsch 2008, S. 17, S. 38).

Das Ziel wissenschaftlicher Politikberatung besteht in dem, was in der angloamerikanischen Forschung als „serviceable truths“ bezeichnet wird. Es geht um „Aussagen, die sowohl wissenschaftlicher Überprüfung standhalten, überlegte Politikgestaltung unterstützen, als auch die Interessen derjenigen berücksichtigen, die den Risiken der Folgen expertisebasierter Entscheidungen ausgesetzt sind“ (Weingart/Lentsch 2008, S. 22). Das erfordert auf Seiten der Wissenschaft wie auch in Politik und Administration eigene Kompetenzen und Motivationen. Wenn diese „serviceable truths“ auch umgesetzt werden sollen, ist Akzeptanz der Akteure der Praxis eine unverzichtbare Voraussetzung. Inzwischen ist Wissenschaft auch in solche auf Akzeptanz und Konsens zielende Verfahren aktiv eingebunden.⁶ Für utopische Leistungsversprechen und dystopische Bedrohungsszenarien bleibt dann wenig Raum (vgl. Weingart/Lentsch 2008, S. 15). Vielmehr verlangt es auf beiden Seiten ein erhöhtes Verantwortungsbewusstsein, denn in der Beweispflicht sind bei Reformen immer diejenigen, die sie fordern und umsetzen (Tenorth 2014). Das schließt die Kenntnis und Anerkennung der Restriktionen handelnder Akteure ein.

Beratungswissen wird als eine eigene Wissensform verstanden, die zugleich epistemisch und politisch robust ist. Professionalisierungsprozesse werden in der wissenschaftlichen Politikberatung – wie auch sonst – durch Standards beruflichen Handelns gestützt (vgl. Deutsche Gesellschaft für Evaluation 2008). Zahlreiche Beispiele

liegen für die Vereinigten Staaten (in denen Politikberatung eine viel größere Rolle spielt), Kanada oder Großbritannien, aber auch von der Europäischen Union vor, z. B. in Form eines Weißbuches zum Regieren in Europa (vgl. Europäische Kommission 2001). Zu den Grundelementen einer „professionellen“ wissenschaftlichen Politikberatung gehören demnach: die Beschreibung des Beratungsgegenstandes und des Beratungsmandats; die Festlegung der Rolle und der institutionellen Stellung des Beratungsgremiums; die Regelung der Auswahl der Mitglieder von Beratungsgremien; die Arbeitsweise, z. B. mit Blick auf Entscheidungsregeln; die Regelung der Kommunikation mit der Öffentlichkeit; die Evaluation der Effektivität der Beratung sowie der Umsetzung von Leitlinien (vgl. dazu Weingart/Lentsch 2008, S. 263). Als allgemeine Prinzipien „guter“ wissenschaftlicher Politikberatung gelten Distanz, Pluralität, Transparenz, Öffentlichkeit (vgl. Weingart/Lentsch 2008, S. 284-287).

Die noch sehr vorläufige Skizze zu den Praxen institutionalisierter wissenschaftlicher Politikberatung in der Weiterbildung macht allerdings auch auf einige Desiderate aufmerksam. Nimmt man den Policy Cycle zum Ausgangspunkt, so besteht das größte Desiderat wohl in einem auffälligen „Mangel an Zusammenhang“ (Feyerabend 1998, S. 14), und zwar sowohl auf Seiten der Politik als auch auf Seiten der Wissenschaft. In der Politik erschwert die Zerstreuung der Zuständigkeiten für die Weiterbildung auf eine Vielzahl von Ministerien und Verwaltungen in einem sich etablierenden europäischen Mehrebenensystem die Möglichkeiten koordinierter Strategien. Das lässt sich derzeit u. a. am Handlungsfeld von Alphabetisierung und Grundbildung beobachten. Aber auch auf der Seite der Wissenschaft gibt es nur wenige Konzepte, die es erlauben, Beschreibungs-, Erklärungs- und Veränderungswissen systematisch aufeinander zu beziehen. Zwar wurden inzwischen übergreifende Forschungsstrategien einer anwendungsrelevanten Grundlagenforschung im Zuge der Diskussion um Möglichkeiten und Grenzen evidenzbasierter Forschung entwickelt (vgl. Schrader/Goeze 2011), sie werden aber noch selten praktiziert, auch, weil ihre Anwendung ein erhebliches Maß an institutionellen Ressourcen verlangt. Ein größeres Maß an Zusammenhang wäre aber notwendig, um ein „System“ der Weiterbildung zu entwickeln, in dem alle lernen können, was sie lernen wollen und/oder sollen (vgl. Schrader 2011, S. 413). Möglicher Weise ist dies eine Zielvorstellung, auf die sich Weiterbildungswissenschaft (verstanden als eine auf Praxis gerichtete Wissenschaft) und Weiterbildungspolitik in Anerkennung ihrer unterschiedlichen Rollen verständigen können.

Anmerkungen

- 1 Bei Luhmann deckten sich ganz offensichtlich theoretische Argumentation und Berufsmotivation: Als universitärer Soziologe könne er ja nicht jeden Tag nach Bonn fahren, erklärte er einmal in einem Interview, er müsse ja auch mal Forschen.
- 2 So wird aktuell etwa die Frage öffentlich kontrovers diskutiert, ob sich Migration volkswirtschaftlich lohnt – mit einer positiven Einschätzung auf der Grundlage eines Gutachtens der Bertelsmann-Stiftung und einer Gegenrede von Hans-Werner Sinn aus dem Münchner IfO-Institut.

- 3 Dieser Eindruck stellt sich u. a. in den regelmäßig stattfindenden Beratungsgesprächen der Leibniz-Institute im Bundestag bzw. im Landtag ein.
- 4 Dazu gehören der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB); Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (AuL); Bundesverband der Träger beruflicher Bildung e. V. (BBB); Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE); Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF); Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (DVV); Dachverband der Weiterbildungsorganisationen e. V. (DVWO); Verband Deutscher Privatschulverbände e. V. (VDP).
- 5 Dass der DGB den Bildungsforscher Klaus Klemm beauftragt hat zu evaluieren, ob die Ziele, die die Bundeskanzlerin im Anschluss an den Bildungsgipfel 2008 formuliert hat, tatsächlich erreicht wurden, ist eher eine Ausnahme.
- 6 Insofern finden wir in Ansätzen, was Habermas (1979, S. 144) einst für einen pragmatistischen Umgang zwischen Wissenschaft und Politik gefordert hat: „Als mündig könnte sich eine verwissenschaftlichte Gesellschaft nur in dem Maße konstituieren, in dem Wissenschaft und Technik durch die Köpfe der Menschen hindurch mit der Lebenspraxis vermittelt würden.“ Die Voten für den Aufbau von Support-Strukturen und dauerhaft institutionalisierter Kommunikation von Peter Faulstich lassen sich in diesem Sinne verstehen (vgl. Faulstich 1997).

Literatur

- Allmendinger, J./Kleinert, C./Antoni, M./Christoph, B./Drasch, K./Janik, F./Leuze, K./Matthes, B./Pollak, R./Ruland, M. (2011). Adult education and lifelong learning. In: Blossfeld, H. P./Rosbach, H. G./von Maurice, J. (Hrsg.), Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS) (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14, S. 283–299). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014). Bildung in Deutschland 2014 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann. www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf. [13.01.2015].
- Batt-Behrendt, C. (1997). Grundbildung aus Sicht der Wirtschaft: Handwerk. In: W. Stark, T. Fitzner/C. Schubert (Hrsg.), Grundbildung für alle in Schule und Erwachsenenbildung (S. 29–33). Stuttgart u. a.: Klett.
- Bellmann, J./Müller, T. (2011). Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? In: Bellmann, J./Müller, T. (Hrsg.), Wissen was wirkt – Kritik evidenzbasierter Pädagogik (S. 9 – 32). Wiesbaden. VS-Verlag.
- Biesta, G. (2011). Warum „What works“ nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In: Bellmann, J./Müller, T. (Hrsg.), Wissen was wirkt – Kritik evidenzbasierter Pädagogik (S. 95–121). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (2013). Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: Bertelsmann.
- Call for Proposals for Social Policy Innovations Supporting Reforms in Social Services (2014). <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=630>. [13.01.2015].
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation e. V. (Hrsg.) (2008). Standards für Evaluation (4. Aufl.), Mainz. www.degeval.de/fileadmin/user_upload/Sonstiges/STANDARDS_2008-12_kurz.pdf. [13.01.2015].
- Desrosières, A. (2005). Die Politik der großen Zahl. Eine Geschichte der statistischen Denkweise. Berlin, Heidelberg: Springer.
- DIE (2011). Lernende fördern – Strukturen stützen. Evaluation der Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel des Weiterbildungsgesetzes (WbG) Nordrhein-Westfalen. Anhang zum

- Abschlussbericht. Bonn. www.die-bonn.de/doks/2011-evaluation-weiterbildungsgesetz-nrw-02-anhang.pdf. [13.01.2015].
- DIPF, DIE/IES (2007). Endbericht der bundesweiten Implementierung des BLK-Verbundprojekts „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ (Profil-PASS), Bonn.
- Dobischat, R./Hufer, K.-P. (Hrsg.) (2014). Weiterbildung im Wandel. Profession und Profil auf Profilkurs. Schwalbach-Taunus: Wochenschau.
- Dräger, J./Frick, F./Tillmann, C. (2014). Wie politische Ideen Wirklichkeit werden. Der ReformKompass ; ein Lehr- und Praxisbuch. Baden-Baden: Nomos.
- Egloff, B./Grosche, M./Hubertus, P./Rüsseler, J. (2011). Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In Projektträger im DLR e. V. (Hrsg.), Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener – Bestimmung, Verortung, Ansprache (S. 11-32). Bielefeld: Bertelsmann.
- Europäische Kommission (2001). Weißbuch – Europäisches Regieren, Brüssel. www.bildungspolitik.de/uploads/dokumente_bildungspolitik/2001_07_kom_weissbuch_regieren.pdf. Last access: June 18, 2014.
- EU-Memorandum über Lebenslanges Lernen (2000). www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf. [13.01.2015].
- Falk, S./Rehfeld, D./Römmele, A./Thunert, M. (Hrsg.). (2006). Handbuch Politikberatung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Faulstich, P./Teichler, U. (1991). Bestand und Perspektiven. Gutachten für den Hessischen Landtag (Weiterbildung in Hessen [Hrsg.: Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Technologie], Bd. 1). Wiesbaden.
- Faulstich, P./Faulstich-Wieland, H./Nuissl, E./Weinberg, J./Brokmann-Nooren, C./Raapke, H. D. (1992). Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Bd. 17). Weinheim: Juventa.
- Faulstich, P./Teichler, U./Doering, O. (1995). Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. Gutachten zur Unterstützung der Weiterbildungsplanung in Schleswig-Holstein (Ministerium für Frauen, Bildung, Weiterbildung und Sport). Kiel.
- Faulstich, P./Bayer, M./Krohn, M. (1998). Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Projekte und Innovationen (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Bd. 27). Weinheim: Juventa.
- Feyerabend, P. (1998). Widerstreit und Harmonie. Trentiner Vorlesungen. Wien: Passagen Verlag.
- Friebe, J./Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R. (2014). Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“. Bielefeld: Bertelsmann.
- Grotluschen, A./Riekman, W. (2012). Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie. Münster u. a.: Waxmann.
- Gruschka, A. (2013). Empirische Bildungsforschung am Ausgang ihrer Epoche? Profil, (6), 1-6.
- Habermas, J. (1979): Verwissenschaftlichte Politik und öffentliche Meinung. In: Habermas, J., Technik und Wissenschaft als „Ideologie“ (S. 120-145). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Handt, G. von der. (2008). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen als Steuerungsinstrument. Anspruch und Wirkung für die Weiterbildung. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hrsg.), Steuerung und Organisation in der Weiterbildung (Analysen und Beiträge zur Aus- und Weiterbildung, S. 145–162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartz, S. (2011). Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW: VS-Verlag.

- Heinze, R. G. (2002). *Die Berliner Räterepublik. Viel Rat – wenig Tat?* Wiesbaden: Westdt. Verl.
- Hüfner, A. (2005). Zur aktuellen Entwicklung der Empirischen Bildungsforschung aus Sicht der Kultusministerkonferenz (KMK). In: Mandl, H./Kopp, B. (Hrsg.), *Impulse für die Bildungsforschung* (S. 113-117). Berlin: Akademie Verlag.
- Huntemann, H./Reichart, E. (2014). *Volkshochschul-Statistik: 52. Folge, Arbeitsjahr 2013*. URL: www.die-bonn.de/doks/2014-volkshochschule-statistik-01.pdf. [13.01.2015].
- Ioannidou, A. (2010). *Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Jann, W./Wegrich, K. (2003). Phasenmodelle und Politikprozesse: Der Policy Cycle. In: Schubert, K./Bandelow, N. C. (Hrsg.), *Lehrbuch der Politikfeldanalyse 2.0 (Lehr- und Handbücher der Politikwissenschaft, S. 71–105)*. München, Wien: Oldenbourg.
- Kant, I. (1964). Über Pädagogik. In: von Weischedel, W. (Hrsg.), *Kant-Studienausgabe, Bd. VI* (erstmalig ersch. 1803, S. 697-712). Wiesbaden: Insel.
- Klenk, J. (2013). *Nationale Qualifikationsrahmen in dualen Berufsbildungssystemen. Akteure, Interessen und politischer Prozess in Dänemark, Österreich und Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Körper, K./Kuhlenkamp, D./Peters, R./Schlutz, E./Schrader, J./Wilckhaus, F. (1995). *Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region : Untersuchung im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Ergebnisse der Kommissionsarbeit/Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen, Bd. 3)*. Bremen: Univ.
- Koscheck, S./Weiland, M. (2013). *Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2013 „Lerndienstleistungen und neue Angebotsformen“*. www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_Ergebnisbericht_Umfrage_2013_mit_URN.pdf. [13.01.2015].
- Kraft, S./Seitter, W. (2009). Zwischen normativer Vorgabe und individueller Profilierung: Professionalitätsentwicklung im Spannungsfeld von politischen, verbandlichen und individuellen Interessen. In W. Seitter (Hrsg.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (S. 187–203). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kühne, A. (2015). *Nationaler Bildungsrat – Für den Bund „derzeit kein Thema“*. *Der Tagespiegel* (09.01.2015). www.bundesregierung.de/Content/DE/StatischeSeiten/Breg/koalitionsvertrag-inhaltsverzeichnis.html gesspiegel.de/wissen/nationaler-bildungsrat-fuer-den-bund-derzeit-kein-thema/11203272.html [13.01.2015].
- Lamping, W. (2006). *Regieren durch Regierungskommissionen: Funktionen und Implikationen der Hartz- und der Rürup-Kommission im Vergleich*. *Zeitschrift für Sozialreform*, 52(2), 233-251.
- Leibniz-Forschungsverbund *Bildungspotenziale*. www.leibniz-gemeinschaft.de/forschung/leibniz-forschungsverbunde/bildungspotenziale/. [13.01.2015].
- Lentsch, J./Weingart, P. (2011). *The politics of scientific advice. Institutional design for quality assurance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luhmann, N. (2000). *Die Politik der Gesellschaft* (hrsg. von André Kieserling). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- May, J. V./Wildavsky, A. B. (1978). *The Policy cycle* (Sage yearbooks in politics and public policy, v. 5). Beverly Hills: Sage Publications.
- Mignot, J.-F. (2013). *Continuing training for employees in Europe: the differences between countries continue to narrow*. *Training & Employment*, 106. www.aqu.cat/doc/doc_40206308_1.pdf. [13.01.2015].
- Nowotny, H./Scott, P./Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science. Knowledge and the public in a age of uncertainty*. Cambridge: Polity.
- Nowotny, H./Scott, P./Gibbons, M. (2003). *Mode 2 revisited: The New Production of Knowledge*. *Minerva*. 41, 179–194.

- Nuissl, E./Schlutz, E. (Hrsg.) (2001). *Systemevaluation und Politikberatung. Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem*. Bielefeld: Bertelsmann.
- OECD (2000). *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*. www.oecd.org/education/innovation-education/39437980.pdf. [13.01.2015].
- OECD/Statistics Canada (2005). *Learning a Living – First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Ottawa, Paris. www.oecd.org/edu/innovation-education/34867438.pdf. [13.01.2015].
- Pahl, V. (2005). *Förderung der Empirischen Bildungsforschung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)*. In: Mandl, H./Kopp, B. (Hrsg.), *Impulse für die Bildungsforschung* (S. 118-123). Berlin: Akademie Verlag.
- Pawson, R. (2013). *The science of evaluation – A realist manifesto*. London: Sage.
- Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann. www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC_Ebook.pdf. [13.01.2015].
- Ritzen, J. (2013). *International Large-Scale Assessments as Change Agents*. In: Davier, M. v./Gonzalez, E./Kirsch, I./Yamamoto, K. (eds.), *The Role of International Large-Scale Assessments. Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research* (pp. 13-24). Dordrecht u. a.: Springer.
- Rossmann, E. D. (2013). *Weiterbildung ante portas*. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Hrsg.), *Jahresbericht 2013* (S. 4-5). Bonn. www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_data/PDF/Aktuelles/DVV_Jahresbericht_2013_barrierefrei.pdf. [13.01.2015].
- Rutkowski, D./Engel, L. C. (2010). *Soft Power and Hard Measures: Large-Scale Assessment, Citizenship and the European Union*. *European Educational Research Journal*, 9(3), 381-395.
- Schemmann, M./Seitter, W. (Hrsg.). (2014). *Weiterbildung in Hessen. Eine mehrperspektivische Analyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schlegel, J. (2005). *Statement zur Empirischen Bildungsforschung aus der Sicht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)*. In: H. Mandl/B. Kopp (Hrsg.), *Impulse für die Bildungsforschung* (S. 107-112). Berlin: Akademie Verlag.
- Schmid, J. (2011). *Politikberatung – das Beispiel der Rürup-Kommission. Wissenschaft zwischen Expertokratie und Hofnarrentum*. In: Lamping, W./Schridde, H. (Hrsg.), *Der konsultative Staat: Reformpolitik und Politikberatung* (Festschrift für Bernhard Blanke, S. 123-134). Opladen, Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Schmidt-Hertha, B. (2014). *Kompetenzerwerb und Lernen im Alter*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schrader, J. (2001). *Bindung, Vertrag, Vertrauen: Grundlagen der Zusammenarbeit in Weiterbildungseinrichtungen*. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 51(2), 142-154.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schrader, J. (2015). *Large Scale Assessments und die Bildung Erwachsener: Erträge, Grenzen und Potentiale der Forschung*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), im Erscheinen.
- Schrader, J./Goeze, A. (2011). *Wie Forschung nützlich werden kann. Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(2), 67-76.
- Seitter, W. (2014). *Epilog: Über die Profilierung des Gesagten und die Grenzen des Sagbaren. Eine Selbstvergewisserung*. In: Schemmann, M./Seitter, W. (Hrsg.), *Weiterbildung in Hessen. Eine mehrperspektivische Analyse* (S. 163-167). Wiesbaden: Springer VS.
- Simon, M./Ercikan, K./Rousseau, M. (eds.) (2013). *Improving Large-Scale Assessment in Education. Theory, Issues, and Practice*. New York u. a.: Routledge.
- Slavin, R. E. (2002). *Evidence-based education policies: transforming educational practice and research*. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21.
- Spilker, N. (2013). *Lebenslanges Lernen als Dispositiv – Bildung, Macht und Staat in der neo-liberalen Gesellschaft*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

- Stanat, P./Lüdtke, O. (2007). Internationale Schulleistungsvergleiche. In: Trommsdorf, G./Kornadt, H. J. (Hrsg.), *Kulturelle Determination des Erlebens und Verhaltens (Enzyklopädie der Psychologie, S. 279-347)*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Stichweh, R. (2004). Wissensgesellschaft und Wissenschaftssystem. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 30(2), 147-165.
- Tenorth, H.-E. (2011). Nicht ohne Reputationsverluste. Wer Evidenz zum zentralen Kriterium der Bildungspolitik erhebt, wird allenfalls Informiertheit, nicht aber Klugheit oder gar Bildung befördern. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 250 vom 27.10.2011, S. 8.
- Tenorth, H.-E. (2014). Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft. Geschichte und Gegenwart (*Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft*, Bd. 60, S. 139–171). Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa.
- Timmermann, D. (2005). Finanzierung Lebenslangen Lernens – Neue Ansätze für die Weiterbildung. Schlussfolgerungen aus den Befunden der Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“. *Hochschule und Weiterbildung*, 1, 7-24.
- Tröster, M. (2000). Ungewissheiten zulassen. In Dies. (Hrsg.), *Spannungsfeld Grundbildung* (S. 46-58). Bielefeld: Bertelsmann.
- wbpersonalmonitor. <https://wbmonitor.bibb.de/wbpersonalmonitor/index.php>. [13.01.2015].
- Weingart, P./Lentsch, J. (2008). Wissen, Beraten, Entscheiden. Form und Funktion wissenschaftlicher Politikberatung in Deutschland (*Interdisziplinäre Arbeitsgruppen Forschungsberichte, Bd. 22*). Weilerswist: Velbrück.
- Wiseman, A. W. (2010). The uses of evidence for educational policymaking: global contexts and international trends. *Review of Research in Education*, 34, 1-24.
- Wittpoth, J. (1997). Belastung und Ressource. Zum Stellenwert theoriegeleiteter Reflexionen für die Praxis der Weiterbildung. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 40, 54-65.
- Wrana, D. (2008). Naturalisierungsstrategien im Feld der Weiterbildung : Entwurf einer Diskursanalyse zwischen Gouvernementalität und diskursivem Kampf. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft (Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2, S. 3182-3192)*. Frankfurt am Main: Campus.

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

Steffi Robak, Bernd Käpplinger

Zusammenfassung

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

1. Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Felder des Trialogs und Wissenstransfers

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

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

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

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

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

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

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

Reflexive Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Bildungsmonitoringssysteme

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Fazit

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

Literatur

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

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

Praxis versus Theorie?

Das Feld der Anrechnung beruflicher Kompetenzen und Erfahrungen auf Hochschulstudiengänge

Walburga Katharina Freitag

Zusammenfassung

Seit einer Dekade werden in Deutschland Verfahren der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen entwickelt oder angewendet, die an in Großbritannien entwickelte Konzepte des „Assessment/accreditation of prior experiential learning“ anschließen. Das Assessment von Erfahrungslernen spielt bei den in deutschen Universitäten und Fachhochschulen implementierten Verfahren jedoch bislang eine geringe Rolle. Auch steht eine grundlegende Auseinandersetzung um das Verständnis und Verhältnis von Theorie und Praxis und der Modi der Produktion von Wissen noch aus: Theorie wird nach wie vor mit hochschulischer Tätigkeit verbunden und außerhochschulische Tätigkeit als Praxis eingeordnet, zudem werden die Begriffe Praxis und Erfahrung oftmals synonym verwandt. Der Beitrag möchte auf die damit verbundenen Fragen aufmerksam machen, deren Klärung von großer Bedeutung ist.

Theorie der Praxis, Praxis der Theorie, Praxistheorie, Theorie sozialer Praktiken, hochschulische Praxis, wissenschaftliche Praxis, Praxis des Studierens/Studiums, Forschungspraxis, Praxisforschung, außerhochschulische Praxis, berufliche Praxis, betriebliche Praxis ... Erfahrung ... Studienerfahrung, Lernerfahrung, Forschungserfahrung ... Berufserfahrung, Praxiserfahrung, Lebenserfahrung ... Wissen! ... Anrechnung.¹

1. Erfahrung

Einer der ersten im deutschsprachigen Raum erschienenen Beiträge zum weiten Feld der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Erfahrungen, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen wurde von Peter Alheit 1998 geschrieben und trägt den pointierten Titel „Erfahrung versus akkreditiertes Wissen? Der Stellenwert nicht-formalen Lernens im Bildungssystem der BRD“. Der Aufsatz entstand im Kontext eines Sokrates-Projektes „Assessment of Prior Experiential Learning“ (APEL) (Alheit/Kammler et al. 1998). Es ging um Fragen der Bewertung und Anerkennung von Lernen und insbesondere von Erfahrungslernen², das vor dem Studium

erfolgte. Alheit verweist auf den Erfahrungsbegriff des amerikanischen Pragmatismus sowie auf das „emphatisch-politische Erfahrungskonzept“ von Oskar Negt und Alexander Kluge (Alheit 1998, S. 15), der als „Erfahrungsansatz“ (Kluge 1968) besonders in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit aufgegriffen wurde. Ein theoretisches Modell von Erfahrungslernen war von Kolb (1984) mit starker Bezugnahme auf die Arbeiten von Dewey, Lewin und Piaget entwickelt worden³, und wurde in den 1980er und 90er Jahren insbesondere von der Erwachsenenbildung aufgegriffen und weiterentwickelt (vgl. auch Olesen 2006). Mit dem Beitrag war Alheit seiner Zeit voraus, die Fragen sind heute so aktuell wie damals.

Erst einige Jahre nach Durchführung des an der Universität Bremen angesiedelten Projektes (vgl. Alheit/Piening 1999) gelangte das Thema mit einem Fokus auf eine Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen in Deutschland auf die bildungspolitische Agenda. Damit waren gleichzeitig die Durchlässigkeit zwischen der beruflichen Aus- und Weiterbildung und der hochschulischen Bildung sowie die Frage der Berücksichtigung von Berufserfahrung stark adressiert. In ein neues sprachliches Gewand gekleidet vollzieht sich gleichzeitig ein nahezu unbemerkt verlaufener Wandel der Begriffe, statt von Erfahrung ist von Kompetenz die Rede. Dabei war der weite, alle Bereiche des Lebens einfangende Erfahrungsbegriff theoretisch und konzeptuell immer noch anschlussfähig (vgl. z. B. Laur-Ernst 2000, Overwien 2000), erhält danach aber eher einen Platzhalterstatus. Die Begriffe Berufserfahrung oder praktische Erfahrung finden sich im Rahmen des gegenwärtigen Anrechnungsdiskurses nur noch selten, unabdingbar ist eine Übersetzung in Lernergebnisse und Kompetenzen. Im Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen und im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse wird der Erfahrungsbegriff nicht verwandt.

Der Erfahrungsbegriff ist stark mit dem Praxisbegriff verknüpft, und die Theorie-Praxis-Frage stellt sich im Kontext des Anrechnungsthemas gleich mehrfach und in unterschiedlichen Facetten. Im Rahmen dieses Beitrags gehe ich einigen Facetten explorativ nach, anderen gar nicht⁴. Mit dem Beitrag möchte ich Themen und Fragen auf die Agenda bringen, die den Diskurs innerhalb der Erwachsenenbildung als auch der Hochschule stimulieren können. Hierfür werde ich im zweiten Abschnitt erläutern, welchen Stellenwert die Anrechnung im europäischen Diskurs hat, um im dritten Abschnitt auf die gegenwärtige Praxis der Anrechnung einzugehen und den Beitrag mit einer Inbeziehungsetzung von Theorie, Praxis, Wissen und Anrechnung abzuschließen.

2. Anrechnung – der europäische und nationale bildungspolitische Diskurs

Zunächst zur Frage des Stellenwerts von Anrechnung, welche Bedeutung hat das Thema? Obschon im nationalen Hochschuldiskurs die Themen dominieren, die mit der Umsetzung der gestuften Studiengänge Bachelor- und Masterabschlüssen und ihrer Qualitätssicherung verbunden sind, stellen auf europäischer Ebene die gegenseitige Anerkennung von in anderen Hochschulen anderer Länder erworbenen Credits sowie die Anrechnung von studiengangäquivalenten Lernergebnissen, die außerhalb

des Hochschulraumes erworben wurden, zentrale Themen des Bologna-Prozesses dar. Dies liegt darin begründet, dass für das zentrale Ziel der „Errichtung des europäischen Hochschulraumes“ (Europäische Kommission 1999) die Bildungsmobilität⁵ und damit einhergehend die transnationale und transinstitutionelle Anerkennung von Lernergebnissen und Qualifikationen in hohem Maße relevant und aufeinander verwiesen sind.

Bereits in der 1999 veröffentlichten Bologna-Erklärung wird das Ziel der „Einführung eines Leistungspunktesystems – ähnlich dem ECTS – als geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden flankiert um die Formulierung: „Punkte sollten auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslanges Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt“ (ebd.). Punkte, also Credits bzw. ECTS werden zu einer gültigen Währung.

Die Anrechnung von Credits und Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen wurde in den Publikationen der Europäischen Union zum Dreh- und Angelpunkt europäischer Bildungspolitik (vgl. Freitag 2009). Im Anrechnungsbeschluss der Kultusministerkonferenz von 2002 findet sich dann die erste richtungweisende Ausformulierung für den deutschen Hochschulraum: „Außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können max. 50% eines Hochschulstudiums ersetzen, wenn (...) sie nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll“ (KMK 2002). Auch hier steht akkreditiertes Wissen im Mittelpunkt, 90 von 180 ECTS können durch außerhochschulisch erworbene Kompetenzen ersetzt werden⁶. Der zweite Anrechnungsbeschluss von 2008 ergänzt die Vorgaben des Beschlusses von 2002 um die Forderungen, dass a) mit der Hochschulrektorenkonferenz abzustimmen sei, die Art und den Umfang der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Studium im das Zeugnis ergänzende sogenannte „Diploma Supplement“ kenntlich zu machen sowie b) die Überprüfung und Qualitätssicherung durch die Berücksichtigung des Anrechnungsgeschehens in den rechtlich verbindlichen „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben (...) für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ sicherzustellen (KMK 2008, S. 5). Die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben von 2010 greifen diese Forderung auf (KMK 2010). Aus der Kann-Bestimmung wird eine Soll-Bestimmung. Anrechnung wird möglich gemacht, aber unter der Bedingung, dass sie „sichtbar“ bleibt.

Ging es zu Beginn des Bologna-Prozesses allgemein um Credits, die anzurechnen sind oder allgemeiner formuliert um Kenntnisse und Fähigkeiten, so lässt eine Analyse aktueller Dokumente der Europäischen Union eine Akzentverschiebung der Empfehlung für den Hochschulbereich hin zur Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen erkennen. So heißt es im Dokument „Schlussfolgerungen des Rates zur Modernisierung der Hochschulbildung“ des Rates der Europäischen Union (2011), er bitte die Mitgliedsstaaten darum, mit den Einrichtungen der Hochschulischen Bildung unter Wahrung ihrer Autonomie zusammenzuarbeiten, um „klare Pfade für den Eintritt in die Hochschulbildung nach der beruflichen und sonstigen Bildung sowie Mechanismen zur Anerkennung früherer Lernergebnisse und Erfah-

rungen, die *außerhalb der* formalen allgemeinen und *beruflichen Bildung* erworben wurden, zu entwickeln (...)“ (a.a.O., S. 39; meine Hervorhebung). Diese Schwerpunktsetzung findet sich ebenfalls in allen EU-Bildungsstrategien, von der Lissabonstrategie bis zum Kopenhagenprozess⁷ sowie dem Memorandum für Lebenslanges Lernen.

Die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen als Dimension struktureller Durchlässigkeit in die Hochschule findet bei allen bildungspolitischen Akteuren Akzeptanz und Unterstützung, die notwendige Anerkennung von Berufserfahrung wird hierbei oft als Argument genannt⁸. Der demographische Wandel sowie der damit einhergehende prognostizierte Fachkräftemangel sind vorherrschende übergeordnete Begründungen, daneben finden sich partikulare Interessen, z. B. eine mit der Option auf ein zeitlich verkürztes Hochschulstudium verknüpfte Steigerung der Attraktivität der beruflichen Bildung⁹ sowie eine verbesserte Chance auf eine Akademisierung und damit verknüpfte Professionalisierung der Tätigkeiten im Gesundheits- und Sozialwesen.

3. Praxis Anrechnung – Projektförmigkeit der Entwicklung der Anrechnungsverfahren und Intervention in eigene Strukturen

Seit 2005 werden in Deutschland Modellprojekte explizit mit der Zielsetzung gefördert, qualitätsgesicherte Anrechnungsverfahren zu entwickeln sowie ihre Implementierung und Anwendung in Hochschulen zu erproben. Im Rahmen der ANKOM-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ wurden elf Entwicklungsprojekte gefördert; die Dokumentation einer Vernetzungstagung zum Thema Anrechnung 2007 listet insgesamt 27 Projekte¹⁰, später kommen Projekte der Initiative „Mehr Durchlässigkeit in der Berufsbildung – Brandenburg in Europa“ (Laufzeit 2009 bis 2012), Projekte der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) sowie des Modellvorhabens „Offene Hochschule Niedersachsen“ (seit 2009) und des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (seit 2011) hinzu. Im Rahmen der BMBF-Initiative „Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ ist Anrechnung ein Schwerpunkt neben anderen. Das Fächerspektrum der insgesamt geförderten Projekte ist mittlerweile sehr breit, Schwerpunkte sind in der Betriebswirtschaft, dem Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie, dem Ingenieur- sowie Gesundheits- und Sozialwesen auszumachen.

Die beiden zentralen Begriffe des Anrechnungsgeschehens sind Lernergebnis und Kompetenz-Äquivalenz, die prozessualen Herausforderungen sind die der Entwicklung der Anrechnungsverfahren, des Aufbaus von Kooperationsbeziehungen zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung, des Vergleichs von Lernergebnissen aus zwei unterschiedlichen Bildungsbereichen mit sehr verschiedenen Zielsetzungen und schließlich die prozessuale, strukturelle und damit auch rechtliche Implementation der Verfahren in verschiedene „Ordnungen“ (z. B. Prüfungsordnung, allgemeine Rahmenordnung etc.) unter Berücksichtigung der komplexen Zuständigkeitsstrukturen von Hochschulen.

Die von den Projekten entwickelten Verfahren können eingeteilt werden in solche zur pauschalen Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen (kurz pauschale Anrechnungsverfahren) und zur individuellen Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen (kurz individuelle Anrechnungsverfahren). Die Wahl des Anrechnungsverfahrens hängt in erster Linie davon ab, ob es sich um die Anrechnung formaler, non-formaler oder informeller Kompetenzen handelt. Für die Anrechnung formaler Kompetenzen, z. B. einer Fortbildung zur Betriebswirtin oder zum Fachwirt bei einer großen Gruppe von Studieninteressierten, die diese Fortbildungen abgeschlossen haben, bietet sich ein pauschales Anrechnungsverfahren an. Grundlage für die Identifizierung der Kompetenz-Äquivalenzen sind Prüfungs- und Lehrmaterialien. Dem hohen Vorbereitungsaufwand der Bestimmung der äquivalenten Lernergebnisse steht ein geringer Aufwand für die Studierenden gegenüber. Es bedarf keiner individuellen Prüfung, sondern nur der Antragstellung auf Anrechnung beim Prüfungsamt. Berufserfahrung kann damit aber i.d.R. nicht erfasst werden.

Grundlage individueller Anrechnungsverfahren sind in der Regel sogenannte „Portfolios“ (Klenowski 2002). Es bezeichnet eine Mappe, in der unterschiedlichste Dokumente zusammengestellt werden. In künstlerischen Fächern gehören Portfolios schon lange zum Standard im Rahmen der Auswahlverfahren der Studierenden. Das Prinzip der Portfolio-Methode im Rahmen von Anrechnungsverfahren ist es, einerseits die Dokumente zum Gegenstand für die Identifizierung von äquivalenten Kompetenzen zu machen sowie andererseits die Auseinandersetzung mit dem Portfolio für die Reflexion der Lernbiographie, z. B. „woher komme ich beruflich“ und „wohin möchte ich beruflich“, zu nutzen. Wenn Hochschulen Anrechnungsverfahren und die Portfolio-Entwicklung in eine Lehrveranstaltung oder ein Modul integrieren, entsteht gleichzeitig die Möglichkeit der Entwicklung einer selbstkritischen Einschätzung eigener Stärken, Ressourcen und Entwicklungspotentiale ebenso wie der Reflexion der Modi des Wissens (vgl. Abschnitt 4) und der Entwicklung kritischer Reflexivität, auch in Bezug auf den Theoriegehalt von Berufserfahrung. Auch eine Reflexion normativer und ethisch-moralischer Settings in der professionellen Praxis wäre möglich. Es gibt jedoch nur wenige Hochschulen, die diese Form von individuellen Verfahren anwenden, noch seltener sind Veröffentlichungen zur Praxis oder gar der Evaluation von individuellen Anrechnungsverfahren. Der Fachbereich Gesundheit der Alice-Salomon-Hochschule Berlin praktiziert bereits seit einigen Jahren die Verknüpfung von Anrechnung mit einem Modul „Berufsbezogene Reflexion“ (Piechotta/Pehlke-Milde 2007).

Es ist deutlich erkennbar, dass die Entwicklung und Erprobung von Verfahren der Anrechnung informell erworbener Kompetenzen bzw. von Lernen aus (Berufs-) Erfahrung bisher weit hinter den Erwartungen zurück bleibt. Bei der Frage nach den Gründen werden unterschiedliche Hypothesen formuliert. So vermuten Seidel/Bretschneider et al., „eine wesentliche Ursache für die vergleichsweise geringe Bedeutung formaler Anerkennung informell erworbener Kompetenzen scheint in dem deutschen Berufsbildungs- und Weiterbildungssystem selbst begründet zu liegen, das in großen Teilen eng mit dem Beschäftigungssystem verzahnt ist und eine schrittweise berufliche Weiterentwicklung vorsieht“ (ebd. 2008, S. 19).

Meine – aus der Begleitforschungsperspektive gewonnene – Hypothese verweist auf die Bedeutung der Qualifikation des Personals und die Erfahrung und Kompetenz, die benötigt wird, um individuelle Kompetenzen und Erfahrungslernen im Rahmen hochschulischer Bildung zu validieren. Diejenigen, die seit der Förderung in Deutschland mit der Entwicklung der Anrechnungsverfahren betraut sind, wurden mehrheitlich hierfür nicht ausgebildet, sondern sind in den Disziplinen und Studiengängen beheimatet, für die ein Anrechnungsverfahren entwickelt wird. Dies ist aufgrund der nötigen Fachkenntnis und oftmals bestehender Kooperationen mit der beruflichen Bildung für die Entwicklung von pauschalen Verfahren sehr hilfreich, für die Entwicklung von individuellen Verfahren sind weitere Kompetenzen erforderlich. Bildungsforscher(inn)en oder Erwachsenenbildner(innen) finden sich unter denjenigen, die für die Anrechnung zuständig sind, bisher nur sehr selten. Hilfreich für die Weiterentwicklung von Verfahren zur Anrechnung von Erfahrungslernen bzw. informell erworbenen Kompetenzen könnte daher eine Qualifizierung von Anrechnungsexpert(inn)en und -Berater(innen) sein. In Frankreich wurde dies schon vor einigen Jahren erkannt (vgl. Squère/Scouiller 2006).

Die Intervention in die eigenen Organisationsstrukturen ist ein zweites – wissenschaftlich bislang unzureichend beforschtes – aber zentrales Merkmal des Auftrags oben genannter Projekte. Dies ist durch die Zielsetzung der Förderlinien bedingt, Anrechnungsverfahren nicht nur zu entwickeln, sondern auch zu erproben und zu evaluieren. Eine Alternative zu den Strukturen, innerhalb derer die Projekte angesiedelt sind, gibt es in der Regel nicht. Die Strukturen sind weitgehend identisch mit den Fachbereichen der im Mittelpunkt der Anrechnungsverfahren stehenden Studiengänge. Für die erste Generation Projekte, deren Kernaufgabe die Entwicklung und Umsetzung von Anrechnungsverfahren war, gab es nur wenige Modelle guter Praxis und wenige wissenschaftliche Erkenntnisse, auf die aufgebaut hätte werden können. Die Wissenschaftlichen Begleitungen sowie Projekte der Hochschulrektorenkonferenz (z. B. Nexus) mit ihrem Auftrag zur Vernetzung und Beratung der Projekte können in Form von Konferenzen den Wissenstransfer anregen und in Form von Publikationen erste Systematisierungen vornehmen und Grundsteine legen. Im Rahmen der Projektstätigkeit bleibt jedoch auf dem Hintergrund der heterogenen hochschulspezifischen Rahmenbedingungen „learning by doing“ ein wichtiges Prinzip.

Zwei kürzlich erschienene Publikationen aus dem Kontext des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ können durch die Zielsetzung, die Anrechnungslage in Deutschland zu ordnen, charakterisiert werden (vgl. Hanak/Sturm 2014 sowie Hanft/Brinkmann et al. 2014). Es sind wichtige Beiträge für eine Theoretisierung dessen, was im Rahmen der Entwicklung von Anrechnungsverfahren im Hochschulbereich in den vergangenen Jahren „praktiziert“ wurde.

4. Praxis und Theorie im Kontext des Anrechnungsgeschehens

Versuche, die „hochschulische Praxis“ der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zu Praxis und Theorie in Beziehung zu setzen, erfordern eine Annäherung an die jeweiligen Verständnisse. Nur auf diese Weise kann langfristig

Vertrauen in die Praxis entwickelt und die Zukunft von Anrechnungsverfahren gesichert werden. Zeigte doch eine Analyse von Prüfungs- und allgemeinen Ordnungen der Studiengänge im Jahr 2008, dass die Anrechnung von Berufserfahrung auf *Praxiszeiten* des Studiums in den Hochschulen weit verbreitet war und oftmals den einzigen Modus der Anrechnung beruflicher Kompetenzen darstellte (Freitag 2011, S. 211). Obschon in den vergangenen Jahren Möglichkeiten der pauschalen Anrechnung von in Aus- und Weiterbildung erworbenen Kompetenzen implementiert wurden, stimmt die Entwicklung nachdenklich, dass ein gegenwärtig rasch wachsendes Feld der Anrechnung von Berufserfahrung im Bereich weiterbildender Masterstudiengänge liegt, und Anrechnung dabei eher als Krücke verwandt wird, die nichts mit dem eigentlichen Verfahren einer Kompetenz-Äquivalenz-Bestimmung zu tun hat. Für Studierende, die ein Bachelorstudium mit 180 ECTS absolviert haben, ergeben sich Probleme, wenn sie einen Masterstudiengang mit 60 ECTS oder 90 ECTS belegen wollen; es ergibt sich ein „Creditgap“ von 30 bzw. 60 ECTS. Die Hochschulen „gleichen diese Bachelor-Master-Lücke pauschal mit Berufserfahrung bzw. beruflichen Kompetenzen in einem einschlägigen Beruf“ aus (vgl. Hanft/Brinkmann et al. 2014: 90).

Immer deutlicher wird, dass die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen und die berufliche Öffnung der Hochschule eine grundlegende Auseinandersetzung um das Verständnis von Theorie und Praxis und der Modi der Produktion von Wissen erfordern. Diese Themen stellen, so meine bereits vor einigen Jahren formulierte These, eine Tiefendimension des Anrechnungsdiskurses dar (vgl. Freitag 2010), wurden aber in den vergangenen Jahren nicht weiter entwickelt.

Es ist Althussers (1975) Verdienst, die Dichotomie von „Theorie“ und „Praxis“ zu hinterfragen, indem er zeigt, dass Theorie selbst eine bestimmte Art von Praxis ist, die mit Begriffen operiert. Im Sinne des *linguistic turn* (Althusser 1975; Rorty 1967) wird ein Phänomen erst durch sprachlichen Ausdruck konstitutiv und durch wissenschaftliche Diskurse wahrheitsfähig (Foucault 1974). Somit ist Praxis nie untheoretisch, sondern enthält stets implizit, und im Alltag häufig unbewusst, eine Art von Theorie, eine Konzeptualisierung der Wirklichkeit. Die Ebenen sozialer Existenz, so das Paradigma Althussers (1975), sind verschiedene Praxen.

Bei der wissenschaftlichen Bearbeitung des Themas Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen wird jedoch deutlich, dass das Theorie- und Praxisverständnis weder im Feld der hochschulischen Lehre noch in dem der beruflichen Bildung ausreichend reflektiert wurde. Nach wie vor wird allzu häufig auf der Grundlage einer binären Logik Wissenschaft und Hochschule mit den Begriffen Rationalität, Geist, Kopf und Theorie sowie der berufliche Bereich mit den Begriffen Funktionalität, Körper, Hand, Erfahrung und Praxis attribuiert.

Als ähnlich bedeutsam wie die Analyse des Verhältnisses von Theorie und Praxis ist die Analyse der unterschiedlichen Modi der Wissensproduktion einzuordnen. Stellt die Bearbeitung des Verhältnisses von Theorie und Praxis eine Grundlage für das Verständnis der Konzeptualisierung von Wirklichkeit dar, die auch als „Wissensproduktion“ an unterschiedlichen Orten bezeichnet werden kann, beschäftigt sich die Reflexion der Wissensproduktion mit der Relevanz der unterschiedlichen Modi des Wissens. Auch diese Reflexion ist zentral für die Begründung von Anrechnungsver-

fahren, da deutlich wird, dass es unterschiedliche, jedoch in gleicher Weise bedeutsame Wissensformen gibt, die an den Orten beruflicher Ausbildung und Praxis sowie hochschulischer Lehre und Forschung entwickelt und verwendet werden. Bereits Mitte der 1990er Jahre identifizierte ein Forscherteam in den USA um Michael Gibbons und Helga Nowotny (vgl. Gibbons/Limoges/Nowotny u. a. 1994) eine neue Art der Wissensproduktion und nannte sie „Mode 2“ (im Deutschen mit Modus 2 übersetzt). Mit „Mode 1“ bezeichnete das Team das klassische Modell wissenschaftlicher Wissensproduktion. Mode 1 wird als akademisch, disziplinär, homogen, hierarchisch und konservativ charakterisiert und entspricht dem, was im Allgemeinen unter Wissenschaft („Science“) verstanden wird. Mode 2 hingegen wird als anwendungsorientiert, transdisziplinär, heterogen und antihierarchisch charakterisiert. In der Publikation „Wissenschaft neu denken“ entwickeln Nowotny/Scott/Gibbons (2004) ihre These der „Mode 2“-Wissensproduktion weiter und analysieren die Koevolution von Gesellschaft und Wissenschaft. Interdisziplinäre Forschungsteams arbeiten mit Praktiker(inne)n gemeinsam an speziellen Problemen.

Wichtig wird es hierbei aber auch sein, sich des Wissensbegriffs zu vergewissern, mahnt doch Achim Hahn (1994): „Das praktische Wissen, mit dem es die Umgangserfahrung zu tun hat, ist also recht besehen weniger ein Wissen-von als ein Können-mit“ (Hahn 1994, S. 16). Wird hier eine Unterscheidung zwischen praktischem und theoretischem Wissen aufgemacht? Dieser Frage nachzugehen und sie mit den Modi der Wissensproduktionen „ins Gespräch zu bringen“, würde sich sehr lohnen; denn bei der Verständigung über Anrechnung und Kompetenz-Äquivalenzen gibt es zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung keinen unterschiedlicher verstandenen Begriff als den des Wissens.

Wissen, so Rammert (2002), der auf den Ansatz der Modi des Wissens Bezug nimmt, werde in zunehmendem Maße (auch) in Netzwerken quer über die institutionellen Grenzen der gesellschaftlichen Teilsysteme Wissenschaft, Wirtschaft und Politik produziert. Ziele einer visionären Wissenspolitik müssten sowohl Wissensentwicklung als auch Wissensdiversität sein. In diesem Sinne ist wohl auch Richard Sennetts Reflexion über das „Handwerk“ und die „Werkstatt“ (Sennett 2008) zu verstehen. Obwohl sich die Zeichen für eine immer engere, interaktive Beziehung der Wissensentwicklung zwischen gesellschaftlichen Feldern, der Berufsbildung und der Hochschule häufen, geht es in aktuellen Debatten noch immer darum, in der einen oder anderen Weise Demarkationslinien zu ziehen.

Anmerkungen

- 1 Praxis und Erfahrung ist der Kern des den Beitrag einleitenden Begriffsarchivs, das abschließende wird durch die Begriffe des Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmens geprägt.
- 2 „Experiential learning“ wird auch mit „erfahrungsbezogenes Lernen“ oder „Lernen aus Erfahrung“ übersetzt.
- 3 Kolb grenzt den von ihm entwickelten erfahrungsbasierten Ansatz von kognitiven Ansätzen ab. „Konkrete Erfahrung“ stellt hierbei den ersten von vier Schritten eines Lernzyklus (Experiential Learning Cycle) dar, worauf „Beobachtung und Reflexion“, eine „abstrakte

- Begriffsbildung“ sowie „aktives Experimentieren“ folgen (Kolb 1984). „Knowledge results from the combination of grasping and transforming experience“ (ebd.: 41).
- 4 So ist bei der Literaturanalyse für diesen Beitrag die Frage nach dem wissenschaftlichen Diskurs des Erfahrungslernens im Kontext hochschulischer Bildung entstanden, der ich hier nicht nachgehen kann.
 - 5 Zur Verwendung des Mobilitätsbegriffs und das Verhältnis von struktureller und sozialer Mobilität siehe Freitag 2008.
 - 6 Anrechnung setzt die Hochschulzugangsberechtigung voraus. Der Hochschulzugang aufgrund von Berufserfahrung oder beruflicher Qualifikation wird daher in Deutschland nicht als Anrechnung thematisiert.
 - 7 Hingewiesen sei an dieser Stelle auf die grundsätzlich andere Bedeutung des in der Beruflichen Bildung verwandten Anerkennungsbegriffs im Vergleich zum Anrechnungsbegriff im Rahmen der Hochschulischen Bildung. Im Mittelpunkt steht im Bereich der Beruflichen Bildung die Validierung, also die Feststellung (siehe hierzu Gutschow et al. 2010). Die Frage, wo die festgestellten Kompetenzen oder Lernergebnisse eingelöst werden können, ist eine davon getrennte und politisch brisante Fragestellung.
 - 8 Dass der Durchlässigkeitsdiskurs von der Infragestellung und Legitimität vorhandener Systemgrenzen ablenkt, gehört zum Gesamtbild, kann an dieser Stelle aber nicht vertieft werden.
 - 9 Mit dem Begriff „Berufliche Bildung“ werden in Deutschland i. d. R. bundesrechtlich anerkannte Ausbildungsberufe des sog. „dualen Ausbildungssystems“, weitere berufsfachschulische Ausbildungsabschlüsse sowie kammer-, landes- und bundesrechtlich anerkannte Fort- und Weiterbildungen verstanden.
 - 10 http://ankom.his.de/material/dokumente/Dokumentation_der_Vernetzungstagung.pdf

Literatur

- Alheit, Peter (1998): Erfahrung versus akkreditiertes Wissen? Der Stellenwert nicht-formalen Lernens im Bildungssystem der BRD. In: Peter Alheit, Eva Kammler, Dorothea Piening und Charlotte Rieger (Hg.): Dokumentation APEL. Nationaler Workshop im Projekt „Assessment of Prior Experiential Learning“ (APEL). Bremen: Universität Bremen.
- Alheit, Peter; Piening, Dorothea (1999): Assessment of Prior Experiential Learning as a Key to Lifelong Learning. Evaluating European Practices. Bremen: Universität Bremen.
- Althusser, Louis (1975): Elemente der Selbstkritik. Berlin: VSA.
- Europäische Hochschulministerinnen- und Hochschulminister (2009): Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009. In: www.bmbf.de/pub/leuven_communique.pdf.
- Freitag, Walburga (2008): Soziale und strukturelle Durchlässigkeit als bildungspolitische Herausforderung. In: Hilde von Balluseck (Hg.): Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen: Barbara Budrich: 111-122.
- Freitag, Walburga (2009): Europäische Bildungspolitik und Anrechnung auf Hochschulstudiengänge. Eine Skizze der Rahmenbedingungen und gegenwärtiger Effekte. In: Walburga Freitag (Hg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: 12-39.
- Freitag, Walburga (2010): Recognition of Prior Learning. Expertisen zur Hochschulpolitik. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung: 1-50.
- Freitag, Walburga Katharina (2011): Anrechnung. Eine Analyse der rechtlichen Regelungen in den Hochschulgesetzen der Länder sowie ausgewählter Prüfungsordnungen von Hoch-

- schulen In: Walburga K. Freitag, Ernst A. Hartmann, Claudia Loroff u. a. (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann: 191-217.
- Gibbons, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, u. a. (1994): *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Gutschow, Katrin, unter Mitarbeit von Gisela Dybowski, Irmgard Frank u. a. (2010): Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen. Bericht an den Hauptausschuss. In: *Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BiBB (Heft 118)*.
- Hahn, Achim (1994): *Erfahrung und Begriff. Zur Konzeption einer soziologischen Erfahrungswissenschaft als Beispielhermeneutik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hanak, Helmar; Sturm, Nico (2014): *Anrechnungs- und Anerkennungsmodelle. Analyse bestehender Praktiken sowie Empfehlungen zur nachhaltigen Implementierung im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Gießen und Marburg: www.wmhoch3.de/images/dokumente/Anrechnungs-_und_Anerkennungsmodelle.pdf.
- Hanft, Anke; Katrin Brinkmann; Gierke, Willi B. u. a. (2014): *Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen*. Studie: AnHoSt „Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Kolb, David A. (1984): *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Klenowski, Val (2002): *Developing Portfolios for Learning and Assessment*. London and New York: Routledge.
- KMK (2002): *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (Beschluss der KMK vom 28.06.2002)* In: www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Anrechnung_ausserhochschulisch_I.pdf.
- KMK (2008): *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008)*. In: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf.
- KMK (2010): *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010)*.
- Laur-Ernst, Ute (2000): *Analyse, Nutzen und Anerkennung informellen Lernens und beruflicher Erfahrung – wo liegen die Probleme?* In: Peter Dehnbostel und Hermann Novak (Hg.): *Hochschultage berufliche Bildung. Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte*. Bielefeld: 161-175.
- Negt, Oskar (1968): *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung*. Frankfurt a. M. : Europäische Verlagsanstalt.
- Nowotny, Helga; Scott, Peter; Gibbons, Michael (2004): *Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit*. Weilerswist: Velbrück.
- Olesen, Henning Salling (2006): *Learning and Experience*. In: Stephen Billett, Tara J. Fenwick und Margaret Somerville (Hg.): *Work, Subjectivity and Learning: Understanding Learning through Working Life*. Dordrecht: Springer: 53-67.
- Overwien, Bernd (2000): *Lernen und Erfahrung – internationale Bezüge der Debatte um ein Studium ohne Abitur mit Berufserfahrung – Beispiele aus Berlin*. In: Bernd Overwien (Hg.): *Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zur Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft*. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher. Frankfurt/Main. Verlag für interkulturelle Kommunikation: 538-550.
- Piechotta, Gudrun; Pehlke-Milde, Jessica (2008): *Die Anrechnung von berufsbezogenen Kompetenzen im Bachelor-Studiengang Gesundheits- und Pflegemanagement an der Alice-Salomon Fachhochschule Berlin. Das Modul „Berufsbezogene Reflexion“*. In: *PrInternet – Zeitschrift für Pflegewissenschaft* 7 (www.printernet.info/show.asp?id=849).

- Rammert, Werner (2002): Zwei Paradoxien einer Wissenspolitik: Die Verknüpfung heterogenen und die Verwertung impliziten Wissens. In: www.ssoar.info/ssoar/files/2008/289/tuts_wp_8_2002.pdf.
- Rorty, Richard (1967): *The Linguistic Turn. Essays in Philosophical Method*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sennett, Richard (2008): *Handwerk*. Berlin: Berlin Verlag.
- Squère, Roseline Le und Céline Le Scouiller (2006): *APEL Guidance and Counselling: The Birth of a New Profession*. In: Consuela Corradi, Norman Evans und Aune Valk (Hg.): *Recognising Experiential Learning. Practices in European Universities*. Tartu: Tartu University Press: 196-208.
- Strauss, Anselm L. (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. München: Fink.

Wie finden Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung zusammen?

Kooperative Professionalisierungsprozesse aus relationaler Perspektive

Wolfgang Jütte, Markus Walber

Zusammenfassung

Dieser Beitrag beleuchtet das Kooperationsfeld Hochschule und Weiterbildungspraxis hinsichtlich von Professionalisierungsprozessen in der Weiterbildung. Den Ausgangspunkt bildet dabei die These, dass für Professionalisierungsprozesse die Schaffung eigenständiger Interaktionssysteme unter Berücksichtigung von wissenschaftlich-reflexivem und praktischem Handlungswissen bedeutsam ist. Anhand von Projekten werden aus der Perspektive einer Universität exemplarisch unterschiedliche Interaktionsformate vorgestellt und im Hinblick auf ihre Professionalisierungspotenziale analysiert. Dabei wird die Bedeutung kooperativer Arbeitsprozesse in der Zusammenarbeit zwischen Akteuren aus dem Wissenschaftssystem und dem Praxisssystem hervorgehoben, zugleich werden strukturelle Barrieren deutlich.

1. Problem und Zugang

Das Beziehungsverhältnis zwischen Berufspraxis und Hochschulen hat unterschiedliche Konjunkturen erfahren; grundsätzlich kann es eher als „prekär“ bezeichnet werden. Wenngleich die Kooperationserfordernisse und wechselseitigen Bezugnahmen zwischen Berufspraxis und Wissenschaft unstrittig sind, gilt dies nicht für das „Wie“ (vgl. Heid 2011, S. 491).

Die in der Überschrift aufgeworfene Frage ist in den letzten Jahrzehnten schon häufig gestellt und je nach eingenommener Perspektive unterschiedlich beantwortet worden. Dieser Beitrag nähert sich diesem Thema aus der Perspektive der Professionsforschung.

Die Notwendigkeit, auf diese Frage neue Antworten zu finden, liegt aus Sicht der Hochschulen in den neuen Grenzziehungen), die sich insbesondere aus dem Bologna-Prozess ergeben. Dazu zählen die neu gestuften Studiengänge (Bachelor/Master), die durch geringere spezifische Studienanteile Gefahr laufen, das Professionsfeld Er-

wachsenen- und Weiterbildung im Gegensatz zu Diplomstudiengängen zu marginalisierten (s. ausführlicher dazu Faulstich u. a. 2012). Kritisch im Hinblick auf Professionalisierungsprozesse ist ebenso der Wegfall von Praxisphasen in den mit vier Semestern relativ kurzen Masterstudiengängen. Praktika und berufspraktische Studien stellen einen bedeutenden Baustein zum Aufbau von professionsrelevantem Wissen (vgl. Egloff/Männle 2012) dar. Insofern ist es folgerichtig, dass die Notwendigkeit akademischer Professionalisierung an Bedeutung gewinnt. Unter akademische Professionalisierung verstehen wir mit Egetenmeyer/Schüßler (2012, S. 12), „dass Qualifizierungsangebote eine akademische Basis für Entwicklung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen wissenschaftlichen und reflexiven Charakters – also erwachsenenpädagogischer Professionalisierung – legen“ und „die Entwicklung wissenschaftlich begründeter Interpretations- und Deutungskompetenz, die Kernbestandteil erwachsenenpädagogischer Professionalität darstellt“ ermöglichen. Es gilt also im Rahmen veränderter Studienangebotsstrukturen, Lernarrangements mit Professionalisierungspotenzial zu schaffen.

Nicht selten gehen „Theorie-Praxis-Konzepte“ von einem „Entweder-Oder-Problem“ aus: Entweder akademisches Wissen oder praktisches Handlungswissen. Dies führt nicht selten zu weithin geteilten Positionen, so wie sie beispielsweise Vogel (1999, S. 39 f.) formuliert: „Es ist fahrlässig oder unehrlich, wenn einzelne Lehrende an der Universität vorspiegeln, man könne berufliches Handeln an der Universität lernen, genauso wie es mindestens ein Selbstmißverständnis ist, wenn manche Praktiker behaupten, anspruchsvolles professionelles Handeln wäre auf wissenschaftliches Wissen nicht angewiesen.“

Dieses Entweder-oder-Prinzip – so die These – steht Professionalisierungsprozessen im Wege. Die wechselseitige Unterstellung der „Minderwertigkeit“ des Wissens der Anderen verschärft die Kluft zwischen wissenschaftlich-reflexivem Wissen und praktischem Handlungswissen. Aus der Beobachtungsperspektive der Professionalisierung kann beiden Seiten ihr Eigenrecht zwar nicht abgesprochen werden, aber für Professionalität ist die wechselseitige Bezugnahme konstitutiv. Erst durch die Relationierung von wissenschaftlichem und praktischem Wissen entsteht Professionalität. Diese Perspektive des von uns vertretenden Modells der Interaktiven Professionalisierung (vgl. Jütte/Walber/Behrens 2012) soll zunächst kurz skizziert werden.

2. Möglichkeitsräume zur interaktiven Entwicklung professionellen Wissens

Dass die Wissenschaft eher an der Produktion von wissenschaftlichem Wissen und nicht primär an praktischem Handlungswissen orientiert ist und praktisches Handeln nur selten von wissenschaftlichem Wissen geleitet ist, dürfte eine weit verbreitete Beobachtung sein. Dies ist nicht überraschend, wenn man aus einer systemtheoretischen Perspektive (vgl. Luhmann 1987) Wissenschaft und Praxis als zwei voneinander getrennte selbstorganisierte Systeme versteht, die sich gegenseitig nur im Sinne von Resonanzen beeinflussen können. Die beiden Systeme sind als gesellschaftliche Funktionssysteme ihrer je eigenen, der Selbstorganisation verpflichteten Leitdifferenz verhaftet. Das Wissenschaftssystem hat also zum Ziel, wissenschaftliches Wissen zu

produzieren, das Praxissystem strebt nach viablem Praxiswissen. Aus Perspektive der Professionalisierung entsteht folglich die Notwendigkeit, eine theoretische Figur für inter-systemischen Austausch zu entwickeln.

Die Entstehung professionellen Wissens unter Berücksichtigung der beiden Wissensarten erfolgt in einem eigenständigen Professionalisierungssystem (s. Abb. 1). In diesem System entstehen Kommunikationen zwischen VertreterInnen des Wissenschafts- und des Praxissystems. Hier sind also interaktive Dynamiken konstitutiv, weshalb die Generierung von professionellem Wissen unter Einbeziehung der blinden Flecken der jeweils anderen Perspektive als „Interaktive Professionalisierung“ bezeichnet wird. Dabei geht es nicht darum, ein neues gesellschaftliches Funktionssystem, sondern Interaktionssysteme zu schaffen. Interaktionssysteme sind im Gegensatz zu Funktionssystemen durch die Kommunikation von „körperlich“ Anwesenden, sich gegenseitig wahrnehmenden BeobachterInnen, klassifiziert (vgl. Simon 2008, S. 99 ff.). Professionalisierung hat also die Schaffung von Möglichkeitsräumen zur interaktiven Entwicklung professionellen Wissens unter Einbeziehung von Wissenschafts- und Praxisperspektiven zum Ziel.



Abb. 1: Modell der Interaktiven Professionalisierung (eigene Abbildung)

Die Interaktionssysteme sind dadurch gekennzeichnet, dass die Wissensressourcen aus dem Wissenschafts- und dem Praxissystem durch Personen repräsentiert werden. Auf diese Weise können wissenschaftliche Erkenntnisse mit aktuellen Praxisanforderungen relational reflektiert werden und umgekehrt. Konstitutiv ist also nicht mehr die Denkfigur der „Vermittlung von Theorie und Praxis“, sondern das eigenwertige Moment der „Begegnung“. Wissenschaftliche und praktische Beobachtungen bleiben

zunächst prinzipiell erhalten, können aber durch Kontrastierung und Relationierung perturbierend, also irritierend, wirken (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 78). Die Auflösung der Perturbationen erfolgt im jeweiligen Funktionssystem, Wissenschaft bzw. Praxis, auf Basis der Regeln der Selbstorganisation. So entsteht ein potenziell doppelter Nutzen: Das Wissenschaftssystem kann aktuelle praxisrelevante Forschungsfragen identifizieren, das Praxissystem erhält wissenschaftlich fundierte Anregungen für das praktische Handlungsrepertoire.

3. Exemplarische Interaktionsformate

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass die Entstehung professionellen Wissens Interaktionen voraussetzt, weshalb ein Ziel darin liegt, Interaktionsanlässe auf den unterschiedlichen Systemebenen zu initiieren. Dies soll im Folgenden an vier Projekten aufgezeigt werden, die an der Universität Bielefeld im Rahmen der Studienangebote bereits realisiert werden oder sich in Planung befinden; dabei sollen auch strukturelle Schwierigkeiten aus Sicht der Hochschule hervorgehoben werden.

Laboruniversität: ein erwachsenenpädagogisches Projektstudium

Die Idee der Laboruniversität knüpft an das Projekt „Laborvolkshochschule“ an, das zwischen der Universität Flensburg und der VHS Flensburg durchgeführt wurde (Jütte/Gaul 2000). Es kann rückblickend als erwachsenenpädagogisches Projektstudium bezeichnet werden, dessen Besonderheit darin lag, nicht auf den Lernort der Universität beschränkt zu sein. Kernstück bildete eine Projektarbeit mit den Charakteristika der praxisrelevanten Aufgabenstellung und dem selbstständigen, problembezogenen Studieren. Ein Schwerpunkt lag dabei in der Entwicklung und Durchführung eigener Seminare durch Studierende. Sie konnten so verschiedene Funktionen übernehmen: als Lernende und Übende in der praxisnahen Simulation, als Kursleitende in einem selbst erschlossenen Betätigungsfeld. BerufspraktikerInnen bewerteten die Seminar-konzeptionen der Studierenden im Hinblick auf Ihre Umsetzbarkeit.

Elemente dieser Konzeption fanden sich in dem aktuellen Masterstudiengang Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld zunächst in Form von Projektstudien. Sie ermöglichten es Studierenden, während ihrer Studienphase ein Praxisprojekt in einer Einrichtung eigenständig umzusetzen. Sie sind mittlerweile abgelöst worden durch Forschungswerkstätten, in denen Studierende Projekte mit einem verstärkten Forschungsfokus realisieren. Die Durchführung erfolgt über drei Studiensemester und hat zum Ziel, Studierenden eine Vorstellung von praktischem Forschungshandeln zu ermöglichen. So wird für sie nachvollziehbar, dass sich wissenschaftliches Vorgehen vom Alltagshandeln durch ein systematisches und methodisches Vorgehen unterscheidet. Die mit der Konzeption der Erziehungswissenschaft als Wirklichkeitswissenschaft verbundene empirische Fundierung und kontrollierte Regelmäßigkeit der Wissensgenerierung wird den Studierenden anhand einer eigenen empirischen Studie deutlich. Auf diese Weise können sich Studierende wesentliche Aspekte des Professionsfeldes Forschung erschließen. Auch andere professionelle Bezugsfel-

der der Weiterbildung ließen sich in ähnlicher Form fokussieren. Hier lässt sich ein deutlicher „shift“ hin zur Forschungsorientierung beobachten. Die Herausforderung für die Studierenden besteht darin, empirisches Forschungswissen reflexiv auf berufliche Handlungsfelder zu beziehen. Derzeit loten wir eine Projektidee mit dem Österreichischen Volkshochschulverband aus, die „Laborvolkshochschule“ als Format zu konzipieren, in dem Wissenschaft und Berufspraxis neue kooperative Arbeitsverhältnisse eingehen können und „Beobachtung“ einen zentralen Stellenwert einnimmt.

Mentoring: über dyadische Beziehungen hinaus

Um Professionalisierungsprozesse von Studierenden zu unterstützen, liegt uns mit dem von Regina Egetenmeyer in Mainz und Würzburg entwickelten Mentoring-Ansatz (vgl. Egetenmeyer/Kaleja 2013) ein tragfähiges Modell vor, das zurzeit an die besonderen Rahmenbedingungen in Bielefeld angepasst wird. Das Programm richtet sich an Masterstudierende im Kernfach Erziehungswissenschaften mit dem gewählten Schwerpunkt Weiterbildung. Ziel ist es, die Studierenden (Mentees) mit PraxisvertreterInnen (MentorInnen) in Kontakt zu bringen und den direkten Austausch zu ermöglichen. Dabei kann zwischen einem eher didaktischen Handlungsfeld (Lehre, Coaching, Moderation) und einem organisationsbezogenen Handlungsfeld (Bildungsmanagement, Organisations- und Personalentwicklung) gewählt werden. Diese Mentoring-Austausch-Beziehung wird ergänzt durch eine „Professionalisierungswerkstatt“ in begleitenden Seminaren, in der die Studierenden ihre Praxiserfahrungen theoretisch reflektieren und auf die Befunde der Weiterbildungswissenschaft beziehen. Zugleich ist ein „regionaler Bildungstag“ mit VertreterInnen der Weiterbildungspraxis vorgesehen; ein Ort, an dem Studierende ihre zumeist empirischen Qualifikationsarbeiten vorstellen und Weiterbildungseinrichtungen sowie potenzielle MentorInnen kennenlernen können. Die VertreterInnen der Berufspraxis erleben Weiterbildungsforschung als „Work-in-Progress“. Damit soll über die im Mentoring im Kern angelegten dyadischen Beziehungen hinausgegangen werden. Das Programm fördert nicht nur die Professionalisierungsprozesse der Studierenden, sondern – so das Anliegen – es kann auch einen Beitrag dazu leisten, Praxis zu „innovieren“.

Wenngleich Studierende sehr an Mentoring-Programmen interessiert sind, stellt sich die studienorganisatorische Herausforderung, dass sie dies als zeitintensive Zusatzbelastung erleben; insofern müssen (zeitökonomische) Synergien mit anderen Studienleistungen wie dem „Forschungsprojekt“ gesucht werden. Wenn Studierenden die Möglichkeit eröffnet wird, sich selbst im Schnittfeld von Wissenschaft und Praxis durch Herstellung von Bezügen und Beziehungen auszuprobieren, dann ist es erforderlich, auch mehr über die gegenwärtigen Studienmotive zu erfahren (vgl. die Erhebungen von Hippel/Schmidt-Lauff 2012, Schübler 2012).

Wissenschaftliche Weiterbildung: System-Interaktion als Leitprinzip

Wissenschaftliche Weiterbildung ist genuin ein Ort der Professionalisierung, da diese sich zwischen Wissenschafts- und Praxissystem platzieren muss (vgl. Behrmann 2007;

Walber/Jütte 2014). Zum einen werden wissenschaftliche Inhalte, Methoden und Formate im Rahmen von Weiterbildungsangeboten erwartet, zum Anderen bringen die beteiligten Akteure Praxisanforderungen aus ihren (beruflichen) Handlungsfeldern mit, die es damit zu verbinden gilt. Praxisinduzierte Projekte werden wissenschaftlich bearbeitet und in die Praxis transferiert. Interaktion zwischen Wissenschafts- und Praxissystemen ist folglich organisationales Merkmal wissenschaftlicher Weiterbildung (vgl. Walber/Jütte 2012).

Eine aktuell bedeutsamer werdende Zielgruppe sind BerufspraktikerInnen, die eine berufsbegleitende Promotion anstreben und eine besondere Form der Unterstützung fordern. Vor diesem Hintergrund ist eine Weiterbildung zum „Researching Professional in Lifelong Learning“ entwickelt worden, die sich an Berufstätige in pädagogischen Tätigkeitsfeldern richtet. In drei Modulen bietet sie „Forschungs-NovizInnen“ Einblicke in die Forschungspraxis und unterstützt Promovierende und Forschungsinteressierte bei der prozessbegleitenden Bearbeitung eigener Forschungsprojekte. Hier wird die „Perspektive für eine höhergradige akademische Professionalisierung im Kontext des dritten Bologna Zyklus“, so der Titel eines Aufsatzes von Dewe (2012), eröffnet. Sie bietet „Berufspraktiker/innen den Raum eines Konklaves und einer wissenschaftsbasierten „Selbstkonstitution“, bzw. Neukonstitution des beruflichen Handelns“ (ebd., S. 226).

Wissenschaftliche Begleitforschung: Beobachten von Relationen

Durch die zunehmende Projektförmigkeit im Feld der Erwachsenenbildung kommt es (wieder) zu neuen Formen der Evaluation und Begleitforschung. Vor diesem Hintergrund entwickeln wir einen Bielefelder Ansatz der (Inter-)Aktionsforschung, der zum Ziel hat, ein zeitgemäßes entwicklungsorientiertes Verbindungsglied zwischen Forschung und Berufspraxis zu sein. Realisiert wird dieser im Kontext eines mehrjährigen wissenschaftlichen Begleitforschungsprojekts zu den „Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre“.¹ In diesem Sinne wird wissenschaftliche Begleitforschung als ein systematisches Interaktionsformat verstanden, das ohne die beiden Pole Wissenschaft und Praxis nicht realisierbar ist. Beobachtbare Praxisphänomene sind genauso erforderlich, wie adäquate Denk- und Beobachtungswerkzeuge. Als Denkwerkzeuge dienen beispielsweise Referenzmodelle und Theorien, während Beobachtungswerkzeuge das vielfältige Repertoire an empirischen Erhebungsinstrumenten beschreiben. Die Entstehung von professionellem Wissen im Sinne wissenschaftlich reflektierter Handlungskompetenz setzt eine wechselseitige Überprüfung der gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnisse und praktischen Erfahrungen voraus.

Eine Besonderheit des Ansatzes liegt darin, dass hier neben den klassischen Forschungsgegenständen explizit die relationalen Beziehungsgeflechte der beteiligten PromotorInnen mittels netzwerkanalytischer Verfahren empirisch beobachtet werden.

Flankierend werden die erhobenen Ergebnisse in spezifischen Interaktionssystemen kommuniziert. Realisiert werden kann dieser Austausch z. B. in Konferenzen unter Beteiligung von Akteuren aus dem Forscherteam und den AnwenderInnen. Es gilt dialogisch-partizipative Verfahren stärker im Feld der wissenschaftlichen Begleit-

forschung zu entwickeln. Der veränderte Stellenwert partizipativer Verfahren zeigt sich bspw. im Feld der Gesundheitswissenschaften, wo die relevanten Akteure bereits im Forschungsprozess zusammenarbeiten: „Sie stellen Anschlüsse her, machen bestehende Systemgrenzen durchlässig, und ermöglichen neue Formen von Wissen im Prozess einer kooperativen Wissensgenerierung“ (Unger 2014, S. 7).

Ein systematisierender Blick auf Professionalisierungsarrangements

Die aufgezeigten Beispiele verfolgen das gemeinsame Ziel, ein kooperatives Arbeitsverhältnis zwischen Wissenschaftssystem und Praxissystem zu fördern und so Professionalisierungspotenziale für die teilnehmenden Akteure durch die Herstellung von Bezügen und Beziehungen und mittels Reflexion zu schaffen. Eine Diversifizierung der Angebote hinsichtlich ihrer Strukturen ist vor dem Hintergrund unterschiedlicher Anforderungen von Professionalisierungsprozessen in unterschiedlichen Lern- und Lebensphasen notwendig. Bei allen unterschiedlichen didaktischen Strukturierungen bleibt das organisationale Leitprinzip – die Schaffung von (System-)Interaktionen – bestehen. Die nachfolgende Übersicht systematisiert strukturelle Dimensionen, die zur Analyse und zur Planung von Interaktionsräumen zur Professionalisierung herangezogen werden können, anhand der vorher beschriebenen Beispiele.

Dieser eher heuristische Rahmen der Professionalisierungsarrangements ist im Feld der „akademischen Professionalisierung“ verhaftet. Er bedarf einer weiteren empirischen Überprüfung; ein komparativer Blick würde vermutlich zeigen, dass aus Sicht der Berufspraxis anderen Interaktionsmerkmalen Relevanz zugeschrieben wird.

Tabelle 1: Professionalisierungsarrangements und ihre Modi (eigene Abbildung)

	Laboruniversität	Mentoring	Wissenschaftliche Weiterbildung	Wissenschaftliche Begleitforschung
Interaktionsorte/-räume	Intermediär	Berufspraxis und Hochschule/individuelle Treffen	Hochschule/vereinzelt Unternehmen	Hochschule/bei Projektpartnern, Konferenzen
Primäre Zielgruppen	Studierende/Professionals/WissenschaftlerInnen	Studierende	Professionals	WissenschaftlerInnen/Professionals
Zeitpunkt	Studienbegleitend	Studienbegleitend	Berufsbegleitend	Projektbezogen
Fokus	Kooperationsbezogen	Akteursbezogen	Nachfragebezogen	Projektbezogen
Produkte	Reflexion und Feedback	Sozialkapital	Abschlüsse und Zertifikate	Erkenntnisse/Publikationen/Handreichungen

	Laboruniversität	Mentoring	Wissenschaftliche Weiterbildung	Wissenschaftliche Begleitforschung
Didaktische Werkzeuge	Experimente, Simulation	Hospitationen und Reflexionsgespräche	Berufsbegleitende Studienformate	Wechselseitige Beobachtung
Reflexionsinstrumente	„Produkt-Portfolios“	Werkstätten/Berichte/Forschungstagebücher	Seminare, schriftliche Arbeiten	Forschungsberichte

4. „Shared Communities“ gestalten

Wenn Wissenschaft und Praxis zusammenkommen sollen, dann setzt dies kooperative Arbeitszusammenhänge voraus. Der angelsächsische Begriff der „Shared Communities“ ist kein klar definierter Begriff. Er verbindet die Idee der „professionellen Lerngemeinschaft“ (*Communities of Practice*) und geteilten Interessen (*shared interests*). Damit möchten wir den Gedanken ausdrücken, dass Wissenschaft und Berufspraxis eine Entwicklungsgemeinschaft bilden. Dies setzt voraus, dass zwischen den verschiedenen Akteuren – die als WissenschaftlerInnen, Lehrende, Studierende, WeiterbildungnerInnen etc. auftreten – die Bereitschaft und das Verständnis besteht, sich in einem gemeinsamen Entwicklungsfeld zu bewegen. Dies verlangt den Aufbau von Kommunikationsstrukturen, von System-, Institutionen- und Personenvertrauen, eine eigene Ökonomie der Anerkennung und nicht zuletzt eine stärkere diskursive Auseinandersetzung.

Vor dem Hintergrund sich verschiebender Grenzziehungen, und des generationalen Wandels der beteiligten Akteure sind neue Aushandlungsprozesse erforderlich; die knappen Ressourcen – gerade in personeller und zeitlicher Sicht – aller Beteiligten erleichtern diese Aufgabe jedoch nicht.

Anmerkungen

- 1 Für mehr Informationen siehe www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/fellowships/

Literatur

- Behrmann, D. (2007): Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbildung von Weiterbildenden. Entwicklung von Professionswissen in regionalen Professionalisierungsnetzwerken und im systemischen Kontext der Weiterbildung. In: Klaus, J./Vogt, H. (Hrsg.) Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbildung. Hrsg.: Hamburg: DGWF, Beiträge 45, S. 121-130.
- Dewe, B. (2012) Graduiertenkolleg als Perspektiven für eine höhergradige akademische Professionalisierung im Kontext des dritten Bologna Zyklus. In: Egetenmeyer, R./Schübler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 213-228.

- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissens-theoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 70-91.
- Egetenmeyer, R./Kaleja, K. (2013): Mentoring-to-Teach: Systematische WissenschaftPraxis-Verzahnung in Studiengängen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Berendt, B./Voss, H. -P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin. F 2.15. 63. Ergänzungslieferung. 19 S.
- Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (2012): Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Baltmannsweiler, S. 7-25.
- Egloff, B./Männle, I. (2012): Praktika in erwachsenenpädagogischen Studiengängen. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 65-78.
- Faulstich, P./Graefner, G./Walber, M. (2012): Erwachsenenbildungswissenschaft: marginalisiert und desintegriert oder aber profiliert und systematisiert. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 29–38.
- Hippel, A. v./Schmidt-Lauff, S. (2012): Antinomien akademischer Professionalisierung. Studienmotive und Erwartungen von Erwachsenenbildungsstudierenden. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 81–93.
- Heid, H. (2011): Über Bedingungen der Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.) (2011): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 490-508.
- Jütte, W./Gaul, U. (2000): Laborvolkshochschule Flensburg. Neue Wege in der Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Weiterbildung. (Manuskript)
- Jütte, W./Walber, M./Behrens, J. (2012): Interaktive Professionalisierung in der Weiterbildung. Das Bielefelder Modell. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 171-181.
- Luhmann, N. (1987): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Suhrkamp.
- Schüßler, I. (2012) Studierenden- und Absolvent/inn/enbefragungen unter professionstheoretischer Perspektive. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 109-147.
- Simon, F. B. (2008): Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. Heidelberg
- Unger, H. (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Vogel, P. (1999): Der Theorie-Praxis-Konflikt in der Pädagogik als Deutungsmuster im Studienalltag – oder: Was lernt man eigentlich im erziehungswissenschaftlichen Studium? In: Der Pädagogische Blick, 7. Jg. Heft 1, S. 34-40.
- Walber, M./Jütte, W. (2014): Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hartung, O./Rumpf, M./Schemmann, M. (Hrsg.): Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung (i. Druck).
- Walber, M./Jütte, W. (2012): Grenzüberschreitungen – (System-)Interaktionen als Leitprinzip in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Bade-Becker, U./Beiersdorf, M. (Hrsg.): Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Interdisziplinarität, Transnationalisierung, Öffnung. S. 14–19.

Theorie und Praxis der kulturellen Erwachsenenbildung und ihre Thematisierung im Forschungs- und Entwicklungszentrum am DIE

Marion Fleige

Zusammenfassung

Der Beitrag behandelt Thematisierungen von Theorie und Praxis der kulturellen Bildung am DIE am konkreten Beispiel der kulturellen Erwachsenenbildung, und zwar insbesondere aus der Perspektive der Forschungs- und Entwicklungsarbeiten im Arbeitsbereich „Programme und Beteiligung“. Dabei werden der Stand der Entwicklung, der Forschung und der Dokumentation des Bereichs aufgezeigt, ebenso wie aktuelle Entwicklungs Herausforderungen und Forschungsbedarfe. Über die Arbeiten am DIE hinaus werden dabei wichtige Forschungsbeiträge auch an Lehrstühlen der Disziplin an Universitäten und Diskurse der Verbände für Erwachsenenbildung berücksichtigt.

1. Anliegen und Rahmen der Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur kulturellen Erwachsenenbildung am DIE

Die Arbeit des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) zielt auf Brückenschläge zwischen Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung (vgl. Beitrag von Schrader und das Dossier zu den DIE Foren Weiterbildung in diesem Heft). Im Forschungs- und Entwicklungszentrum des DIE ist seit dem Jahr 2014 ein Arbeitsbereich „Programme und Beteiligung“ angesiedelt, der sich der Analyse und Planung von Programmen, der Konzeptentwicklung und insgesamt dem makrodidaktischen Handeln widmet und die Wechselspiele zwischen gesellschaftlichen Bedarfen, individuellen Bedürfnissen, Nachfrage, Nutzung und Angebot der Erwachsenenbildung erschließt. Zu den Inhaltsbereichen, die unter dieser Fragestellung besonders analysiert werden, gehört – ebenfalls seit dem Jahr 2014 – die kulturelle Erwachsenenbildung. Dabei kann an frühere Arbeiten des Instituts, insbesondere aus den 1990er und 2000er Jahren angeknüpft werden (vgl. DIE 1994; 1995; Stang/Peez u. a. 2003; DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3/2010; v. a. Richard Stang, jetzt Hochschule der Medien Stuttgart).

Programmforschung, die im Arbeitsbereich – in Zusammenarbeit mit der Expertengruppe Programmforschung vom DIE und verschiedenen Lehrstühlen – geleistet wird, soll aus der Beobachtung der Praxis und aus dem Abgleich mit Grundlagentheorien heraus Gegenstandstheorien generieren. Darüber hinaus soll sie Handlungsmodelle formulieren und diese im Dialog mit den Verbänden in die Praxis re-transferieren. Programmanalysen ermöglichen dabei Aussagen, welches Themenspektrum und welche Schwerpunkte in Weiterbildungsorganisationen über Programme entfaltet werden, welche Sozial- und Zeitformen dafür gewählt werden, mit welchem Bildungsbegriff oder mit welchem Kulturbegriff Programme und Angebote hinterlegt sind, welchem Auftrag sich Weiterbildungsorganisationen insgesamt verpflichtet sehen und so weiter. Sie bieten außerdem die Möglichkeit, Angebote der kulturellen Bildung zu identifizieren, die in benachbarten Fachgebieten wie „Gesundheit“ oder „Gesellschaft“ gemacht werden und daher statistisch nicht dem Bereich der kulturellen Bildung zugerechnet werden (vgl. Fleige/Reichart 2014; für Beispiele vgl. Fleige 2013a; Dietel 2012). Zu den wichtigsten Ergebnissen bisheriger Programmanalysen gehört die Dokumentation von Aktualität, Flexibilität und Stabilität der Programme öffentlicher Weiterbildung in der Gegenwart und im historischen Wandel (vgl. Giesecke/Opelt 2003; 2005; Schrader 2011), die auch für Analysen zur kulturellen Bildung einen Ausgangspunkt bildet. Spezifischer für diesen Bereich lassen sich Annahmen über die Verbindung von kulturellen Lerninhalten mit gesellschaftlichen, sozialen und lebensweltlichen Gegenwartsfragen verfolgen. Komplementäre Forschungsstränge sind die Erschließung von einerseits Planungshandeln in Weiterbildungsorganisationen, und von andererseits Bedarfen, Bedürfnissen und Nutzungsstrukturen (kultureller) Erwachsenenbildung. Wiederum spezifischer für die kulturelle Bildung ist darüber hinaus auch die Frage nach den geeigneten Aneignungsformen für Kunst, Kultur und Interkulturalität zwischen Handwerk, Kreativität, Hermeneutik und Dialog zu stellen. Dabei sind auch die entsprechenden fachdidaktischen Diskurse für die kulturelle Erwachsenenbildung auszulegen und auszudifferenzieren (vgl. DIE 1994).

Im Sinne dieser Forschungs- und Entwicklungsanliegen widmete das DIE auch das 17. DIE-Forum im Dezember 2014 und den Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung der kulturellen Bildung. Es bot den Teilnehmer/innen aus der erwachsenbildungswissenschaftlichen Forschung, aus den Verbänden für Erwachsenenbildung, aus kulturpolitischen Vereinigungen, aus den Fachdidaktiken für Kultur und Kunstformen an Hochschulen und Universitäten sowie aus den Bundesakademien für kulturelle Bildung Gelegenheit für bildungskonzeptionelle, bildungspolitische und fachliche Fragen. Verlauf und Inhalte des Forums sind unter www.die-bonn.de/institut/die-forum/2014/Dokumentation.aspx dokumentiert. Zudem ist das Forum im Rahmen des Dossiers zu den DIE-Foren in diesem Heft kommentiert.¹

2. Bedeutung der kulturellen Erwachsenenbildung – Stand der Entwicklung, der Forschung und der Dokumentation

Kulturelle Bildung bei Volkshochschulen, bei konfessionellen Trägern und bei (Familien-)Bildungsstätten trägt nach den Weiterbildungsgesetzen der Bundesländer zur

Grundversorgung an Weiterbildung bei. Über einen Zeitraum von vier Jahrzehnten hat sich der Bereich zu einem Angebots- und Markenkern der öffentlichen Weiterbildung entwickelt. Die Angebote, die unter Einzelstichworten wie Kultur, Kunst und Gestalten in Programmheften veröffentlicht und beim DIE statistisch erfasst sind, überschreiten allein bei den über 900 Volkshochschulen in Deutschland jährlich eine Marke von 90.000. Im Leistungsspektrum der Weiterbildung – das Angebote zu Kultur, Gesundheit, Beruf, Grundbildung, Sprachen, und gesellschaftlichen Fragen umfasst – stellt die kulturelle Bildung aktuell einen Anteil von 16,2 Prozent des Gesamtangebots (vgl. Horn/Ambos 2013). Die Angebote zu Kultur und Gestalten werden im Fachdiskurs seit jeher als kulturelle Bildung bezeichnet. Mit dieser Bündelung hat sich der Inhaltsbereich eine professionelle und konzeptionelle Identität erarbeitet. Die Fachgremien der Verbände wie der Bundesarbeitskreis Kultur des DVV und die Fachgruppe Kulturelle Bildung der DEAE sowie die Fachreferate für kulturelle Bildung bei den Landesorganisationen zeugen hiervon. Sie sind wichtige Ansprechpartner/innen des DIE und vice versa. Über ihre Beiträge zum 17. DIE-Forum hinaus unterstützen die Verbände das DIE bei der Generierung von Forschungsfragen und werden eine wichtige Funktion für die Bewertung der Forschungsergebnisse und den Transfer der darauf aufbauenden Handlungsmodelle in die Praxis spielen.

Die kulturellen Lernbedarfe und -bedürfnisse im Erwachsenenalter sind vielfältig. Sie beziehen sich auf kulturelle, künstlerische und auch interkulturelle Fragen des Alltags- und Arbeitslebens: ästhetische Erfahrungen machen, die Welt wahrnehmen und deuten, sich kreativ und handwerklich ausdrücken, den Alltag verschönern, Kulturgeschichte erleben und aneignen, an Kunst und Kultur partizipieren, Vielfalt gestalten und dergleichen mehr. Diese Annahmen lassen sich aus den bisherigen Arbeiten zur kulturellen Erwachsenenbildung am DIE, bei den Verbänden² und an universitären Lehrstühlen für Erwachsenenbildung ableiten (vgl. Stang/Peez 2003; Gieseke 2010; Gieseke/Robak 2014). Weiterbildungsorganisationen reagieren auf diese Lernbedarfe und -bedürfnisse mit einem vielgestaltigen, ausdifferenzierten Programm. Sie reagieren jedoch nicht nur, sondern nehmen auf der Basis der Rezeption von und der Beteiligung an Fachdiskursen auch Entwicklungen in der Nachfrage vorweg bzw. erzeugen Nachfrage durch ein entsprechendes Angebot (vgl. Gieseke 2008). Forschungsergebnisse zur (kulturellen) Erwachsenenbildung und darauf basierende Handlungsmodelle lassen sich als Wissensbestände in das Planungshandeln einspeisen, mit deren Hilfe sich die Handlungsformen und die Angebote bzw. das Programm noch verbessern lassen.

Die bislang umfassendste – sowie methodisch in einem transnationalen Verbund abgestimmte – Programmanalyse zur kulturellen Erwachsenenbildung ist die Vollerhebung und Regionalanalyse für Berlin und Brandenburg sowie benachbarte Regionen in Polen, die vor 10 Jahren an der Humboldt-Universität zu Berlin und der Universität Warschau durchgeführt wurde (vgl. Gieseke/Kargul 2005; Gieseke u. a. 2005). Die Teilstudie zur öffentlichen Erwachsenenbildung (Gieseke/Opelt 2005) belegte die zwischen 1996 und 2001 erreichte Ausdifferenzierung des Bereichs bei Volkshochschulen, katholischer und evangelischer Erwachsenenbildung, Urania und Frauenbildungszentren. Sie offenbarte für die Region und die Zeit Schwerpunktset-

zungen in den Themenbereichen Kulturgeschichte, Malen/Zeichnen, Tanz, Kunsthandwerk und Textiles Gestalten.³ Darüber hinaus beschrieben die Autorinnen Portale, das heißt thematisch-didaktische Zugänge zu Kultur und Bildung, unter denen sich alle Einzelthemen zusammenfassen lassen: 1) das *systematisch-rezeptive*, 2) das *selbsttätig-kreative* und 3) das *verstehend-kommunikative (interkulturelle)* Portal. Das dritte Portal, das sich auf interkulturelle Fragen bezieht, war im Jahr 2001, selbst in Berlin, noch so schwach entwickelt, dass sich kaum Binnendifferenzierungen beobachten ließen. Eine aktuelle, in einer DIE-Reihe erschienene Analyse von Robak/Petter (2014) am Beispiel Niedersachsens zeigt allerdings, dass es sich seither thematisch ausdifferenziert hat und auch quantitativ angewachsen ist.⁴ Die Programmanalyse in Berlin und Brandenburg (Gieseke u. a. 2005) widmete sich darüber hinaus auch den vielfältigen Lerngelegenheiten und -orten dritter Anbieter, die entweder kommerziell oder beigeordnet, das heißt punktuell und mit Nebenfunktion in diesem Bereich tätig sind. Dazu gehören Vereine und Kulturzentren, Museen und Theater. Diese Struktur wurde mithilfe von beispielhaften Regionalanalysen für Berlin-Kreuzberg und die Uckermark beschrieben (vgl. Börjesson/Zimmermann 2005). Eine dritte Struktur kulturellen Lernens im Erwachsenenalter, welche die Studie offenlegte, ist die lernhaltige kulturelle Praxis in Chören, Theatergruppen usw.

Lehr-/Lern-Konzeptionen, Aneignungsformen und -prozesse in der kulturellen Bildung sind für die öffentliche und an die Breite der Adressat/innengruppen gerichtete Erwachsenenbildung bislang noch wenig empirisch beschrieben, aber bereits ausführlich konzipiert durch die Arbeiten von Stang/Peez u. a. (2003) in der Reihe „Perspektive Praxis“ des DIE. Nach der Schaffung von Grundlagen über kulturelle, künstlerische und ästhetische Bildung und das Verhältnis von Handwerk und Kunst – in der Form kurzer Handreichungen für Kursleitende – sowie der Präsentation allgemeinerer didaktischer Grundlagen wird anhand von Fallbeispielen aus der öffentlichen Erwachsenenbildung die Praxis der kulturellen Bildung für die verschiedenen Themenbereiche bzw. Kunstformen beleuchtet. Ein vertiefender Blick auf Didaktik und Aneignung kulturell-künstlerischer Lernbereiche wurde im Zuge eines Symposiums zu Fotografie und Erwachsenenbildung geworfen, das ebenfalls in der ersten Hälfte der 1990er Jahre am DIE durchgeführt und dokumentiert wurde (vgl. DIE 1995). Der Bereich der – analogen und digitalen – Medien in der kulturellen Bildung war dabei insgesamt einer derjenigen Themenbereiche, die in den 2000er Jahren am DIE besonders vertieft und auf didaktische wie auch kulturtheoretische Gegenwartsdiskurse, etwa zum Thema Körper, bezogen wurde (vgl. Stang 2010).

3. Aktuelle Entwicklungsherausforderungen

In der zweiten Hälfte der 1990er und der ersten Hälfte der 2000er Jahre wurde die kulturelle Erwachsenenbildung in der öffentlichen und bildungspolitischen Wahrnehmung vernachlässigt und Finanzierungen wurden reduziert. Alles wurde dem Paradigma des beruflichen lebenslangen Lernens untergeordnet. Der Rückgang der Angebote bei Volkshochschulen ist als eine Folge dieser Einstellung statistisch nachzuweisen (vgl. Fleige/Reichart 2014). Erst in der jüngsten Zeit steigt der Angebotsum-

fang wieder. Parallel ist ein neues bildungspolitisches, gesellschaftliches und ökonomisches Interesse am kulturellen, künstlerischen und ästhetischen Lernen zu beobachten. Dieses Interesse stellt eine öffentliche Neuakzentuierung des Bereichs und eine Chance für eine echte Trendwende dar. Der Neustart wurde ab der zweiten Hälfte der 2000er Jahre vorbereitet. Die Vielzahl der erarbeiteten nationalen und internationalen politischen Papiere, Berichte und politischen Förderprogramme ist zusammengefasst in einem aktuellen Beitrag aus dem DIE-Arbeitsbereich, der bei Infonet Adult Education im Open Access hinterlegt ist (vgl. Fleige/Specht 2014). Dabei deutet vieles im aktuellen öffentlichen Diskurs auf ein Interesse an der Nutzung von Kreativität, von künstlerischen bzw. handwerklichen Kompetenzen und von Wahrnehmungsschulung für die Arbeitswelt, für das zivilgesellschaftlich verantwortungsvolle Handeln und für den Ausgleich von Bildungsbenachteiligungen hin (vgl. u. a. Fuchs 2010). Damit sind verschiedene Probleme verbunden, zu deren Lösung das Praxisfeld der kulturellen Bildung von der Wissenschaft unterstützt werden sollte. Das betrifft vor allem die Arbeit an den Begründungen der Angebote gegenüber Trägern, Geldgebern und Politik.

Vor diesem Hintergrund und darüber hinausgehend sind für das Praxisfeld gegenwärtig mindestens vier große Begründungsanforderungen zu adressieren:

1. Das Dilemma der aktuellen Inanspruchnahme kultureller Bildung für sekundäre Nutzungsinteressen verlangt nach einer Positionierung. Zwar sollte die Nutzung von kultureller Bildung über die Befriedigung von wirtschaftlichen Interessen und die Lösung gesellschaftlicher Probleme hinausgehen. Gleichwohl darf erwartet werden, dass kulturelle Bildung auch zur Ausbildung von Kompetenzen beiträgt, die in allen Lebenszusammenhängen, und so auch im Beruf, eingesetzt werden können. Die Begründungen für einen solchen Balanceakt sollten aus dem fachlichen Charakter der kulturellen Bildung und aus ihrer Aufgabe als Bereich lebenslangen Lernens abgeleitet werden. Es wäre über Kampagnen nachzudenken, die diese Spannung halten können.
2. Die neue Wertschätzung für die kulturelle Bildung ist nur zu einem kleinen Teil auf die Erwachsenenbildung und zu einem größeren Teil auf die formale und non-formale Bildung für Kinder und Jugendliche bezogen. Die Erwachsenenbildung ist also gefordert, auf ihre Funktion als Institution lebenslangen Lernens gezielt hinzuweisen. Dabei ist die – im Unterschied zu den gegenwärtigen Einigungsbemühungen künstlerischer Fächer im formalen Bildungsbereich seit Jahrzehnten erarbeitete – konzeptionelle und professionelle Einheit der kulturellen Erwachsenenbildung zu unterstreichen. Die neuralgische Frage lautet, ob die kulturelle Erwachsenenbildung hinreichend darauf vorbereitet ist, die gegenwärtige Trendwende im öffentlichen Diskurs für sich zu nutzen. Kann sie sie hinreichend mit dem dokumentierten Wissensstand belegen? Fordert sie von der Wissenschaft ein, diesen Wissensstand zu erweitern? Bestehen in den Weiterbildungsorganisationen ausreichend zeitliche und finanzielle Ressourcen, um sich aktiv am Fachdiskurs beteiligen zu können?

3. Wie in Abschnitt 2 bereits beschrieben, entgrenzt sich die kulturelle Erwachsenenbildung, und zwar nicht nur in benachbarte Bereiche öffentlicher Erwachsenenbildung wie die Gesundheitsbildung, die politische Bildung und die religiöse Bildung, sondern auch in die Angebote von Kulturinstitutionen, Kulturvereinen, Kulturzentren usw., die darin eine Möglichkeit zu Ausdehnung ihres Aufgabenspektrums, ihrer Handlungsfelder oder ihres Kund/innenkreises sehen (vgl. Börjesson/Zimmermann 2005; Fleige/Sprick 2014; Schlutz 2010; Gespräch mit Oliver Scheytt in der DIE Zeitschrift 3/2010; HBV 4/2014). Hieraus ergeben sich Ausdifferenzierungsprozesse, Konkurrenzverhältnisse aber auch Kooperationsmöglichkeiten, insbesondere zwischen Erwachsenenbildungsorganisationen und Kulturinstitutionen. Museumsführungen, Besuche von Opern- und Theateraufführungen usw. gehören beispielsweise in großen Weiterbildungsorganisationen wie der Münchener und der Bonner VHS u. a. bereits seit einiger Zeit zur pädagogischen Praxis, wie sich auch in der Dokumentation zum DIE-Forum Weiterbildung vom Dezember 2014 nachlesen lässt.
4. Das Angebot der kulturellen Erwachsenenbildung erfährt eine zunehmende Kompetenzausrichtung bzw. benötigt unter den Perspektiven des Nutzens und der Transnationalisierung von Weiterbildung die umfassende Realisierung einer solchen Ausrichtung für ihren weiteren Fortbestand und Ausbau (vgl. Brugger 2010; Fleige 2013a, b; Robak/Fleige 2013; Manninen/Sgier/Fleige/Thöne-Geyer/Kil u. a. 2014).

4. Forschungs- und Entwicklungsbedarfe der kulturellen Erwachsenenbildung

Vor diesem Hintergrund lassen sich für die Forschung und Entwicklung der kulturellen Erwachsenenbildung verschiedene Fragestellungen verfolgen: Welche (innovativen) Angebote machen die Einrichtungen der kulturellen Bildung gegenwärtig? Warum und für welche Adressat/innen bzw. welche gesellschaftlichen Bedarfe und individuellen Bedürfnisse machen sie Angebote? Wie lässt sich die kulturelle Bildung fachlich und bildungstheoretisch mit Blick auf das Lernen Erwachsener in der Vielfalt der Lebensbezüge und der gesellschaftlich-kulturellen Spannungsfelder begründen? Welche Anbieterstruktur, Institutionalisierungsformen und -grade für kulturelle Bildung existieren und welche weiteren Entwicklungen sind zu erwarten? Welchen organisatorischen, gesetzlichen und finanziellen Rahmen benötigen die Angebote, um sinnvoll realisiert werden zu können, und die gewünschten Wirkungen zu entfalten? Welche Auslegungen von Kunst, Kultur und Inter- bzw. Transkultur sowie von Gesellschaft und Lebenswelten finden sich in den Angeboten? Wie werden die Angebote genutzt und die Themen angeeignet? Wie kann die Aus- und Fortbildung von Erwachsenenpädagog/innen darauf vorbereiten?

Neben einer Aktualisierung der Befunde aus den 2000er Jahren ständen Detailanalysen für die Träger und für Regionen an, ebenso wie Untersuchungen an der Schnittstelle von Angeboten, Arrangements und Aneignungsformen. Insbesondere ist auch die Nutzung von kultureller Bildung noch nicht ausreichend erschlossen.

Anmerkungen

- 1 Einige Teile des vorliegenden Textes und der Texte von Fleige und Specht sowie von Schrader in der Dokumentation des DIE-Forums (www.die-bonn.de/institut/die-forum/2014/dokumentation.aspx) entsprechen zum Teil einander.
- 2 Die Handreichungen und veröffentlichten Konzeptionen zur kulturellen Erwachsenenbildung, insbesondere der Landesverbände der Volkshochschulen, unterstützen die Arbeit im Praxisfeld. Die einzelnen Handreichungen können hier aus Platzgründen nicht aufgeführt werden. Sie sind aber teilweise über die Bibliothek des DIE zugänglich.
- 3 Vgl. dazu auch Fleige (2014).
- 4 Den beiden Autorinnen zufolge sind die Gründe dafür in gegenwärtigen Diskursen um Integration, Inklusion, Diversity Management und Sozialraumorientierung zu suchen. Dies lässt sich auch anhand anderer aktueller Untersuchungen zu diesem Bereich belegen (vgl. Vorstudie Robak/Fleige 2013; siehe auch Fleige 2013b und Fleige/Zimmer/Lücker/Thom 2014).

Literatur

- Börjesson, I./Zimmermann, U. (2005): „Und dann gibt es noch Bildungsangebote...“ Regionalanalysen zu beigeordneten kulturellen Bildungsangeboten im Berliner Stadtbezirk Friedrichshain-Kreuzberg und in der brandenburgischen Uckermark“. In: Gieseke, W./Kargul, J. (Hrsg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg, Münster u. a., S. 131–202
- Brugger, E. (2010): Kulturbewusstsein und künstlerische Kompetenz. Europäische Schlüsselkompetenzen im Weißbuch der Wiener Volkshochschulen. In: DIE Zeitschrift, Heft 3, S. 43-47
- DIE PAS-DVV (1994): Fotografie und Erwachsenenbildung. Dokumentation. Literatur (DIE Materialien für Erwachsenenbildung 4) (Redaktion: Richard Stang, Peter Held, Peter Fischer-Piel). Frankfurt a.M.
- DIE PAS-DVV (1995): Perspektiven kultureller Bildung. Dokumentation der Fachbereichskonferenz 1993. Statistik. Literatur (DIE Materialien für Erwachsenenbildung 2) (Redaktion: Richard Stang). Frankfurt a.M.
- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2010), Heft 3/2010, Thema: „Herausforderung Kultur“
- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2014), Heft 4/2014, Thema: „Do it yourself“
- Dietel, S. (2012): Gefühls Wissen als emotional-körperbezogene Ressource: Eine qualitative Wirkungsanalyse in der Gesundheitsbildung. Wiesbaden
- Fleige, M. (2011): Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung – Stand und Perspektiven. In: Forum Erwachsenenbildung 04/11, S. 35–39
- Fleige, M. (2013a): „Nutzen“ religiöser Erwachsenenbildung aus erwachsenenpädagogischer Perspektive. Erwachsenenpädagogische Reflexionen und Hypothesen. In: Rösener, A. (Hrsg.): Was bringt uns das? Vom Nutzen religiöser Bildung für Kirche, Individuum und Gesellschaft. Münster 2013, S. 25-52
- Fleige, M. (2013b): Weiterbildung im Sozialraum. Kategorien für die Modellierung sozialräumlicher Bildungspartizipation in erwachsendidaktischer Perspektive. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 3/2013, S. 45-48
- Fleige, M. (2014): Orte und Räume kultureller Erwachsenenbildung im Kontext von Programmstrukturen. In: Westphal, K./Stadler-Altman, U./Schittler, S./Lohfeld, W. (Hrsg.): Räume kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven, S. 265-272

- Fleige, M./Reichart, E. (2014): Statistik und Programmanalyse als Zugänge zur Angebotsforschung. Erkundungen am Beispiel der kulturellen Bildung in der Volkshochschule. In: Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Baltmannsweiler, S. 68-87
- Fleige, M./Specht, I. (2014): A new interest in cultural education? Observations from Germany. In: European Infonet Adult Education. www.infonet-ae.eu/articles-science-55/2201-the-revival-of-arts-and-cultural-education-in-germany-and-beyond (erschienen am 17.09.2014)
- Fleige, M./Zimmer, V./Lücker, L./Thom, S. (2014): Diversität und Weiterbildung in Bremen und Bremerhaven. Expertise im Auftrag von Lernen vor Ort Bremen/Bremerhaven. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bonn
- Fleige, M./Sprick, J.P. (2014): Zugänge und Angebote musikalischer Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung. In: Forum EB, Heft 4, S. 25-28
- Fuchs, M. (2010): Herausforderung Kultur. Chancen für die Erwachsenenbildung in kommunalen Bildungslandschaften. In: DIE Zeitschrift, Heft 3, S. 35-38
- Gieseke, W. (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung (Studientexte für Erwachsenenbildung). Bielefeld
- Gieseke, W./Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945-1997. Unter Mitarbeit von Ulrike Heuer. Opladen
- Gieseke, W./Kargul, J. (2005): Europäisierung durch kulturelle Bildung: Bildung – Praxis – Event, 3 Bände. Münster; Warschau
- Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg (Europäisierung durch kulturelle Bildung: Bildung – Praxis – Event 1). Münster u. a.
- Gieseke, W./Opelt, K. (2005): Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin-Brandenburg. In: Dies. u. a.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg (Europäisierung durch kulturelle Bildung: Bildung – Praxis – Event 1). Münster u. a., S. 43-130
- Gieseke, W. (2010): Portale zur Kultur. Zur Theorie und Empirie der kulturellen Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift, Heft 3, S. 31-34
- Gieseke, W./Robak, S. (2014): „Schmuddelkind“ Kulturelle Bildung? Selbsttätig-kreative Bereiche in der organisierten Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift, Heft 4, S. 29-31
- Hessische Blätter für Volksbildung, HBV (2014), Heft 4/2014, Thema: „Bild und Bildung“
- Horn, H./Ambos, I. (2014): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2012 – Kompakt. www.die-bonn.de/doks/2014-weiterbildungsstatistik-01.pdf (Zugriff: 30.09.2014)
- Manninen, I./Sgier, I./Fleige, M./Thöne-Geyer, B./Kil, M. u. a. (2014): Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL – Project Research Report. Bonn. www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Research-Report.pdf (Zugriff: 30.09.2014)
- Robak, S./Fleige, M. (2013): Tendenzen in Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung. In: Der pädagogische Blick, Heft 1, S. 233-248
- Robak, S./Petter, I. (2014): Programmanalyse der interkulturellen Bildung in Niedersachsen. Hannover. Bielefeld
- Schlutz, E. (2010): Stichwort „Kulturelle Herausforderungen“. In: DIE Zeitschrift, Heft 3, S. 22 f.
- Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld
- Stang, R./Peez, G./Groppe, H.-H./Kocot, S./Leder, V./Negenborn, H. (2003): Kulturelle Bildung. Ein Leitfaden für Kursleiter und Dozenten (Perspektive Praxis). Bielefeld
- Stang, R. (2010): Kulturelle Inszenierungen von Kommunikation und Körper. Die Welt als Touchscreen und Fitnessstudio. In: DIE Zeitschrift, Heft 3, S. 39-42

Dokumentation

DIE-FORUM: Das Konzept

Die Evaluation des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) im Jahr 1997 brachte für das Institut einschneidende Veränderungen. Die wichtigste davon war, das DIE aus der Rechtsträgerschaft des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) herauszulösen und zu einem rechtlich eigenständigen Forschungsinstitut zu machen.

Im neuen Status des Instituts wurde ein Format gesucht, in dem die interaktive Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis Gestalt gewinnen konnte – ähnlich wirksam wie die Kommunikationsformen, die das Institut seit seinem Bestehen mit den Volkshochschulen aufgebaut hatte. Dabei sollte „Vermittlung“ nicht als Einbahnstraße (Erkenntnisse der Wissenschaft in die Praxis, wie vielfach in den Publikationen), sondern als Dialog und kritischer Diskurs entwickelt werden. Mit diesem Wissenschaft-Praxis-Dialog sollten Themen gesetzt und gesucht, Probleme der Praxis reflektiert und Ergebnisse der Wissenschaft diskutiert, aktuelle Diskurse vertieft, gegenläufige Tendenzen thematisiert und neue Themen gesetzt werden. Es war daher wichtig, Wissenschaft einerseits und pädagogische Praxis und Politik andererseits ins Gespräch zu bringen.

Es schien eine Veranstaltungsform angebracht, die – themen-, inhalts- und problembezogen – Vertreter aus Wissenschaft, Politik und Praxis der Erwachsenenbildung zusammen und ins Gespräch brachte. Die Veranstaltungsform musste wissenschaftliche Inputs sowie reflektierte Beiträge aus der Praxis beinhalten und

auf Perspektiven und Aktivitäten (so wie Lernen immer mit Handeln verbunden ist) zielen. Im Grunde war damit der Rahmen für das DIE-Forum gesteckt, implizit auch der Name, „Forum“ betont Offenheit, Öffentlichkeit, Transparenz, aber auch Qualität und Zugänglichkeit. In einem Forum treffen sich Menschen mit unterschiedlichen Interessen und Erfahrungen, um sich auszutauschen und nach Möglichkeit zu gemeinsamen Perspektiven zu kommen. Der Forums-Gedanke war die Leitidee der Veranstaltung. Die Eckdaten waren die Inhalte und die Themen, die Mischung von Input und Diskussion, der Impulscharakter, die Kontinuität und die Partizipation sowie die Handlungsorientierung: in Richtung Wissenschaft, in Richtung Praxis, in Richtung Politik.

Diesen konzeptionellen Grundgedanken hat das DIE „heruntergebrochen“ auf ein angemessenes Veranstaltungsformat: zu einem festen Zeitpunkt für die Termin- und Planungssicherheit. Natürlich war und ist von entscheidender Bedeutung, welche Personen am Forum teilnahmen. Jeweils themenspezifisch sind dabei drei Gruppen im Forumsprogramm zu komponieren: Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen sowie reflektierte und kommunikative Praktiker und Praktikerinnen (einschließlich Vertreter/innen der Politik) und Angehörige des DIE, die fachkompetent die Struktur tragen (Moderation, Protokolle, Berichte, Resümees).

Der Vorlauf für Planung und Vorbereitung eines Forums wurde mit einem knappen Jahr kalkuliert, mit anderen Worten: kurz nach dem Forum des Vorjahres beginnt – im Januar – bereits die Vorbereitung des nächsten. Wesentlicher Teil der Konzeption des DIE-Forums waren die Eckdaten zu Thema, Ziel und Botschaft. Diese sollten sich auf konkrete Entwicklungen (hauptsächlich in der

Praxis) und Diskurse (hauptsächlich in der Wissenschaft) beziehen. Entwicklungen sollten reflektiert, wissenschaftliche Ergebnisse überprüft, Einsichten vertieft und Gegenläufiges (vor allem bei „Mothemen“) erörtert werden. Vor allem aber sollten in der Kommunikation von Wissenschaft und Praxis Perspektiven für weitere Forschungen und künftige praktische Entwicklungen aufgezeigt werden. Das Forum sollte nach vorne gerichtete Ergebnisse bringen, an denen in Wissenschaft und Praxis angeknüpft werden konnte.

Das DIE–Forum war als vernetzte Veranstaltung konzipiert. Vernetzt mit Wissenschaft und Praxis, anschlussfähig an Praxis und Diskurse. Vernetzt aber auch in anderer Hinsicht, möglich durch die Aktivitäten des Veranstalters DIE. Der Innovationspreis bzw. dessen Verleihung (alle zwei Jahre) wurde mit dem DIE–Forum aus organisatorischen, vor allem aber auch inhaltlichen Gründen zusammengelegt und erhöhte dessen Attraktivität und Reichweite. Die jeweilige Dezember-Ausgabe der „DIE–Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ widmete sich lange Jahre dem Thema des Forums und konnte dort als Tagungsunterlage eingebracht werden. Politische Aktionen und Programme waren in der Themenwahl aufzugreifen. Und vor allem war das DIE–Forum an die laufenden (Forschungs-)Arbeiten im DIE anzudocken und sollte diese befruchten.

Insgesamt konnte die Kommunikation von Wissenschaft und Praxis verstärkt werden, ganz konkret auch in persönlichen Kontakten und Arbeitsbeziehungen. Immer wieder aber zeigte sich, dass es schwierig ist, insbesondere das diskursive Element des Konzeptes gegen die bestehenden Strukturen wissenschaftsorientierter Vortragsveranstaltungen durchzusetzen. Dies mag daran liegen, dass Wissenschaft – anders als Praxis –

nur wirkt, wenn sie sich mitteilt. Auch wenn die Konzeption des Forums hier „gegenläufig“ ist, den Sachverhalt ändern kann sie wohl allein nicht.

Ekkehard Nuißl

Literatur

- E. Nuißl (Hrsg.), 50 Jahre für die Weiterbildung, Bielefeld 2007
- E. Nuißl, Praxis und Theorie in der Erwachsenenbildung, in: Arnold, R./Gieseke, W./Nuißl, E. (Hrsg.), Erwachsenenpädagogik, Baltmannsweiler 1999

DIE-Foren 1998 bis 2014

Jahr: 1998/1. Forum

Konzeption: Prof. Dr. Ekkehard Nuißl von Rein

Thema: Weiterbildungspolitik

Veranstaltungsankündigung: Das erste Forum widmet sich dem Thema „Weiterbildungspolitik“. An zwei Tagen diskutieren Vertreter und Vertreterinnen aus Politik, Wirtschaft, Gewerkschaft, Wissenschaft, Verbänden und Weiterbildungseinrichtungen über Notwendigkeiten und künftige Linien einer zukunftsorientierten Weiterbildungspolitik. Für das DIE ist dies die erste größere Veranstaltung, in der das Institut neutral (nicht trägergebunden an den Volkshochschulverband) und unabhängig agiert. Inhaltlich betont das DIE mit diesem ersten Forum seine künftige Rolle für die deutsche Weiterbildung, tagungsdidaktisch implementiert es das künftige Format für einen wissenschaftsbasierten und praxisrelevanten Diskurs.

Kommentar: Das Thema „Weiterbildungspolitik“ lag aus zwei Gründen auf der Hand: zum einen hatte die Regierung im Land gewechselt, man konnte mit neuen Akzenten rechnen und sie erörtern, zum anderen war das DIE vor allem bildungspolitisch in seiner neuen Rolle zu positionieren (s. dazu den

Kommentar zum Forums-Konzept). Die neue „neutrale“ Position des Instituts wurde bewusst in der Komposition der Aktiven umgesetzt – Vertreter unterschiedlicher Träger und Verbände, von Wissenschaft und von Politik. Die thematischen Vorgaben und gesetzten Inhalte sollten es ermöglichen, eine verschränkte Blickweise auf die deutsche Weiterbildung und Weiterbildungspolitik ohne die traditionellen Schranken zu ermöglichen. Von fast allen Seiten wurde das Institut als Rahmen für solche Diskurse akzeptiert, und gewann damit rasch ein trägerneutrales Profil. In der Weiterbildungspolitik blieb wohl der stärkste Impact, dass man nun über einen regelmäßigen, wissensbasierten und transparenten Diskussionsrahmen verfügte.

Ekkehard Nuissl

Jahr: 1999/2. Forum

Konzeption: Dr. Christoph Ehmann

Thema: Finanzierung lebenslangen Lernens

Veranstaltungsankündigung: Es geht um den Nutzen von Investitionen in Humanressourcen, um gerechte Bildungsbeteiligungen und Probleme der Kostenüberwälzung. Wie immer beim DIE-Forum Weiterbildung werden intensiv Standpunkte aus Politik, Wissenschaft und Praxis formuliert und ausgetauscht, Vertreter/innen aus Praxis, Verbänden, Politik und Wissenschaft präsentieren unterschiedliche Positionen und skizzieren künftige Forschungsfragen.

Kommentar: Das Thema „Bildungsfinanzierung“ stand auf der Tagesordnung, denn Bundestag und Bundesregierung machten sich grundlegende Gedanken über die künftige Finanzierung der Weiterbildung und, des lebenslangen Lernens. Das DIE hatte ein erstes Projekt bearbeitet zu Finanzierungsfragen,

eine Kommission von Expert/inn/en mit dem Auftrag einer umfassenden Analyse und entsprechender Empfehlungen war geplant (die Kommission arbeitete anschließend unter dem Vorsitz von Dieter Timmermann und legte 2004 ihren Bericht vor). Zu den spezifischen Finanzierungsbedarfen und -problemen gehörten vor allem das Thema der Bildungsgerechtigkeit und die Rolle von Finanzierungsfragen bei Bildungsbarrieren.

Ekkehard Nuissl

Jahr: 2000/3. Forum

Konzeption: Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein/Dr. Christoph Ehmann

Thema: Zukunftsfelder der Weiterbildung

Veranstaltungsankündigung: Gesellschaftliche Problemlagen und gesellschaftliche Veränderungsprozesse sind immer auch Herausforderungen für die Weiterbildung. Auch aktuell macht die Zukunft vielen Menschen eine diffuse Angst: Neue Technologien übersteigen die eigene Vorstellungswelt, der Lebensberuf scheint der Vergangenheit anzugehören und durch „Patchwork-Erwerbsbiografien“ ersetzt zu werden. Die Verunsicherungen durch ein Zusammenleben mit Menschen, deren Kulturen „anders“ sind, verstärken die Ratlosigkeit. Eine „Weiterbildung der Zukunft“ muss sich diesen Fragen stellen und Problemlösungen anbieten. Dabei geht es jedoch keinesfalls nur darum, zur Bewältigung neuer Anforderungen beizutragen, sondern Veränderungen begreiflich zu machen und die Menschen zu befähigen und stark zu machen, diesen Wandel und die Zukunft selbst aktiv mitzugestalten. Das DIE Forum hat für das Thema „Zukunftsfelder der Weiterbildung“ ein Diskussionsforum geschaffen, bei dem sich Vertreterinnen und Vertreter aus Praxis, Verbänden, Politik,

Politikverwaltung und Wissenschaft sich kritisch und konstruktiv mit der Thematik auseinandersetzen können.

Kommentar: Im Jahr 2000 fand europaweit die Diskussion zum „Memorandum Lebenslanges Lernen“ statt, in dem lebenslanges Lernen überwiegend mit Weiterbildung gleichgesetzt wurde. Weiterbildung wurde international und national immer stärker als ein wesentlicher Bildungsbereich auch politisch wahrgenommen. Zugleich stellte sich die Frage immer stärker, welche Aufgaben die Weiterbildung im gesellschaftlichen Wandel hat oder haben soll. Im Forum wurde anhand zweier aufeinander aufbauender Fragen diskutiert: Was verändert sich? und: Welche Aufgaben ergeben sich daraus für die Weiterbildung? Zu ausgewählten gesellschaftlichen Feldern (Arbeit, Familie u. a.) wurden zur Beantwortung der ersten Frage Daten präsentiert und erörtert, die zweite Frage wurde aus unterschiedlichen Blickwinkeln (Praxis, Politik, Wissenschaft) reflektiert. Der „Impact“ dieses Forums war vor allem die Vergewisserung unterschiedlichster Akteure, dass und warum Weiterbildung wichtig ist und wie sie daher ihre künftige Rolle festlegen sollte.

Ekkehard Nuissl

Jahr: 2001/4. Forum

Konzeption: Dr. Klaus Meisel/Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Reim

Thema: Lernende Regionen

Veranstaltungsankündigung: Um die Entwicklung einer lebenslangen Lernkultur zu fördern, besteht auf regionaler Ebene das Ziel, unterschiedliche Bildungseinrichtungen mit Vereinen der kommunalen Verwaltung und der Wirtschaft so optimal zu vernetzen, dass eine auf die Region zugeschnittene Bildungsinfrastruktur sowie gemeinsame Bildungsaktivitäten in Richtung einer ler-

nenden Region entwickelt werden können. In der Region Südwestsachsen gibt es seit einigen Jahren mehrere erfolgreich arbeitende KMU-Netzwerke in verschiedenen Branchen. Auf dem Gebiet der Aus- und Weiterbildung hingegen gab und gibt es erst wenige Ansätze, die jedoch noch keine vergleichbare erfolgreiche stabile Zusammenarbeit über längere Zeit erreichen konnten. Die bildungsebenen-übergreifende Zusammenarbeit steht erst am Anfang.

Kommentar: Das Thema dieses DIE-Forums war eng verbunden mit dem Start des Programms „Lernende Regionen“, das von der Bundesregierung zusammen mit den Ländern als großangelegtes Vorhaben für zunächst fünf Jahre aufgelegt worden war; das DIE war mit der wissenschaftlichen Begleitung beauftragt. Etwa achtzig Regionen sollten in diesem Programm über den Aufbau von Netzwerken – einer zunehmend wichtigeren Organisationsform auch im Bildungsbereich – Lernwege eröffnet, Angebote verbessert und innovative Konzepte entwickelt werden. Einige der dann im Programm realisierten und teilweise auch nachhaltigen Innovationen wurden auf dem Forum angedacht und erörtert – etwa Beratungs- und Informationssysteme, Qualitätsverbände und Übergangskonzepte für den Weg aus der Ausbildung in den Beruf. Das Forum ermöglichte damit eine offene Debatte über das Konzept der Lernenden Regionen.

Ekkehard Nuissl

Jahr: 2002/5. Forum

Konzeption: Dr. Klaus Meisel

Thema: Zukunft der Weiterbildungsorganisation(en)

Veranstaltungsankündigung: Das jährlich stattfindende DIE-Forum Weiterbildung wird sich 2002 dem Thema Organisationsentwicklung widmen. Ziel

der Fachveranstaltung ist es, Erkenntnisse der Organisationsforschung auszutauschen und zukunftsorientierte Organisationskonzepte für die Praxis der Weiterbildung zu diskutieren. Diskussionschwerpunkte werden Themen wie „Organisationsentwicklung im Kontext neuer Medien“ und „Alternde Organisationen und Weiterbildung“ sein. Es werden nicht nur innovative Beispiele vorweggenommener Zukunft präsentiert, sondern auch Begriffe wie Wissensmanagement, lernende Organisation und organisationales Gedächtnis durchleuchtet werden.

Kommentar: Bereits seit zehn Jahren hatte sich das DIE schwerpunktmäßig auch mit Fragen der Organisationen in der Weiterbildung auseinandergesetzt, in vielen Projekten Organisationsprobleme analysiert und bearbeitet. Die ersten „Studientexte“ beschäftigten sich explizit mit Organisationsfragen wie Management, Öffentlichkeitsarbeit, Personalführung, Qualitätsmanagement u. a. m. Das Institut selbst war organisationsberatend tätig. Diese systematisch aufgebaute Expertise wurde zu einem Zeitpunkt im Forum eingebracht, als die Organisationen der Erwachsenenbildung vor der Frage einer perspektivischen Weiterentwicklung unter sich verschärfenden Konkurrenzbedingungen standen. Im Mittelpunkt des Forums stand die Arbeit an Problemen der Organisationsentwicklung und ihrer Lösungsmöglichkeiten.

Ekkehard Nuissl

Jahr: 2003/6. Forum

Konzeption: Gerhard Reutter

Thema: PISA – Schlussfolgerungen für die Weiterbildung

Veranstaltungsankündigung: Die PISA-Diskussion vertieft das DIE mit Blick auf die Weiterbildung. 80 Expertinnen und Experten aus Weiterbil-

dungswissenschaft, -praxis und -politik diskutieren auf dem DIE-Forum die Bedeutung der PISA-Studie für die Weiterbildung. In den Mittelpunkt rücken Fragen der Eltern- und Familienbildung und der Intensivierung der Grundbildung in der Erwachsenenbildung.

Kommentar: Die Ergebnisse der ersten PISA-Studie 2000, bei denen Deutschland in allen drei Kategorien (Lese-, mathematische-, naturwissenschaftliche Kompetenzen) unerwartet schlecht abschnitt, führten in der Bildungspolitik, -praxis und -wissenschaft zu heftigen Diskussionen über die Ursachen. Für die Erwachsenenbildung stellte sich die Frage, ob sie der von ihr beanspruchten, aber nur wenig eingelösten kompensatorischen Funktion besser gerecht werden könne angesichts der Tatsache, dass ca. 20 Prozent aller Schulabgänger leistungsmäßig auf Grundschulniveau verharrten. Deutlich wurde seitens der Wissenschaft, dass sie es nicht als ihre Aufgabe ansah, aus der Studie Handlungsempfehlungen abzuleiten; dies sei Sache der Bildungspolitik. Die Anregung, ein „PISA für Erwachsene“ durchzuführen, wurde auch auf diesem Forum diskutiert; die Einlösung mit PIAAC ließ allerdings Jahre warten.

Nachhaltige Impulse lieferte das Forum im Hinblick auf die Bedeutung von Grundbildung. Nicht erfüllt haben sich die Hoffnungen, dass PISA einen Schub für die Eltern- und Familienbildung innerhalb der Erwachsenenbildung bringen würde; ein Feld, das hauptsächlich von der konfessionellen Erwachsenenbildung und weniger von den Volkshochschulen besetzt war. Auch die Antwort auf die Frage, ob die kompensatorische Funktion der Erwachsenenbildung eher Anspruch als Wirklichkeit ist, bleibt bis heute offen.

Gerhard Reutter

Jahr: 2004/7. Forum

Konzeption: Dr. Heino Apel

Thema: Weiterbildung im Wandel – Problemlagen und Optionen zwischen Kontinuität und Umbruch

Veranstaltungsankündigung: Der bildungspolitische Diskurs zum lebenslangen Lernen und die gravierenden Veränderungen in der Wirtschafts- und Sozialpolitik haben einschneidende Auswirkungen auf das Bildungssystem insgesamt und speziell auf die Weiterbildung. Diesen Auswirkungen widmet sich das 7. DIE-Forum Weiterbildung mit einem Überblick zu den aktuellen Entwicklungen in der Weiterbildung und der Frage nach Perspektiven.

Kommentar: Das DIE-Forum thematisierte „Optionen zwischen Kontinuität und Umbruch“ vor allem auch mit Blick auf die Änderungen im Sozialgesetzbuch, deren negative Auswirkungen auf die Teilnahme an (berufsbezogener) Weiterbildung zum Tragen kamen. Auch die immer deutlicher werdende Schere zwischen der (moralischen) Verpflichtung aller Menschen zur fortwährenden Weiterbildung einerseits und der abnehmenden staatlichen Unterstützung kam zur Sprache. Das Forum erfüllte in der Weiterbildung eine hilfreiche Funktion der gemeinsamen Reflexion, der Vergewisserung des eigenen Standorts, der Analyse und der Suche nach Perspektiven. Einige wissenschaftliche Arbeiten der Folgezeit bezogen sich auf die Thematik des Forums und seine Diskussionen.

Ekkehard Nuissl

nachhaltige Entwicklung“ ausgerufen hat, ist der Begriff „Nachhaltigkeit“ in aller Munde. Das 8. DIE-Forum Weiterbildung will die verschiedenen Bedeutungshöfe des Begriffes „Nachhaltigkeit“ im Kontext der Weiterbildung ausleuchten, um mehr Begriffsklarheit herzustellen, um Entwicklungen und Bezüge aufzuzeigen und nicht zuletzt um einen Beitrag zur UNESCO-Dekade zu leisten. Im Mittelpunkt werden die Themenfelder „Nachhaltiges Lernen“, „Nachhaltiges Verbreiten“ und „Nachhaltiges Fördern“ stehen.

Kommentar: Der Bezug des Forums ist bereits in der Einladung gegeben: die Dekade einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, international gesetzt. Das Forum akzentuierte diesen Fokus der Nachhaltigkeit anders, gewissermaßen bildungspolitisch „nachhaltiger“: es wurden nicht nur Lernprozesse und Lerninhalte thematisiert, sondern auch die systemischen Voraussetzungen für ein dauerhaft erfolgreiches und erfolgreiches Lernen, wie vor allem Dissemination, Förderung, Absicherung. In der deutschen Diskussion hatte diese Akzentuierung vor allem auch einen bildungspolitischen Hintergrund: wenig transparente Fördersysteme, unklare Rechtsstrukturen und noch keine zwingende Umsetzung des Konzepts des lebenslangen Lernens. Verdienst des Forums ist es, den Begriff der Nachhaltigkeit auf die deutsche Diskussion bezogen und ihn für sie handhabbar gemacht zu haben.

Ekkehard Nuissl

Jahr: 2005/8. Forum

Konzeption: Dr. Heino Apel/Dr. Klaus Meisel

Thema: Nachhaltigkeit in der Weiterbildung

Veranstaltungsankündigung: Seit die UNESCO die Dekade der „Bildung für

Jahr: 2006/9. Forum

Konzeption: Dr. Susanne Kraft

Thema: Die (unvollendete) Professionalisierung der Lehrenden in der Weiterbildung

Veranstaltungsankündigung: Die Lehrenden in der Weiterbildung sind Schlüs-

selbsten in der Weiterbildungspraxis und bei der Verwirklichung lebenslangen Lernens. Das 9. DIE-Forum Weiterbildung widmet sich dieser spezifischen Gruppe in der Weiterbildung unter den Aspekten von Professionalisierung und Qualifizierung. Ziel ist es, gemeinsam mit Vertreter/innen aus Wissenschaft, Weiterbildungspraxis und Politik die Situation und die veränderten Anforderungen der Lehrenden in der Weiterbildung zu analysieren und Problemfelder zu diagnostizieren. Ergänzend hierzu sollen perspektivische Lösungsansätze und Modelle diskutiert werden.

Kommentar: Nach der Euphorie über das selbstgesteuerte Lernen, Mitte der neunziger Jahre (auch unter finanziellen Erwägungen) bildungspolitisch begeistert aufgegriffen und von Theoremen des Konstruktivismus sowie neuen medialen Möglichkeiten begünstigt, keimte die Einsicht auf, dass es doch des Personals bedarf, wenn Lernen als gesellschaftliche Aufgabe realisiert werden soll. Dies war verbunden mit der Einsicht, dass dieses Personal über angemessene Arbeitsbedingungen und vor allem auch eine hinreichende Ausbildung verfügen muss. Mit Blick auch auf andere Länder wie Österreich und Schweiz liefen Bemühungen, ein umfassendes und wirksames System der Professionalisierung in der Weiterbildung zu entwickeln und zu implementieren. Auf dem Forum wurden die Ziele der Professionalisierung diskutiert, Modelle erörtert und Probleme reflektiert – insbesondere die in Deutschland starke Fragmentierung der Weiterbildung in einer Matrix von Sektoren (Verbänden) und Regionen (Länder). Die Wissenschaft beschäftigte sich im Anschluss – anders als Praxis und Politik – immer mehr mit dem Personal und konnte dabei auf die Diskussionen des Forums zurückgreifen.

Ekkehard Nuisli

Jahr: 2007/10. Forum

Konzeption: Dr. Angela Venth

Thema: Exklusion – Inklusion. Potenziale der Weiterbildung für gesellschaftliche Teilhabe

Veranstaltungsankündigung: Prozesse der Exklusion und Inklusion rücken ak-

tuell ins Zentrum des gesellschaftlichen Diskurses. Die Risiken sozialer Exklusion beschränken sich nicht mehr auf bestimmte benachteiligte Gruppen der Gesellschaft, da die zunehmende Pluralisierung von Lebenswelten Gefahren ungleicher Chancenverteilung in sich birgt. Deshalb stellt sich die Frage nach Chancengleichheit und der Bedeutung von Weiterbildung neu. Sie fordert die Weiterbildung heraus, sich mit ihrem Selbstanspruch auseinanderzusetzen und Wege zu finden, aktiv auf gesellschaftliche Veränderungen einzugehen. Das DIE-Forum will Praxis, Wissenschaft und Politik der Weiterbildung einen Ort bieten, an dem geprüft, diskutiert und exemplarisch nachvollzogen werden kann, welche Möglichkeiten und Barrieren für den Einbezug bildungsfernerer AdressatInnen zu entdecken sind. Integratives Denken prägt auch die Form der Veranstaltung. Ihr Ziel ist es, Perspektiven der Inklusion mit der Reflexion von Konsequenzen für die Weiterbildung zu verbinden.

Kommentar: Immer wieder zeigt sich in Untersuchungen und Statistiken, dass es der Weiterbildung – insbesondere in Deutschland – nicht gelingt, die Schere zwischen Bildungsferne und Bildungssaktivität zu schließen. In der europäischen Diskussion wurde und wird dies mit dem Begriff der „Exklusion“ erfasst, die nicht nur den Ausschluss aus der Bildung, sondern auch aus weiten Bereichen des gesellschaftlichen und des Arbeitslebens betrifft. Das Forum thematisierte dieses Grundproblem, um das Bewusstsein dafür in Politik, Praxis und Wissenschaft zu

erhöhen und nach Perspektiven und Auswegen zu suchen. Einige der Gedanken des Forums finden sich in der Folgezeit wieder, in didaktischen Modellen, kommunalen Verbänden und bildungspolitischen Statements.

Ekkehard Nuissl

Jahr: 2008/11. Forum

Konzeption: Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein/Monika Tröster

Thema: Zukunftsthema Grundbildung

Veranstaltungsankündigung: Die Thematik Alphabetisierung und Grundbildung findet global eine immer größere Beachtung. Die UN Literacy-Dekade und internationale Studien wie IALS und ALL und die Vorbereitungen zu PIAAC verdeutlichen die Aktualität der Bildungsdebatte im nationalen und internationalen Raum. Es ist mittlerweile unstrittig, dass Illiteralität auch in entwickelten Ländern in nicht zu unterschätzendem Ausmaß vorhanden ist und dass Grundbildung als Ganzes eine Aufgabe aller Bildungssysteme ist. Das DIE-FORUM zielt darauf ab, den internationalen Stand der Diskussion zu reflektieren, Schnittstellen auszuloten und Transfermöglichkeiten zu ermitteln. Es präsentiert Erfahrungen mit Strategien der Alphabetisierung und Wege zur Lösung.

Kommentar: Alphabetisierung war bereits seit mehr als 25 Jahren ein Arbeitsschwerpunkt im DIE, bildungspolitisch jedoch spielte das Thema in Deutschland kaum eine Rolle. Ergebnisse von Studien wie IALS und ALL hatten lange vor PISA Daten dazu geliefert, dass auch Deutschland hier Probleme hat. Dies wurde jedoch kaum beachtet. Erst in der Folge der PISA-Diskussion wurden Programme zum Thema Alphabetisierung aufgelegt. Für das DIE bot sich die Möglichkeit, seine in langen Jahren aufgebaute Expertise in Sachen Illiteralität und Grundbildung in einer übergreifenden

Veranstaltung umzusetzen. Das DIE-Forum richtete sich auf eine breite Reflexion von Wissenschaft, Praxis und Politik in Deutschland. Durch die Beteiligung ausländischer Expert/inn/en konnte es gelingen, den nationalen mit dem internationalen Diskurs zu verzahnen. Auch der Einbezug der deutschen bildungspolitischen Administration trug dazu bei. Teilweise wurde der Diskurs beim Forum in englischer Sprache geführt – der Sache und dem Ziel angemessen, für das Forum selbst eine Innovation. Für die bildungspolitischen Programme der Folgejahre ebenso wie für wissenschaftliche Arbeiten und neue Konzepte der pädagogischen Arbeit ergab das Forum zahlreiche Impulse.

Ekkehard Nuissl

Jahr: 2009/12. Forum

Konzeption: Prof. Dr. Karin Dollhausen

Thema: Weiterbildungseinrichtungen zwischen Kooperation und Konkurrenz – Perspektiven für das Lebenslange Lernen

Veranstaltungsankündigung: Der Aufbau von einrichtungs- und bildungsbereichsübergreifenden kooperativ vernetzten Bildungsstrukturen ist ein zentraler strategischer Ansatzpunkt zur Förderung des Lebenslangen Lernens. So sind in Deutschland in den vergangenen Jahren zahlreiche Maßnahmen zur Entwicklung von lokalen Bildungsnetzen, Lern- und Bildungszentren, Weiterbildungsverbänden bis hin zu Lernenden Regionen initiiert und umgesetzt worden. Insbesondere öffentliche Weiterbildungseinrichtungen sind dauerhaft vor die Aufgabe gestellt, sich aktiv am Aufbau und der Entwicklung von Kooperationen zu beteiligen bzw. an der Entwicklung von kooperativ vernetzten Bildungsstrukturen zur Förderung des Lebenslangen

Lernens auf lokaler und regionaler Ebene mitzuwirken. Wie Weiterbildungseinrichtungen in dieser Lage ihre Kooperationsbereitschaften und -möglichkeiten entwickeln können, ist bislang eine offene Frage. Sicher ist, dass Kooperationen in der Weiterbildung keineswegs konfliktfrei zustande kommen und funktionieren. Ausgehend von der Frage, was es für Weiterbildungseinrichtungen bedeutet, die eigene Einbettung in neue Akteurskonstellationen und institutionelle Interdependenzen voranzutreiben – und sich dabei sowohl in wirtschaftlicher als auch professioneller Hinsicht konkurrenzfähig zu halten –, geht es darum, Erfahrungen, Standpunkte und Perspektiven aus Praxis, Politik und Wissenschaft offenzulegen und zu diskutieren.

Kommentar: Das Thema für das 12. Forum wurde bewusst in Orientierung an damals aktuelle Entwicklungen in der Weiterbildungspraxis und -politik gewählt, d. h. es fand etwa ein Jahr nach dem Auslaufen des BMBF-Förderprogramms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (2001-2008) und kurz nach der Initiierung des Nachfolgeprogramms „Lernen vor Ort“ statt. So waren aufgrund der Beteiligung von Weiterbildungseinrichtungen am Förderprogramm „Lernende Regionen“ in den Jahren zuvor die Kooperationsaktivitäten in den teilnehmenden Einrichtungen wie aber auch in der Weiterbildungslandschaft insgesamt sprunghaft angestiegen. Mit dem Auslaufen des Programms „Lernende Regionen“ im Jahr 2008 standen viele Einrichtungen vor der Herausforderung, die aufgebauten Kooperationsbeziehungen und -projekte nachhaltig zu sichern – dies nun ohne Fördermittel und unter Wettbewerbsbedingungen. Zugleich wurde in der Praxis das Nachfolgeprogramm „Lernen vor Ort“ als möglicher neuer Rahmen für bestehende Kooperationen und die Initi-

ierung weiterer Kooperationsaktivitäten diskutiert. Auch vor diesem Hintergrund gewann die Frage nach dem Verhältnis von Kooperation und Konkurrenz von Weiterbildungseinrichtungen untereinander sowie zwischen Weiterbildungseinrichtungen und anderen Bildungsinstitutionen auf lokaler Ebene an Gewicht. Der thematisch gesetzte Impuls und die Diskussionen im Forum haben zum einen zu einer Versachlichung im Umgang mit dem Thema „Kooperation“ beigetragen, indem Kooperation als eine Koordinierungsform herausgearbeitet werden konnte, die Konkurrenz nicht ausschließt, sondern als alternative Option mitführt. Zum anderen hat das Forum durch die Präsentation und Diskussion einer Reihe von „good practice“ Beispielen dazu beigetragen, den Aufbau und die nachhaltige Entwicklung von Kooperationen in der Weiterbildung als eine, in den erwachsenenpädagogischen Organisationsalltag eingelassene Praxis auch jenseits einer entsprechenden Förderung begreifbar und behandelbar zu machen.

Karin Dollhausen

Jahr: 2010/13. Forum

Veranstaltet: Dr. Monika Kil/Mona Pielorz

Konzeption: Lernen in Bewegung

Veranstaltungsankündigung: In Vorträgen, Arbeitsgruppen und anhand von Praxistests machen Wissenschaftler und Praktiker deutlich, welchen Einfluss der bewegte Körper auf individuelles und soziales Lernen besitzt. Daran anknüpfend wird diskutiert, wie Weiterbildung diese Ergebnisse für ihre Angebote nutzen kann. Denn neben den kognitiven Effekten eröffnet Lernen in Bewegung auch neue Zugänge zum Wissenserwerb und bietet somit Chancen für Erfahrungsaufbau und Teilhabe.

Kommentar: Der Veranstaltung ist die Verschränkung disziplinärer Perspektiven (Neurowissenschaft, Sportwissenschaften, Pädagogik) ebenso gelungen wie der produktive Diskurs zwischen Wissenschaften und Bildungspraxis. Anders als bei anderen DIE-Foren gehörte die Weiterbildungspolitik diesmal nicht zur Kernzielgruppe. Die Teilnehmenden rekrutierten sich vor allem aus der Praxis von Erwachsenenbildung und Sport. In der Nachberichterstattung der DIE Zeitschrift (2/2011) heißt es:

„Das ‚riskante Manöver, zwei entfernte Szenen in einer Tagung zusammenzuführen‘ (Dieter Gnabs), darf als gelungen betrachtet werden. Monika Kil und Mona Pielorz (DIE) ist es mit ihrem Tagungskonzept gelungen, die Teilnehmenden in Bewegung zu bringen – und zwar nicht nur äußerlich mit Gymnastik, Feldenkrais und Gruppenspielen, sondern durchaus auch innerlich. Ein Indikator für den Lernerfolg könnte sein, dass die Szene der Erwachsenenbildner das eine oder andere noch mehr als bisher umsetzt. Insbesondere in Kursen, die Türen zur gesellschaftlichen Partizipation öffnen wollen (Integrationskurse, Kurse zum Nachholen von Schulabschlüssen etc.) könnten noch mehr Bewegungselemente etabliert werden – mit all ihren positiven Folgen für Person und Gesellschaft.“

Peter Brandt

Jahr: 2011/14. Forum

Veranstaltet: Dr. Anne Strauch/PD Dr. Monika Kil

Konzeption: Grenzenlos lernen

Veranstaltungsankündigung: Ob es um das gemeinsame Lernen von Menschen verschiedener Kulturen, Nationen, Sprachen oder Alters geht oder auch um das Lernen an verschiedenen Orten und zu unterschiedlichen Zeiten – in allen Fällen gilt es, Grenzen zu

überschreiten. Die Teilnehmenden erhalten Einblicke in Programmideen, Angebote und Methoden zum Lernen mit unterschiedlichen Kulturen, Nationen und Generationen. Dazu gibt es weiterbildungsnahe und interdisziplinäre Impulse aus den Bereichen Psychologie, Soziologie und Geographie. Die Experten aus Wissenschaft und Praxis diskutieren über Auswirkungen des Entgrenzungphänomens auf das Lernen. Es werden neue Wege räumlich und zeitlich entgrenzten Lernens ebenso diskutiert wie das gemeinsame Lernen von unterschiedlichen Kulturen, Nationen oder Generationen. Auch werden Risiken von Grenzüberschreitungen thematisiert, wie z. B. durch eine möglicherweise zu starke Verschränkung von Arbeits- und Lebenswelt.

Kommentar: Die Frage nach den Grenzen des Lernens und der Weiterbildung war schon immer ein Thema. Mit Entgrenzung wird im Hinblick auf Weiterbildung ein Zustand und zugleich ein Prozess bezeichnet. Wo fängt Weiterbildung/Lernen an, wo hört sie/es auf? Das Forum 2011 hat damit kein neues Thema aufgegriffen, wenn es sich mit der Auflösung von Grenzen beschäftigt hat. Neu und aktuell war aber, dass es veränderte Lernbedingungen zum Anlass genommen, um auch gerade das Innovative und Positive des entgrenzten Lernens herauszustellen. Da das Thema des Forums gleichzeitig auch Thema des Preises für Innovation in der Erwachsenenbildung 2011 war, konnte zum einen die Aktualität des Themas über die zahlreichen Einsendungen von Projekten entgrenzten Lernens zum einen herausgestellt werden. Zum anderen konnte deutlich gemacht werden, wie positiv ein zunächst als unangenehm interpretiertes Phänomen der Grenzüberschreitung in der Erwachsenenbildung und im Lernen ist, nämlich

das zielgerichtete Übertreten inakzeptabler Grenzen. Es wurde anhand zahlreicher Projekte deutlich, dass sich die Bedeutung des Lernens für den Lebenslauf deutlich verändert hat, vor allem auch durch den Umgang mit neuen Medien oder der Integration des Lernens in den Prozess der Arbeit. Lernen überschreitet eine Grenze, indem es von der Institution in den Alltag wandert und zum wichtigen Bestandteil von Biografie wird. Das Forum war mit diesem Thema am Puls der Zeit, diese Veränderung des Lernens und die damit verbunden Herausforderungen zu betrachten und löste zudem Grenzen hinsichtlich Kultur und Sprache bzw. nationale Grenzen auf, indem es ausländische Expert/inn/en beteiligte und mehrsprachig durchgeführt wurde. Das Forum gab zahlreiche Impulse für wissenschaftliche Arbeiten und Vernetzungen im Feld – gerade auch, die Grenzen der Forschungsdisziplinen auch einmal zu überschreiten.

Anne Strauch

Jahr: 2012/15. Forum

Konzeption: Brigitte Bosche

Thema: Erwachsenenbildung als Beruf. Anforderungen, Entwicklungen, Modelle
Veranstaltungsankündigung: Mit dem Bedeutungsgewinn von Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen sind die Erwartungen an die „Qualität“ auch in diesem Bildungsbereich gestiegen. Da Qualität vor allem eine Frage der Professionalität der beruflich Handelnden ist, richtet das 15. DIE-Forum Weiterbildung seinen Blick auf verschiedene Aspekte des beruflichen Handelns in der Weiterbildung und fragt: Welche Anforderungen müssen Weiterbildungsanbieter und Lehrende heute erfüllen, wenn sie professionell arbeiten und lehren wollen? Welche Ideen zur Entwicklung der Profession sind noch nicht umgesetzt worden? Welche Modelle zur Professionalität

entwicklung könnten möglicherweise weiterführend sein?

Kommentar: Ursprünglich sollte das Thema unter der Überschrift „Professionell arbeiten und lehren in der Weiterbildung“ subsummiert werden. Da aber das Ziel war, Themen aufzugreifen, die die Praxis zu dieser Zeit (und auch heute noch) beschäftigten, war der Titel „Erwachsenenbildung als Beruf“ besser geeignet. Das Forum beschäftigte sich mit den aktuellen Herausforderungen, die durch den sich vollziehenden Generationenwechsel oder durch die Ordnungspolitik in Form von Mehrfachzertifizierungen an die Organisationen der Weiterbildung herangetragen wurden und werden. Weitere Themen waren die Beschäftigungsbedingungen Lehrender und die Auswahlpraxis von Lehrenden.

In einem weiteren Schwerpunkt wurde die Kompetenzen von Lehrenden (und deren Anerkennung) thematisiert und das Beispiel der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) präsentiert. Das Fazit einer abschließenden Diskussionsrunde, die die Anerkennung und Weiterentwicklung von Kompetenzen Lehrender thematisierte, fand bei allen Anwesenden breite Zustimmung: Ähnlich wie in Österreich soll ein System entwickelt werden, das Lehrenden die Möglichkeit bietet, ihre überwiegend informell erworbenen Kompetenzen anerkennen zu lassen und dafür ein weiterbildungsübergreifend anerkanntes Zertifikat zu erhalten.

Brigitte Bosche

Jahr: 2013/16. Forum

Konzeption: Brigitte Bosche/Stefanie Jütten

Thema: Kompetenzorientierung in der Weiterbildung. Erfahrungen, Positionen und Herausforderungen

Veranstaltungsankündigung: Das Thema Kompetenzorientierung steht seit

langem ganz oben auf der Agenda der europäischen Bildungspolitik. Daran sind zwei Forderungen geknüpft: 1. nationale Kompetenzrahmen zur Vergleichbarkeit von Qualifikationen zu schaffen und 2. dafür zu sorgen, dass auch nicht-formal und informell erworbene Kompetenzen anerkannt werden. Auf der zweitägigen Fachtagung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) werden Praktiker, Bildungspolitiker und Wissenschaftler den Stand der Entwicklung vorstellen und die Positionen von Weiterbildungspraxis und Politik ausloten. Im Rahmen des 16. DIE-Forum Weiterbildung sollen die Chancen und Risiken analysiert werden, die mit einer Ausrichtung der Weiterbildung an einer Kompetenzorientierung verbunden sind. Außerdem soll der Frage nachgegangen werden, welchen Beitrag die Weiterbildung bei der Schaffung eines Validierungssystems leisten kann, das auch nicht-formal und informell erworbene Kompetenzen anerkennt. Dabei werden bereits erfolgreich bewältigte Schritte präsentiert sowie internationale Ansätze und Modelle vorgestellt, die als Vorbilder und zur Orientierung dienen können.

Kommentar: Zahlreiche Veranstaltungen des Jahres zum Themenbereich Kompetenzorientierung/Lernergebnisorientierung/DQR hatten, so die Analyse des Feldes, den Diskussionsbedarf noch nicht gedeckt. Mit dem DIE-Forum 2013 sollten drei verschiedene Debatten, die sich um den Trend der Kompetenzorientierung ranken, durch Beiträge weiter aufgefächert werden: die Diskussion entlang des Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmens (EQR/DQR), die Debatte um PIAAC, die jüngste Kompetenzerrfassungsstudie der OECD und die sich daraus ergebende Frage nach der Bedeutung der Kompetenzorientierung für die

Praxis der Erwachsenenbildung. Die Diskussion um den DQR machte einerseits den Bedarf der Praxis nach mehr Information und konkreten Handlungsansätzen deutlich und offenbarte andererseits sehr unterschiedliche Auffassungen dazu, welche Antworten die Weiterbildung darauf geben kann und will. Die nationalen und internationalen Beiträge zeigten den Teilnehmenden, wie vielfältig sich Kompetenzen definieren lassen. Dabei wurde positiv hervorgehoben, dass alle eingenommenen Perspektiven die Handlungsfähigkeit von Individuen in den Mittelpunkt stellen. Vorgestellt wurden u. a. das Schweizer Verfahren zum Erwerb von Qualifikationen für Lehrende sowie das Verfahren zur Validierung bereits erworbener (informeller) Kompetenzen von Lehrenden (AdA Baukastensystem).

Brigitte Bosche, Stefanie Jütten

Jahr: 2014/17. Forum

Konzeption: Dr. Marion Fleige/Dr. Inga Specht

Thema: Kulturelle Bildung

Kurzbeschreibung: Die kulturelle Bildung gehört zum Programm und Markenkern öffentlicher Weiterbildung. Das breite Angebot an Seminaren, Kursen und Projekten von Weiterbildungseinrichtungen wird lokal ergänzt durch vielfältige Lerngelegenheiten und -orte dritter Anbieter. Das derzeitige bildungspolitische und gesellschaftliche Interesse am kulturellen, künstlerischen und ästhetischen Lernen und den damit verbundenen Kompetenzen stellt zugleich eine interessante öffentliche Neuakzentuierung des Bereichs dar.

Kommentar:

Unter kultureller Bildung wird ein breites Spektrum von Angeboten in den Bereichen Kunst, Kunsthandwerk, Design, Kulturgeschichte, Tanz, Musik, Literatur

und interkulturelle Kommunikation u. a. gefasst. Sie sollen die Teilhabe der Bürgerinnen und Bürger aus allen Gesellschaftsschichten an Kultur im weiteren und engeren Sinne sicherstellen und dabei Offenheit für Fremdes ermöglichen, die Wahrnehmungsfähigkeit erweitern, die Sinne schärfen, die eigenen Handlungsmöglichkeiten erlebbar werden lassen und Kreativität unterstützen. Kulturelle Bildung geht über die Befriedigung von wirtschaftlichen Interessen und die Lösung gesellschaftlicher Probleme hinaus, auch wenn sie dafür gegenwärtig gern in Anspruch genommen wird. Gleichwohl kann sie zur Ausbildung von Kompetenzen beitragen, die in allen Lebenszusammenhängen eingesetzt werden können.

Das gegenwärtige bildungspolitische, gesellschaftliche und ökonomische Interesse am kulturellen, künstlerischen und ästhetischen Lernen hält nach den Legitimationsdebatten der jüngeren Vergangenheit neue Entwicklungschancen bereit, die es für das Praxisfeld zu nutzen gilt einen besonderen Schwerpunkt des Forums bildeten die fachliche Diskussion in Arbeitsgruppen zu den Teilbereichen kultureller Bildung: Malen, Mode und Fotografie, Tanz, Theater und Musik sowie Medien, Ton und Text. Dieser Bezug ist für eine weitergehende Theorie- und Konzeptentwicklung zur kulturellen Bildung unverzichtbar.

Marion Fleige, Inga Specht

Im Dialog mit der Wissenschaft Hannelore Bastian und Heike Köln-Prisner (Hamburger Volkshochschule) im Gespräch

1. Wie lange verfolgen Sie den Theorie-Praxis Dialog in der Erwachsenenbildung?

Seit Beginn bzw. Mitte der 1980er Jahre.

2. Welche zentralen Themen aus dem Theorie-Praxis-Dialog haben Sie in Ihrer Arbeit begleitet (Beispiele)?

Das ist eine ganze Reihe von Themen, von denen viele über den Zeitraum der letzten 30 Jahre in jeweils veränderter Form wieder aktuell geworden sind.

Zentral war zunächst die Teilnehmerorientierung als „Gegengewicht“ zur Fachorientierung, die sich in der Diskussion um Zielgruppen- und Adressatenbezug fortsetzte. In enger Verbindung damit standen Konzepte und Modelle der Programmplanung, die sich an den Lerninteressen und -bedürfnissen der Teilnehmenden orientieren. Die Diskussion um „Innovationen“ erschien in diesem Zusammenhang anregend, wenn es um aktuelle Herausforderungen für die Erwachsenenbildung ging. Im Zuge der verstärkten Ökonomisierung rückte dann die Frage nach der Wirtschaftlichkeit von Programmangeboten als gewichtiger – aus pädagogischer Sicht durchaus störender – Planungsfaktor ins Blickfeld.

Ein weiterer Themenkomplex war die Auseinandersetzung mit „Qualität“ in der EB/WB. Sie war zunächst im engeren Sinne bezogen auf die Frage nach gutem erwachsenengerechten Unterricht und seinen Bedingungen und wurde dann auf Qualitätsentwicklung und -management hin erweitert, wodurch die Arbeit der gesamten Organisation in den Blick gerückt ist. Beides war immer auch begleitet von kritischen Fragen nach der Angemessenheit von Konzepten, die mit dem Anspruch an Messbarkeit und Vergleichbarkeit einhergehen.

Das Thema Professionalisierung tauchte zunächst vor allem als Frage nach der Qualifizierung der Lehrkräfte auf und war fokussiert auf Modelle der Aus- und Fortbildung freiberuflicher Kursleiter/innen. Die Frage nach der Qualifizierung des hauptberuflichen Per-

sonals gewann sowohl im Kontext der Qualitätsdebatte als auch im Ringen um ein eigenständiges Profil der Profession an Bedeutung. Konzepte für die Fortbildung einzelner Personen wurden im Zuge von Organisationsentwicklungsprozessen durch die Idee der „Lernenden Organisation“ erweitert und führten zur Suche nach neuen Wegen organisationalen Lernens.

Das Spannungsfeld von Pädagogik und Ökonomie, verbunden mit der Legitimation öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung hat die genannten Themen im Laufe der Jahre in zunehmender Weise begleitet, beeinflusst und streckenweise dominiert.

In Bezug auf die Angebotsbereiche der VHS ist die vollständige Neuentwicklung zweier Sparten zu nennen, in denen der Theorie-Praxis-Dialog eine – zunächst durchaus praxisdominierte – Rolle gespielt hat: es sind die Grundbildung und die Gesundheitsbildung.

3. In welcher Form bzw. in welchen Formaten hat dieser Dialog stattgefunden (Projekte, Tagungen, Publikationsformen)?

Das „Große DIE-Abo“, die Hessischen Blätter, die „Grundlagen der Weiterbildung“ im Abo sorgten für kontinuierlichen Überblick über den Stand der Diskussion in der Profession, bedeuteten aber keineswegs, dass auch nur annähernd alles gründlich gelesen werden konnte. Die Auswahl war immer selektiv und in der Regel von den aktuellen Klärungsfragen der eigenen Praxis bestimmt. Interessant war immer der DIE-Trendbericht, nicht zuletzt, um den Entwicklungsstand der eigenen Einrichtung vor dem Hintergrund allgemeiner Trends z. B. zum Nachfrageverhalten, zu Lernformen, veränderten Zeitfenstern u. ä. einordnen zu können.

Tagungen waren ein willkommener Anlass zum intensivierten Austausch, insbesondere wenn dabei die Blickwinkel verschiedener Berufsgruppen aufeinander trafen und die Vertreter von Wissenschaft, Bildungsverwaltung und Praxis mit divergierenden Ansätzen und Meinungen an die anstehenden Fragen herangingen. Solche Veranstaltungen waren dann besonders anregend, wenn sie von Heterogenität und Perspektivvielfalt geprägt waren und bezogen auf die Bewertung von Themen und Methoden auch die Hintergründe für unterschiedliche Positionen transparent gemacht wurden.

Ein weiterer Ort der Auseinandersetzung mit Theorie waren Fortbildungen, sowohl für haupt- als auch für freiberufliche Mitarbeiter/innen, in denen Referenten neue Entwicklungen und ihre möglichen Auswirkungen auf die Praxis vorstellen.

Bei Theorie-Praxis-Projekten lassen sich verschiedene Modelle unterscheiden: In den diversen Projekten zur Alphabetisierung/Grundbildung z. B. wurden die Projektinhalte nicht theoriegeleitet, sondern aus den Bedarfen der Praxis heraus entwickelt und Wissenschaft übernahm die Praxisbegleitung zum Zwecke der Evaluierung und Legitimation. Andere Projekte, in denen Wissenschaft die Begleitung übernahm, waren bildungspolitisch initiiert, wie z. B. das Großprojekt „Lernende Regionen“. Eine leitende Rolle spielte die Wissenschaft in Projekten, die aus einer Theorie heraus deren Implementierung in einem Praxisfeld anstreben. Ein Beispiel dafür ist das groß angelegte Projekt zum Milieumarketing, das auf den Studien „Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland“ (Heiner Barz/Rudolf Tippelt) aufbaute.

4. Welche besonders guten Beispiele im Theorie-Praxis Dialog können Sie benennen?

Da wissenschaftliche Theorien, berufliche Alltagspraxis und die sie stützenden Alltagstheorien prinzipiell unterschiedlichen Logiken folgen, ist die direkte Übertragung von Erkenntnissen aus dem einen in das andere Feld schlicht unmöglich und die Anerkennung dieser Tatsache eine wichtige Voraussetzung für realistische Erwartungen an den Theorie-Praxis-Dialog. Von erfolgreichem Austausch kann daher immer in den Fällen gesprochen werden, in denen wechselseitige „Irritationen“ oder „Resonanzen“ entstehen, z. B.

wenn die Vertreter der Theorie nicht versuchen, die „reine Lehre“ auf die Praxis zu übertragen, sondern gemeinsam mit den Praktikern die konkreten Rahmenbedingungen für Alternativen und neue Handlungsspielräume ausloten,

wenn die Erfahrungen der Praktiker in einem neuen Kontext bzw. auf neue Weise interpretiert, systematisiert oder strukturiert werden und damit neue Handlungsmöglichkeiten gedacht werden können,

wenn Wissenschaft und Praxis Theorieentwicklung gemeinsam vorantreiben, z. B. durch Forschungswerkstätten, an denen Teilnehmende beteiligt sind. Als aktuelles Beispiel lässt sich hier das Projekt CurVe des DIE nennen (Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculare Vernetzung und Übergänge).

5. Gab es Theorie-Praxis-Projekte, in denen Barrieren sichtbar wurden und wenn ja, welche (Zieldivergenzen etc.)?

Ohne hier auf ein konkretes Projekt zurückgreifen zu können, lässt sich wohl sagen, dass die jahrzehntelangen Bemühungen um die systematische und flächendeckende Professionalisierung der Kursleitenden, für die immer wieder neue Konzepte entwickelt und teilweise

auch empirisch erprobt wurden, gescheitert sind. Die gut begründeten Desiderate waren nicht einlösbar, weil sie mit den strukturellen Bedingungen der Freiberuflichkeit von Kursleitenden nicht in Übereinstimmung gebracht werden können.

Die theoretisch durchaus überzeugenden Ansätze des Milieumarketings reiben sich in der Praxis einer VHS unweigerlich am Anspruch, „Bildung für alle“ anzubieten. Als gesellschaftlicher Ort für die Integration unterschiedlicher Milieus zu fungieren bedeutet, dass der verbreitete Trend der Abgrenzung gerade nicht unterstützt, sondern ihm entgegen gewirkt werden sollte. Obwohl die Denkansätze der Milieustudie durchaus in den Alltag der Volkshochschulen Eingang gefunden hat, hat sich ihre Anwendung meist nur in Nischen und nicht für den Mainstream durchgesetzt.

In gewisser Weise muss auch die wissenschaftliche Debatte um Qualitätsentwicklung hier genannt werden, weil der Dialog zwischen Theorie und Praxis zugunsten stark reglementierter Vorgehensweisen, z. B. bei der AZAV oder im Bereich der Zuwanderungskurse in den Hintergrund getreten ist. Spätestens seit 2008 hatte hier die Frage nach gelingendem Lernen keine Relevanz mehr; stattdessen wurden Messwerte wie der Abstand zwischen Stuhl und Tisch zum relevanten „Qualitätskriterium“. Da Bildungseinrichtungen, auch Volkshochschulen, immer mehr auf öffentliche Ausschreibungen reagieren müssen, hat in diesen Bereichen die Dominanz der Sachzwänge den Dialog zwischen Theorie und Praxis zum Nebenschauplatz werden lassen.

6. Wo (in welchen Feldern und ggf. in welcher Form) konnten Resultate des Theorie-Praxis-Dialogs besonders nachhaltig verankert werden?

Einen nachhaltigen Einfluss hat sicherlich die Rezeption des Konstruktivismus gehabt, wenn sie auch kaum systematisch, sondern sehr selektiv erfolgte. Einflussreich war sie in ihrer Irritation der Annahme, Lehren und Lernen seien kausal miteinander verknüpft. Der Fokus wurde verstärkt auf die Rolle des Lerners und seine Aktivitäten gerichtet, was zugleich die Rolle des Lehrenden deutlich verändert hat (und neue Inhalte und Ziele für die Kursleiterfortbildung nach sich zieht). Fortbildungsinhalte, die sich mit „Facilitation“ oder „Lernbegleitung“ beschäftigten, sind Ausdruck dieser Neuorientierung.

Die Rezeption von Erkenntnissen der Biographieforschung hat für die Voraussetzungen und Bedingungen guten Lernens sensibilisiert. An Stelle der jahrelangen Defizitorientierung im Umgang mit Bildungsbenachteiligten ist die Ressourcen- und Kompetenzorientierung getreten – ein fundamentaler Wechsel in der erwachsenenpädagogischen Sicht auf Adressaten und Zielgruppen.

Ein hoher Bedarf an wissenschaftlichem Input entstand im Zusammenhang der erzwungenen wie selbst gewählten Organisationsentwicklungsprozesse, die Bildungseinrichtungen seit den 1990er Jahren viel Kraft abgefordert haben. Hier waren Beiträge hilfreich, die die besondere Aufgabe und Funktionslogik einer Bildungseinrichtung, zumal einer öffentlich verantworteten, thematisiert haben und Unterstützung gegen das Überstülpen rein betriebswirtschaftlich ausgerichteter Modelle lieferten.

Eng verbunden mit Konzepten zum Verständnis der eigenen Organisation und ihrer Entwicklung sind die Themen Qualität und Qualitätsmanagement. Die Beschäftigung mit Theorie hat zu einer veränderten Sichtweise beigetragen, bei der nicht nur einzelne Akteure und betriebliche Teilprozesse isoliert voneinan-

der betrachtet werden, sondern das interdependente Zusammenwirken aller Beteiligten in den Blick genommen wird. Qualität ist damit nicht mehr reduziert auf pädagogische Qualität im engeren Sinne, sondern wird als eine Gesamtleistung des Betriebs verstanden, die auf der gelingenden Kooperation aller Teilbereiche im Sinne der gemeinsamen Ziele basiert.

7. Hat sich in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren etwas in der Art des Dialogs geändert und wenn ja, was?

Verstärkter ökonomischer Druck, weiterhin zunehmende Arbeitsverdichtung und Legitimationsprobleme der öffentlich geförderten Weiterbildung sind Rahmenbedingungen, die den für Rezeption und Verarbeitung wissenschaftlicher Angebote nötigen Freiraum entschieden einschränken und unter Handlungsdruck verzichtbar erscheinen lassen – eine paradoxe Situation, insofern gerade auch in Problemkonstellationen die aus der Distanz erfolgende theoretische Auseinandersetzung nötig und hilfreich sein kann. Materiell findet dieser Trend seinen Niederschlag im Verzicht auf Fachlektüre und einer größeren Zurückhaltung bei der Teilnahme an Tagungen und Fortbildungen. Gleichzeitig ist, zum Teil aus den gleichen Gründen, die Rezeption von wissenschaftlichen Beiträgen aus dem Netz zugenommen. Das hat sicher viele Vorteile arbeitsökonomischer Art, wird aber erkauf mit Verzicht auf den kritischen Diskurs, der sich auf Tagungen und Konferenzen entwickeln kann.

8. Wo sehen Sie Zukunftsfelder des Theorie-Praxis Dialogs (ausgewählte Beispiele)?

Neue Ansätze in der politischen Bildung sind dringend gefragt, die angesichts der großen gesellschaftlichen Herausforde-

rungen nicht auf einer abgehobenen Ebene unanfechtbarer Desiderate operieren, sondern Pilotprojekte anregen und begleiten können, die die Realitäten einer VHS vor Ort ernst nehmen und einzubeziehen in der Lage sind. Hier muss methodisch besonders auf Bildungsangebote im Bezugsrahmen von Teilnehmenden gesetzt werden, damit auch bildungsferne Gruppen Interesse entwickeln.

Ein zukunftssträchtiger und für Volkshochschulen entscheidender Bereich ist der „Digitale Wandel“ und seine Konsequenzen für das Lehren und Lernen an und mit der VHS. Schon dieser Satz impliziert eine Annahme, die keineswegs richtig sein muss, glaubt man den Protagonist/innen der Szene. Hat die VHS eine Zukunft in einer Welt, in der der digitale Wandel im Lernen ganz und gar angekommen ist? Wenn ja, in welcher Form? Expertinnen und Experten, zum Thema Dialog von Wissenschaft und Praxis befragt, schütteln den Kopf oder sagen: „Wir können auf gesicherte Erkenntnisse nicht warten“ (Jöran Muuß-Meerholz). Einig aber ist sich die Avantgarde derjenigen, die sich zurzeit intensiv auf Plattformen wie VHS-MOOC oder VHS 2020 zu diesen Entwicklungen äußern, dass die (technologisch induzierte) Entwicklung in vielen Bereichen der Erwachsenenbildungswissenschaft Reflexion oder Re-Konstruktion von Denkansätzen auslösen muss: in der Lehr-/Lernforschung, der Didaktik im Makro wie Mikrobereich, aber auch in der Organisationsentwicklung und der Professionalisierung. Was bedeuten angesichts neuer Formate wie barcamps, MOOCs (Massive Open Online Courses) u. a. oder angesichts von OER (Open Educational Resources) und Lernapps noch Professionalität oder Fachlichkeit? Die Wissenschaft beschäftigt sich durchaus mit diesen Themen, kann aber zur-

zeit nicht mit der rasanten Entwicklung auf der Praxisebene mithalten.

Ingrid Schöll

Nachwuchsförderung der Weiterbildung in Niedersachsen

Die Professur für Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover (LUH) hatte mit Horst Siebert seit jeher enge Kontakte zur Praxis. Diese Tradition wurde durch Steffi Robak aufgenommen und vertieft. So besteht eine enge Zusammenarbeit mit dem parallel zur Hildesheimstudie 1954 entstandenen Niedersächsischen Bund für freie Erwachsenenbildung e. V. (nbeb) und der 2006 gegründeten Agentur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung (AEWB). Im nbeb sind als Dachverband alle niedersächsischen Landesorganisationen und Landeseinrichtungen der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung als Mitglieder vertreten. Der nbeb fördert die Aufgaben seiner plural organisierten Mitglieder durch Beratungen und Empfehlungen und vertritt ihre bildungspolitischen Interessen gegenüber dem Land. Er steht für den Grundsatz der Selbstverwaltung der Erwachsenenbildung und die vom Land garantierte Wahrung einer weitgehenden inhaltlichen Autonomie. Der AEWB als organisatorisch selbstständiger Fachstelle wurden wesentliche Aufgaben des Landes in der Umsetzung des Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetzes (NEBG) in den Bereichen der Prüfung und Anerkennung übertragen. Zudem übernimmt die AEWB Aufgaben in den Bereichen der pädagogischen Entwicklung, der Beratung und Innovation sowie der Fortbildung.

Vor dem Hintergrund des altersbedingten Ausscheidens einer Reihe von Mitarbeitenden der AEWB wurden 2012

Ideen zur Systematisierung des Wissensmanagements der Organisation entwickelt und im Sommer 2013 ein Konzept für ein Trainee-Modell erarbeitet. Im Frühjahr 2013 setzte sich der Vorstand des nbeb auf einer Klausurtagung in Hildesheim intensiv mit dem demographischen Wandel und dem zukünftig erforderlichen Nachwuchs des hauptamtlichen pädagogischen Personals in seinen Mitgliedseinrichtungen auseinander. Hierfür holte er unter anderem die wissenschaftliche Expertise durch Prof. Dr. Robak ein. Der Vorstand musste konstatieren, dass eine systematische Nachwuchsförderung wissenschaftlich ausgebildeten Nachwuchses für die Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen und Landeseinrichtungen nicht oder nur höchst fragmentarisch besteht. Der Vorstand des nbeb setzte daraufhin eine Arbeitsgruppe Nachwuchsförderung, bestehend aus mehreren Vorstandsmitgliedern, Vertretern der AEWB und des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung der LUH ein, die in mehrmaligen Treffen ein gestuftes Konzept der Nachwuchsförderung und Professionalisierung für die Weiterbildung entwickelten.

Die Arbeitsgruppe entwickelte das Modell einer pädagogischen Assistenz als Einführung in professionelles Handeln für die Kerntätigkeitsfelder der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. Als pädagogische Assistenzen durchlaufen Absolventen/-innen des Master Bildungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung für ein Jahr ein bezahltes Traineeprogramm in den Einrichtungen der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung und den entsprechenden Arbeitsfeldern. Am Anfang der Beratungen des Konzepts stand die Beobachtung, dass zwischen Hochschulausbildung und Berufseinstieg in die Er-

wachsenenbildung häufig eine Lücke besteht, in der Absolventen/innen keine Möglichkeiten haben, sich konkret und feldspezifisch für Planungs-, Projekt- und Leitungsaufgaben vorzubereiten. Im unternehmerischen Bereich gibt es dafür spezielle Trainee-Modelle. Früher entwickelte Konzepte dieser Art haben sich in der Weiterbildung jedoch nicht nachhaltig durchsetzen können. Mit der Einrichtung von Assistenzstellen in den Einrichtungen der Weiterbildung wird die Verzahnung zwischen berufsqualifizierendem Studium und berufseinführender Kompetenzentwicklung ermöglicht. Professionalität in der Weiterbildung setzt ein breites Wissen voraus, das sich auf das gesamte Feld bezieht, auf Strukturen, auf Institutionen und Einrichtungen sowie auf Kontextbedingungen, die die Organisation von Bildung, Qualifizierung und Kompetenzentwicklung ermöglichen. Damit ermöglicht die Tätigkeit als pädagogische Assistenz, sich auf der Grundlage bildungswissenschaftlichen und interdisziplinären Wissens im Feld der Weiterbildung die Kompetenzen zum Umgang mit vielen Wissensfeldern reflexiv zu erarbeiten. Hinzu kommen weitere Wissensfelder, die durch neue Anforderungen wie etwa Projektmanagement, Umgang mit Medien, Arbeiten in Netzwerken oder Beraten entstehen. Die Bedeutung betriebswirtschaftlichen Wissens ist einzuschätzen und in die bildungswissenschaftliche Logik einzubinden. Des Weiteren wurde ein Ausbildungsprofil erarbeitet, das sich auf die Bereiche Pädagogik, Verwaltung und Büroorganisation, Lernbegleitung und Coaching, Arbeit und arbeiten im Team, Recht und Finanzen, Erwachsenenbildungsmanagement in internen und externen Netzwerken sowie auf Marketing und Öffentlichkeitsarbeit erstreckt. Der Lehrstuhl Erwachsenenbildung der LUH sowie die AEWB unterstützen dabei die

Aneignung einer reflexiven Kompetenz durch ein regelmäßiges Coaching. Ein erster Durchlauf des Modells fand 2014 in der AEWB statt, derzeit sind 2015 zwei Stellen beim Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e. V. sowie bei der Katholischen Erwachsenenbildung in Lande Niedersachsen e. V. eingerichtet.

Der Entwicklung dieses Modells ging die gemeinsame Konzipierung einer Veranstaltungsreihe „Salon für Erwachsenenbildung“ voraus, zu dem beginnend im Wintersemester 2013/14 zweiwöchentlich eingeladen wurde, um Forschungsergebnisse verschiedener Wissenschaftler/innen zu präsentieren und in den Austausch zwischen den Studierenden, Praktikern, Politikvertretern und Wissenschaftlern zu treten. Ziel des Salons ist es, Forschungsbefunde zu aktuellen Themen der Weiterbildung zu präsentieren, welche von PraktikerInnen

aufgegriffen, diskutiert und reflektiert werden. Die Studierenden erhalten Einblick in Erfahrungen, Möglichkeiten und interpretierte Grenzen des Transfers. Diese Reihe wird mit jeweils zwei Veranstaltungen pro Semester fortgesetzt.

Ein weiterer Bestandteil der Nachwuchsförderung sind Varianten des Praktikums in den Einrichtungen der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung, die an Masterarbeiten gekoppelt sind und strukturiert begleitet werden. Mögliche Aufgaben können in den Tätigkeitsfeldern Bildungsmanagement, Programmplanung, Personalentwicklung, Qualitätsmanagement, Lehre, Bildungsberatung und Projektarbeit liegen. Dabei sollen die Aufgaben für die Studierenden kompetenzentwickelnden Charakter haben und zugleich einen Mehrwert für die Anforderungen in den Einrichtungen bieten.

Martin Dust, Sabine Bertram, Steffi Robak

Personalialia

Dieter Nittel 60

Zu meiner Erinnerung: Ich sitze (es muss Ende der 1970er Jahre gewesen sein) in meinem Arbeitszimmer in Kassel neben dem Präsidialbüro Ernst Ulrich von Weizäckers. Die Tür geht auf: Auftritt Hildegard Feidel-Mertz, als Professorin für Erwachsenenbildung im Fachbereich Sozialwesen der Gesamthoch-

schule Kassel, und in ihrem Schlepptau Dieter Nittel. Wir begrüßen uns freudig und versichern uns gegenseitig, jetzt dauernd zusammen zu arbeiten. Unsere Schwerpunkte waren aber damals durchaus unterschiedlich. Hildegard Feidel-Mertz steckte in ihrer Exilforschung, Dieter im Forschungskontext Fritz Schützes und der qualitativen Biografie-forschung, mit der ich wenig anfangen konnte. Ich selbst war absorbiert im Aufbau der „Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung“. Die Kooperation blieb deshalb proklamatorisch. Wir sind aber immer wieder zusammengetroffen.

Dieter Nittel ist Nordhesse. Er wurde 1954 in Kirchbauna geboren, machte Abitur in Kassel, studierte in Marburg Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie und schloss sein Studium 1980 als Diplompädagoge ab.

1971 gründete er ein Jugendzentrum und eine Juso-Gruppe und war aktiv in der evangelischen Jugendarbeit. Ab 1981 arbeitete er – wie gesagt – im Forschungskontext Fritz Schützes. 1985 wurde er – 31 Jahre alt – wissenschaftlicher Mitarbeiter in der ASG (Arbeitsgruppe für Soziale Gerontologie) an der Universität Kassel unter Leitung von Hartmut Radebold. Die ASG ist mir im Gedächtnis, weil ich feststellte, dass die Altersgrenze nach oben verschoben wurde, je älter die Mitarbeiter_innen wurden.

Dieter Nittel promovierte mit der Arbeit „Lebensgeschichte und Schulerfahrung. Der Umschlag organisatorischer und professioneller Handlungspläne, -routinen und -strategien des gymnasialen Schulalltags in die biographische Erfahrungsaufschichtung“ bei Fritz Schütze und Jürgen Zinnecker. Ab 1988 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in Frankfurt am Main. Dort hat er die Alters- und Biographieforschung für die Erwachsenenbildung ausgebaut (vgl. Report: Altersforschung, Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M. 1989; Report: Biographieforschung, Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M. 1991) Wir haben uns wieder getroffen, wenn ich Hans Tietgens besuchte. Erträge hat er z. B. veröffentlicht in den oft zitierten Schriften: „Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der

Verberuflichung in der Erwachsenenbildung, Bielefeld 2000; „Jongleure der Wissensgesellschaft. Das Berufsfeld der Erwachsenenpädagogik: Portraits und Fakten“, hrsg. mit Reinhard Völzke, Neuwied und Kriftel 2002.

1996 habilitierte Dieter Nittel sich an der Universität Bremen. 1999 folgte er einem Ruf an die Universität Frankfurt am Main. Seit 2000 ist er dort Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weiterbildung/Erwachsenenbildung. Seine Schwerpunkte sind weiterhin Biographieforschung, Professions- und Organisationsforschung sowie Beratungsforschung.

Zwei Projekte gilt es hervorzuheben: „Die Resonanz des lebenslangen Lernens in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens. Eine empirische Untersuchung über die institutionelle Verankerung einer bildungspolitischen Formel und das ihr innewohnende berufspolitische Vergemeinschaftungspotential“ (finanziert von der Hans-Böckler-Stiftung) sowie „Lebenslanges Lernen im Kontext lebensbedrohlicher Erkrankungen. Die Anwendung der biographieanalytischen Perspektive auf Herzinfarkt- und Brustkrebspatienten“ (finanziert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft).

Seit Dieter Nittel Mitglied der Redaktion der „Hessischen Blätter für Volksbildung“ ist, wurde unsere Kooperation dann doch auch eine kontinuierliche und faktische. Unsere manchmal augenzwinkernden Auseinandersetzungen über bisweilen unerträgliche Beitragsangebote könnten den Stellenwert des Humors bei der Verbreitung von Wissenschaft belegen. Dies aber bleibt dem forschenden Zugriff externer Beobachter verschlossen.

Peter Faulstich

Mitarbeiter/innen

Peter Faulstich, Prof. Dr., Jg. 1946, Prof. für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg, Forschung zuletzt zum „Lernen Erwachsener“ (DFG) und zu „Gesellschaftsbildung und Weiterbildung“ (HBS) – Veröffentlichungen u. a.: *Lerndebatten Bielefeld 2014*; *Wilhelm Flitner, Weinheim 2015*.

Marion Fleige, Dr. Jg. 1977, Programmleitung Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. – Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Robak: *Tendenzen in Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung*, in: *Der pädagogische Blick*, Heft 1/2013, S. 233-248; *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger*, Münster u. a. 2011.

Wolfgang Jütte, Prof. Dr. phil., Jg. 1962, Prof. für Weiterbildung, Fakultät für Erziehungswissenschaft Universität Bielefeld – Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Lattke (eds.): *Professionalisation of Adult Educators International and Comparative Perspectives*, Frankfurt am Main 2014; *Gelungener Unterricht und zeitgemäße Lernkulturen an Volkshochschulen*, in: *Die Österreichische Volkshochschule*, H. 2014, S. 14-17.

Bernd Käpplinger, Prof. Dr. (JP), Jg. 1972, Humboldt-Universität zu Berlin, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät – Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Robak (Hg.): *Changing Configurations of Adult Education in Transitional Times*; Frankfurt/Main 2014; zus. mit Klein/Haberzeth (Hg.): *Weiterbildungsgutscheine – Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern*, Bielefeld 2013.

Jochim Ludwig, Prof. Dr., Jg. 1954, Prof. für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam –

Veröffentlichungen u. a.: *Kooperation von Forschung und Praxis als Lernherausforderung*, in: *Jostmeier/Georg/Jacobsen (Hg.): Sozialen Wandel gestalten. Zum gesellschaftlichen Innovationspotenzial von Arbeits- und Organisationsforschung*, Wiesbaden 2014, S. 201-212; *Lehre im Format der Forschung*. Potsdam 2014 (*Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik*, 7). Online verfügbar unter [//opus.kobv.de/ubp/volltexte/2014/7110/](http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2014/7110/).

Steffi Robak, Prof. Dr. phil. habil., Jg. 1970, Professur „Bildung im Erwachsenenalter“, Geschäftsführerin der interdisziplinären Arbeitsstelle Diversität, Migration und Bildung Universität Hannover – Veröffentlichungen u. a.: *Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutschsprachiger Expatriats in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung*, Frankfurt am Main 2012; *Kulturelle Aspekte von Lernkulturen in transnationalen Unternehmen unter Globalisierungsbedingungen*, in: *Gieseke/Robak/Wu: Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens*, Bielefeld 2009.

Josef Schrader, Prof. Dr., Jg. 1958, Wissenschaftlicher Direktor des DIE und Prof. für Erwachsenenbildung/Weiterbildung Universität Tübingen – Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Jahnke: *Die Qualität und der Preis von Weiterbildung: Einflussfaktoren und Zusammenhänge*. *ZfP*, 60 (1) 2014, 150–171; zus. mit Schmid/Amos/Thiel (Hg.): *Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge*. Wiesbaden 2015.

Markus Walber, Dr. phil., Jg. 1971, Leiter Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung Akademischer und Akademischer Oberrat in der Arbeitsgruppe Weiterbildung und Governance of Lifelong Learning der Fakultät für Erziehungswissenschaft Universität Bielefeld – Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Bade-Becker: *Wissenschaftliche Weiterbildung. Grundlagen der Weiterbildung, Praxishilfen (GdW-Ph) Nr. 121* 2015, S. 1-68; zus. mit Jütte: *Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*, in: *Hartung/Rumpf (Hg.): Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*, Heidelberg 2015, S. 49-66.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Max Matter

Nirgendwo erwünscht

Zur Armutsmigration aus Zentral- und Südosteuropa in die Länder der EU-15 unter besonderer Berücksichtigung von Angehörigen der Roma-Minderheit

Die Einwanderung von Roma gilt in Westeuropa als Problem, weil sie arm sind und weil eine Belastung des Wohlfahrtsstaats gefürchtet wird. Dabei werden regelmäßig die großen Unterschiede zwischen den Roma-Gruppen übersehen. Die politische Abwehr gegen sie greift alte antiziganistische Vorurteile auf und verstärkt diese. Die Bekämpfung des Rassismus denjenigen gegenüber, die zu uns kommen, weil sie auf der Flucht sind oder von ihrer Freizügigkeit Gebrauch machen, wird nicht ausreichend als politische Aufgabe anerkannt.

Dieser Band liefert sachliche Grundlagen für eine Diskussion über gesellschaftspolitische Aufgaben und politische Entscheidungen zur Verbesserung der Inklusion und Teilhabe von Roma in Deutschland. Max Matter gelingt es, die Brücke von der fachwissenschaftlichen Diskussion zum kommunalen Alltag zu schlagen: unentbehrlich für alle, die verantwortlich und korrekt informiert für Roma Politik machen wollen.

Reihe Rat für Migration



ISBN 978-3-7344-0021-6, 336 S., € 39,80

Der Autor

Prof. Dr. phil. Max Matter war von 1985 bis 1996 Professor für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. Von 1996 bis zum Ausscheiden aus dem aktiven Universitätsdienst 2010 Professor und Direktor des Instituts für Volkskunde (Studiengang: Europäische Ethnologie) der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau.

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



[@wochenschau-ver](https://twitter.com/wochenschau-ver)



Mediennutzung in der (Weiter-)Bildung

Urheberrechtliche Grundlagen und Fallstricke

Texte, Dateien, Bilder, Musik: Medien spielen auch in vielen Weiterbildungsangeboten eine wichtige Rolle. Welche Urheberrechte müssen bei der Nutzung von Medien beachtet werden? Der Band informiert über die urheberrechtlichen Grundlagen und Fallstricke. Das Themenspektrum reicht von der Einführung ins Urheberrecht über Rahmenvereinbarungen mit Verwertungsgesellschaften bis zum Umgang mit Open Educational Resources und Creative-Commons-Lizenzen.



Thomas Hartmann

Urheberrecht in der Bildungspraxis

Leitfaden für Lehrende und Bildungseinrichtungen

Perspektive Praxis
2014, 120 S., 19,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5441-4
Auch als E-Book

WEITERE TITEL AUS DER REIHE PERSPEKTIVE PRAXIS:



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

