

REPORT 1 | 2011

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
34. Jahrgang

**Forschungsmethoden
in der Weiterbildung**

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

34. Jahrgang, Heft 1/2011

Herausgebende Institution: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Bonn

Verantwortlich Herausgebende:

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

Heftherausgeber 1/2011:

Ekkehard Nuissl

Beirat: Anke Hanft, Oldenburg; Stephanie Hartz, Braunschweig; Joachim Ludwig, Potsdam; Erhard Schlutz, Bremen; Sabine Schmidt-Lauff, Chemnitz; Josef Schrader, Tübingen; Jürgen Wittpoth, Bochum

Wissenschaftliche Redaktion: Thomas Jung

Redaktionsassistent: Beate Beyer-Paulick

Lektorat: Anne Gassen

Anschrift der Redaktion und Herausgeber:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. (0228) 3294-182, Fax (0228) 3294-399
E-Mail thomas.jung@die-bonn.de

Hinweise für Autor/inn/en:

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

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



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.-Nr. IMO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung?

Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter www.die-bonn.de ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **23/3401** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

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

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

Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

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

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

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

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelhefte 14,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 38,- EUR, für Studierende mit Nachweis 32,- EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISBN 978-3-7639-4815-4 (Print)

ISBN 978-3-7639-4816-1 (E-Book)

Best.-Nr. 23/3401

© 2011 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

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

Inhalt

| | |
|-----------------|---|
| Abstracts | 5 |
| Editorial | 9 |

Beiträge zum Schwerpunktthema

Sigrid Nolda

| | |
|--|----|
| Ansätze bildwissenschaftlicher Erwachsenenbildungsforschung – Anwendungsgebiete und Methoden..... | 13 |
|--|----|

Bernhard Schmidt-Hertha/Rudolf Tippelt

| | |
|------------------|----|
| Typologien | 23 |
|------------------|----|

Bernd Käpplinger

| | |
|---|----|
| Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode – Das Beispiel der Programmanalyse | 36 |
|---|----|

Aiga von Hippel

| | |
|--|----|
| Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien | 45 |
|--|----|

Forum

Dieter Nittel/Alan Sievers

| | |
|--|----|
| Dem „subjektiven Faktor“ auf der Spur – Die Geschichte der Erwachsenen- bildung im Spiegel berufsbiographischer Generativität | 61 |
|--|----|

Rezensionen

| | |
|---|----|
| Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010 (Reinhold Weiß) | 77 |
| Karin Dollhausen/Timm C. Feld/ Wolfgang Seitter (Hg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Theorie und Empirie lebenslangen Lernens (Karl Weber) | 78 |
| Sonja Ganguin: Computerspiele und lebenslanges Lernen. Eine Synthese von Gegensätzen (Thorben Wist) | 80 |
| Anke Grotluschen: Erneuerung der Interesstheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung (Bernhard Schmidt-Hertha)..... | 81 |
| Aiga von Hippel/Rudolf Tippelt (Hg.): Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven (Regina Egetenmeyer)..... | 83 |
| Detlef Kuhlenkamp: Lifelong Learning. Programmatik, Realität, Perspektiven (Katrín Kraus) | 84 |
| Esther Oliver: Research and Development in Adult Education. Fields and Trends (Simona Sava)..... | 86 |
| Autorenverzeichnis Beiträge | 88 |
| Autorenverzeichnis Rezensionen | 89 |
| Call for Papers (Magazin Erwachsenenbildung.at) | 90 |
| Call for Papers (REPORT 4/2011) | 91 |

Abstracts

Sigrïd Nolda

Ansätze bildwissenschaftlicher Erwachsenenbildungsforschung – Anwendungsgebiete und Methoden

In der bisher eindeutig wort- bzw. textorientierten Erwachsenenbildungsforschung lassen sich seit einiger Zeit Ansätze erkennen, auch visuelle Darstellungen als methodisch kontrolliert zu untersuchende Daten zu verstehen. Dabei werden visuelle Darstellungen als Daten zur Generierung oder Abstützung von Wissen über Erwachsenenbildung genutzt, wobei Intensität, Zusammenhänge, theoretische Verortung und Methoden bzw. Methodologien unterschiedlich sind. Der Beitrag stellt diese Ansätze in der Teilnehmer-, Programm-, Konzept- und Kursforschung anhand einiger, sonst unverbunden rezipierter Studien dar und plädiert für eine Intensivierung und Ausweitung bildwissenschaftlicher Analysen auf weitere Forschungsbereiche und Datentypen der Erwachsenenbildung und des Lernens Erwachsener.

Approaches of Pictorial Research in Adult Education

In the usually clearly word- and text-oriented research field of adult education, for a while now, approaches have been observed, which understand visual presentations as data to be analyzed in a methodically controlled way. These data are used in order to generate and substantiate knowledge about adult education, whereby intensity, contexts, theoretical background and methods or methodology are different. This article presents these approaches in the research fields focusing on students, programmes, concepts and courses, considering studies which are normally not considered in one context. It pleads for more intense scientific analyses of visual material and for an expansion of this research on further fields and data types concerning adult education and adult learning.

Bernhard Schmidt-Hertha/Rudolf Tippelt

Typologien

Die Bildung von Typologien – im Folgenden auch „Typenbildung“ oder „Typisierung“ genannt – hat in der sozial- und bildungswissenschaftlichen Forschung die Aufgabe, vor allem durch die systematische Reduktion von Informationen zur Klärung des theoretischen und empirischen Wissens im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess beizutragen. Typologien basieren auf Vergleichsdimensionen, die aus dem empirischen Material herausgearbeitet werden. Erst auf Basis dieser Dimensionen werden Einzelfälle gruppiert, differenzierende Indikatoren identifiziert, inhaltliche Sinnzusammenhänge beschrieben und schließlich die Einzeltypen charakterisiert. In diesem Beitrag werden Anforderungen und Differenzierungskriterien für Typologien diskutiert und ausgewählte Formen und Strategien der Typenbildung vorgestellt; anhand konkreter Beispiele wird das Potenzial von Typologien für die Erwachsenenbildungsforschung aufgezeigt.

Typologies

The development of typologies is used as a method in social and educational research that helps to systematically reduce complex information. Thus, developing typologies facilitates theoretical as well as empirical clarification and contributes in this way to the attainment of scientific insights. Typologies are based on the results of comparisons derived from analysing empirical material. These results are then clustered and outlined as dimensions for allocating individual cases, identifying indicators for differentiation, describing contexts and finally characterising single types. This paper introduces selected forms and strategies of developing typologies and discusses requirements for typologies as well as criteria for differentiation. It concludes with an illustration of the potential of typologies for research on adult education by offering concrete examples.

Bernd Käßlinger

Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode – Das Beispiel der Programmanalyse

Programmanalysen werden zu den genuinen Methoden der Weiterbildungsforschung gezählt. Basierend auf einem Verständnis von Innovation, laut dem es nicht nur um die Erfindung neuer Methoden geht, sondern auch um die Umsetzung bestehender Methoden in neuer Form, wird die Programmanalyse in ihren großen Linien vorgestellt und hinsichtlich möglicher Neuerungen diskutiert, die auch für die qualitative Weiterbildungsforschung insgesamt relevant sind.

Methodical Innovations by Using and Combining an Old Method Anew – the Program Analysis

Program analyses are considered as genuine methods of research in further education. The basic understanding is that innovation is not only an invention of new methods, but also an implementation of existing methods in new ways. The most important approaches of program analysis will be presented and discussed concerning their alteration. This is also relevant for qualitative research in further education in general.

Aiga von Hippel

Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien

Der Beitrag verfolgt das Ziel, Spannungsfelder in der Programmplanung stärker als bisher theoretisch zu unterscheiden, indem Widerspruchskonstellationen und professionelle Antinomien differenziert werden. Strukturen und Widerspruchskonstellationen haben Einfluss auf die Konturierung der Antinomien und damit auf die Programm-

planung. Professionelles Programmplanungshandeln zeigt sich gerade im Umgang mit professionellen Antinomien. Neben einem Mehrwert für die wissenschaftliche Analyse ist die Unterscheidung auch für die Aus- und Weiterbildung von Erwachsenenbildner/innen relevant. Durch eine integrierte Diskussion von Programmplanungsansätzen und Professionstheorien soll ein Beitrag zur Ergänzung von Programmplanungsmodellen geleistet werden.

Planning of Programs in the Context of Heterogeneous Expectations – An Approach to the Differentiation of Contradictory Constellations and Professional Antinomies

The article aims at providing guidelines for a clear theoretical differentiation between various areas of tension in the planning of programs by outlining structures and contradictory constellations have an impact on the contouring of antinomies and, thus, on program planning. A professional approach to program planning manifests itself in how such professional antinomies are dealt with, in particular. In addition to being of great value to the scientific analysis, this differentiation is also of relevance to the training and further education of adult educators. Through an integrated discussion of different approaches to program planning and theories of professionalization, the author aims at providing a supplementation to the existing models of program planning.

Dieter Nittel/Alan Sievers

Dem „subjektiven Faktor“ auf der Spur – Die Geschichte der Erwachsenenbildung im Spiegel berufsbiographischer Generativität

Der Beitrag geht von einer dialektischen Wechselbeziehung zwischen Biographie und Gesellschaft aus. Die Autoren entwickeln eine analytische Kategorie, um die Prägung bildungspolitischer Rahmenbedingungen durch die beruflichen Leistungen einzelner Akteure begrifflich besser erfassen zu können. Im Zentrum stehen die Lebensgeschichten von zwei zentralen Figuren in der Entwicklung der hessischen – wenn nicht sogar der deutschen – Geschichte der Erwachsenenbildung: Walter Korn und Rudi Rohlmann.

Tracing the “Subjective Factor” – The History of Adult Education Against the Backdrop of Biographical Generativity

The article is based on the assumption that there is a dialectical correlation between biography and society. The authors develop an analytical category to better conceptually capture the influence of education policy frameworks through individuals’ professional performance. The main focus will be on the life stories of two figures which are pivotal for the development of the Hessian or even German history of adult education: Walter Korn and Rudi Rohlmann.

Editorial

Im „Call for Papers“ zum hier vorliegenden Schwerpunktthema „Forschungsmethoden in der Weiterbildung“ hieß es: *Die Wissenschaft der Weiterbildung zeichnete sich traditionell wenig durch genuine Forschungsmethoden aus. In jüngerer Zeit sind jedoch interessante methodische Ansätze zu beobachten, mit denen Erwachsenenbildung empirisch näher erfasst werden kann – so etwa zur Beobachtung von Lehr-Lern-Prozessen, zur Verbindung formalen und informalen Lernens, zu Kompetenzerfassung und -vergleich oder zu milieu- und zielgruppenspezifischen Fragen. Auch die Verknüpfung unterschiedlicher empirischer Ansätze („Triangulation“) erfolgt in zahlreichen Varianten.* Die Annahme dieses „Call for Papers“, dass interessante methodische Ansätze in nicht geringer Zahl praktiziert werden, bestätigte sich mit Blick auf die zahlreichen Einsendungen. Nur einige von ihnen konnten in der vorliegenden Nummer berücksichtigt werden: Bei der Auswahl war das Peer-Review-System des REPORT eine große Hilfe.

Der erste Beitrag der vorliegenden Ausgabe diskutiert neuere Ansätze bildwissenschaftlicher Erforschung von Lehr- und Lernprozessen in der Erwachsenenbildung; Sigrid Nolda kann dabei auf eine konkrete Forschungspraxis zurückgreifen, die nicht nur Anwendungsgebiete beschreibbar macht, sondern auch Methoden hinsichtlich Reichweite und Tauglichkeit kritisch hinterfragt. Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha beschäftigen sich mit einer der Grundvoraussetzungen heutiger empirischer Forschung gerade auch in der heterogenen Weiterbildung, der „Typologie“ und ihrem Entstehen. Aiga von Hippel und Bernd Käßlinger schließlich konzentrieren sich auf das Spezifikum erwachsenenpädagogischer Lehr- und Lernpraxis, die „Programme“, die zwischen der (freiwilligen) Bildungsteilnahme der Menschen und der konkreten pädagogischen Interaktion im Lehr-Lern-Prozess stehen. Dabei ist der Zugang unterschiedlich: Im einen Fall geht es um die Faktoren, die bei der Planung von Programmen eine Rolle spielen, im anderen Fall um die Analyse von Programmen.

Eine erfreuliche Gemeinsamkeit aller hier veröffentlichten Beiträge zu Forschungsmethoden in der Weiterbildung ist, dass es sich um spezifische Forschungsmethoden handelt. Dabei zeigt sich, dass die Gegenstände oft ähnlich den vergleichbaren Gegenständen in anderen Bildungsbereichen sind (wie etwa Lehrpläne an der Schule und Programme in der Weiterbildung), aber eben doch auch unterschiedlich genug, um eigene methodische Herangehensweisen und Reflexionen zu erfordern. Weiterbildung ist auf gutem Wege, disziplinen-eigene Methoden zu entwickeln und weiterzuentwickeln. Dies konstituiert zwar noch keine eigenständige wissenschaftliche Disziplin (was auch weder wünschenswert noch notwendig wäre), trägt aber zur Identität der wissenschaftlich-empirischen Arbeit in der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Weiterbildung bei.

Vom gegenstandsbezogenen und methodischen Zuschnitt repräsentieren die hier wiedergegebenen Artikel auch die Schwerpunkte der in den letzten Jahren erbrachten empirischen Forschung in der Weiterbildung, was ein Blick in die „Forschungslandkarte“ (www.die-bonn.de/weiterbildung/informationsdienste/forschungslandkarte/default.aspx) bestätigt.

Der Beitrag von Dieter Nittel und Alan Sievers im FORUM über den „subjektiven Faktor“ im Spiegel berufsbiographischer Generativität ist im Zusammenhang mit Heft 4/2010 zu lesen, in dem es um die Geschichte der Erwachsenenbildung ging. Der Beitrag gehörte zu den zahlreichen herausragenden Beiträgen des letztens Heftes und kann allein aus Platzgründen erst jetzt abgedruckt werden.

Bonn, im März 2011

Ekkehard Nuissl

Beiträge zum Schwerpunktthema

Ansätze bildwissenschaftlicher Erwachsenenbildungsforschung – Anwendungsgebiete und Methoden

1. Einleitung

Die Erwachsenenbildungsforschung kann mit gutem Recht als schrift- und wortorientiert, oder pointierter als logophil und ikonophob, charakterisiert werden.¹ Damit beschränkt sie sich auf den Bereich des (primär kognitiven, auf mehr oder weniger klare Aussagen reduzierbaren) Verbalen und schließt das (weniger kognitiv organisierte und prinzipiell vieldeutigere) Visuelle weitgehend aus – eine Haltung, die im Zeitalter einer Veränderung des Wissens durch Visualisierung bzw. „sekundäre Sensualisierung“ (Knoblauch 2005, S. 331) zunehmend fragwürdig wird. In der (qualitativen) Erwachsenenbildungsforschung werden visuelle Elemente gelegentlich benutzt (z.B. in Protokollen teilnehmender Beobachtung oder bei Interaktionstranskripten zur Erklärung von Geräuschen oder Sprecherzuordnungen); es wird ihnen aber nur selten Aufmerksamkeit als eigenständige Datentypen geschenkt. Eine ausschließliche Befassung mit visuellen Daten findet dagegen kaum statt, und bei der Interpretation von Daten wird dementsprechend primär auf Verfahren zurückgegriffen, die an Verbaltexten entwickelt worden und primär auf diese bezogen sind.

Dies beginnt sich in dem Maße zu ändern, in dem die Erwachsenenbildungsforschung den in anderen Wissenschaften schon länger ernst genommenen „pictorial“, „iconic“ oder „visualistic turn“ (Mitchell 1994, Boehm 1994, Maar 2004, Sachs-Hombach 2009) aufnimmt. Auch beginnt die Erwachsenenbildungsforschung, die inzwischen in den Sozial- und Erziehungswissenschaften aufgewerteten Dimensionen des Körperlichen, Räumlichen und Emotionalen praktisch-empirisch aufzugreifen, um Bilder und mit diesen verbundene Praktiken – im Sinne der Bildwissenschaft (Frank/Lange 2010) – zu interpretieren. Solche – mehr oder weniger ausgearbeiteten und als solche konzipierten oder präsentierten – bildwissenschaftlichen Ansätze finden sich bisher vorwiegend in vier Forschungsbereichen, die im Folgenden anhand einiger exemplarischer Studien beschrieben werden.

2. Programmforschung

In einer Übersicht über aktuelle Trends in der Weiterbildungsforschung wird die Programmforschung als einziger genuiner Forschungsbereich der Erwachsenenbildung

1 In diese Tradition fügt sich auch der vorliegende – bilderlose – Beitrag.

genannt (vgl. Nuissl 2010, S. 173). Trotzdem hat die Analyse von Programmen der Erwachsenen- und Weiterbildung lange Zeit eine eher randständige Rolle gespielt. So enthält erst die dritte Auflage des Handbuchs *Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (Tippelt/von Hippel 2010) einen darauf bezogenen Beitrag.

Mit Hilfe von Programmanalysen ist es möglich, Einsichten in Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung zu gewinnen (Schrader/Ioannidou 2009). Nach Käßplinger (2008) können verschiedene Mischungen von qualitativen und quantitativen Verfahren unterschieden werden, wobei thematische Einteilungen und Mengenverteilungen von besonderem Interesse sind. Bei der Analyse von Ankündigungen werden aber auch Texte als solche berücksichtigt und entsprechend zitiert oder aber faksimiliert verwendet. Dass auch die Analyse der Bildelemente in (mittlerweile größtenteils digitalisiert zugänglichen) Programmen aufschlussreich sein kann, wird bei der Berücksichtigung von Titelblättern bzw. Umschlagseiten unübersehbar. In einem Überblick über Formen der qualitativen Programmanalyse ist kurz nach der deutschen Wiedervereinigung eine Beispielinterpretation der Umschlagseite des Arbeitsplans einer Volkshochschule² aus neuen Bundesländern vorgelegt worden, bei der ein an der objektiven Hermeneutik Oevermanns bzw. Müller-Doohms orientiertes Verfahren verwendet wurde (vgl. Nolda 1998, S.190ff.).

Die Anwendung des strukturalhermeneutischen Verfahrens eröffnet mit der Dekontextualisierung und der Lesartendiskussion eine methodisch abgesicherte Möglichkeit, Bildinterpretationen von dem subjektiv-assoziativen Eindruck eines einzelnen Beobachters zu lösen. So können Bilder nicht als (rein willkürliche) Produktionen von einzelnen Bildproduzenten, sondern als Artefakte begriffen werden, in denen (unwillkürlich) überindividuelle Strukturen sichtbar werden.

Der Anteil bildlich übermittelter Informationen über Anbieter hat mit der Verbreitung digitaler Gestaltung und Bildverwendung stark zugenommen, so dass der Texttyp Programm bzw. Ankündigung heute kaum mehr nur aus rein sprachlichen Zeichen besteht. Mit der Milieuforschung und ihrer Aufnahme in die Erwachsenenbildungsforschung (Barz/Tippelt 2004, Tippelt u.a. 2008) steht diesen realen Entwicklungen ein Ansatz zur Seite, der auf die Relevanz ästhetischer Faktoren der Präsentation und Gestaltung (auch von Bildungseinrichtungen) für die Ansprache bestimmter Milieus aufmerksam macht. Folgerichtig finden sich in der Studie „Soziale Milieus, Habitus und Lernen“ von Helmut Bremer (2007) auch einige Scans von mit Bildelementen versehenen Ankündigungen, an denen der Autor den Milieubezug von Angeboten und – mit Hilfe entsprechender Befragungen – den Grad der Akzeptanz durch Angehörige verschiedener Milieus deutlich macht. In modern gestalteten Programmen werden

2 Zu den Bildelementen in Bildungsprogrammen gehören auch die sogenannten Logotypen bzw. Logos als symbolische Darstellungen der anbietenden Institutionen. In ihnen werden in extremer Verdichtung Selbstbild und Ausrichtung kommuniziert – Informationen, die dann auffällig werden, wenn es zu Wechseln infolge von politischen Veränderungen oder allgemeinen Modernisierungen kommt (vgl. Nolda 1998 S.148ff., Nolda 2008).

häufig auch Programmbereiche durch Fotos, Zeichnungen oder Piktogramme visualisiert. Dies gibt Aufschluss über das Wissensverständnis und die Vermittlungskonzeption von Anbietern und Adressaten. Bezogen auf qualitative Analysen von Programmen der Erwachsenenbildung, die Bildelemente berücksichtigen, sind mittlerweile Vorschläge gemacht worden, die dekontextualisierende Verfahren (Feststellung der Bildsorte, Deskription der auf dem Bild zu sehenden Objekte, Erfassung der Formalstruktur) und (re-)kontextualisierende Verfahren (Rekonstruktion von Bildmustern, Analyse der Bild- Text und Bild-Bild-Relationen, zusammenfassende, auf organisierte Erwachsenenbildung bezogene Interpretation) verbinden (Nolda im Druck).

3. Teilnehmerforschung

Erst relativ spät und gewissermaßen unbemerkt wurden Bilder nicht nur in illustrativer Funktion, sondern auch als interpretierbare Daten genutzt. Eine solche unauffällige, weil primär auf schriftliche Materialien bezogene Analyse liegt in der Arbeit von Daniel Wrana vor. Er hat Lernjournale von Erwachsenen in einem Weiterbildungsstudiengang und damit eine reflexive Praktik untersucht, die sich vorwiegend in schriftlichen, nicht-sequenziellen und (teilweise) mit Bildelementen versehenen, für Außenstehende oft unverständlichen „vieltimmigen“ Texten äußert (zur „Polyvoziat von Lernjournalen“ vgl. Wrana 2006, S. 104). Wrana greift dabei auf eine von Foucault inspirierte Form der Diskursanalyse zurück, die auch nicht-sprachliche Praktiken untersucht. Diskurse haben demnach eigene Analyseebenen, die untereinander in Beziehung stehen. Dies sind die Menge der Texte, die zum untersuchten Bereich gehören, die Äußerungsakte und deren Produkte, die Äußerungen, der diskursive Raum, den die Aussagen formieren, die diskursiven Akteure, hier die Schreiber von Lernjournalen, und die diskursive Arena, die die medialen Formen und institutionellen Orte bestimmt (vgl. Wrana 2006, S. 121f.).

Bei der Interpretation von Ausschnitten aus den Lernjournalen ist Wrana mit der Notwendigkeit konfrontiert, auch nicht-sprachliche Zeichen zu berücksichtigen. Dies betrifft etwa einen Ausschnitt, in dem die Schreiberin nicht nur verschiedene Sprachen und Abkürzungen in einer nicht-sequenziellen Anordnung, sondern auch ein Bildelement verwendet – hier die Darstellung einer forsch ausschreitenden Walt-Disney-Figur. Das Bildelement wird als Bestandteil des untersuchten Objekts genau so intensiv berücksichtigt und zu seinen möglichen Bedeutungen hinterfragt wie die schriftlichen Bestandteile (vgl. ebd., S. 213). Im Zentrum steht dabei die Bild-Text-Relation, die ein Bildelement (in seiner Materialität, seiner Herkunft und mit den ihm zuzuordnenden Bedeutungen) in Beziehung zu den (möglichen) Aussagen des Verbaltextes setzt. Voraussetzung dafür ist die möglichst exakte Beschreibung des aus Bild- und Schrift-elementen zusammengesetzten Untersuchungsobjekts. Dies trifft auch auf die Studie zu, die Petra Grell zum Thema Lernen und Lernwiderstände mit Hilfe der Methode der forschenden Lernwerkstatt durchgeführt hat (Grell 2006). Dabei handelt es sich

um ein mehrschrittiges Methodenensemble, das verbale und visuelle Ausdrucksmöglichkeiten miteinander verbindet. In diesem Zusammenhang werden u.a. Gruppen aufgefordert, ein vielschichtiges Bild in Form einer Collage zum Thema „Lernwünsche“ zu erstellen, die „Raum für andere Sinnpräsentationen“ (ebd., S. 103) eröffnen soll. Diese Collage wird dann im Plenum besprochen. Collage und Besprechung dienen wiederum (zusammen mit anderen Erhebungen) als Daten für die Untersuchung, die, ausgehend von der subjektorientierten Lerntheorie nach Holzkamp, die Perspektive von Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Dem gewählten Forschungsprinzip der Partizipation entsprechend, soll hier eine größtmögliche „Eigenstrukturierung des Gegenstands durch die Lernenden“ (ebd., S. 216) ermöglicht werden. Das Medium „Bild“ dient dazu, Gedanken und Einstellungen von Teilnehmenden, über die sie selbst nur bedingt kognitiv verfügen, erfassbar und analysierbar zu machen. Grell verwendet ein an Panofsky orientiertes, zwischen vor-ikonographischer Beschreibung und Interpretation unterscheidendes Verfahren der Bildinterpretation. Durch die prioritäre Berücksichtigung der verbalen Teilnehmerdeutungen unterscheidet sich dieses allerdings von einer reinen und systematischen Bildhermeneutik, wie sie in Bezug auf Kunstwerke entwickelt worden ist (vgl. ebd., S. 225). Die von den Teilnehmenden produzierten Collagen werden hier in ähnlich exakter Weise interpretiert wie die Journaleintragen in der Studie von Wrana. In beiden Fällen wird versucht, komposite, nicht sequenziell lesbare Äußerungen von Teilnehmenden ähnlich methodisch abgesichert und nachvollziehbar zu interpretieren wie rein sprachliche, sequenziell organisierte und lesbare Texte. Die angewandte Methode wird als solche nicht genannt, entspricht aber dem bildhermeneutischen Vorgehen der Deskription der einzelnen Bestandteile, der Erschließung möglicher Bedeutung unter Berücksichtigung des mit (Trivial-)Bildern verbundenen Wissens³ und der Herstellung eines Bezugs der Einzelteile zum Gesamtbild und zu schriftlichen bzw. mündlichen Äußerungen der Bildverwender bzw. -produzenten.

4. Konzeptforschung

Mit den Begriffen der „Teilnehmer-“ und der „Programmforschung“ wurden eingeführte Termini verwendet; der Begriff der „Konzeptforschung“ verlangt dagegen eine Erläuterung. Mit diesem Wort sollen hier Untersuchungen verstanden werden, die sich der Herkunft, Entwicklung und Verwendung von Konzepten der Erwachsenenbildung widmen. Untersuchungen dieser Art waren bisher auf vorfindliche oder eigens erstellte Textdaten bezogen – z.B. zum Konzept der Teilnehmerorientierung (Luchte 2001), des Wissens (Hof 2001) oder der Kompetenz (Haeske 2008). Ein Großteil dieser Unter-

3 Unter „Bildwissen“ soll hier das kulturabhängige Wissen um (etablierte) Darstellungsinhalte und Darstellungsformen verstanden werden, das sich – im Gegensatz zum ikonographischen Wissen – vornehmlich auf triviale (Gebrauchs-)Bilder, nicht auf Kunstwerke bezieht.

suchungen verfährt nach mehr oder weniger streng angewandten diskursanalytischen Prinzipien; es interessiert primär die Verwendung der Begriffe, die diese Konzepte bezeichnen.

Das Konzept des Lebenslangen Lernens, zu dem – vor allem im englischen Sprachraum – zahllose Untersuchungen erschienen sind, gilt im Bereich der Erwachsenenbildung aktuell zweifellos als zentral und übergeordnet. Für den deutschen Sprachraum ist hier insbesondere auf die Studien von Kraus (2001) und Schemmann (2008) zu verweisen, die die einschlägigen Dokumente und Programmschriften internationaler Organisationen untersuchen.

Ergänzend zu diesen schriftlichen Diskursen hat Burkhard Schäffer bildhafte Diskurse des Lebenslangen Lernens untersucht und aufgezeigt, „was sich (...) jenseits textförmiger Verlautbarungen an Bedeutungshorizonten bezüglich des LLL in exemplarischer empirischer Analyse aufschließen lässt“ (Schäffer 2009b, S. 94). Schäffer nimmt die spezifischen bildhaften Repräsentationen des Diskurses vom Lebenslangen Lernen in den Blick und entdeckt in ihnen handlungsleitende Orientierungen der Bildproduzenten und -distribuenten. Er greift dabei auf die von Ralf Bohnsack entwickelte dokumentarische Methode der Interpretation zurück und unterscheidet daher wie dieser im Anschluss an die Kunstwissenschaftler Panofsky und Imdahl nicht nur zwischen den Sinnebenen der Vorikonographie, Ikonographie und Ikonologie, sondern hebt zusätzlich die sogenannte Ikonik hervor. Diese widmet sich dem rein Bildhaften, und sie enthält die Arbeitsschritte der Analyse der planimetrischen Komposition, der szenischen Choreographie und der perspektivischen Projektion (vgl. ebd., S. 99).

Das von Bohnsack (2008) begründete und operationalisierte und von seinen Schülern auf erziehungswissenschaftliche Fragen angewandte Verfahren ist auf alle Arten von bildlichen Darstellungen anwendbar. Es steht im Gegensatz zur nur auf Fotos beschränkten, diese aber in ihrer Eigenart optimal berücksichtigenden seriell-ikonographischen Analyse der Erziehungswissenschaftlerinnen Ulrike Pilarczyk und Ulrike Mietzner (2005). Olaf Dörner (2009) wendet die dokumentarischen Bildinterpretation auf das Genre der Comics an – hier auf die Darstellung der Konzepte der formalen und informellen Bildung bzw. des formalen und informellen Lernens. Im Anschluss an Schäffer (2009a) unterscheidet er zwischen Ab-, Denk- und Erfahrungsbildern, also zwischen Bildern im unmittelbaren Wortsinn, begrifflich fassbaren Vorstellungen über Bildung und „Formen der inneren bildliche Repräsentation von Bildung, bezogen auf zumeist implizite, habitualisierte und damit handlungsleitende Orientierungen in bildungsrelevanten Kontexten“ (ebd., S. 04–3).

Im Ergebnis wird u.a. festgestellt, dass auf der Erfahrungsbildebene des untersuchten Comics zwei Bildungswelten thematisiert werden: die informell-gesellig-hedonistische und die formale Bildung. Darüber hinaus wird eine Polarisierung zwischen beiden Bildungsformen dargestellt, in der es der informellen Bildung gelingt, die formale – zumindest kurzfristig – zu irritieren. Wenn man davon ausgeht, dass die Lektüre von Comics Bestandteil von Sozialisations- und Erziehungsprozessen ist, dann

ist zu vermuten, dass die dort vermittelten Bildungsorientierungen und -einstellungen auch im Erwachsenenalter als regulierende Faktoren der Beteiligung bzw. Nichtbeteiligung an Erwachsenenbildung wirksam sind. Dieses Thema verfolgen Schäffer und Dörner aktuell im Rahmen eines Projekts zum Thema Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder⁴ weiter. Die Autoren gehen dabei – wie schon Bohnsack selbst – davon aus, dass sowohl fotografische Spurbilder als auch künstlerische Abbilder⁵ nach der dokumentarischen Methode untersucht werden können.

5. Kursforschung und Wissens(-vermittlungs-)forschung

Zu den Spurbildern gehören auch Videos – bewegte Bilder, bei denen es sich letztlich um eine Folge unbewegter Bilder handelt. Diese werden seit einiger Zeit systematisch für Interaktionsanalysen von Kursen der Erwachsenenbildung erstellt, so dass die Möglichkeit besteht, die bisherige Beschränkung auf wortbezogene Analysen aufzuheben. Die Erwachsenenbildungsforschung kann dabei auf die videobasierte ethnographische Soziologie, die ethnographische Schulforschung, die Unterrichts(-qualitäts-)forschung sowie die gesprächsanalytische Erforschung multimodaler Interaktion zurückgreifen. Trotz des Fehlens einer ausgearbeiteten Methodologie können prinzipielle, die Dimensionen „Sequenzialität“ und „Simultaneität“ und die verbale wie die visuelle Ebene berücksichtigende Analyseformen von Videos bestimmt werden. Diese beziehen sich vor allem auf die Interaktion zwischen einzelnen Personen, die um (sichtbares) sprachbegleitendes oder sprachersetzendes Verhalten vervollständigt wird, bzw. auf die Rekonstruktion von Lehr-/Lernsituation prägenden Prozessen und Mustern, auf das Verhalten der Gesamtgruppe, den Umgang mit Artefakten, speziell Medien, sowie auf die räumlichen Vorgaben und ihre Aneignung (Nolda 2007)⁶. Im Rahmen der Empirisierung der Lernortdiskussion ist es so z.B. möglich, das Interaktionsgeschehen im Hinblick auf raumaneignende Praktiken der Beteiligten (Präparation von sozialen Gütern und Medien, Gestaltung der Übergangsphase, Konstitution einer pädagogische Zone) zu rekonstruieren (Kraus 2010). Den auch methodologisch-methodischen Ertrag von qualitativen Videoanalysen kann man an einer Studie von Matthias Herrle (2008) erkennen: Ausgehend von der systemtheoretischen Auffassung von Interaktion als Kommunikation unter sich wechselseitig wahrnehmenden Anwesenden hat er die auditive und die visuelle Ebene einer Kurssequenz nach den Prinzipien der objektiven Hermeneutik untersucht. Dabei hat sich gezeigt, dass die hohe Datenkomplexität

4 Dort interessieren vor allem gruppenspezifische Bilder und Vorstellungen vom Alter, die Wahrnehmung und Handeln in Kontexten bestimmen, in denen das Alter eine Rolle spielt und die u.a. mit dem Mittel der Fotogruppendifkussion untersucht werden (Schäffer 2009a).

5 Zur Unterscheidung zwischen der registrativen und der mimetischen Funktion von Bildern vgl. Doelker 1999, S.70ff.

6 Zum Verfahren der Videoanalyse vgl. auch die mit Beispielen aus Lehr-/Lernsituationen mit Erwachsenen versehene Einführung von Dinkelaker/Herrle (2009).

nur durch bewusste Selektionen bewältigt werden kann, die durch die Konservierung und prinzipielle Zugänglichkeit des Ausgangsmaterials kompensiert werden (vgl. ebd., S. 142). Dass der bei Videoanalysen naheliegende Aspekt der sequenziellen und simultanen Körperlichkeit, bzw. der Koordination von Körpern, durchaus auch auf die Dimension erwachsenpädagogischer Professionalität bezogen werden kann, zeigt ein Beitrag von Jörg Dinkelaker (2010). Die Verwendung von Videographien erlaubt auch empirische Einsichten in bisher vorwiegend programmatisch behandelte Bereiche, wie den der Körperbildung. So ermöglicht sie die empirisch begründete Differenzierung von Praktiken der Körperbildung und die Bestimmung pädagogisch orientierter Formen der operativen Einwirkung auf den Körper Erwachsener (Herrle/Dinkelaker/Kade 2009).

In dem Grade, in dem sich Erwachsenenbildungsforschung auch für Wissensvermittlungsprozesse außerhalb von Erwachsenenbildungsinstitutionen interessiert, erweitert sie nicht nur ihren eigenen Objektbereich, sondern kann auch auf Studien zurückgreifen, die in anderen disziplinären Zusammenhängen entstanden sind. Zu nennen sind hier die wissenssoziologische Videointeraktions- bzw. Videoperformanzforschung – in Deutschland vor allem durch Hubert Knoblauch und Bernt Schnettler vertreten, die die Vermittlung von Wissen an Computerarbeitsplätzen oder bei PowerPoint-Präsentationen untersucht haben (Knoblauch u.a. 2006; Schnettler/Knoblauch 2007).

6. Ausblick

Die in den referierten Studien erkennbaren Zuordnungen der einzelnen Forschungsbereiche (Teilnehmer-, Programm-, Konzept- und Kurs- bzw. Wissensvermittlungs- bzw. Professionsforschung) zu Datentypen (Zeichnung, Foto, Comic, Video), Methoden bzw. Methodologien (Diskursanalyse, objektive Hermeneutik, dokumentarische Methode, Wissenssoziologie) sowie Erhebungs- und Interpretationsverfahren (elizitierte oder vorfindliche Bildprodukte, Bildinterpretation durch Forscher oder Betroffene) sind nicht als bindend zu verstehen. Sie scheinen eher aus dem jeweils zugänglichen Material und einer auch bei der Interpretation nicht-visueller Daten erkennbaren Präferenz der Autoren entstanden zu sein. Künftige Untersuchungen sollten sich deshalb von diesen Zuordnungen inspirieren, nicht aber dirigieren lassen. Neben einschlägigen Arbeiten in der Allgemeinen und Historischen Erziehungswissenschaft oder der Kunstpädagogik⁷ sollten sie auch verstärkt die Forschung mit visuellen Daten in der ungefähr 30 Disziplinen übergreifenden Bildwissenschaft (Sachs-Hombach 2005⁸) rezipieren. Plädiert wird deshalb nicht für eine bestimmte Methode der Bildanalyse, sondern für ein bildwissenschaftliches Vorgehen, das Bilder und bildbezogene Prakti-

7 Hierzu zählen u.a. Pöggeler 1992, Ehrenspeck/Schäffer 2003, Keck/Kirk/Schröder 2004, Gruschka 2005, Marotzki/Niesyto 2006, Pez 2006 und Frieberthäuser/von Felden/Schäffer 2007.

8 Dort ist auch ein Beitrag über die Erziehungswissenschaft (Schäffer 2005) enthalten.

ken als eigenständige und methodisch kontrolliert zu interpretierende Daten versteht. Dazu gehört auch der Bereich der Visualisierung von Wissen, der bildwissenschaftlich bisher vor allem in Bezug auf Wissenschaft, Kunst und Technologie bearbeitet wurde (z.B. Geimer 2002).

Die bisherigen Studien in der Erwachsenenbildungsforschung lassen erkennen, dass die gewählten Ansätze erweiterbar sind: Sie können nicht nur in Bezug auf reale, sondern auch potenzielle Teilnehmende angewendet werden, außerdem nicht nur in Bezug auf organisiertes, sondern auch informelles Lernen, nicht nur in Bezug auf aktuelle, sondern auch historische Formen des Lehrens und Lernens Erwachsener und schließlich nicht nur auf dokumentarische, sondern auch künstlerische Daten.

Die Leistung einer – sich erst konturierenden – bildwissenschaftlich orientierten Erwachsenenbildungsforschung würde darin bestehen, einen bisher vernachlässigten Datentyp zur Generierung oder Abstützung von Wissen über Erwachsenenbildung systematisch zu nutzen. Die Forschung würde damit nicht nur auf einen allgemeinen disziplinübergreifenden Trend reagieren, sondern auf die Zunahme von visuellen (Selbst-)Präsentationen in der Praxis der Erwachsenenbildung. Die gegenwärtig diskutierten Verfahren können aber nicht nur auf aktuelle Gebrauchsbilder, sondern auch auf künstlerische, darunter auch historische Darstellungen, angewandt werden. Diese beziehen sich – in konkreter, simultaner Evidenz – auf das Lernen Erwachsener und präsentieren damit Dimensionen, die durch das Symbolsystem der Sprache nicht oder nur bedingt vermittelt werden können.

Literatur

- Barz, H./Tippelt, R. (Hg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 1.: Praxishandbuch Milieumarketing. Bielefeld
- Barz, H./Tippelt, R. (Hg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 2: Adressaten- u. Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld
- Boehm, G. (Hg.) (1994): Was ist ein Bild? München
- Bohnsack, R. (2008): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen
- Bremer, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim
- Dinkelaker, J. (2010): Koordination von Körpern – eine vernachlässigte Dimension pädagogischer Professionalität. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler, S. 186–202
- Dinkelaker J./Herrle, M. (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie: Eine Einführung. Wiesbaden
- Doelker, C. (1999): Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. 2., durchges. Aufl. Stuttgart
- Dörner, O. (2009): Bildungswelten im Comic. Zum Verhältnis formeller und informeller Bildung Erwachsener in der Comiczeitschrift „Mosaik“. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, H. 6, S. 04–13. URL: http://erwachsenenbildung.at/magazin/09-6/meb09-6_04_doerner.pdf
- Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hg.) (2003): Film- und Photoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen
- Frank, G./Lange, B. (2010): Einführung in die Bildwissenschaft: Bilder in der visuellen Kultur. Darmstadt
- Friebertshäuser, B./von Felden, H./Schäffer, B. (Hg.) (2007): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen

- Geimer, P. (Hg.) (2002): *Ordnungen der Sichtbarkeit. Fotografie in Wissenschaft, Kunst und Technologie*. Frankfurt a.M.
- Grell, P. (2006): *Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung*. Münster u.a.
- Gruschka, A. (Hg.) (2005): *Fotografische Erkundungen zur Pädagogik*. Wetzlar
- Haeske, U. (2008): ‚Kompetenz‘ im Diskurs. Eine Diskursanalyse des Kompetenzdiskurses. Berlin
- Herrle, M. (2008): *Selektive Kontextvariation. Die Rekonstruktion von Interaktionen in Kursen der Erwachsenenbildung auf der Basis audiovisueller Daten*. Frankfurt a.M.
- Herrle, M./Dinkelaker, J./Kade, J. (2009): Einüben, Üben, Ausüben. Körperbildung in Kursen der Erwachsenenbildung. In: Behnisch, M./Winkler, M. (Hg.): *Soziale Arbeit und Naturwissenschaft. Einflüsse, Diskurse, Perspektiven*. München, S. 134–152
- Hof, C. (2001): *Konzepte des Wissens*. Bielefeld
- Käpplinger, B. (2008): *Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung*. Forum Qualitative Sozialforschung. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801379> (Stand: 15.02.2011)
- Keck, R. W./Kirk, S./Schröder, H. (Hg.) (2004): *Bildung im Bild. Bilderwelten als Quellen zur Kultur- und Bildungsgeschichte*. Bad Heilbrunn
- Knoblauch, H. (2005): *Wissenssoziologie*. Konstanz
- Knoblauch, H. u.a. (Hg.) (2006): *Video analysis. Methodology and methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt a.M. u.a.
- Kraus, K. (2001): *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*. Bielefeld
- Kraus, K. (2010): *Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung*. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 46–55
- Luchte, K. (2001): *Teilnehmerorientierung in der Praxis der Erwachsenenbildung*. Weinheim
- Maar, C. u. a. (Hg.) (2004): *Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder*. Köln
- Marotzki, W. /Niesyto, H. (Hg.) (2006): *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*. Wiesbaden
- Mitchell, W. J. Thomas (1994): *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago/London
- Nolda, S. (1998): *Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung*. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: *Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte*. Frankfurt a.M., S. 139–235
- Nolda, S. (2007): *Videobasierte Kursforschung. Mögliche Erträge von interpretativen Videoanalysen für die Erforschung des organisierten Lernens Erwachsener*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 4, S. 478–492
- Nolda, S. (2008): *The Role of History in Self-descriptions of National Organizations of Adult Education – a Closer Look at the Websites of WEA, ZNANIE, VÖV, and DVV*. In: Reischmann, J./Bron, M. (Hg.): *Comparative Adult Education 2008. Experiences and Examples*. Frankfurt a.M. u.a., S. 215–226
- Nolda, S. (im Druck): *Visuelle Dekontextualisierung und (Re-)Kontextualisierung. Zur Analyse bildlicher Darstellung von Institutionen, Adressatenkonstruktionen und Wissens(-vermittlungs-)formen in Programmen der Erwachsenenbildung*. In: *Bildungsforschung*, Bd. 2
- Nuissl, E. (2010): *Trends in der Weiterbildungsforschung*. In: *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): Trends der Weiterbildung*. Bielefeld, S. 171–181
- Peez, G. (2006): *Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung – Theorie und Forschungspraxis*. München
- Pilarczyk, U./Mietzner, U. (2005): *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn
- Pöggeler, F. (1992): *Bild und Bildung: Beiträge zur Grundlegung einer pädagogischen Ikonologie und Ikonographie*. Frankfurt a.M. u.a.
- Sachs-Hombach, Klaus (Hg.) (2005): *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden*. Frankfurt a.M.
- Sachs-Hombach, K. (Hg.) (2009): *Bildtheorien. Anthropologische und kulturelle Grundlagen des Visualistic Turn*. Frankfurt a.M.
- Schäffer, B. (2005): *Erziehungswissenschaft*. In: Sachs-Hombach, K. (Hg.): *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden*. Frankfurt a.M., S. 213–225

- Schäffer, B. (2009a): *Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Alters-, Alters und Altenbildern*. In: Ecarius, J./ Schäffer, B. (Hg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen, S. 207–232
- Schäffer, B. (2009b): *Bilder lebenslangen Lernens. Anmerkungen zu einem eigentümlichen Diskurs*. In: Hof, C./ Ludwig, J./Zeuner, C. (Hg.): *Strukturen Lebenslangen Lernens*. Baltmannsweiler, S. 94–111
- Schemmann, M. (2008): *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank*. Bielefeld
- Schnettler, B./Knoblauch, H. (Hg.) (2007): *Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen*. Konstanz
- Schrader, J./Ioannidou, A. (2009): *Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen*. In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hg.): *Handbuch Erziehungswissenschaft*. Paderborn, S. 999–1009
- Tippelt, R. u.a. (2008): *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 3: Milieumarketing implementieren*. Bielefeld
- Tippelt, R./von Hippel, A. (Hg.) (2010): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden
- Wrana, D. (2006): *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung: eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler

Typologien

1. Begründung

Typenbildung als Instrument der theoretisch fruchtbaren Strukturierung empirischer Daten hat in der Erwachsenenbildungs- und Sozialforschung Konjunktur, wie sich u.a. an aktuellen Publikationen ablesen lässt (z.B. Ecarius/Schäffer 2009, Kelle/Kluge 2010). Die Entwicklung von Typologien kann nach Adorno (1950) als forschungsmethodische Reaktion auf die durch soziale Strukturen und geteilte Lebenswelten prinzipiell begrenzte Individualität von Menschen und Phänomenen verstanden werden. „Weil die Welt, in der wir leben, genormt ist und ‚typisierte‘ Menschen ‚produziert‘, haben wir Anlaß, nach psychologischen Typen zu suchen“ (vgl. ebd., S. 307).

In diesem Sinn haben Typologien zunächst den Anspruch, soziale Strukturen aufzudecken und die uneingeschränkte Individualität der Entwicklung als utopisches Ideal zu enttarnen. Gleichzeitig schreibt Adorno Typologien – neben dieser aufklärerischen Funktion – auch eine besondere Relevanz für die Ableitung von Interventionsstrategien zu bzw. macht das entsprechende Potenzial zu einer Qualitätsanforderung für Typologien (vgl. Adorno 1950, S. 310ff.). Beide Grundfunktionen knüpfen an grundlegende Zielsetzungen der Erwachsenenbildungsforschung an, die ebenfalls um Erkenntnisgewinn einerseits und die Gewinnung handlungsrelevanten Wissens andererseits bemüht ist.

Aus forschungsmethodischer Perspektive sind Typologien als „Produkt eines Gruppierungsprozesses“ (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 85) zu verstehen, wobei die darin enthaltenen Gruppen als „Typen“ bezeichnet werden und sich durch eine jeweils charakteristische Anordnung verschiedener Merkmalsausprägungen und Eigenschaften auszeichnen (ebd.). Typenbildung – als eine Strategie der Informationsreduktion bei gleichzeitigem Wissensgewinn – empfiehlt sich immer dann, wenn umfangreiches exploratives Datenmaterial strukturiert und geordnet werden soll. Es geht dabei um eine Gruppierung von empirischen Fällen, die entsprechend den jeweils theoretisch begründeten Dimensionen ein möglichst großes Maß an Homogenität innerhalb eines Typus’ und möglichst große Heterogenität zwischen den Typen erzeugen. Damit unterscheidet sich die Typenbildung insofern von einer Klassifikation, als die Zuordnung zu Klassen durch entsprechend gewählte Indikatoren eindeutig, ausschließlich und vollständig erfolgen muss (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006), während Typologien ihre Stärke aus der verstehenden und begrifflichen Analyse gewinnen. So generierte Typologien können verschiedene Funktionen im Forschungsprozess erfüllen:

- Aus empirischen Daten gewonnene Typologien können für deren theoretische Verallgemeinerung bedeutsam werden und wesentliche Impulse für eine empirisch

begründete Theorieentwicklung geben (vgl. Abicht u.a. 2009, S. 190; Nentwig-Gesemann 2001).

- Daran anknüpfend können Typologien als Ausgangspunkt für weitere – dann in der Regel hypothesenprüfende – Untersuchungen genutzt werden, wie dies beispielsweise in der Lernstilforschung (Kolb 1985, Lehmann 2010) oder der Erziehungsstilforschung (Baumrind 1971, Liebenwein 2008) umgesetzt wurde.
- Durch die Möglichkeit der Einordnung in einen Typus bieten Typologien Interpretationshilfen für die Analyse der einzelnen Fälle und erleichtern durch die Identifizierung charakteristischer und spezifischer Merkmale ein tiefergehendes Verständnis (vgl. Abicht u.a. 2009, S. 190).
- Für die Praxis können Typologien eine wertvolle Hilfestellung dazu bieten, Handlungsentwürfe zu entwickeln und Strategien zu überprüfen (vgl. Tippelt u.a. 2009, S. 185).

Empirisch begründete Typologien können folglich sowohl auf theoretischer wie empirischer Ebene Potenziale für die weitere Forschung entfalten und gleichzeitig Hilfestellungen für die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildungspraxis bieten.

2. Typenbildung bei Max Weber und Alfred Schütz

Alfred Schütz (1971) diskutiert Typenbildung in seiner phänomenologischen Erkenntnistheorie nicht nur als wissenschaftliche Methode, sondern ebenso als alltäglichen Akt der sinnhaften Einordnung von Erfahrungen und Erwartungen, auf deren Basis Individuen ihre Alltagswelt konstruieren. Diese Konstruktion bildet eine Matrix, anhand derer Typisches und Atypisches differenziert werden kann. Typenbildung im Alltag wird somit als ein kontinuierlich und differenziell ablaufender Prozess verstanden, als Grundlage von Situationsinterpretationen und folglich Basis für die Herstellung von subjektiver und kollektiver Handlungsfähigkeit. Die so gebildeten Typen sind als rein gedankliche Konstrukte bzw. Schemata zu verstehen und werden von Schütz daher auch als „konstruktive Typen“ oder „Idealtypen“ bezeichnet, wobei diese Bezeichnung klar von den Idealtypen im Weberschen Sinn (s.u.), die als Mittel sozialwissenschaftlicher Analyse zu verstehen sind, zu differenzieren ist (vgl. auch Srubar 1979).

Im Gegensatz zu alltagsweltlichen Typologien ist die wissenschaftliche Typenbildung nicht unmittelbar in Interaktionszusammenhänge eingebunden, dafür aber wissenschaftlichen Qualitätskriterien verpflichtet. Wissenschaftliche Typenbildung ist – nach Schütz (1971) – dann als adäquat zu bezeichnen, wenn (1) die gewonnene Typologie über logische Konsistenz verfügt, (2) sie auf einen möglichen subjektiven Sinn der als typisch kategorisierten Handlungsmuster rückführbar ist und (3) die idealtypischen Handlungen auch außerhalb wissenschaftlicher Diskurse nachvollziehbar sind, sich also wieder sinnvoll auf die Lebenswelt beziehen lassen. Dieser

Anspruch kann – unabhängig vom methodischen Zugang – als Qualitätsmaßstab wissenschaftlicher Typenbildung festgehalten werden, wobei sich das Postulat der Rückführbarkeit auf einen subjektiv gemeinten Sinn für quantitativ gewonnene Typen nur bedingt einfordern lässt.

Die von Max Weber (1922) eingeführte Differenzierung von Realtypen und Idealtypen kann heute als eine zentrale Basis empirischer Typenbildung und der damit verbundenen methodologischen Diskurse bezeichnet werden. Beide Formen der Typenbildung werden hinsichtlich ihres wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns teilweise gegeneinander abgewogen (Hopf 1991), können aber – wie im Folgenden zu zeigen sein wird – je nach Fragestellung und zugrundeliegenden Daten konstruktiv für den Forschungsprozess sein und haben daher ihre jeweils eigene Bedeutung und Berechtigung.

Die empirisch auftretenden Realtypen, deren Deskription und Erklärung auf eindeutiger empirischer Operationalisierung beruhen, stehen oft dann im Zentrum, wenn es um die Erfassung quantitativer Verteilungen geht (Tippelt 2009). Realtypen werden beispielsweise durch Cluster-, Faktoren- oder Diskriminanzanalysen ermittelt und sind damit in ihrer Gültigkeit an das zugrundeliegende empirische Ausgangsmaterial gekoppelt. Insofern bleiben die induktiv aus quantitativen oder auch qualitativen Daten gewonnenen Realtypen stark zeit- und raumgebunden, was Schütz (1971) auch für die im Alltag konstruierten Typen postuliert (vgl. auch Srubar 1979). Andererseits birgt gerade das empirisch bestimmbare „durchschnittliche Handeln Vieler“ (Hopf 1991, S. 125) in den Augen einiger Sozialwissenschaftler den zentralen Entwicklungsschritt von einer rein geisteswissenschaftlichen hin zu einer empirisch orientierten sozialwissenschaftlichen Konstruktion. Weber (1976) betont, dass die Bildung von Realtypen nur dann einen Erkenntnisfortschritt verspricht, wenn die einem Typus zugeordneten Fälle hinsichtlich der untersuchten Merkmale nur graduell variieren. Wenn sich das Handeln der untersuchten Akteure dagegen auf qualitativ sehr heterogene Motive bezieht, so macht die Ableitung von Durchschnittstypen keinen Sinn, sondern verdeckt u.U. sogar bestehende Unterschiede.

Dagegen ist der theoretisch und empirisch konstruierte Idealtypus in seiner Reinform nicht real existent. Idealtypen in diesem Sinn sind Produkte der Isolierung und Überspitzung empirischer Tatsachen (vgl. Weber 1922, S. 191) und als solche als Abstraktion real vorfindbarer Merkmale zu verstehen. Das Prädikat „Ideal“ verweist hier also lediglich auf eine Übersteigerung von Merkmalszuschreibungen ohne unmittelbare Entsprechung in der realen Welt, erhebt aber keinen normativen Anspruch. Der Idealtypus eignet sich aufgrund seines eher allgemeinen und abstrakten Charakters als Vergleichsfolie für die empirische Wirklichkeit. Er bildet eine gedanklich-heuristische Konstruktion und eine systematische Beschreibung von Zusammenhängen und erhält dadurch auch terminologische Bedeutung, ohne aber eine deckungsgleiche Entsprechung in der empirischen Wirklichkeit zu haben. In Anlehnung an Weber lassen sich zwei Verwendungsformen des Idealtypus' unterscheiden. Als gedankliche

Konstruktionen von Wissenschaftlern können Idealtypen hilfreich sein, um Typisches von Atypischem zu differenzieren – sie könnten also einer ganz ähnlichen Funktion genügen, wie sie Schütz (1971) der alltagsweltlichen Typenbildung zuschreibt. Darüber hinaus kann ein fiktiver Idealtypus dieser Lesart die Formulierung von Zusammenhangs- und Ursache-Wirkungs-Hypothesen unterstützen (Hopf 1991). In seiner zweiten Verwendungsform versteht sich der Idealtypus als Orientierungsschema für die Handelnden selbst, wie z.B. rationales Handeln als ein möglicher Handlungstypus. Hier kommt den Idealtypen eher eine verstehende und erklärende Funktion zu (ebd.).

In der Forschungspraxis schwimmt die Trennlinie zwischen Real- und Idealtypen häufig, da beide Typusformen deutliche Parallelen aufweisen. Beide dienen der Strukturierung eines Phänomenbereichs und haben heuristische sowie teilweise theoriebildende Funktion. Auch die systematische Ordnung von umfangreichem empirischen Material und die Reduktion von Information ohne gleichzeitigen Wissensverlust gehören zu den Zielsetzungen von sowohl Real- wie von Idealtypen. Auch die Homogenität innerhalb mehrerer und die Heterogenität zwischen mehreren Idealtypen, die zumeist auf Basis von Fremdzuschreibungen konstruiert werden, sind für Ideal- wie Realtypologien essenziell (Tippelt 2009). Bei genauerer Betrachtung lässt sich also die Trennung von Ideal- und Realtypus selbst als eine Typologie charakterisieren, die vor allem auf theoretischen Vorüberlegungen basiert.

3. Methodische Zugänge – zwei Beispiele

In der Forschungspraxis – auch im Bereich der Erwachsenenbildungsforschung – kommen Typologien in unterschiedlicher Weise und in unterschiedlichen methodischen Kontexten zum Einsatz. Exemplarisch werden hier zwei methodische Vorgehensweisen der Typenbildung, die jeweils in übergeordnete methodische und methodologische Rahmungen eingebettet sind, herausgegriffen und dargestellt. Diese – den jeweiligen Verfahren der Typenbildung zugrundeliegenden – methodologischen Zugänge können hier allerdings nur angedeutet werden.

3.1 Quantitative Typenbildung durch Clusteranalyse

Durch quantitative Verfahren, wie die Clusteranalyse, können Realtypen im Weberschen Sinn konstruiert werden. Dabei darf nicht übersehen werden, dass diese Verfahren der Typenbildung mit einer Vielzahl von Entscheidungen im Forschungsprozess verbunden sind, die das Ergebnis nachhaltig beeinflussen. Insofern kann hier nicht von einer durch einfache statistische Verfahren gewonnenen und von daher alternativlosen Typologie ausgegangen werden. Vielmehr sind die ermittelten Cluster Resultat einer auf verschiedenen begründungsbedürftigen Vorgaben beruhenden Berechnung, die bei anderen theoretischen Vorannahmen u.U. zu abweichenden Ergebnissen führen würden.

Neben verschiedenen anderen Verfahren quantitativer Typenbildung (z.B. Latente Klassenanalyse) verfolgt das Verfahren der Clusteranalyse das Ziel der Komplexitätsreduktion durch die Bildung von ähnlichen Gruppen innerhalb einer größeren Zahl von Fällen. Die Vorgehensweise differiert dabei erheblich zwischen verschiedenen Formen der Clusteranalyse, die in Anbetracht der Stichprobengröße, der einbezogenen Variablen, der Fragestellung und der theoretischen Vorannahmen festgelegt werden. Das zentrale Ziel aller Verfahren ist die Bildung von Gruppen mit maximaler Ähnlichkeit innerhalb der und minimaler Ähnlichkeit zwischen den einzelnen Gruppen. Es kann auf unterschiedlichen Wegen erreicht werden. So kann, ausgehend von einer maximalen Zahl von Gruppen mit je nur einem Fall, eine schrittweise Zusammenführung sehr ähnlicher Gruppen vollzogen werden (hierarchische Clusteranalyse). Umgekehrt kann, von einer alle Fälle vereinigenden großen Gruppe ausgehend, durch schrittweise Teilung in immer mehr kleinere Gruppen eine nach den genannten Kriterien optimale Typologie gesucht werden (divisive Clusteranalyse). Andere Verfahren der Clusteranalyse basieren nicht auf einer schrittweisen Konstruktion von Clustern, sondern bilden diese adhoc aufgrund verschiedener Indikatoren und Ähnlichkeitsmaße (Fuzzy-Clustering). Welches Verfahren letztlich gewählt wird, hängt von der Fragestellung und den theoretischen Vorannahmen einerseits sowie Stichprobengröße und Datenbeschaffenheit andererseits ab und kann zu deutlich abweichenden Resultaten führen (vgl. auch Backhaus u.a. 2006).

Während sich qualitative Typenbildung häufig auf einige zentrale Merkmale und Dimensionen stützt, erfordert das beschriebene quantitative Vorgehen keine strikte Beschränkung der für die Typenbildung herangezogenen Variablen. Allerdings ändern moderne Auswertungsprogramme und Rechnerkapazitäten, die hinsichtlich der Komplexität und Multidimensionalität von Clusteranalysen praktisch keine Grenzen setzen, nichts daran, dass nur eine sparsame Verwendung und gezielte Auswahl von in die Clusteranalyse einfließenden Variablen letztlich zu theoretisch und empirisch gewinnbringenden Typologien führt. Eine Überfrachtung mit differenzierenden Variablen birgt dagegen die Gefahr, dass Differenzen überlagert werden, die so identifizierten Cluster nicht mehr als charakteristische Typen interpretierbar sind und sie so keinen analytischen Gewinn mehr versprechen. Legt man die vorangehend dargestellten Kriterien von Schütz (1971) als Maßstab zur Bewertung clusteranalytisch gewonnener Typologien an, so sind sowohl logische Konsistenz als auch subjektive Sinnstrukturen und Nachvollziehbarkeit der Handlungen erst ex post herstellbar und dem Datenanalyseverfahren nicht inhärent. Das Ergebnis einer Clusteranalyse als solches kann folglich noch nicht als Typologie bezeichnet werden, sondern bedarf zuerst einer theoretisch-interpretativen Einordnung, ggf. auch der Triangulation mit qualitativen Verfahren. Nur wenn sich die gefundenen Cluster als subjektiv sinnhafte Handlungsschemata interpretieren lassen, kann von einer Typologie im hier beschriebenen Sinn gesprochen werden.

3.2 Dokumentarische Methode

Während die qualitative Inhaltsanalyse primär die den Akteuren bewussten Handlungen, Einstellungen und Erfahrungen strukturiert erfasst, zielt die dokumentarische Methode in der rekonstruktiven Sozial- und Bildungsforschung auf die Erfassung des diesen Handlungen und Einstellungen zugrundeliegenden Orientierungswissens, das durch seinen impliziten und atheoretischen Charakter den Handelnden selbst oft unzugänglich ist. Das intentional und explizit geäußerte Wissen der Handelnden dient hier nur noch als Ausgangsbasis für den ersten Auswertungsschritt, an den sich die Identifizierung der Orientierungsrahmen anschließt, innerhalb derer die jeweiligen Äußerungen zu verorten sind (Bohnsack 2007a). So lassen sich ein wörtlicher oder immanenter Sinngehalt einerseits und ein dokumentarischer oder impliziter Sinngehalt andererseits differenzieren, wobei sich Letzterer erst unter Einbezug von Kontexten und Gesprächsstrukturen erschließen lässt.

Das auf Karl Mannheim zurückgehende Verfahren der dokumentarischen Methode eröffnet den Zugang zu handlungsleitendem, implizitem Wissen der Befragten (Bohnsack 2007b). Gerade implizite, häufig durch Sozialisationsprozesse in geteilten Erfahrungswelten aufgebaute Wissensstrukturen münden in interindividuell geteilte Deutungsschemata und Handlungsmuster, die als Habitus zutage treten und Grundlage für eine typologische Anordnung verschiedener Personen sein können. Diese „konjunktiven Wissensbestände“ (Bohnsack 2007b, S. 323) sind den Betroffenen nicht unmittelbar zugänglich, gleichzeitig aber in hohem Maße handlungsrelevant. Die Aufgabe der Wissenschaftler liegt nun darin, diese impliziten, für die Betroffenen selbst nicht unmittelbar zugänglichen Wissensbestände zu explizieren.

Auch die Typenbildung löst sich entsprechend von der Ebene der Interpretation des eigenen Handelns durch die Akteure selbst und richtet sich auf das der sprachlichen und vorsprachlichen Praxis zugrundeliegende implizite Wissen der Akteure.

Erst wenn die Analyse im Mannheimschen Sinn über den „intendierten Ausdruckssinn“ und den „objektiven Sinn“ hinaus auf den „Dokumentsinn“ zielt, wenn also die (subjektive) Zweckrationalität des Handelns und dessen Sinngehalt im Sinne der „Weil-Motive“ von Schütz nicht isoliert voneinander betrachtet, sondern als ein im Erlebniszusammenhang fundierter Gesamtprozess herausgearbeitet werden, um damit die Genesis der Sinngehalte transparent zu machen, können Typiken gebildet werden, die nicht auf der Struktur von Fällen, sondern vielmehr auf der Struktur von konjunktiven Erfahrungsräumen beruhen (Nentwig-Gesemann 2001, S. 286).

Basis einer Typenbildung ist dann die Herausarbeitung eines gemeinsamen, fallübergreifenden Orientierungsmusters, das als „tertium comparationis“ (Nohl 2001) in die komparative Analyse mindestens zweier Fälle eingeht. Aufbauend auf dieser reflektierenden Interpretation lassen sich – in Anlehnung an Bohnsack (2001) – vier Schritte zur Entwicklung einer soziogenetischen Typologie formulieren: (1) Die *Generierung* des Typus' basiert auf fallübergreifenden komparativen Analysen, die bereits Hand-

lungen und sprachliche Äußerungen mit Orientierungen in Verbindung bringen und klassifizieren, d.h. Kodes zuordnen. (2) Im Rahmen der *Spezifizierung* werden dann die Kontraste zwischen verschiedenen Fällen, also die spezifischen Formen der Bearbeitung von Themen, herausgearbeitet, bevor (3) die *Verortung* jedes einzelnen Typus' innerhalb der Typologie die Abgrenzungen zwischen den Typen schärft, was mit einer weiteren Ausdifferenzierung oder der Zusammenfassung von Typen verbunden sein kann. (4) Schließlich erfolgt eine *Generalisierung* der Typologie, was die Abgrenzung von anderen möglichen Typologien voraussetzt. Das Generalisierungsniveau und die Validität einer Typologie hängen dabei wesentlich von deren Mehrdimensionalität ab. Subjektive Sinnstrukturen und Konsistenz – wie Schütz (1971) sie fordert – sind hier bereits im Verfahren der Typenbildung angelegt und müssen nicht erst ex post hergestellt werden. Die erarbeitete Typologie gilt aber dann als besonders valide, wenn sich die herausgearbeiteten konjunktiven Erfahrungen im empirischen Material klar rekonstruieren lassen (vgl. auch Schmidt 2009).

4. Potenzial für Erwachsenenbildungsforschung – zwei Beispiele

Beispielhaft wurden hier zwei sehr gegensätzliche Verfahren der Typenbildung skizziert, die auf den ersten Blick relativ unvereinbar nebeneinander zu stehen scheinen. Auch wenn die methodologischen und methodischen Ausgangspunkte sowie das zugrundeliegende Datenmaterial für qualitative und quantitative Typenbildung zu zwei völlig unterschiedlichen Vorgehensweisen führen, so lassen sich die gewonnenen Typologien dennoch mit anderen methodischen Zugängen rekonstruieren, präzisieren oder falsifizieren. Quantitativ gewonnene Realtypen können durch qualitative Studien exakter beschrieben werden und sich durch Überspitzung zentraler Merkmale einer idealtypischen Darstellung annähern. Die Potenziale einer Verbindung unterschiedlicher Methoden im Kontext von Typenbildung werden u.a. an Forschungsarbeiten zu Weiterbildungsinteressen in den sozialen Milieus (Barz/Tippelt 2004a, 2004b) sichtbar. Durch die Triangulation einer quantitativen Repräsentativerhebung und qualitativer Verfahren (Gruppendiskussionen und Tiefeninterviews) wurde die bestehende Typologie der sozialen Milieus rekonstruiert und um die Dimension „Weiterbildungsinteressen und -verhalten“ ergänzt.

Typologien werden in der Erwachsenenbildungsforschung insgesamt in vielen Forschungsprojekten relevant. Das Potenzial von Typologien im Hinblick auf den theoretischen und empirischen Erkenntnisgewinn lässt sich am besten anhand konkreter Forschungsarbeiten verdeutlichen. Im Folgenden greifen wir hierzu zwei aktuelle Arbeiten heraus, die mit unterschiedlichen qualitativen Zugängen Idealtypen konstruieren, welche wiederum der Einordnung empirischer Fälle sowie der Identifizierung und theoretischen Beschreibung zentraler Differenzierungsdimensionen dienen.

Die Bildungsmotive und -interessen älterer Erwerbstätiger standen im Zentrum einer Analyse von 21 qualitativen Interviews, die nach den oben skizzierten Prinzipien

rekonstruktiver Sozialforschung ausgewertet wurden (Schmidt 2009; 2010). Im Kern ging es um die Frage, welche Beweggründe ältere Erwerbspersonen für ihre Bildungsaktivitäten oder auch Bildungspassivität anführen und inwieweit diese als habituelle Muster bzw. rationale Erwägungen beschrieben werden können. In der Auswertung kristallisieren sich drei unterschiedliche Typen heraus, die zwar nur eine mögliche Typologie abbilden, die sich in zwei für die Fragestellung zentralen Dimensionen sowie in weiteren Aspekten klar voneinander abgrenzen lassen. Die beiden wichtigsten Dimensionen dieser Typologie, die sich auf eine Reihe weiterer Merkmalsdimensionen stützt, sind zum einen die Weiterbildungsbeteiligung („hoch“ vs. „gering“) und zum anderen die mit Bildungsaktivitäten verbundenen Motive, die im Lernprozess selbst oder in Lernergebnissen verankert sein können („prozessorientiert“ vs. „ergebnisorientiert“). Nach einem streng idealtypischen Muster ließen sich nun in einer Vierfelder-Matrix mit den zwei Dimensionen vier Typen beschreiben, von welchen sich allerdings nur drei empirisch identifizieren lassen (siehe Abb. 1). Insofern kann hier auch von einer Annäherung der idealtypischen Konstruktion an empirisch bestimmte Realtypen gesprochen werden.

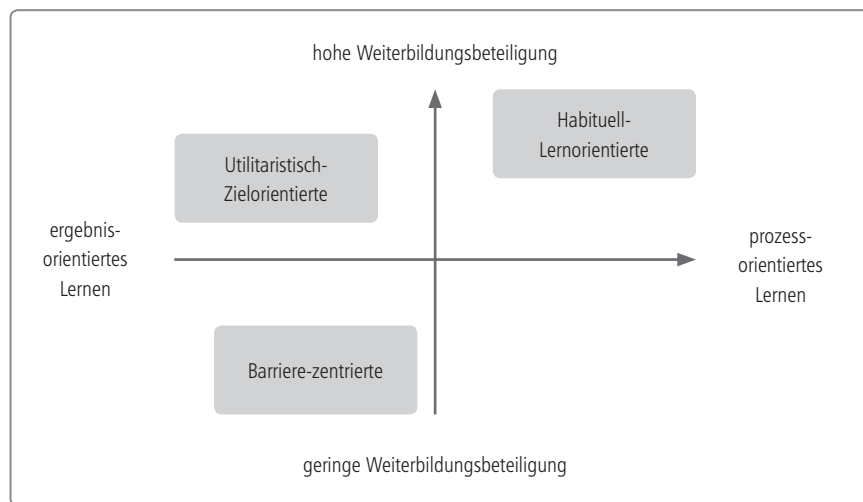


Abbildung 1: Lernmotivationale Typen älterer Erwerbstätiger (vgl. Schmidt 2009)

Der Typus „habituell-lernorientiert“ empfindet Lernen in organisierten Settings oder informellen Arrangements als ein Grundbedürfnis, dessen Befriedigung keiner weiteren Anreize mehr bedarf. Bildungs- und Lernprozesse sind für die diesem Typus zugeordneten Personen in jeder Phase ihrer Biographie identifizierbar, erhalten eine hohe biographische Relevanz und reichen als weitere geplante Lernprojekte auch in die Zukunft hinein.

Dagegen steht bei Personen des „utilitaristisch-zielorientierten“ Typus' die Verwertbarkeit von erworbenen Kompetenzen, Wissensbeständen oder Zertifikaten im Mittelpunkt. Lern- und Bildungsprozessen wird hier kein hoher Eigenwert zugeschrieben; sie stehen vielmehr unter dem Primat der Nützlichkeit. Für viele Bildungswege und -angebote wird diese Verwertbarkeit aber positiv beurteilt, was sich auch im Bildungsverhalten abbildet.

Bildungsbarrieren, wie fehlende zeitliche oder finanzielle Ressourcen, z.B. in Form von mangelnder Unterstützung durch den Arbeitgeber oder die Familie, werden zwar auch in den beiden bisher beschriebenen Typen gelegentlich angeführt, treten aber hinter die positiven Aspekte einer Weiterbildungsteilnahme zurück. In der Gruppe der „Barrierezentrierten“ stehen die Argumente für eine Nicht-Teilnahme im Mittelpunkt und erscheinen – trotz der ebenso wahrgenommenen Chancen von Weiterbildung – übermächtig. Dieser dritte Typus kann auch als weiterbildungsfern bezeichnet werden und ist lediglich für sehr niederschwellige informelle Lernmöglichkeiten offen, die eher beiläufig verlaufen und in andere Alltagsaktivitäten eingebettet sind.

Der Erkenntnisgewinn dieser Typologie liegt einerseits in der Identifizierung und Beschreibung von drei sehr unterschiedlichen Personengruppen, deren Anforderungen an Bildungsträger und -angebote sich ebenso unterscheiden, wie Anlässe und Anreize, die in Lern- und Bildungsaktivitäten münden. Die Typologie kann als Orientierungshilfe in der Bildungspraxis genutzt oder zur Ergänzung und Erweiterung theoretischer Modelle zur Bildungspartizipation herangezogen werden (vgl. Schmidt 2009). Außerdem kann sie als Ausgangspunkt für eine quantifizierende Überprüfung dienen. Insofern besitzen Typologien dieser Art einen empirischen, theoretischen wie bildungspraktischen Wert.

Von der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ wurde eine andere Form von Typologie entwickelt, deren Charakter sich ebenfalls als idealtypisch beschreiben lässt (Abicht u.a. 2009, Tippelt u.a. 2009). Die zwei zentralen Dimensionen zur Differenzierung von Bildungnetzwerken (siehe Abb. 2) beziehen sich auf die Organisation des Netzwerks einerseits („zentral“ vs. „dezentral“) und die Innovationsziele bzw. -ergebnisse des Netzwerks andererseits („Produktinnovation“ vs. „Prozess-/Strukturinnovation“). Ohne an dieser Stelle detailliert auf die untersuchten Netzwerke eingehen zu können, bleibt festzuhalten, dass die Unterscheidung von fünf Typen hier sowohl auf theoretische Überlegungen wie auf empirische Analysen zurückzuführen ist. Dennoch ist insofern von Idealtypen zu sprechen, als diese in der im Folgenden charakterisierten Reinform nicht in der Realität zu finden sind⁹, existierende Netzwerke aber meist aufgrund der Ausprägung einzelner Merkmale dem einen oder anderen Typus nahe kommen.

9 Gleichzeitig ist darauf zu verweisen, dass auch Realtypen stets wissenschaftliche Konstrukte bleiben, die nicht eine objektive Realität abbilden, sondern diese vor dem Hintergrund eines spezifischen Erkenntnisinteresses interpretieren (vgl. auch Prim/Tilmann 1994).

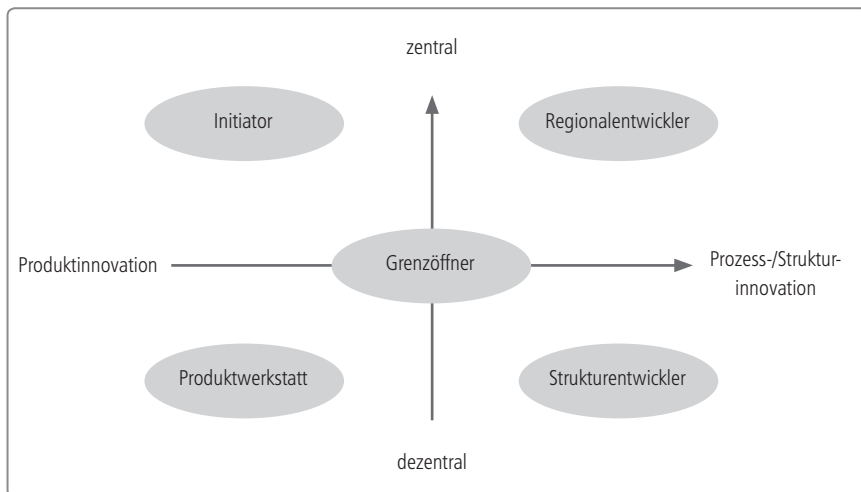


Abbildung 2: Idealtypen regionaler Netzwerke (Tippelt u.a. 2008, S. 173)

Der Typus „Regionalentwickler“ steht für strukturinnovative Netzwerke, die ihr Engagement in der Regionalentwicklung bündeln und i.d.R. kommunal begrenzt agieren. Sie sind zentral organisiert und grenzen sich dadurch vom Typus der „Strukturentwickler“ ab, die dezentral Strukturinnovationen generieren. Der letztgenannte Netzwerktyp findet sich im ländlichen wie städtischen Raum und ist häufig in der Schaffung neuer Verbreitungsformen für Bildungsdienstleistungen aktiv. „Initiatoren“ sind zentral organisierte und auf die Produktentwicklung hin ausgerichtete Netzwerke, die charakteristischerweise einen hohen Institutionalierungsgrad aufweisen. Sie stoßen Innovationen in der Region an, überlassen deren Umsetzung aber anderen Akteuren, während die „Produktwerkstatt“ die Realisierung innovativer Produkte in Teilnetzwerke auslagert. Dieser Typus ist überwiegend dezentral organisiert, und die einzelnen Teilsysteme sind nur durch wenige übergreifende Projekte miteinander verbunden. Eine Mischform aus den skizzierten Typen bildet schließlich der Typus „Grenzöffner“, der sich v.a. über die regionale Ausgangslage definiert, das Einzugsgebiet der Bildungsregion – z.B. durch eine grenzübergreifende internationale Ausrichtung –erweitert und in der Region vorhandenes Orientierungswissen zusammenführt (vgl. Abicht u.a. 2009, S. 189f.).

Diese Netzwerk-Typologie kann sowohl bei der Entwicklung und Überprüfung von Handlungsstrategien der Netzwerke vor Ort hilfreich sein als auch einen Beitrag zur theoretischen Verallgemeinerung der Befunde aus der wissenschaftlichen Programmbegleitung leisten. Die Möglichkeit, Klarheit über die Verortung einzelner Netzwerke hinsichtlich der Frage der Generierung von bildungsbezogenen Innovationen zu gewinnen, ist dabei von entscheidender Bedeutung (Tippelt u.a. 2009).

5. Ausblick

Die hier kurz beschriebenen Beispiele verweisen auf das wissenschaftliche Potenzial von Typenbildung, bilden aber nur zwei Formen von Typologien ab, die um zahlreiche weitere zu ergänzen wären. Dabei ist hervorzuheben, dass die Reduktion auf wenige ausgewählte Kerndimensionen eine sehr pointierte, plastische Darstellung der gewonnenen Typen ermöglicht, dass sich aber die Typenbildung selbst in der Regel – und so auch in den hier gezeigten Beispielen – auf deutlich mehr Dimensionen stützt. Auch zeichnen sich die gewählten Beispiele durch ihre Handlungsorientierung aus. Ebenso können sich Typologien auf Gegenstände oder klar messbare Größen beziehen.

Im Modell des „Typologien-Würfels“ (vgl. Tippelt 2009) lässt sich die Vielfalt von Typologieformen in eine Systematik bringen und auf vier Dimensionen verorten (siehe Abb. 3).

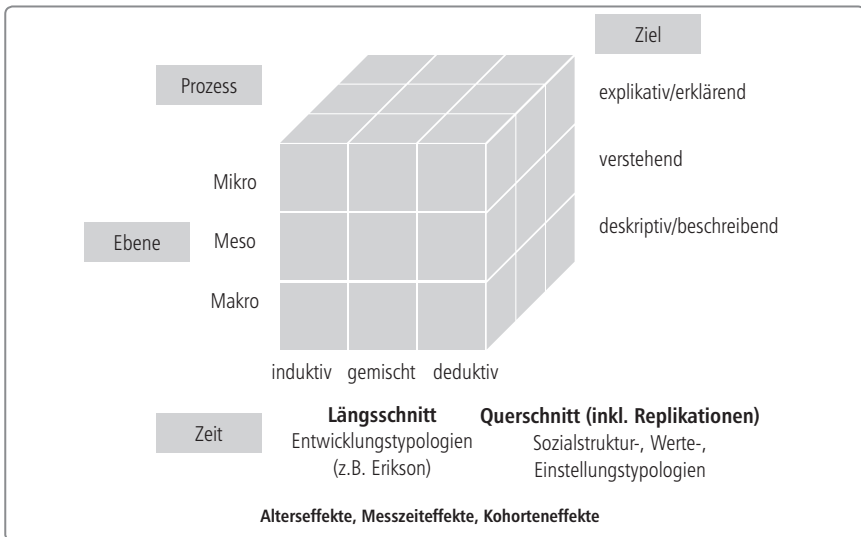


Abbildung 3: Typologien-Würfel (TTW) (vgl. Tippelt 2009)

Eine erste Dimension differenziert Typologien auf der Mikroebene (z.B. Lernmotive), auf der Mesoebene (z.B. Lernende Regionen) und auf der Makroebene (z.B. Webers Herrschaftsformen) und bezieht sich damit auf die mit ihr charakterisierten Objekte. Mit der Unterscheidung von „induktiv, deduktiv oder gemischt“ konstruierten Typologien verweist die zweite Dimension des Typologien-Würfels auf die Methode der Typenbildung selbst. Den induktiven Typologien werden dabei die unmittelbar aus dem empirischen Material gewonnen Realtypen zugeordnet und den deduktiv konstruierten Typen gegenübergestellt, welche primär theoretisch konstruiert sind und

insbesondere als Mittel der gedanklichen Klärung eine wesentliche Funktion im Forschungsprozess übernehmen können. In der Forschungspraxis finden sich diese idealtypischen Typologieformen nicht in Reinform, sondern es dominieren Mischtypen, die Aspekte beider Zugänge in sich vereinen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass auch empirisch konstruierte Realtypen meist auf theoretischen Vorüberlegungen und Kenntnissen der Forschenden aufbauen.

In einer dritten Dimension rückt das Erkenntnisinteresse und somit das Ziel von Typologien in den Mittelpunkt, wenn deren Zugang zur Wirklichkeit als primär deskriptiv, verstehend oder explikativ charakterisiert wird.

Schließlich können Typologien einen Zeitpunkt in den Blick nehmen oder aber Entwicklungsprozesse, wie beispielsweise bei biographischen Typen. Diese Dimension ist eng verbunden mit den zugrundeliegenden empirischen Daten, die entweder als Querschnitts- bzw. Replikationsstudie angelegt sein können, oder die als Längsschnittstudie auch Veränderungsmessungen umfassen, die eine Differenzierung von Alters-, Messzeit- und Kohorteneffekten ermöglichen.

Literatur

- Abicht, L./Schönfeld, P./Reupold, A./Tippelt, R. (2009): Idealtypen und Erfolgsmuster. In: Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuan, H. u.a. (Hg.): *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten*. Bielefeld, S. 187–195
- Adorno, T. W. (1950): *Studien zum autoritären Charakter*. Frankfurt a.M.
- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2006): *Multivariate Analysemethoden. Eine Anwendungsorientierte Einführung*. 11. Aufl., Berlin
- Barz, H./Tippelt, R. (Hg.) (2004a): *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Bd. 1: *Praxishandbuch Milieumarketing*. Bielefeld
- Barz, H./Tippelt, R. (Hg.) (2004b): *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Bd. 2: *Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen*. Bielefeld
- Baumrind, D. (1971): *Current Patterns of Parental Authority*. In: *Developmental Psychology Monographs* 4, S. 1–103
- Bohnsack, R. (2001): *Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode*. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen, S. 225–252
- Bohnsack, R. (2007a): *Gruppendiskussion*. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hg.): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. 5. Aufl., Reinbek bei Hamburg, S. 369–383
- Bohnsack, R. (2007b): *Dokumentarische Methode*. In: Buber, R./Holzmüller, H. (Hg.): *Qualitative Marktforschung*, S. 319–330. Wiesbaden
- Ecarius, J./Schäffer, B.(Hg.) (2009): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Biographie- und Bildungsforschung*. Opladen/Farmington Hills
- Hopf, W. (1991): *Regelmäßigkeiten und Typen. Das Durchschnittshandeln in Max Webers Methodologie*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 20/2, S. 124–137
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2. überarb. Aufl., Wiesbaden
- Kluge, S. (1999): *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen
- Kolb, D. A. (1985): *Learning Style Inventory*. Boston
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland*. Bielefeld
- Lehmann, R. (2010): *Lernstile als Grundlage adaptiver Lernsysteme in der Softwareschulung*. Münster

- Liebenwein, S. (2008): *Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung*. Wiesbaden
- Nentwig-Gesemann, I. (2001): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen, S. 275–302
- Nohl, Arnd-Michael (2001): *Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation*. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen, S. 253–274
- Prim, R./Tilmann, H. (1994): *Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft. Studienbuch zur Wissenschaftstheorie*. Wiesbaden
- Schmidt, B. (2009): *Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer: Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive*. Wiesbaden
- Schmidt, B. (2010): *Bildungsverhalten und Motive älterer Erwerbstätiger als Regulative der Weiterbildungsbeileiligung*. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hg.): *Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel*. Baltmannsweiler, S. 134–143
- Schütz, A. (1971): *Gesammelte Aufsätze I*. Den Haag
- Srubar, I. (1979): *Die Theorie der Typenbildung bei Alfred Schütz. Ihre Bedeutung und ihre Grenzen*. In: Sprandel, W.M./Grathoff, R. (Hg.): *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften*. Stuttgart, S. 43–64
- Tippelt, R. (2009): *Idealtypen konstruieren und Realtypen verstehen – Merkmale der Typenbildung*. In: Ecarius, J./Schäffer, B.(Hg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Biographie- und Bildungsforschung*. Opladen/Farmington Hills, S. 115–126
- Tippelt, R./Emminghaus, C./Reupold, A./Lindner, M./Niedlich, S. (2009): *Regionales Bildungsmanagement: Soziale und kooperative Gelingensbedingungen*. In: Emminghaus, C./Tippelt, R. (Hg.): *Lebenslanges Lernen in Regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. Bielefeld, S. 181–198
- Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Niedlich, S./Emminghaus, C. (2008): *Die Netzwerke der Lernenden Regionen – ein Ansatz zur Typologie ihrer Organisation und Steuerung*. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn, S. 163–182
- Weber, M. (1922): *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen
- Weber, M. (1976): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. Tübingen

Bernd Käßplinger

Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode – Das Beispiel der Programmanalyse

1. Einführung

Innovation wird im Alltagsverständnis oftmals mit der Erfindung von Neuartigem gleichgesetzt. Schumpeter (1982, S. 132) weist dagegen auf eine zweifache Bedeutung hin. Für ihn sind Innovationen: „the doing of new things or the doing of things that are already done, in a new way“. Innovationen sind somit nicht nur neue Dinge, sondern auch neue Wege, sich mit bereits Bekanntem zu befassen. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden die Frage diskutiert, welche neuen Wege bei der Nutzung der Programmanalyse beschritten werden können und in den vergangenen Jahren bereits beschritten wurden.

Für die Weiterbildungsforschung haben Programmanalysen eine spezielle Bedeutung: „Die einzige wirklich weiterbildungsspezifische Forschungsmethode ist die ‚Programmanalyse‘, die sich dem in der Weiterbildung konstituierenden Produkt ‚Programm‘ widmet“ (Nuissl 2010, S. 173). Üblicherweise werden Forschungsmethoden in der Weiterbildungswissenschaft aus anderen Disziplinen, wie der Soziologie, Psychologie oder Philosophie, importiert. Die Entwicklung eigener Methoden ist sehr selten. Zwar ist es methodologisch diskutierbar, ob die Programmanalyse tatsächlich eine eigene Methode der Weiterbildung darstellt, da bei Programmanalysen oft inhaltsanalytische Verfahren in qualitativer und/oder quantitativer Form eingesetzt werden. Trotzdem stellt der Forschungsgegenstand „Programm“ eine Spezifik der Weiterbildung dar, die z.B. nicht mit systemischen Äquivalenten, wie der schulischen Curriculumsanalyse, vergleichbar ist. Insofern sind Programmanalysen weiterbildungsspezifische Methodenentwicklungen, wenngleich die Grundlagen aus den Sozialwissenschaften stammen.

2. Forschungsstand

Der Forschungsstand zur Programmanalyse ist in einer Reihe von Artikeln und Büchern gut beschrieben worden (Gieseke 2000, Gieseke/Opelt 2003, Käßplinger 2008a, Käßplinger 2008b, Nolda 2010, Nolda/Pehl/Tietgens 1998). Konzentriert man sich auf wesentliche Facetten, können vier große Linien chronologisch und methodisch nachgezeichnet werden. Erstens bestand an der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) eine jahrzehntelange Forschungslinie von Arbeitsplan- und Programmanalysen, die mit der Publikation von Nolda/Pehl/Tietgens im Jahr 1998 eine Art abschließende Dokumentation gefunden hat. Nolda schreibt,

dass „die Entwicklung und Nutzung der Methode der Programmanalyse im Wesentlichen auf entsprechende Arbeiten der 1957 gegründeten Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands (jetzt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) zurückgeht.“ (Nolda 2010, S. 294). Dieser Feststellung ist zuzustimmen. In dieser Zeit sind weit über 100 Programmanalysen – bzw. im damaligen Sprachduktus „Arbeitsplananalysen“ – zum Angebot der Volkshochschulen entstanden (vgl. Übersicht in Pehl 1998, S. 24–31). Tietgens hat sowohl selbst Analysen durchgeführt (z.B. Tietgens 1972, 1990 sowie 1994) als auch die Nutzung der Programme durch viele Institutsmitarbeiter/innen unmittelbar oder mittelbar angeregt (z.B. Kade/Nittel/Nolda 1993). Methodisch finden sich in dieser Zeit sowohl qualitative als auch quantitative Analysen, wobei qualitative Auswertungen überwiegen. Auch ist hervorzuheben, dass sich diese Analysen allein auf die Volkshochschulen konzentriert haben, was primär durch die Trägerschaft der PAS begründet war. Andere Anbieter waren nicht Gegenstand von Untersuchungen. Die Sammlung von VHS-Programmen war seit 1957 Daueraufgabe der PAS, und seit 1962 konnte von einer relativen Vollständigkeit für Westdeutschland gesprochen werden. 2004 wurde die vollständige Sammlung beendet und eine reduzierte, digitale Sammlung von 50 ausgewählten VHS-Programmen fortgesetzt (Heuer/Hülsmann/Reichart 2008), die in einer Ausbaustufe um die Sammlung der Angebote anderer Weiterbildungseinrichtungen erweitert wird.

Die zweite – quantitativ orientierte – Linie wurde durch die Bremer Untersuchung von Körber u.a. (1995) begründet. In dieser Studie, die im Kontext einer von der Strukturkommission Weiterbildung des Bremer Senats öffentlich beauftragten Evaluation der Weiterbildung entstanden ist, wurde die Methodik der Programmanalyse innovativ auf die gesamte Weiterbildungslandschaft ausgedehnt. Lediglich betriebliche und andere nicht-öffentliche Weiterbildungsanbieter waren weniger im Fokus dieser Studie (ebd., S. 10), was im öffentlichen Evaluationsauftrag begründet ist.¹⁰ Der in der Studie entwickelte Thesaurus wurde zu einer Orientierung für spätere Untersuchungen (s. nächsten Absatz sowie Schrader/Zentner 2010). Aufgrund der nachhaltigen Impulse der Bremer Untersuchung für die Weiterbildungsforschung kann sie als eine Leitstudie für Programmanalysen bezeichnet werden.

Eine dritte Kontinuitätslinie und ein Ursprung mehrerer methodischer Innovationen sind am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin zu finden. Es wurden mehrere Untersuchungen durchgeführt, die grundsätzlich auf die Methodik der Bremer Studie aufbauten (Gieseke 2000, Heuer/Robak 2000, Gieseke/Opelt 2003, Gieseke/Kargul u.a. 2005). Innovativ war u.a., dass Programmanalysen hier nie als alleinige Methode eingesetzt, sondern in Perspektivverschränkung mit anderen Methoden, wie Statistikanalysen, Interviews oder Video-

10 Der Begriff „Thesaurus“ ist ungünstig gewählt, da so der Kodierprozess und die damit oftmals verbundene Komplexitätsreduktion ausgeblendet werden. Man sollte somit eher von „Kodierleitfaden“ sprechen (Käpflinger 2008a).

aufnahmen, kombiniert wurden. Das thematische Spektrum reicht von einer Analyse konfessioneller Erwachsenenbildung über eine historische Langzeituntersuchung zur Volkshochschule Dresden bis hin zur Auswertung kultureller Weiterbildung in Berlin-Brandenburg und in polnischen Nachbarregionen. Die letztgenannte Studie ist die einzige Programmanalyse, die sich in einem ländervergleichenden Kontext bewegt und somit Ausgangspunkte für die Internationalisierung bzw. Europäisierung der Methode bietet. Außerdem existiert am Lehrstuhl ein Programmarchiv, welches die Breite der Weiterbildungslandschaft in Berlin und Brandenburg seit Mitte der 1990er Jahre dokumentiert. Aktuell sind fast 1000 Einrichtungen erfasst. Das Archiv wird fortlaufend aktualisiert (Raczek 2004, 2005) und für Forschungs- und Qualifizierungsarbeiten genutzt (z.B. Fleige 2007, Gieseke/Kargul 2005).

Parallel zu diesen drei Kontinuitätslinien gibt es viertens eine Agglomeration von Studien, die diverse thematische und methodische Schwerpunkte aufweisen. Diese Forschungs- und Qualifizierungsarbeiten rekurren teilweise auf die drei anderen Forschungslinien, sind jedoch relativ isoliert stehende Arbeiten, die qualitative, quantitative oder triangulative Programmanalysen einsetzen (Arend 2008, Behrens u.a. 2006, Borst/Maul 2001, Ciupke/Reichling 1996, Henze 1998, von Hippel 2010, Kenk 1999, Kollwe/Seitter 2009, Köster 2004, Rieger-Goertz 2008, Schuldt 1999, Stadler 2004, Venth 2006, Wohlfahrt 1998, Zeuner 2000). Es fällt entsprechend schwer, einzelne Studien hervorzuheben oder Beziehungen zwischen ihnen herzustellen.

Es ist interessant, die quantitative Entwicklung von Programmanalysen im Laufe der Jahre nachzuzeichnen:

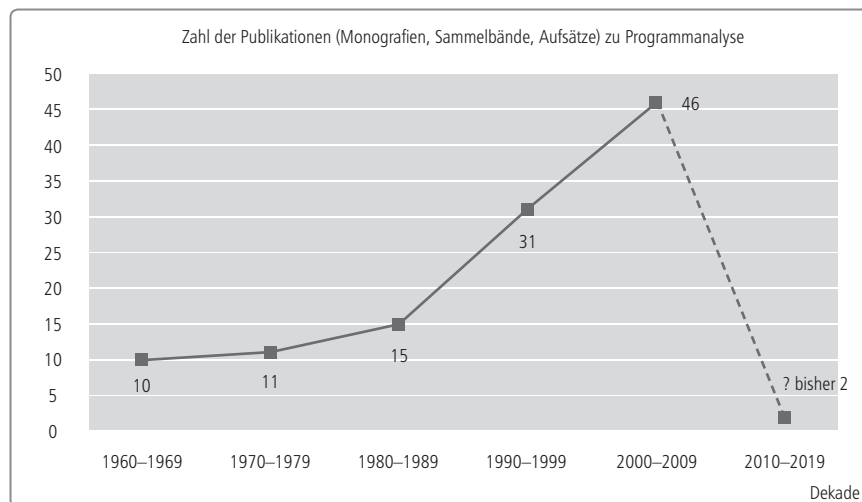


Abbildung 1: Publikationen zu Programmanalysen in den Dekaden von 1960 bis 2019
(Quellen: Literatur-Datenbank des DIE, FIS-Bildung und LDBB)

Man kann einen Publikationsanstieg feststellen. Allerdings sollte daraus nicht der Schluss gezogen werden, dass sich Programmanalysen einer deutlich wachsenden Beliebtheit erfreuen. Die Publikationstätigkeit in der Weiterbildungsforschung hat sich insgesamt über die Jahre hinweg gesteigert, und die Form der Publikation hat sich gewandelt. Während in den 1960er und 1970er Jahren zumeist Monografien veröffentlicht wurden (Pflüger 1979, Riese u.a. 1969, Tietgens 1972), überwiegen nun Artikel. Es ist auch auffällig, dass die Autor/inn/en in den Frühphasen der Arbeitsplananalysen zumeist an Forschungsinstituten beschäftigt waren, während viele Programmanalysen in den letzten Jahrzehnten als Qualifizierungsarbeiten entstanden. Dies spiegelt den generellen Trend einer Akademisierung der Weiterbildungsforschung wider.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Programmanalyse in der PAS ihren Ursprung hatte, aber mittlerweile in vielfältige Forschungskontexte diffundiert ist. Es existieren jedoch viele Arbeiten, die kaum Bezug auf andere Programmanalysen nehmen. Beispielhaft zeigt sich dies an der Entwicklung von Kodierplänen. Diese verweisen oft kaum aufeinander. So zeigen sich starke zentrifugale Kräfte, die es erschweren, Relationen zwischen verschiedenen Programmanalysen und ihren Methodiken herzustellen. Wenngleich zentrifugale und zentripetale Kräfte geradezu ein Charakteristikum der Weiterbildungsforschung sind (Nuissl 1988), sollte trotzdem gelten, dass Untersuchungen Beziehungen zwischen gleichgerichteten oder ähnlichen Analysen herstellen müssen (Kemnitz/Tenorth/Horn 1998). Es lassen sich aber auch zentripetale Linien im Bereich der Programmanalysen finden. So gibt es auch solche, die explizit aufeinander Bezug nehmen (z.B. Gieseke/Opelt 2003), und es fand gerade im letzten Jahrzehnt eine methodologische Diskussion statt (z.B. Käßplinger 2008a, Nolda 2003, Nolda 2010). In den Publikationen zu den frühen Programm- bzw. Arbeitsplananalysen an der PAS wurde das methodische Vorgehen hingegen oft nur relativ kurz diskutiert und ist z.T. schwer nachvollziehbar.

3. Ausblick für eine Programmanalyse 2.0 und eine modernisierte qualitative Weiterbildungsforschung

Was könnten aktuell methodische Innovationen bei Programmanalysen sein? Hier sind sicherlich ein weiterer Ausbau und eine Verfeinerung von triangulativen Verfahren bedenkenswert. Die Kombination von Forschungsparadigmen (qualitativ mit quantitativ) oder von Methoden (Teilnehmerbefragungen, Videoaufnahmen/Beobachtungen oder Interviews mit Programmanalysen) sind einige denkbare Kombinationen, auf die später noch näher eingegangen werden soll.

Die zunehmende Digitalisierung von Weiterbildungsprogrammen stellt Herausforderungen an die Archivierung (Heuer/Hülsmann/Reichart 2008), bietet aber auch neue Möglichkeiten. Um diesen Möglichkeitsraum zu erkunden, beschäftigt sich dieser Beitrag im Folgenden kontrastierend mit allgemeinen Entwicklungen in der quantitativen Sozialforschung. Die Leitfrage ist hier: Welche der Innovationen in der quan-

titativen Sozialforschung können auf die qualitative transferiert werden und welche Impulse können sie aussenden?

In der quantitativen Sozialforschung lässt sich ein Ausbau der Forschungsinfrastruktur feststellen. So gibt es mittlerweile Forschungsdatenzentren beim Statistischen Bundesamt, dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Nürnberg sowie dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn. Hier erlangen die Forscher/innen Zugang zu quantitativen Mikrodaten zu Befragungen, wie zum Beispiel der Continuing Vocational Training Survey (CVTS), dem IAB-Betriebspanel oder dem Mikrozensus, die sie für die Forschung oder Lehre nutzen können. Zudem gibt es Institutionen wie das Datenarchiv für Sozialwissenschaften in Köln, wo quantitative Studien abgelegt werden (Opitz/Mauer 2005). Mit dem Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten wurde eine Institution geschaffen, die sich allein der „Erweiterung und Verbesserung des Zugangs zur Forschungsdateninfrastruktur für die empirischen Sozial-, Wirtschafts- und Verhaltenswissenschaft“ (www.ratswd.de) widmet. Insgesamt gibt es eine Fülle an Aktivitäten in der quantitativen Forschung, die sich mit der Archivierung von Mikrodaten und deren Nutzbarmachung für Sekundäranalysen beschäftigt.

In der qualitativen Forschung sind hier deutlich weniger Aktivitäten zu beobachten, so dass eine Sekundärnutzung qualitativen Datenmaterials kaum angeregt wird. Zwar gibt es vereinzelte Aktivitäten und Ressourcen wie das Deutsche Spracharchiv in Mannheim, wo man z.B. 134 Tonaufnahmen von Beratungsgesprächen finden kann, oder es gibt Folgeprojekte von einzelnen Universitäten, welche Daten weiter nutzen. Auch gibt es sporadisch Interpretationswerkstätten, welche die verschiedenen Zugänge und Arbeitsweisen von Forscher/innen exemplifizieren (Arnold u.a. 1998). Aber es gibt weder eine Institution noch ein Programm, welche/s qualitatives Datenmaterial bundesweit und systematisch sammelt, archiviert, dokumentiert und für wissenschaftliche Sekundäranalysen nutzbar macht. Angesichts des großen Volumens qualitativer Forschung wirft dies die Frage auf, ob hier nicht Ressourcen verschenkt werden. Diese Frage könnte methodologisch oder forschungsethisch verneint werden. Methodologisch lässt sich zudem einwenden, dass qualitative Daten aufgrund ihrer Kontextualität nur im Zusammenhang ihrer Erhebung ausgewertet werden können (vgl. ebd., S. 5) oder eines erheblichen Dokumentationsaufwandes bedürfen, um für Zweitnutzer nachvollziehbar zu sein. Forschungsethisch ist die Gewährleistung der faktischen Anonymität persönlicher Daten der Interviewpartner/innen wichtig. An dieser Stelle kann auf diese Diskussion nicht vertiefend eingegangen werden. Hierzu bieten jedoch Opitz/Mauer (2005) Informationen, da sie eine Befragung von 430 Leiter/innen qualitativer Forschungsprojekte im Bereich Soziologie, Politologie und Erziehungswissenschaft zu dieser Thematik durchgeführt haben. Immerhin 50,3 Prozent der befragten Forscher/innen würden qualitative Daten aus laufenden und beendeten Projekten und sogar 67,5 Prozent der Befragten aus zukünftigen Projekten für eine sekundäre Fremdnutzung bereitstellen (vgl. ebd., Tabelle 3). Im Rahmen dieses Artikels kann die generelle Frage, ob und wie qualitative Daten einer breiteren Sekundärnut-

zung zugeführt werden können, nicht diskutiert werden. Bedenkenswert könnte solch eine Debatte z.B. innerhalb der Sektion Erwachsenenbildung jedoch sein. Hierzu soll dieser Artikel einen Anstoß geben. Es wäre jedoch wichtig, dies nicht nur auf eine Debatte der Forschungsinfrastruktur zu beschränken, sondern auch zu reflektieren, welche innovativen methodischen Wege durch eine sekundäre Fremdnutzung von qualitativen Primärdaten beschritten werden können. Durch den Ausbau der Dateninfrastruktur sind neue Auswertungsmethoden in der quantitativen Sozialforschung entstanden bzw. werden verbreiteter (z.B. Mehrebenenanalysen). Wäre dies nicht auch für die qualitative Sozialforschung denkbar? Elaborierte diachron vergleichende Auswertungen wären hier ebenso überlegenswert wie synchron vergleichende Auswertungen des gleichen Datenmaterials. Bislang werden solche Auswertungen kaum praktiziert (Arnold u.a. 1998). In experimentellen Designs könnte man den gleichen Datensatz mit den gleichen Fragestellungen von unterschiedlichen Forscher/inne/n simultan bearbeiten lassen. Dies könnte interessante Erkenntnisse hinsichtlich des Einflusses der Forscher/innen auf die Ergebnisse liefern und wichtige methodologische Diskussionen forcieren. Insbesondere mit Blick auf die Kleinteiligkeit der Weiterbildungsforschung wäre es auch ein Weg, größere Forschungsverbünde aufzubauen, elaborierte triangulative Verfahren einzusetzen und Themen bzw. Daten einer kontinuierlichen und aufeinander bezogenen Bearbeitung zuzuführen. Dies würde einerseits die Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit der Daten erhöhen und andererseits einen diskursiven, mehrperspektivischen Umgang mit dem Datenmaterial eröffnen. Hierzu sind sicherlich übergreifende Regeln für die Archivierung und Dokumentation erforderlich, die von Wissenschaftler/inne/n kooperativ erarbeitet und dann von einer wissenschaftlichen Servicestelle am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) betreut werden könnten. Insellösungen auf der Ebene von Lehrstühlen oder Universitäten erscheinen dahingegen unvorteilhaft. So könnten Basis-Codebücher bereitgestellt werden, um eine größere Vergleichbarkeit schon bei der Datenerfassung zu stimulieren. Auch die Re-Digitalisierung von bestehenden Archivbeständen könnte eine Möglichkeit sein, die Nutzung von Programmanalysen im digitalen Zeitalter ortsunabhängiger zu befördern. Diesbezügliche Aktivitäten werden seit dem Sommer 2010 vom DIE in Kooperation mit der Humboldt-Universität zu Berlin und Forscher/inne/n anderer Institutionen verfolgt.

In einem nächsten oder parallelen Schritt könnte es sinnvoll sein, Programmanalysen im europäischen Raum durchzuführen. Eine Leitstudie liegt vor (Gieseke/Kargul 2005). Da Programmanalysen Angebotsstrukturen sehr anschaulich abbilden können, könnten sie dazu beitragen, mehr über die europäischen Weiterbildungslandschaften und das programmplanerische Handeln in verschiedenen Ländern zu erfahren. Während die großen quantitativen Befragungen wie das Adult Education Survey kaum kontext- und kultursensibel sind, bieten Programme durch ihre Text- und Bildlichkeit gute Möglichkeiten, Länder- und Professionsunterschiede wahrnehmen und besser interpretieren zu können.

4. Fazit

Die Programmanalyse stellt eine etablierte und spezifische Forschungsmethode in der Weiterbildung dar. Im Laufe der Jahre sind Kontinuitätslinien und Innovationen entstanden, die sowohl wertschätzend als auch kritisch betrachtet werden können, und auf die aufgebaut werden kann. Wege zukünftiger methodischer Innovation werden vor allem in einem vom jeweiligen Forschenden unabhängigen Datenzugang, in kontrastierenden Detailanalysen und elaborierten Methodenkombinationen gesehen. Damit könnten der kritisch-konstruktive Diskurs innerhalb der Disziplin stimuliert und Innovationsprozesse in Gang gesetzt werden, da so der oftmals bemängelten Kleinteiligkeit und „Modeanfälligkeit“ der Weiterbildungsforschung entgegengewirkt würde. Das Innovative wäre nicht die Erfindung einer neuen Methode, sondern es wären neue, differenzierte Wege ihrer Nutzung unabhängig von einzelnen Forscher/inne/n, Lehrstühlen und Methoden. Es bleibt zu prüfen, ob die Weiterbildungsforschung die dafür notwendige Kooperations- und Diskussionskultur hat oder entwickeln kann.

Literatur

- Arend, A. (2008): Zwischen Programm und Praxis. Die Volkshochschule Nürnberg während der Weimarer Republik unter Berücksichtigung von Teilnehmer- und Dozentenperspektive. Münster
- Arnold, R. u. a. (Hg.) (1998): Lehren und Lernen in Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Baltmannsweiler
- Behrens, H./Ciupke, P./Reichling, N. (2006): Die Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte in der politischen Erwachsenenbildung. Essen
- Borst, E./Maul, B. (2001): Programmanalysen zur Frauenbildung. Methodische Fragen und Probleme. In: Gieseke, W. (Hg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen, S. 699–706
- Ciupke, P./Reichling, N. (1996): „Unbewältigte Vergangenheit“ als Bildungsangebot. Frankfurt a.M.
- Depta, H./Kargul, J./Pólturzycki, J. (Hg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Polen am Beispiel Lubuskie, Warschau und Plock. Münster u.a.
- Deutsch-polnische Forschergruppe (Hg.): Interkulturelle Betrachtungen Kultureller Bildung in Grenzregionen – mit Buckower Empfehlungen. In: Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 6, Berlin
- Fleige, M. (2007): Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen – Eine Institutionen- und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akademie(n) 1987–2004. In: Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 10
- Gieseke, W. (Hg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen
- Gieseke, W./Kargul, J. (Hg.) (2005): Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event
- Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u.a.
- Gieseke, W./Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945–1997. Opladen
- Henze, C. (1998): Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen – Eine empirische Studie zur Programmplanung und Bildungsrealisation an Volkshochschulen. Münster
- Heuer, K./Hülsmann, K./Reichart, E. (2008): Neuer Service für die Programmforschung. Das „Online-Archiv Weiterbildungsprogramme“ des DIE. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 46–48

- Heuer, U./Robak, S. (2000): Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – Exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivver-schränkung. Recklinghausen, S. 115–209
- Hippel, A. von (2010): Vermittlung von Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung – eine Analyse der Ange-bots- und Nachfrageseite. In: Herzig, B. u.a. (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8 – Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden, S. 347–363
- Kade, S./Nittel, D./Nolda, S. (1993): „Werte Bürgerinnen und Bürger! Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer!“ Institutionelle Selbstbeschreibungen von Volkshochschulen in politischen Veränderungssituationen. In: Zeit-schrift für Pädagogik, H.3, S.409–426
- Käpplinger, B. (2007): Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld
- Käpplinger, B. (2008a): Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung. URL: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333 (Stand: 09.11.2010)
- Käpplinger, B. (2008b): Programmanalysen und ihre Bedeutung für die Forschung, Praxis und Politikadministration der Weiterbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens. In: Grotlüschen, A./Beier, P. (Hg.): Zukunft Lebens-langen Lernens. Bielefeld, S. 241–251
- Kemnitz, H./Tenorth, H. E./Horn, K.-P. (1998): Der Ort des Pädagogischen. Eine Sammelbesprechung bildungshi-storischer Lokal- und Regionalstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1., S. 144–145
- Kenk, M. (1999): „Vom Girlie zur Powerfrau“. Dokumentation der VHS-Programmanalyse Frühjahr 1999. URL: www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-1999/kenk99/vhs1999.htm (Stand: 04.11.2010)
- Kollewe, L./Seitter, W. (2009): Lernberatung als empirische Leerstelle? Befunde aus Programmanalysen von Wei-terbildungseinrichtungen. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 57–69
- Körper, K. u.a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen – Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen
- Köster, Y. (2004): Frauenbild(-ung) im Wandel der Zeit – Programmanalyse von Frauenbildungsangeboten der VHS Dortmund von 1950-2002. München. URL: www.grin.com/e-book/38274/frauenbild-ung-im-wandel-der-zeit-programmanalyse-von-frauenbildungsangeboten (Stand: 04.11.2010)
- Medjedovic, I./Witzel, A. (2005): Sekundäranalyse qualitativer Interviews. In: Forum Qualitative Sozialforschung. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501462> (Stand: 04.11.2010)
- Nolda, S. (1998): Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt a.M., S. 139–235
- Nolda, S. (2003): Paradoxa von Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hg.): Institutionelle Innensichten der Weiter-bildung. Bielefeld, S. 212–227
- Nolda, S. (2010): Programmanalyse – Methoden und Forschung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4., durchges. Aufl. Wiesbaden, S. 293–307
- Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H. (1998): Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungs-objekte. Frankfurt a. M.
- Nuissl, E. (2010): Trends in der Weiterbildungsforschung. In: DIE: Trends der Weiterbildung. Bonn, S. 171–181
- Nuissl, E./Schlutz, E. (2001). Weiterbildungs-Evaluation im Vergleich. In ders. (Hg.): Systemevaluation und Politik-beratung – Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem. Bielefeld, S. 9–75
- Nuissl, E. (1988): Zentrifugale und zentripetale Tendenzen in der Erwachsenenpädagogik. In: Literatur- und For-schungsreport Weiterbildung, H. 22, S. 92–93
- Opitz, D./Mauer, R. (2005): Erfahrungen mit der Sekundärnutzung von qualitativem Datenmaterial. In: Forum Qua-litative Sozialforschung. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501431> (Stand: 04.11.2010)
- Pehl, K. (1998): Das Volkshochschul-Programmarchiv nutzen. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programmanaly-sen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt a.M., S. 9–60
- Pfütger, A. (1979): Berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen. PAS/DVV, Arbeitspapier 78. Frankfurt a.M.
- Pullig, K.-K. (1991): Weiterbildungskonzepte deutscher Unternehmen – eine Analyse von Weiterbildungsprogram-men. In: Zeitschrift für Personalforschung, H. 3, S. 219–237

- Raczek, H. (2004): Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Land Brandenburg. In: Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 5. Berlin
- Raczek, H. (2005): Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. In: Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 7. Berlin
- Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten. URL: www.ratswd.de (Stand: 18.02.2011)
- Rieger-Goertz, S. (2008): Geschlechterbilder in der katholischen Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Riese, H. u.a. (1969): Bildung für den Beruf. Braunschweig
- Schrader, J. (2003): Berufliche Weiterbildung zwischen Öffentlichkeit und Privatheit. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 142–152
- Schrader, J./Zentner, U. (2010): Weiterbildung im Wandel. Anbieterforschung im Längsschnitt am Beispiel Bremen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 46–48
- Schuldt, K. (1999): Vernachlässigte Märkte? Eine Analyse der Angebotsprofile Brandenburger Bildungsträger zur Entwicklung kleinerer und mittlerer Unternehmen. Potsdam
- Schumpeter, J. A. (1982): Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Berlin
- Stadler, M. (2004): Schattendasein – Mathematik, Naturwissenschaften, Technik in der organisierten Erwachsenenbildung. In: Conein, S./Schrader, J./Stadler, M. (Hg.): Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaft: Probleme und Perspektiven bei der Vermittlung von Mathematik, Naturwissenschaften und Technik. Bielefeld, S. 35–54
- Tietgens, H. (1972): Zur Struktur des Angebots Politischer Bildung in der Volkshochschule. Eine Arbeitsplan-Analyse. PAS/DVV, Arbeitspapier 46. Frankfurt a.M., S. 3–4
- Tietgens, H. (1990): Zur Vielfalt von Schreibwerkstätten. Eine Auswertung der Arbeitspläne mittelstädtischer Volkshochschule. PAS/DVV, Arbeitspapier 117. Frankfurt a.M.
- Tietgens, H. (1994): Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen. Frankfurt a.M.
- Venth, A. (2006): Gender-Porträt Erwachsenenbildung – Diskursanalytische Reflexionen zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses im Bildungsbereich. Bielefeld
- Wohlfahrt, U. (1998): Geschlechtsspezifisch orientierte Gesundheitsbildung? Ergebnisse einer Programmanalyse. In: Bedenbecker-Busch, M./Wohlfahrt, U. (Bearb.): Die Gesundheit der Männer ist das Glück der Frauen? Chancen und Grenzen geschlechtsspezifischer Gesundheitsarbeit? Frankfurt a.M., S. 121–131
- Zeuner, C. (2000): Erwachsenenbildung in Hamburg 1945-1972 – Institutionen und Profile. Münster u.a.

Aiga von Hippel

Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien

1. Zielstellung, Begriffsklärung und Überblick

Der vorliegende Artikel verfolgt das Ziel, Spannungsfelder in der Programmplanung stärker als bisher theoretisch zu unterscheiden, indem Widerspruchskonstellationen und professionelle Antinomien systematisiert und differenziert werden. Nur so können Einflüsse gesellschaftlicher Widerspruchskonstellationen auf die Gestaltung von Antinomien und damit auf die Programmplanung analysiert werden. Hierzu sollen zwei Fragestellungen beantwortet werden: Welche Strukturen und Widerspruchskonstellationen können in der Erwachsenenbildung identifiziert werden? Welche Auswirkungen haben diese auf die Gestaltung der professionellen Antinomien und damit auf die Programmplanung? Neben einem Mehrwert für die wissenschaftliche Analyse ist die Unterscheidung auch für die Aus- und Weiterbildung von Erwachsenenbildner/innen relevant. Durch eine integrierte Diskussion von Programmplanungs- und Professionstheorien soll ein Beitrag zur Ergänzung von Programmplanungsmodellen geleistet werden. Es geht damit vor allem um eine erste theoretische Klärung. Sie wird im vorliegenden Artikel für die Ebene der Programmplanung ausformuliert, da auch die bislang vorliegende Literatur die Spannungsfelder hervorhebt, die diesen Aufgabenbereich kennzeichnen (Siebert 2000, Tietgens 1992). Hauptamtlich pädagogische Mitarbeiter (HPM) haben eine spezifische Vermittlungsposition zwischen den verschiedenen didaktischen Handlungsebenen; ihre Tätigkeit verweist auf das „Erwachsenenbildungsspezifische“ (Tietgens 1992, S. 13). Die Analyse von Widerspruchskonstellationen und Antinomien im mikrodidaktischen, lehrenden Aufgabenbereich stellt noch ein Desiderat dar.

Unter „Antinomien“ und „Paradoxien“ können Widersprüche in Werten, Zielen und konkreten Handlungsanforderungen verstanden werden. „Antinomien“ beziehen sich enger nur auf logische Widersprüche, bei denen sich zwei Erwartungen gleich gut begründen lassen; „Paradoxie“ ist der weitere, allgemeinere Begriff (Vollmer 1990). Insgesamt herrscht keine einheitliche Verwendung der Begriffe „Paradoxien“ und „Antinomien“ vor. „Spannungsfeld“ ist der weiteste und auch unspezifischste Begriff, da mit ihm professionelle Antinomien und gesellschaftliche Widerspruchskonstellationen bezeichnet werden können. Die Spannung resultiert aus den Polaritäten im pädagogischen Handeln. Spannungsverhältnisse können zu Konflikten führen, spielen

aber gleichzeitig auch eine zentrale Rolle für Dynamik und Produktivität, denn die widersprüchlichen Handlungsanforderungen verweisen – je nach Kontext – auch auf Gestaltungsspielräume und implizieren bei reflexiver Handhabung nicht nur Negatives, sondern auch alternative Gestaltungsmöglichkeiten.

Der Beitrag geht kurz auf Programmplanung im Kontext heterogener Erwartungen ein (2), um dann Antinomien als Strukturkern der professionellen Handlungslogik herauszuarbeiten (3). Darauf aufbauend werden Antinomien und Widerspruchskonstellationen in der Programmplanung beschrieben (4); abschließend wird Programmplanung als Ausgestaltung von Antinomien differenziert (5).

2. Programmplanung im Kontext heterogener Erwartungen

Die Programmplanung in der Erwachsenenbildung ist durch die heterogenen Erwartungen gekennzeichnet, die unterschiedliche Instanzen (Adressaten, Politik, Gesellschaft, Geldgeber, Kooperationspartner, die jeweiligen Organisationen und Professionen etc.) an die Akteure herantragen (von Hippel/Fuchs/Tippelt 2008; Cervero/Wilson 1994; Schlutz 1994; Schöll 2010). Das Programmangebot einer Weiterbildungseinrichtung ist „die Scharnierstelle zwischen Institution, Öffentlichkeit und Individuum“ (Gieseke/Opelt 2005, S. 43). Hiermit wird das Spannungsfeld umrissen, in dem die Programmplanung stattfindet: Es geht um die aktive Auseinandersetzung mit institutionellen Erwartungsstrukturen. Diese Abstimmungsprozesse im Programmplanungshandeln werden von Gieseke (2006) als „Angleichungshandeln“ bezeichnet. Damit ist das Programmplanungshandeln, bei dem didaktische Entscheidungen getroffen werden müssen, durch Spielräume und Einengungen, Abhängigkeiten und Paradoxien gekennzeichnet (Nittel 1990). Gleichzeitig liegen dem professionellen pädagogischen Handeln selbst widersprüchliche Handlungsaufforderungen zu Grunde. So befinden sich Erwachsenenbildner/innen oft in einem Spannungsfeld, in dem sie die heterogenen Erwartungen – die manchmal paradoxe Handlungsaufforderungen implizieren – interpretieren und ausbalancieren müssen, um ihr Handeln zu gestalten.

In den didaktischen Modellen werden implizit gesellschaftliche und organisatorische Widerspruchskonstellationen beschrieben sowie auch einige professionelle Antinomien genannt, wie z.B. Vermittlung von Sach- und Psychologik bzw. Sach- und Lernendenorientierung (Siebert 2000). Antinomien und Widerspruchskonstellationen sind jedoch nicht systematisch in Programmplanungsmodellen enthalten. Die Ableitung professioneller Antinomien und ihre Unterscheidung von gesellschaftlichen und organisatorischen Widerspruchskonstellationen können nur gelingen, wenn auch Professionstheorien einbezogen werden, um den diffusen Bereich der „Spannungsfelder in der Programmplanung“ systematisch zu analysieren. Die Verknüpfung von Programmplanungsansätzen und Professionstheorien (insbesondere die professionellen Antinomien) stellt einen Mehrwert für die Analyse der Programmplanung dar, da Professionstheorien die widersprüchlichen Erwartungen an didaktische Entscheidungen

– stärker als didaktische Modelle – differenzieren und begründen können. Durch die Verknüpfung beider Richtungen können auch didaktische Modelle zur Programmplanung ergänzt werden (vgl. Punkt 5).

3. Antinomien und der Umgang mit ihnen aus professionstheoretischer Sicht

3.1 Perspektiven der Professionstheorien

Es lassen sich zwei Perspektiven von Professionstheorien unterscheiden (Schmidt 2008). Dies sind zum einen Konzepte, die auf dem strukturfunktionalistischen Paradigma beruhen und aufgrund von gesamtgesellschaftlich zentralen Funktionen auf gemeinsame (ideal-)typische Merkmale einer Profession schließen (Combe/Helsper 1996). Zum anderen gibt es Ansätze, die das Handeln der Professionellen als durch strukturelle Zwänge charakterisierte Interaktionskomplexe begreifen und die innere Logik professionellen Handelns untersuchen. Die Entwicklung eines eigenständigen Konzepts pädagogischer Professionalität kann darin gesehen werden, neben der merkmalsbezogenen Sichtweise handlungs- und strukturtheoretische Ansätze zu stärken (Koring 1996). Damit rücken das Handeln der Professionellen und die Interaktion zwischen Professionellem und Adressaten deutlicher ins Blickfeld. In dieser Sichtweise wohnt dem professionellen Handeln eine bestimmte Handlungslogik inne, die sich aus spezifischen Struktur- und Anforderungsbedingungen ergibt. Aus der Struktur professionellen pädagogischen Handelns ergeben sich widersprüchliche Handlungsanforderungen: Antinomien und Paradoxien sind Ausdruck der professionellen pädagogischen Grundfigur. Die Handlungsanforderungen und -ziele sind in Paradoxien verstrickt, die nicht auflösbar, aber bewältigbar sind.

3.2 Ansätze zur Differenzierung von Paradoxien und Antinomien im professionellen pädagogischen Handeln

Schütze (2000) beschreibt Paradoxien und ausführlich Fehlertendenzen, während Helsper (2002) begründungslogisch in Antinomien, Paradoxien und Widerspruchskonstellationen differenziert. Beide gehen von unaufhebbaren antinomischen Figurationen als Strukturkern professionellen pädagogischen Handelns und möglichen Fehlertendenzen (einseitige Auflösung der Paradoxie, Ignorieren, Vermeiden etc.) aus. Die Paradoxien müssen ständig umsichtig bearbeitet werden – Professionalität muss immer wieder neu hergestellt werden (vgl. Nittel 2000). Die Definitionen der Paradoxien bei Schütze (2000) und bei Helsper (2002) gehen nicht ineinander auf, überlappen sich allerdings teilweise. Helsper differenziert nach verschiedenen Ebenen und auch nach der Aufhebbarkeit bzw. Unaufhebbarkeit der Antinomien, Widerspruchskonstellationen und Paradoxien. Er entwickelt damit auch eine – bei Schütze fehlende – Begründungslogik. Aus diesem Grund soll dieser Ansatz im Folgenden ausführlicher dargestellt

werden. Er ist darüber hinaus ein in der Erwachsenenbildung bislang ungenutztes Konzept – ganz im Gegensatz zu dem von Schütze, das von Nittel (1990, 2000) aufgegriffen wurde. Das Konzept unterscheidet konstitutive Antinomien (1. und 2. Ebene) von Widerspruchskonstellationen (3. Ebene), Dilemmata und Paradoxien (4. Ebene) sowie Modernisierungsantinomien (5. Ebene). Konstitutive Antinomien sind nicht aufhebbar (z.B. durch Reformen, Transformationen, idealtypische Konzepte); ihre Aufhebung wäre gleichsam die Aufhebung des pädagogischen Handelns (Helsper 2002; Wimmer 2006), und man kann nur reflexiv mit ihnen umgehen. Diese Antinomien betreffen die beiden folgenden grundlegenden Aspekte: die stellvertretende Deutung für die Bildung einer anderen Lebenspraxis sowie diffuse und spezifische Haltungen und Handlungen (Helsper 2002). An den Antinomien der ersten Ebene partizipieren alle weiteren in dem Sinne, dass durch die stellvertretende Deutung etwas ermöglicht wird, was noch nicht ist. Auf der ersten Ebene sind folgende Antinomien zu unterscheiden:

- Begründungsantinomie (erhöhter Entscheidungsdruck und gesteigerte Begründungspflicht),
- Praxisantinomie (Vermittlung von Theorie und Praxis),
- Subsumtionsantinomie (Subsumtion des Falls unter wissenschaftliche allgemeine Kategorien),
- Ungewissheitsantinomie (Vermittlungsversprechen bei struktureller Ungewissheit, Riskanz professioneller Interventionen),
- Symmetrie- bzw. Machtantinomie (strukturell gegebene Asymmetrie und strukturell erforderliche Symmetrie),
- Vertrauensantinomie (Unterstellung von Vertrauen, das erst hergestellt und erhalten werden muss) (vgl. Helsper 2002).

Auf der zweiten Ebene sind diese Antinomien als Ausdruck der diffus-spezifischen Lagerung zu nennen:

- Näheantinomie (Nähe und Distanz),
- Sachantinomie (Sachorientierung und Orientierung an den lebensweltlichen Rahmungen der Adressaten in Bezug auf ein Thema),
- Organisationsantinomie (Orientierung an institutionalisierten Regeln, auch Routine, Offenheit, interaktiven und kommunikativen Prozessen),
- Differenzierungs- und Selektionsantinomie (Homogenisieren bzw. Gleichbehandeln und Differenzieren),
- Autonomieantinomie (Aufforderung zur Autonomie im Rahmen heteronom organisatorischer Struktur) (ebd.).

Antinomien sind in gesellschaftliche und organisationsförmige Widerspruchskonstellationen (3. Ebene) eingebettet, die daher rühren, dass Bildungsbereiche organisationsförmig gestaltet sind und beispielsweise auch für andere gesellschaftliche Teilsysteme Leistungen erbringen und interdependent sind. Widerspruchskonstellationen sind

prinzipiell auflös- und transformierbar: Sie stellen den unterschiedlich strukturierten Rahmen für die konkrete Ausgestaltung der Antinomien und damit das didaktische Handeln.

Je stärker die Antinomien in Widerspruchskonstellationen eingebettet sind, desto eher entstehen paradoxe Situationen für die pädagogischen Akteure. Bestimmte Strukturen können damit anfällig für paradoxe Situationen und Verstrickungen sein. Doch nicht alle Antinomien, die in der Grundfigur pädagogischen Handelns angelegt sind, müssen auch tatsächlich in Handlungsparadoxien und Dilemmata münden (Helsper 2002, Helsper u.a. 2001). Dilemmata sind Ausdruck der Auseinandersetzung der Akteure mit Antinomien und Widersprüchen. Sie gestalten und handeln Antinomien aus. Auf der Ebene dieser Handlungsverstrickungen (4. Ebene) sind beispielsweise unterschiedliche Planungskulturen in den einzelnen Erwachsenenbildungsorganisationen zu verorten. Dollhausen (2008) analysierte die Angebotsplanung im Spannungsfeld von pädagogischen Qualitätsansprüchen und wirtschaftlichen Effizienzanforderungen. Nach ihrer Studie erfolgen die Angebotsplanung und damit auch die Balancierung der unterschiedlichen Anforderungen vor dem Hintergrund organisationspezifischer Deutungs- und Interpretationspraktiken bzw. Planungskulturen. Neben Letzteren kommen hier die Modi des Umgangs auf Akteurebene zum Tragen. So arbeitete Gieseke (1989) vier Aneignungsmodi heraus, die den beruflichen Sozialisationsprozess und die Aufnahme und Bewältigung neuer Anforderungen steuern. In indirekter Weise zeigen sich in diesen Modi auch Typen des Umgangs mit Widerspruchskonstellationen und Antinomien. So kann man die Typen nachträglich in zwei Dimensionen differenzieren: „erlebte Ambivalenzen/Widersprüchlichkeiten: hoch vs. niedrig“ und „Festhalten an pädagogischen Zielen vs. Bedingungen als determinierend erlebt“.

4. Antinomien und Widerspruchskonstellationen in der Programmplanung

4.1 Theorie- und Forschungsstand

Paradoxien und Antinomien wurden bislang vorrangig in der Schulforschung (Helsper 2002; Terhart/Langkau/Lüders 1999) und Sozialpädagogik (Schütze 2000; Merten/Olk 1996; Thiersch 2007; Dörr/Müller 2007; übergreifend: Fuchs-Rechlin 2010) bearbeitet. Fragen der Profession und Professionalisierung wurden vielfach in der Erwachsenenbildung aufgegriffen (Dobischat u.a. 2010, Gieseke 1989, Gieseke 2010, Nittel 2000, Peters 2004).

Betrachtet man weniger die merkmalsorientierte Richtung der Professionstheorien, sondern mehr die strukturtheoretische, so ist zu fragen, inwiefern verschiedene Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung professionslogische Züge tragen (Nittel 2000, Koring 1987, Koring 1992, Dewe 1996). Es gibt mehrere Studien, die handlungs- und wissenstheoretisch das Professionswissen und professionelle Handeln von Erwachse-

nenbildnern untersuchen (z.B. Dewe 1996, Gieseke 1989, Kade 1990¹¹). Professionelle Paradoxien wurden bislang in einigen Publikationen diskutiert (vgl. Nittel 1990, 2000 und Schüler in Anlehnung an Schütze: Maier-Gutheil 2009, Pörtner 2006), ohne in Antinomien und Widerspruchskonstellationen zu differenzieren. Relativ getrennt davon erfolgt die Diskussion von Spannungsfeldern im didaktischen Handeln (z.B. Siebert 2000, Schlutz 1994), in der Spannungsfelder auch nicht systematisiert und auf Professionstheorien rückbezogen werden. Es fehlt mithin eine systematische Ausdifferenzierung von Widerspruchskonstellationen und Antinomien im Sinne einer integrierten Diskussion von Professions- und Programmplanungsforschung.

Im vorliegenden Beitrag soll nicht diskutiert werden, ob Erwachsenenbildung professionslogische Züge zeigt – davon wird, wie oben ausgeführt, ausgegangen. Es ist vielmehr das Ziel, den Ansatz der professionellen Antinomien und Widerspruchskonstellationen (wie ihn Helsper (2002) für die Schule ausformuliert hat) systematisch in Bezug auf die Erwachsenenbildung auszuformulieren. Es ist wichtig, dieses Thema zu bearbeiten, weil Spannungsfelder im didaktischen Handeln nur durch eine Unterscheidung von Antinomien und Widerspruchskonstellationen angemessen analysiert und differenziert sowie Modelle der Programmplanung erweitert werden können. Es geht somit um eine theoretische Klärung und Systematisierung von Spannungsfeldern sowie um eine Verknüpfung von Programmplanungs- und Professionstheorien.

Zwei Fragestellungen sollen näher betrachtet werden: Welche Strukturen und Widerspruchskonstellationen können in der Erwachsenenbildung identifiziert werden? Welche Auswirkungen haben diese auf die Gestaltung der professionellen Antinomien und damit auf die Programmplanung? Die Antinomien und Widerspruchskonstellationen treffen prinzipiell auf HPM wie auf Kursleitende (KL) zu, jedoch mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Im vorliegenden Text sollen zentrale Widerspruchskonstellationen und ihre Auswirkung auf die Konturierung einiger Antinomien exemplarisch für die HPM näher beschrieben werden, da deren planende Tätigkeit besonders in institutionelle und organisatorische Widersprüche eingebettet ist. Daran anknüpfend könnten zukünftige theoretische und empirische Arbeiten Antinomien und Widersprüche für HPM wie für KL¹² in unterschiedlichen Weiterbildungsbereichen analysieren.

11 Kade beschreibt drei Antinomien, die eigentlich eine professionelle Antinomie (curriculare Offenheit – unkalkulierbare Folgen) und Widerspruchskonstellationen (relative Autonomie – Loyalität; Bildungsethos – begrenzte Veränderungsmöglichkeiten) sind.

12 für die KL könnten Widerspruchskonstellationen vor allem in ihrer beruflichen Position liegen (von Hippel 2009). So kann die Situation der Mitarbeiter in Projekten, aber auch die vieler Lehrender, als Modernisierungsantinomie von individuellen Freiheiten bei gleichzeitiger Prekarisierung der Arbeitsbedingungen gesehen werden (Boltanski/Chiapello 2003).

4.2 Strukturen und Widerspruchskonstellationen und ihr Einfluss auf Antinomien in der Programmplanung

Strukturen und Widerspruchskonstellationen entstehen durch die Institutionalisierung und Organisation professioneller Praxis: Sie gehören nicht zur unauflösbaren professionellen pädagogischen Grundfigur, sondern sind prinzipiell veränderbar. Sie können die konkrete Ausgestaltung der konstitutiven Antinomien entlasten oder erschweren, sie spezifisch konturieren und zu einer Anforderungsseite der Antinomien hin verschieben.

4.2.1 Strukturen, Rahmenbedingungen und Interdependenzen

Die Erwachsenenbildung muss sich u.a. an der Nachfrage orientieren, da sie auf freiwillige Teilnahme, Teilnehmergebühren und Zuschüsse angewiesen ist. Doch auch wenn Adressaten- und Teilnehmerorientierung zentrale Werte in der Erwachsenenbildung sind, so geht es doch um Bedarfsweckung und die Passung zwischen den „Suchbewegungen“ von Programmplanern und Adressaten (Tietgens 1992), also gerade nicht um reine Kundenorientierung. Insofern ließe sich erwachsenenbildnerisches Handeln als bewusst nur relativ klientenautonom charakterisieren. Dies verweist auf die spezifische Gestaltung der Sachantinomie in der Erwachsenenbildung. Diese Antinomie (didaktisches Dreieck) ist geprägt durch die Spannung zwischen einer universalistischen, auch normativen Orientierung an Lerngegenständen und einer spezifischen und partikularen Orientierung an Adressaten und Teilnehmenden. In der Sachantinomie spiegeln sich die berechtigten Interessen der Adressaten – die mündige Erwachsene sind – und die des pädagogischen Akteurs. Die Sachantinomie kann in der Praxis virulent werden, wenn z.B. die von der Förderpolitik vorgegebenen Themen nicht auf das Interesse der Adressaten stoßen oder die Interessen der Anbieter nicht deckungsgleich mit den Interessen der Adressaten sind (von Hippel/Fuchs/Tippelt 2008). Die Sachantinomie wird durch finanzielle Engpässe dann einseitig aufgelöst, wenn nur die Nachfrage bedient und die Bedarfsweckung vernachlässigt wird. Erwachsenenbildung ist dadurch geprägt, dass es keine Lehrpläne gibt; es gibt weder ein Recht auf noch eine Pflicht zur Erwachsenenbildung. Die (meist zutreffende) Freiwilligkeit entlastet die Vertrauens-, Autonomie- und Symmetrieantinomie (beispielsweise im Vergleich zur Schulpflicht) und stellt eine gute Basis für das Aushandeln eines Arbeitsbündnisses dar. Das Curriculum ist offen, aber begrenzt durch Finanzierung. Im Gegensatz zur Schule müssen ständig Entscheidungen über Adressaten und Inhalte getroffen werden. Gleichzeitig müssen diese Entscheidungen legitimiert und plausibilisiert werden (Dewe 1996). Diese Tatsachen verstärken die Begründungs- bzw. Entscheidungsantinomie. Da es kein Curriculum gibt, sondern die Suchbewegungen das Angebot über Antizipation konstituieren, ist auch die Ungewissheitsantinomie spezifisch konturiert.

Erwachsenenbildung ist darüber hinaus dadurch gekennzeichnet, dass Leistungen für andere gesellschaftliche Bereiche erbracht werden und externe ökonomische und sozialpolitische Aufgabenzuschreibungen erfolgen, was die Gefahr der Instrumentalisierung birgt (Schäffter 2003). Hierdurch werden die Begründungsantinomie ver-

schärft und die Sachantonomie komplizierter, da der professionelle Akteur nicht nur zwischen sich als Lehrendem, dem Lernenden und dem Lerngegenstand vermitteln, sondern eine Fülle weiterer Erwartungen – an die u.U. die Finanzierung gebunden ist – ausbalancieren muss. Spannungen können auch dadurch entstehen, dass ein doppeltes Mandat vorliegt, z.B. gegenüber der Gesellschaft, dem Arbeitsmarkt und gegenüber der Person, und dass daher nicht klar ist, wer eigentlich Hauptbezugspunkt bzw. Adressat des pädagogischen Handelns ist.

4.2.2 Widerspruchskonstellation von pädagogischen und ökonomischen Kriterien und Zielen

Das Balancieren zwischen pädagogischen Zielen und ökonomischen Kriterien scheint die zentrale Widerspruchskonstellation der Erwachsenenbildung zu sein; sie ist in der Tat ein Kernthema der Erwachsenenbildung (z.B. Siebert 2000). Im Folgenden wird sie in ihren Differenzierungen und Variationen sowie in ihrer Auswirkung auf die Antinomien dargestellt.

Zu den widersprüchlichen Anforderungen an öffentliche Weiterbildungsorganisationen gehört, dass Politik und Gesellschaft der Weiterbildung auf der einen Seite eine größere Bedeutung zumessen (Stichworte: Lebenslanges Lernen, Förderung von Benachteiligten), öffentliche Zuschüsse aber auf der anderen Seite gekürzt werden und darauf gedrängt wird, Kostendeckungsbeiträge aus privaten Quellen zu akquirieren und damit marktorientierter zu arbeiten (Meisel 2008). In Bezug auf den Staat erfahren Weiterbildungsinstitutionen eine paradoxe Erwartungshaltung: Während der Staat einerseits weniger finanziert und reguliert, soll die Weiterbildungsbeteiligung andererseits in den nächsten Jahren signifikant erhöht werden (BMBF 2008). Nun stehen die öffentlichen Weiterbildungsorganisationen vor der Herausforderung, die heterogenen Erwartungen der konkurrierenden Referenzsysteme Ökonomie und Pädagogik auszubalancieren.

Strukturelle Veränderungen – wie z.B. die Abnahme der öffentlichen Förderung – machen es für öffentlich geförderte Einrichtungen schwieriger, eine Balance zwischen pädagogischen Zielen, bildungspolitischen Erwartungen und den Zwängen eines Weiterbildungsmarktes zu halten. Dies verschärft die Begründungsantinomie, aber auch die Differenzierungs- bzw. Selektionsantinomie, wenn Entscheidungen für die Ansprache bestimmter Zielgruppen gleichzeitig die Exklusion anderer bedeutet. Durch den Widerspruch von mangelnder Finanzierung und dem Ziel, Benachteiligte in die Weiterbildung zu integrieren, erfährt die Differenzierungs- bzw. Selektionsantinomie eine besondere Zuspitzung. Sie ist zwar in der Erwachsenenbildung prinzipiell entlastet (im Vergleich zur Schule mit Notengebung, die weitere Berufs- und Lebensentscheidungen prägt) – eine Selektion findet jedoch aufgrund des offenen Curriculums und der finanziellen Abhängigkeit eine Stufe zuvor auf der Ebene der Zielgruppenansprache statt. Der Zielwert der Inklusion und Chancengerechtigkeit, der sowohl extern als Erwartung an die Erwachsenenbildung herangetragen wird wie auch zum internen Selbstverständnis gehört (Schreiber-Barsch 2009), wird jedoch nicht im geforderten

Umfang erreicht. Diese Widerspruchskonstellation verstärkt die professionelle Begründungsantinomie, da in Bezug auf die Frage, welche Zielgruppen angesprochen werden sollen, ein erhöhter Entscheidungsdruck bei gleichzeitiger gesteigerter Begründungspflicht vorliegt.

Als die wichtigste gesellschaftliche Widerspruchskonstellation in der öffentlich geförderten Weiterbildung kann damit der gesellschaftliche Auftrag, (benachteiligte) Zielgruppen zu erreichen und die gleichzeitig zurückgehende öffentliche Finanzierung gesehen werden. Die Themen „Zielgruppen“ und „Finanzierung“ sind die zentralen Herausforderungen (BIBB/DIE 2008, 2009) und gleichzeitig wichtigsten Fortbildungsinteressen für planende Erwachsenenbildner (von Hippel 2009). Hierin spiegelt sich ein Auseinanderklaffen von Mandat (gesellschaftlichem Auftrag) und Lizenz (gesellschaftlicher Erlaubnis, formaler Berechtigung) (Hughes 1984). Erwachsenenbildner verfügen zwar über ein weitläufiges Mandat sowohl in den eigenen wie in den von außen auferlegten Zielen, jedoch über eine engere Lizenz, da die Ressourcen, die für das Erreichen der mit dem Mandat formulierten Ziele erforderlich sind, nicht zur Verfügung gestellt werden.

5. Antinomien und Widerspruchskonstellationen als Beitrag zu Programmplanungsansätzen

Der Einbezug von Antinomien und Widerspruchskonstellationen in Programmplanungsansätze verspricht in verschiedener Hinsicht einen Mehrwert. Zum einen wird damit eine Verknüpfung von verschiedenen Ebenen geleistet, wodurch der Einfluss von Strukturen und Widerspruchskonstellationen auf die zu gestaltenden Antinomien auf Programmplanungsebene deutlich wird. Zum anderen wird durch die Unterscheidung in nicht-auflösbare, aber gestaltbare Antinomien, die Einbettung in Strukturen, Widerspruchskonstellationen und Dilemmata eine theoretische Folie vorgelegt, die differenziertere Analysen ermöglicht. So kann gezeigt werden, dass zwar alle Antinomien immer der professionellen Handlungsstruktur innewohnen, sie jedoch je nach Konstellation nicht immer virulent sein müssen. Es geht mithin nicht darum, Programmplanung zu problematisieren und als destabilisiert und rein widersprüchlich darzustellen. Vielmehr weist die differenzierte Analyse gerade auf eine mögliche Entlastung der HPM hin, wenn diese um Einflüsse und Antinomien wissen und ein Scheitern darum nicht zwangsläufig nur zum Gegenstand selbstbezogener Reflexionsprozesse machen und damit individualisieren. Gleichzeitig erfordert die professionelle Handlungsstruktur und damit der Umgang mit Antinomien Wissen zur Stabilisierung¹³. Die Handlungsanforderungen müssen dabei jedoch nicht zwangsläufig für die

13 So könnte man sagen, dass bei der Bearbeitung aller Aufgaben in der Programmplanung (von Gieseke (2006) als „Arbeitsinseln“ bzw. „Wissensinseln“ bezeichnet) zur Stabilisierung Wissen und Kompetenzen zum Ausbalancieren der Antinomien nötig sind.

Akteure widersprüchlich sein. So kann es z.B. der Fall sein, dass die Strukturen Antinomien entlasten, dass die Akteure im Sinne einer Fehlertendenz die Widersprüchlichkeit leugnen oder dass sie die Widersprüche interpretativ anders auslegen – schließlich bestehen Widersprüche nicht objektiv, sondern sind immer auch Ergebnis einer Unterscheidung, die so oder auch anders ausfallen kann. Der Einbezug von Antinomien und Widerspruchskonstellationen in die Programmplanung stellt auch eine differenzierte Folie für weitere Forschungsfragen dar, da die professionellen Antinomien in ihrem Auftreten und ihrer Ausgestaltung und darüber hinaus der Umgang der Erwachsenenbildner mit diesen untersucht werden können. Hiermit könnte also das pädagogische Programmplanungshandeln empirisch untersucht werden. Der hier vorgelegte Ansatz ist ein soziologisch-professionstheoretisch begründeter. Wie Programmplanungshandeln als Ausgestaltung der Antinomien in der Praxis aussieht, welches Wissen und welche Fähigkeiten zum Umgang nötig und welche Kriterien handlungsleitend sind bzw. sein müssten, müsste empirisch analysiert und in der Profession diskutiert werden.

Gerade im reflektierten Umgang mit Antinomien und in einer kreativen Ausgestaltung zeigt sich die Professionalität der pädagogischen Akteure, die durch Rahmenbedingungen erschwert oder erleichtert werden kann. Durch die Verknüpfung von Professionstheorien und Ansätzen zur Programmplanung kann Letztere näher definiert werden als die Notwendigkeit und Möglichkeit zur Ausgestaltung von professionellen Antinomien, die durch Strukturen und Widerspruchskonstellationen spezifisch konturiert sind (siehe Abb. 1).

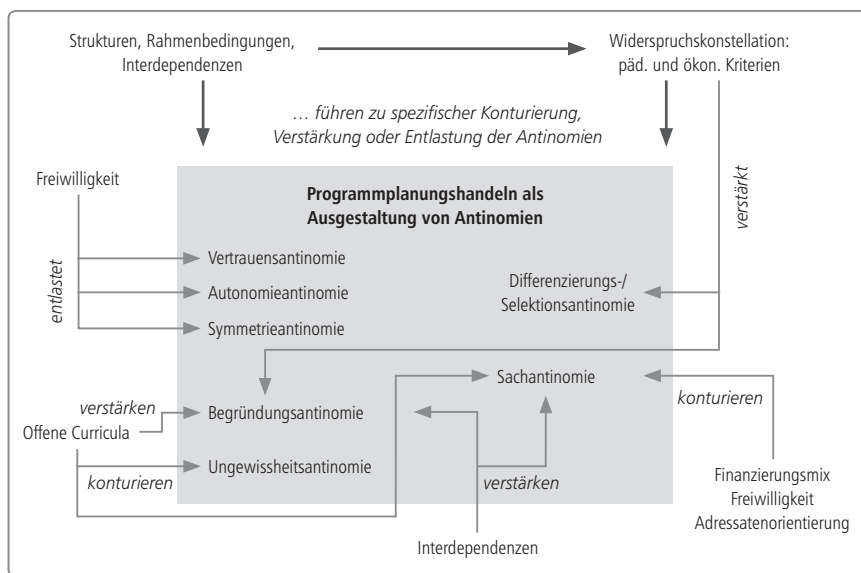


Abbildung 1: Programmplanung als Ausgestaltung von Antinomien

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Strukturen und Interdependenzen zu Widerspruchskonstellationen – insbesondere zu der zwischen pädagogischen und ökonomischen Kriterien – führen und die Antinomien in der Programmplanung dadurch spezifisch konturiert sind. Durch offene Curricula und die freiwillige Teilnahme werden die Vertrauens-, Autonomie- und Symmetrieantinomie entlastet, wodurch eine positive Basis für die Aushandlung eines Arbeitsbündnisses und Gestaltungsspielräume geschaffen wird. Gleichzeitig führen diese strukturellen Rahmenbedingungen – verbunden mit knappen öffentlichen Mitteln – zu einer Verstärkung der Begründungsantinomie, da ständig didaktische Entscheidungen für bestimmte Zielgruppen und Inhalte getroffen und zugleich begründet werden müssen. Erwachsenenbildner müssen sich zwischen konfligierenden Wertvorstellungen und Zielen entscheiden, obwohl die Ergebnisse ungewiss sind (Begründungs- und Ungewissheitsantinomie). Auch wenn die Erwachsenenbildung von einer Selektion durch Noten (mit biographischen Folgen wie in der Schule) weitgehend entlastet ist, entstehen durch die Auswahl von Zielgruppen Spannungen in der Differenzierungsantinomie, was gleichzeitig die Exklusion nach sich zieht. Die Sachantinomie – in der sich die Suchbewegungen von Erwachsenenbildnern und Adressaten spiegeln – ist in der Erwachsenenbildung durch die Spannung zwischen Adressatenorientierung und Markt- bzw. Kundenorientierung spezifisch geprägt. Die Rahmenbedingungen haben sowohl einen Einfluss auf die Stärke der Antinomien wie auch auf den Umgang mit ihnen. So wird beispielsweise die Begründungs- und Sachantinomie umso mehr verstärkt, je größer die Anzahl heterogener Erwartungsträger ist. Auch die Ressourcen beeinflussen die Stärke der und den Umgang mit den Antinomien. So hängt es z.B. von den zur Verfügung stehenden Ressourcen ab, ob Zeit für Reflektion bleibt und ob kollegialer Austausch und Supervision stattfinden können.

Die Arbeit der HPM ist durch eine gewisse Punktualität der täglichen Arbeit und zeitliche Ressourcen gekennzeichnet, die zu knapp sind, um langfristige Perspektiven zu entwickeln (Gieseke 1989; von Hippel 2009). Dies ist zum einen der Tatsache geschuldet, dass es keine festen Rahmenlehrpläne gibt und immer wieder neu reagiert werden muss, zum anderen wird diese Tendenz insbesondere in den letzten Jahren durch den Druck, Drittmittel zu akquirieren, gefördert (von Hippel 2009). Meine These ist, dass in der Erwachsenenbildung gerade die Widerspruchskonstellation pädagogischer Zielerreichung und ökonomischer Kriterien die planenden Erwachsenenbildner davon abhalten, über die professionellen Antinomien balancierend reflektieren zu können. Diese Widerspruchskonstellation wird von den Erwachsenenbildnern als so zentral erlebt, dass die professionellen Antinomien u.U. zu wenig Aufmerksamkeit erhalten. Wenn Erwachsenenbildner z.B. angeben, keine langfristigen Perspektiven entwickeln zu können und keine Zeit für Reflektion zu haben, weil sie durch Drittmittelakquise und zunehmende Verwaltungstätigkeiten belastet sind (von Hippel 2009), dann zeigt sich darin eine Verstärkung der Begründungsantinomie, bzw. es zeigen sich Fehlertendenzen, da die Antinomie nicht reflektiert bearbeitet werden kann. Belastungen entstehen für die HPM, wenn Widerspruchskonstellationen bear-

beitet werden wollen – die auf Ebene der HPM nicht bearbeitet werden können – und davon Antinomien nicht unterschieden werden, die bearbeitet werden müssen. Hieraus folgt, dass die Unterscheidung von Antinomien und Widerspruchskonstellationen wichtig ist. Aus- und Fortbildung müssen Kompetenzen im Umgang mit Antinomien fördern, sonst entsteht „Labilität gegenüber jedem Außendruck, weil keine entwickelten professionsinternen Maßstäbe vorliegen“ (Gieseke 1989, S. 235). Ein reflektierter Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen erfordert Professionswissen und impliziert, wissenschaftliche Wissensbestände mit fallrekonstruktivem und (selbst-)reflexivem biographischen Wissen zu verbinden (Helsper 2002). Erwachsenenbildner benötigen ein Wissen darum, was sie gestalten können und müssen (unaufhebbare Antinomien), und dass diese Gestaltung u.a. von strukturellen Gegebenheiten abhängt. Hier handelt es sich um eigentlich transformierbare Widerspruchskonstellationen, auf die sie aber nur zum Teil Einfluss nehmen können.

Literatur

- BIBB/DIE Bundesinstitut für Berufsbildung/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.) (2009): wbmonitor. URL: www.wbmonitor.de
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2008): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. URL: www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf (Stand: 19.05.08)
- Boltanski, L./Chiapello, E. (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz
- Cervero, R. M./Wilson, A. L. (1994): The Politics of Responsibility: A Theory of Program Planning Practice for Adult Education. In: *Adult Education Quarterly*, Bd. 45, S. 249–268
- Combe, A./Helsper, W. (Hg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld
- Dewe, B. (1996): Das Professionswissen von Weiterbildungern: Klientenbezug – Fallbezug. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 714–757
- Dobischat, R./Fischell, M./Rosendahl, A. (2010): Professionalität bei prekärer Beschäftigung? Weiterbildung als Beruf im Spannungsfeld von professionellem Anspruch und Destabilisierungen im Erwerbsverlauf. In: Bolder, A./Reutter, G./Klein, R./Epping, R. (Hg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden, S. 163–181
- Dollhausen, K. (2008): Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Bielefeld
- Dörr, M./Müller, B. (Hg.) (2007): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim
- Fuchs-Rechlin (2010): „Und es bewegt sich doch ...!“ Eine Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen. Münster
- Gieseke, W. (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Oldenburg
- Gieseke, W. (2006): Programmforschung als Grundlage der Programmplanung unter flexiblen institutionellen Kontexten. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld, S. 69–88
- Gieseke, W./Opelt, K. (2005): Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. In: Gieseke, W./Opelt, K./Stoch, H./Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u.a., S. 43–108
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 64–102
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur 1. Opladen

- Hippel, A. von (2009): Aktuelle und zukünftige Herausforderungen aus Sicht der Weiterbildner/innen. In: Hippel, A. von/Tippelt, R. (Hg.): Fortbildung der WeiterbildnerInnen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim, S. 89–114
- Hippel, A. von/Fuchs, S./Tippelt, R. (2008): Weiterbildungsorganisationen und Nachfrageorientierung – neo-institutionalistische Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 663–678
- Hughes, E.C. (1984): *The Sociological Eye. Selected Papers.* London
- Kade, S. (1990): Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn
- Koring, B. (1987): Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen im Anschluß an Oevermann. In: Harney, K./Jütting, D./Koring, B. (Hg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien. Frankfurt a.M., S. 358–400
- Koring, B. (1996): Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 303–339
- Maier-Gutheil, C. (2009): Zwischen Beratung und Begutachtung. Pädagogische Professionalität in der Existenzgründungsberatung. Wiesbaden
- Meisel, K. (2008): Steuerung öffentlicher Weiterbildungsorganisationen bei paradoxen Anforderungen. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 233–250
- Merten, R./Olk, T. (1996): Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 570–613
- Nittel, D. (1990): Ein Arbeitsleben in Paradoxien – Wovon Supervision mit hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern an Volkshochschulen ausgehen sollte. In: Fuchs-Brüninghoff, E. u.a. (Hg.): Supervision und Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., S. 31–46
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektive der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Peters, R. (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld
- Pörtner, S. (2006): Anforderungsstruktur und Praktiken der Berufswahlberatung. Eine interaktionsanalytische Untersuchung von Berufsberatungsgesprächen. Frankfurt a.M.
- Schäffer, O. (2003): Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie. In: Gieseke, W. (Hg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 59–84
- Schlutz, E. (1994): Markt und Bildung. Entwicklungen und Gefährdungen des pädagogischen Denkens und Handelns in der öffentlichen Weiterbildung der Bundesrepublik Deutschland. In: Meisel, K. u.a.: Marketing für Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 181–191
- Schmidt, A. (2008): Profession, Professionalität, Professionalisierung. In: Willems, H. (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie. Bd. 2, Wiesbaden, S. 835–864
- Schöll, I. (2010): Organisation und Institution. Erwachsenenbildung unter konfligierenden Anforderungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV), 1/2010, S. 35–43
- Schreiber-Barsch, S. (2009): Ein Idyll von Inklusion und Exklusion? Die Aufgabe von Erwachsenenbildung und Jacques Rancières Logik des Unvernehmens. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 59–72
- Schütze, F. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS), H.1, S. 49–96
- Siebert, H. (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, S. 67–70
- Terhart, E./Langkau, T./Lüders, M. (1999): Selektionsentscheidungen als Problembereich professionellen Lehrhandelns. Abschlussbericht an die DFG. Bochum
- Thiersch, H. (2007): Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit. In: Dörr, M./Müller, B. (Hg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim/ München, S. 29–46
- Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn
- Vollmer, G. (1990): Paradoxien und Antinomien. In: Naturwissenschaften, Bd. 77/2, S. 49–66
- Wimmer, M. (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Bielefeld

Forum

Dieter Nittel/Alan Sievers

Dem „subjektiven Faktor“ auf der Spur – Die Geschichte der Erwachsenenbildung im Spiegel berufsbiographischer Generativität

1. Ausgangslage und Fragestellung

Die Entwicklung der Biographieforschung in Deutschland und in anderen Teilen Europas ist seit Ende der 1970er Jahre erfolgreich verlaufen (Kade/Nittel 2010, Krüger/Marotzki 1995, Alheit/Schömer 2009): Waren die Publikationen zur sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung in den 1980er und 1990er Jahren noch gut überschaubar, so ist die gegenwärtige Forschungslandschaft angesichts einer deutlichen Ausdifferenzierung kaum noch zu überblicken. In der Psychologie, Kulturanthropologie, Kriminologie, Ethnologie und in anderen Bereichen der Sozial- Geistes- und Kulturwissenschaften hat sich die Biographieforschung mittlerweile als erkenntnis-mächtiger Ansatz etablieren können.

Insbesondere in der Weiterbildungsforschung haben sich biographische Ansätze als produktiv erwiesen. Dies leitet sich u.a. aus dem Umstand ab, dass der Besuch von Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung – anders als in der schulischen Erziehung – nicht juristisch verpflichtend ist. Aus dem Sachzwang, dass bei der Rekrutierung von Teilnehmenden der organisierten Weiterbildung immer auch die Bedürfnis- und Interessenlagen der potenziellen Besucher berücksichtigt werden müssen, erwächst ein großer Bedarf an Adressatenuntersuchungen. Sollen derartige Erhebungen nicht nur die Oberflächenschicht der Motivstrukturen für die Teilnahme/Nichtteilnahme streifen, so ist die diesbezügliche Forschung auch auf die Aufdeckung lebensgeschichtlicher Handlungsdispositionen angewiesen.

Die zentrale Absicht dieses Beitrags besteht darin, am Beispiel von zwei zentralen Führungspersonlichkeiten der Erwachsenenbildung eine Perspektivenerweiterung in die Debatte einzubringen. Während die Biographieforschung in den letzten Jahrzehnten vorwiegend damit beschäftigt war, zu ergründen, wie die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen die Konstitution der personalen und sozialen Identität eines Gesellschaftsmitgliedes beeinflussten und welche Kräfte auf das Individuum eingewirkt haben, wurde die umgekehrte Blickrichtung nur höchst selten eingenommen. Dabei ist die Biographieforschung vor mehr als 30 Jahren gerade dazu angetreten, die Interdependenz von Ich und Welt, d.h., die Wechselwirkungen zwischen der Person und den gesellschaftlichen Strukturen, transparenter zu machen. Unser Erkenntnisinteresse geht dahin, die Dialektik bei der Produktion und Reproduktion von gesellschaftlicher Wirklichkeit im Kontext von Biographie in der Weise ernst zu nehmen, dass wir auch den umgekehrten Prozess stärker ins Blickfeld rücken. So soll die Abhängigkeit in-

novativer Prozesse im Bildungswesen vom subjektiven Faktor, also dem Eigensinn biographischer Dispositionen, unterstrichen werden. Wir gehen lebensgeschichtlichen Spuren nach, die aufzeigen, wie einzelne Biographieträger Teile der bildungspolitischen Realität verändert haben und wie sie an der Schaffung, aber auch der Abschaffung institutioneller Strukturen mitgewirkt haben – kurz: wie sie der Geschichte im Allgemeinen und der Geschichte der Erwachsenenbildung ihren Stempel aufgedrückt haben. Den damit verbundenen Phänomenen geben wir in enger Anlehnung an die Arbeiten von Erikson (Erikson 1973, Nittel 2003) einen Namen: Wir subsumieren sie unter der Kategorie „berufsbiographische Generativität“. Mit „Generativität“ sind hier die Dinge, Werte und Beziehungen gemeint, die Menschen im schöpferischen Teil ihres Lebens in der Interaktion mit anderen schaffen, die sie nach ihrem Ableben hinterlassen und an die sich die Nachwelt bei der Nennung ihres Namens erinnert. Anhand von bestimmten Handlungsartefakten der beiden Führungspersönlichkeiten Walter Korn und Rudi Rohlmann werden wir aufzeigen, dass auch die im Laufe ihres Erwerbslebens objektivierten Hinterlassenschaften mit frühen biographischen Dispositionen und Konstellationen korrespondieren.

2. Der Forschungs- und Projektzusammenhang

Die hier vorgestellten Fallportraits entstammen einem abgeschlossenen Projekt der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) mit dem Titel „100 Lebensgeschichten – eine Geschichte? Die Entwicklung der hessischen Erwachsenenbildung aus der Sicht von Zeitzeugen“. Das Projekt unternimmt den Versuch, die Entwicklung der Erwachsenenbildung in einem Bundesland aus der Sicht von Zeitzeugen zu rekonstruieren. Es sammelt die Lebensgeschichten sowohl von bekannten als auch von weniger bekannten Persönlichkeiten mit dem Ziel, das so gewonnene Material unter professionstheoretischen und historischen Aspekten auszuwerten. Neben den klassischen Einrichtungen und Trägern der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung werden auch Institutionen der betrieblichen Weiterbildung sowie freie Initiativen berücksichtigt. Das Ziel des in enger Kooperation mit dem Hauptstaatsarchiv durchgeführten Vorhabens ist die Sammlung und Bewahrung von schriftlich nicht kodifiziertem Berufswissen erfahrener Erwachsenenpädagog/inn/en aller Hierarchiestufen und die Aufbereitung dieser Erzählungen zum Zwecke weiterer Forschungen.

In dem eben skizzierten Vorhaben nehmen autobiographisch-narrative Interviews eine zentrale Rolle ein. Diese unterscheiden sich in einigen wesentlichen Punkten von konventionellen schriftlichen Quellen, wie sie in der historischen Forschung eingesetzt werden. Da in den jeweiligen Interviewsituationen immer wieder die gleichen Routinen und kommunikativen Verfahren ablaufen (vgl. Nittel/Maier 2006, S.304–315; Schütze 1983) und der Interviewkontext und die sich hier etablierende Beziehungsstruktur bei der Auswertung der Daten systematisch miteinbezogen wird, sind die hier generierten Materialien weitaus besser zu vergleichen als beliebig anderes schriftliches

Material. Die bei der Produktion von Urkunden, Briefen, Zeitungsartikeln, Akten und anderen Dokumenten zum Zuge kommende Kontingenz kann bei den von uns erzeugten qualitativen Daten somit wesentlich besser kontrolliert bzw. gebannt werden. Im Gegensatz zu schriftlichen Quellen können bei Transkriptionen von autobiographisch-narrativen Interviews auch parasprachliche Phänomene wie Lachen und Weinen, Redehemmungen, Intonationskonturen, Hintergrundkonstruktionen, aber auch der Wechsel der Sachverhaltsschemata (Beschreiben, Erzählen, Argumentieren) sowie unterschiedliche Detaillierungsgrade – kurz: formale Textsymptome – mit in die Analyseprozeduren aufgenommen und berücksichtigt werden. Das analytische Surplus des von uns genutzten Materials leitet sich demnach aus der Authentizität der mündlichen Kommunikation und den hier wirksamen Zugzwängen ab.

3. Die beiden Protagonisten: Die Lebensgeschichten von Walter Korn und Dr. Rudi Rohlmann

Walter Korn wird 1937 als ältester von fünf Söhnen in einem kleinen Dorf im hessischen Spessart geboren. Sein Leben wird durch vielfältige materielle und soziale Verlusterfahrungen geprägt. Sein Vater, ein Landwirt, fällt im Krieg, als Walter Korn sieben Jahre alt ist. Durch sein sehr junges Lebensalter kann dieser den Hof nicht übernehmen und die Familie ist gezwungen, das Gut aufzugeben. Der kollektive Erleidensprozess (Verlaufskurve) des Zweiten Weltkriegs hat somit in diesen frühen Kindheitsjahren einen deutlichen Einfluss auf den Lebensweg des Biographieträgers. Die milieuspezifischen und kollektiven Rahmenbedingungen eines Landwirts entfallen für Korn nach dem frühen Tod des Vaters, so dass die Tradierung des familiären Besitzes nicht stattfindet. Walter Korn ist einer der besten Schüler seines stark katholisch geprägten Heimatdorfes und erfährt auf Grund dessen eine Förderung durch den Dorfpriester: Die Kirche ermöglicht ihm den Besuch eines humanistischen Klostersgymnasiums. Der Schulwechsel ist eine fremdbestimmte Entscheidung und hat die frühe Trennung von der Familie und vom bäuerlichen Milieu zur Folge.

Ursprünglich will Walter Korn nach dem Abitur Gymnasiallehrer werden. Im Zuge einer Studienberatung erfährt er jedoch eine tiefgreifende Stigmatisierung bezüglich der Diskrepanz zwischen seiner sozialen Herkunft und dem angestrebten Berufsziel. Diese Erfahrung lässt ihn an seinen geistigen und fachlichen Fähigkeiten zweifeln. Da die siebenjährige Studiendauer seines Wunschfaches darüber hinaus einen Konflikt mit der Verwirklichung seines Heiratswunsches verursacht, wählt er schließlich einen anderen Berufseinstieg in die pädagogische Praxis – eine Lehrerausbildung an einer Pädagogischen Hochschule. Diese für ihn persönlich stark frustrierende Ausbildung baut er schließlich durch einen Erweiterungslehrgang zur Qualifikation zum Realschullehrer aus und er wird bald darauf Förderstufenleiter. Bezüglich seiner Lehrertätigkeit ist insgesamt festzuhalten, dass Walter Korn der Profession des Pädagogen eher kritisch gegenübersteht und keinen Professionalisierungshabitus entwickelt.

Über seine Beteiligung als Lehrer an einem Projekt der Integrierten Gesamtschule, welchem er mit Skepsis und Abneigung begegnet, findet der Biographieträger den Einstieg in die aktive Politik. In dem Projekt wird er direkt mit der Bildungspolitik konfrontiert, vor allem aber mit den Auswirkungen der Reformen und Umstrukturierungen zum Ende der 1960er Jahre. Eine immer persönlicher werdende Auseinandersetzung mit einem lokalen Politiker, der das Projekt der Integrierten Gesamtschule massiv vorantreiben möchte, markiert für Korn den berufsbiographischen Beginn seines politischen Aufstiegs. Durch diesen Konflikt zieht er die Aufmerksamkeit innerhalb seiner Partei auf sich und prägt das Bild seiner Person, welches für Ehrgeiz, Kompetenz, Belastbarkeit und Durchsetzungsvermögen steht und es ihm ermöglicht, sich berufsbiographisch erfolgreich zu entwickeln. Der Protagonist wird 1970 Mitglied des Hessischen Landtags und beginnt seine aktive politische Tätigkeit im Feld der Schulpolitik. Korn geht parallel zu seinen politischen Aufgaben zahlreichen weiteren Tätigkeiten nach: Er ist Berichterstatter für den kulturpolitischen Ausschuss im Haushaltsausschuss, Mitglied im Kuratorium der Landeszentrale für politische Bildung, im Hessischen Volkshochschulverband, im Gremium „Arbeit und Leben“ und im Kuratorium Falkenstein. Die Mitarbeit in diesem Kuratorium, einem Projekt der politischen Jugendbildung, gestaltet sich für Walter Korn auf Grund seiner politischen Ansichten sehr konfliktreich. Er fühlt sich hier zunehmend persönlich angegriffen und agiert daher ungewöhnlich kämpferisch und bestimmend.

Die 80er Jahre stellen eine besonders arbeitsintensive Phase der Berufsbiographie Walter Korns und gleichzeitig den Höhepunkt seiner politischen Karriere dar. Neben seiner Landtagstätigkeit ist er sehr sowohl auf Landes- als auch auf Bundesebene des Volkshochschulverbandes aktiv. Außerdem ist er Vorsitzender des Landeskuratoriums für Erwachsenenbildung, Mitglied im Rundfunkrat des Hessischen Rundfunks und mehrfach an der Wahl des Bundespräsidenten beteiligt.

Rudi Rohlmann wird 1928 in Westfalen geboren. Er wächst als Arbeiterkind in ärmlichen Verhältnissen auf. Seine Kindheit ist von Entbehrungen und materieller Not geprägt, welche teilweise auf Kriegsfolgen zurückzuführen ist. Infolge einer Kriegsverletzung ist der Vater, an dem sich Rohlmann berufsbiographisch und politisch orientiert, von Umschulungsmaßnahmen betroffen, was für dessen Generation eher untypisch ist. Als Existenzgründer ist er lange Zeit Angestellter und Gewerbetreibender zugleich und prägendes Vorbild für Rudi Rohlmann. Der bleibt vom Kriegseinsatz weitestgehend verschont, kann die Volksschule abschließen und wird gegen Kriegsende lediglich in der Truppenverwaltung eingesetzt. In der Nachkriegszeit wird er bei den Besatzungsmächten aufgrund seiner relativ guten Englischkenntnisse als „englisch speaking clerk“¹⁴ ebenfalls in der Verwaltung eingesetzt und erfährt somit eine soziale Exklusion durch seinen Bildungsvorsprung. Rohlmann kann in dieser Tätigkeit di-

14 Ins Deutsche übersetzt: englisch sprechender Angestellter/Buchhalter

rekte Erfahrungen mit der Entnazifizierung und Re-Education¹⁵ sammeln. Rohlmann absolviert schließlich eine Lehre in der Stadtverwaltung, die durch eine deutliche Übererfüllung geprägt ist. Schon früh entwickelt sich seine berufsbiographische Basisdisposition des selbstgesteuerten Lernens.

Durch seinen Vater, der auch schon vor dem Krieg aktives Mitglied in der SPD war, macht er seine ersten politischen Erfahrungen. Er engagiert sich in der Gewerkschaftsjugend, bei den Jungsozialisten und in der SPD. Durch seine Tatkraft und seinen Einsatz für die Partei sticht er aus der Masse hervor, und schon nach einer verhältnismäßig kurzen Parteizugehörigkeit gelingt ihm der schnelle Aufstieg innerhalb der Parteihierarchie. Rohlmann zieht Ende der 50er Jahre in den Hessischen Landtag ein. Er verfügt über ausgezeichnete Kompetenzen darin, soziale Netzwerke aufzubauen, die er für seine berufsbiographische und politische Entwicklung stetig und exzellent zu nutzen versteht. Fortan verfolgt er parallel zahlreiche politische, berufliche und weiterbildende Tätigkeiten.

Die Stadtverwaltung bietet Rohlmann an, dass er sich für den gehobenen Dienst weiterqualifiziert, was er jedoch ablehnt. Er sucht Möglichkeiten, aus dem Verwaltungssektor auszubrechen und sich weiterzubilden, da er in diesem Bereich keine Perspektive für seine weitere berufliche Entwicklung sieht. Dann erhält er das Angebot, einen Nachkriegslehrgang der Akademie der Arbeit zu besuchen. In diesem Rahmen nutzt er die Option, Universitätsvorlesungen zu hören, wodurch er in seiner Affinität zum wissenschaftlichen Arbeiten und zu höherer Bildung weiter bestärkt wird. Auf diese Weise findet er Zeit und Raum, sich frei zu entwickeln. Hier legt er den Grundstein für seine weitere, akademisch geprägte Karriere. Da Rohlmann aufgrund der Verletzungsdisposition der Kriegsgeneration keine Möglichkeit hatte, das Abitur zu machen, stellt er sich nach dem Lehrgang der Prüfung für die Zulassung zum Hochschulstudium ohne Abitur. Er besteht und studiert Anfang der 60er Jahre Wirtschaftswissenschaften und Wirtschaftspädagogik. Studienbegleitend übernimmt er buchhalterische Aufgaben in einem Fernlerninstitut, welches eines der ersten Erwachsenenbildungsangebote der Nachkriegszeit darstellt. Der Biographieträger ist vom Konzept und von der Arbeit der Einrichtung begeistert und überzeugt auch in diesem Arbeitsumfeld durch sein überdurchschnittliches Leistungspotenzial. Schließlich steigt er, noch vor Erhalt seines Exams, mit universitärer Ausnahmegenehmigung zum Geschäftsführer des Instituts auf.

Politisch entwickelt sich die Karriere des Protagonisten ebenfalls rasant. Während er in seiner ersten Legislaturperiode im Landtag im kulturpolitischen Ausschuss tätig ist, stellt das bestandene Studium (Diplom-Handelslehrer) nun einen berufsbiographischen Wandlungsprozess für ihn dar, der ihm auch innerparteilich neue Perspektiven eröffnet. Im Zuge der Bildungsreform und der Ausarbeitung eines Entwurfes des Hochschulgesetzes steigt Rohlmann Mitte der 60er Jahre zum Hochschulexperten der SPD-Landtagsfraktion auf und manifestiert sich somit als Bildungspolitiker. Als Ex-

15 „Re-Education“ bezeichnet die von den alliierten Besatzungsmächten im Nachkriegsdeutschland durchgeführte demokratische Bildungsarbeit.

perte für Bildungs- und Hochschulfragen mit abgeschlossenem und fachspezifischem Hochschulstudium hat er in dieser Phase der Verrechtlichung der Erwachsenenbildung beste Chancen auf eine Festigung bzw. eine Verbesserung seines Status' innerhalb der Fraktion. Er wird in das Amt des parlamentarischen Geschäftsführers der SPD-Fraktion im Hessischen Landtag und zum stellvertretenden Vorsitzenden der SPD-Fraktion gewählt, da einflussreiche Kollegen seine Verhandlungspositionen stärken wollen. In dieser Phase der Bildungsreformen, der Bildungsexpansion und der Akademisierung kommen Rudi Rohlmann die zuvor erworbenen erziehungswissenschaftlichen Kenntnisse zugute und fördern massiv seine lang andauernde politische Karriere.

Neben seiner politischen Karriere und auch noch nach Beendigung dieser ist Rudi Rohlmann in den Volkshochschulverbänden tätig. Hier bekleidet er Vorstandsämter auf Landes- und Bundesebene. Rohlmann beschäftigt sich im Zuge der wirtschaftlichen Rezession 1982 und den damit einhergehenden finanziellen Kürzungen im Bildungssektor mit Fragen der Bildungsökonomie. Mit seiner wissenschaftlichen Arbeit, die er zur Dissertation ausbaut, promoviert er Ende der 1980er Jahre zum Dr. phil. Mit der intensiven Bearbeitung dieses Themenfeldes und der wissenschaftlichen Kombination seiner pädagogischen, betriebswirtschaftlichen und juristischen Kenntnisse legt er einen wichtigen Grundstein für seine weitere, sich zunehmend im wissenschaftlichen Bereich manifestierende Karriere. Über den Volkshochschulverband ergeben sich für den Biographieträger weitere Möglichkeiten, seinem stets gehegten Wunsch nach wissenschaftlichem Arbeiten nachzukommen. Im Rahmen der durch die deutsche Wiedervereinigung auch für den Volkshochschulverband eintretenden Veränderungen verfasst Rohlmann einen Vergleich der Weiterbildungsgesetze der alten Bundesländer. Diese dienen fortan als Entwicklungsgrundlage für die Ausarbeitung von Weiterbildungsgesetzen in den neuen Bundesländern. Durch den Erfolg dieser schriftlichen Ausarbeitung erfährt Rohlmann Anerkennung als Experte für Weiterbildungsrecht und wird schließlich auch international tätig.

Insgesamt ist festzuhalten, dass sein Erfolg durch sein permanentes Einnehmen einer Pionierstellung mit der zunehmenden gesamtgesellschaftlichen Bedeutung von Weiterbildungsthemen wächst.

4. Die Prägung der biographischen Gestalt durch kollektiv-historische Prozesse und soziale Rahmungen

Obleich die zwei Protagonisten streng genommen unterschiedlichen Generationen angehören – Rohlmann zählt zur Flakhelfergeneration, Korn zur Generation der Kriegskinder –, sind die biographischen Gesamtformungen¹⁶ beider maßgeblich durch die

16 Unter „biographischer Gesamtformung“ versteht man die sequenzielle Organisation der Lebensgeschichte unter den Gesichtspunkten der jeweils vorherrschenden biographischen Prozessstrukturen, der sozialen Rahmenbedingungen und der kollektiven Prozess. Fritz Schütze definiert die biographische Gesamtformung als „die lebensgeschichtliche Abfolge der erfahrungsdominanten Prozessstrukturen in den einzelnen Lebensabschnitten bis hin zur gegenwärtig dominanten Prozessstruktur“ (Schütze 1983, S. 286).

kollektive Verlaufskurve¹⁷ des Zweiten Weltkriegs geprägt. Diese Prozessstruktur stellt nicht zuletzt deshalb den zentralen, generationsbestimmenden Ereignis- und Erfahrungszusammenhang für beide Biographieträger dar, weil die damit zusammenhängenden individuellen und kollektiven Leidenserfahrungen in politisch-moralischer Hinsicht den zentralen Fluchtpunkt für die Ausbildung von Werten und andere Handlungsmaximen bilden. Sowohl Rohlmann, der 1945 siebzehn Jahre alt ist, als auch Korn, der bei Kriegsende acht Jahre alt ist, werden mittel- und langfristig in der weiteren Entwicklung ihrer Staatsbürgerrolle, ihrer Bildungs- und Berufsbiographie und in ihren familienzyklischen Entscheidungen von den Folgen des Zweiten Weltkriegs geprägt. Das Lebensschicksal der beiden Bildungspolitikern inkorporiert den kollektiven politischen Lernprozess im Zuge der deutschen Nachkriegsentwicklung, wobei der eine für die sozialdemokratische und der andere die christdemokratische Variante dieses Lernprozesses steht. Während die Bildungsbiographie Walter Korns, die von Repräsentanten der katholischen Kirche beeinflusst wird, recht schnell in den wohlgeordneten Bahnen des humanistischen Gymnasiums verläuft, um dann in das institutionalisierte Ablauf- und Erwartungsmuster der Lehrerlaufbahn überzugehen, zeichnet sich bei Rudi Rohlmann ein langwieriger, durch „Zickzackbewegungen“ charakterisierbarer, aber stetiger Bildungsaufstieg ab, der vom aufstiegsorientierten, gewerkschaftsnahen Milieu zur akademischen Welt des promovierten Erziehungswissenschaftlers führt. Bildung hat in beiden Lebensgeschichten eine gänzlich andere biographische Relevanz. In Korns Biographie sind negative Verknüpfungen mit Bildung immer wieder nachzuweisen. So ist an dieser Stelle sein fremdbestimmter Weg in die gymnasiale Schullaufbahn hervorzuheben, der eine schmerzhaft Trennung von seiner Familie und vom angestammten sozialen Milieu zur Folge hat. Rohlmann hingegen erfährt Bildung als Möglichkeit der Vergemeinschaftung, z.B. in Form von improvisierten Volkshochschulveranstaltungen in der Nachkriegszeit, sowie als Chance zum permanenten Aufstieg. Dabei erlebt er seine eigene Bildungsgeschichte als positiven Gegenhorizont zu den reduzierten Bildungsmöglichkeiten auf Grund der Folgen des zweiten Weltkriegs. Während „Bildung“ für Korn den Erfahrungskern „Heimatverlust, Trennung und Vereinzelung“ transportiert, assoziiert Rohlmann mit „Bildung“ den Erfahrungskern „Erweiterung von Handlungsoptionen, Annäherung an das väterliche Vorbild und Fortschritt“. Obwohl die Bildungsbiographien vordergründig betrachtet unterschiedliche Physiognomien aufweisen, zeichnet sich eine Gemeinsamkeit ab: Mit den Statusveränderungen werden in beiden Fällen mentale und kulturelle Verbindungslinien zum angestammten sozialen Milieu zerschnitten, wobei das von Walter Korn, als Sohn eines Bauern, deutlichen Erosionserscheinungen¹⁸ ausgesetzt ist.

17 Die Prozessstruktur der Verlaufskurve zeichnet sich sowohl individuell als auch kollektiv durch den Umschlag des intentionalen in den konditionalen Handlungsmodus aus; sie ist durch schmerzhaft Erfahrungen des Erleidens und Erduldens gekennzeichnet (Schütze 1983).

18 Kuhnen (1997) schreibt: „Während 1950 noch 5,1 Millionen Arbeitskräfte in der Landwirtschaft im Gebiet der alten BRD tätig waren, ging diese Zahl bis 1970 auf 1,8 Millionen und bis 1995 auf 598.000 zurück.“

Bei beiden Biographieträgern lässt sich eine Synchronität von gesellschaftlichem und individuellem Aufstieg erkennen. Neben der kollektiven Verlaufskurve des Zweiten Weltkriegs werden die beiden Biographien zum einen durch die ökonomisch-technische Prosperität Mitte der 1950er und Anfang der 1960er Jahre und zum anderen durch die sozio-kulturelle Erneuerungsbewegung im Zuge der Bildungsreform Ende der 1960er und Anfang 1970er Jahre geprägt. Der wachsende Wohlstand und die Entwicklung des Landes spiegeln sich unmittelbar in den Biographien wider: Beide Protagonisten bauen ein Haus, werden über viele Jahrzehnte in einer bestimmten Region sesshaft, gehen stabile Ehebeziehungen ein, partizipieren am Kulturleben, machen Karriere in unterschiedlichen Organisationen, und bei alledem zeichnen sich kaum Rückschläge, geschweige denn Katastrophen ab, sondern unter Maßgabe von Fortschritt die Tradierung des Bestehenden. Sowohl Rohlmann als auch Korn avancieren zu „Bildungsexperten“ ihrer Parteien, sitzen über viele Jahre im Landtag und nehmen die unterschiedlichsten Posten in der Erwachsenenbildung ein. In ihrer VHS-Arbeit verfolgen beide eine flächendeckende Grundversorgung als gemeinsames Ziel.

5. Die Prägung der Erwachsenenbildung durch die berufsbiographische Generativität der beiden Protagonisten

Wenn man die Lebensspanne Rohlmanns und Korns vom mittleren Erwachsenenalter bis zum Tod in den Blick nimmt, so erlangt man die – zunächst trivial wirkende – Einsicht, dass die Akteure in unterschiedlicher Weise einen nachhaltigen Einfluss auf die Bildungspolitik des Landes ausgeübt, gleichsam tiefe bildungspolitische Spuren in der Weiterbildungslandschaft hinterlassen und in ihrer berufsbiographischen Generativität über die Gegenwart hinaus sogar Wegmarken für eine erstrebenswerte Weiterbildungspolitik der Zukunft gesetzt haben. Die Lebenswege der Biographieträger kreuzen sich an vielen Stellen – nicht nur im Landtag als Abgeordnete zweier rivalisierender Parteien oder in der Funktion als Vorsitzende des hessischen Erwachsenenbildungsverbandes, welche von beiden zeitversetzt ausgefüllt wird. Auch im Rahmen der Arbeit im Rundfunkrat oder im Kontext einer dramatisch verlaufenden, bildungspolitischen Auseinandersetzung um die Schließung einer Heimvolkshochschule gibt es immer wieder Gelegenheiten der mehr oder weniger konflikthaltigen Begegnung. Gleichwohl respektieren sich die beiden Opponenten immer als politische Gegner und schätzen sich in ihrer jeweiligen Persönlichkeit wert. In der öffentlichen Wahrnehmung wird Rohlmann als aktiver und konstruktiver Gestalter und als Vorläufer des modernen Netzwerkarbeiters angesehen; Korn wird eher als streitbarer Kämpfer und Warner gegenüber einer extrem ideologischen Ausrichtung der Bildungspolitik und der Erwachsenenbildungspraxis wahrgenommen. Um die bildungspolitische Gestaltungskraft der Biographieträger einzuschätzen, reicht es nicht aus, sich auf das

autobiographisch-narrative Interviewmaterial zu konzentrieren; hier sind weitere Recherchen in den Zeitungsarchiven, den Archiven des Landtages oder die Hinzuziehung anderer Quellen notwendig.¹⁹

Die berufsbiographische Generativität wird mit Blick auf Rudi Rohlmann im kommunikativen Gedächtnis der Erwachsenenbildung durch die einschlägige Bezeichnung „Vater des hessischen Volkshochschulgesetzes“ (Otto 2006) abgebildet. Auch wenn dieser Ausdruck etwas übertrieben erscheinen mag – wird damit doch in einem gewissen Maße von den organisatorischen Entscheidungsprozessen und damit vom genuin kollektiven Charakter der Gesetzgebung abgelenkt – so verbirgt sich doch auch eine gewisse Wahrheit hinter dieser Etikettierung. In der erzwungenen Abgeschiedenheit eines längeren Krankenhausaufenthaltes verfasst Rohlmann im Jahr 1969 die ersten Fassungen jenes Gesetzes, das den Erwachsenenbildungssektor seines Bundeslandes auf Dauer stärken wird. Er wird von der Fraktion seiner Partei im Landtag dazu auserkoren, den für die Landespolitik nicht ganz unerheblichen Gesetzeskanon anzustoßen. Rohlmann unmittelbar ist sowohl an der detaillierten Ausformulierung des Volkshochschulgesetzes als auch am Erwachsenenbildungsgesetz beteiligt. Durch sein legislatives Handeln in einer strategisch wichtigen Funktion trägt er zur institutionellen Expansion der Erwachsenenbildung bei, beeinflusst die Entwicklungen mit und profitiert letzten Endes als späterer Verbandsvorsitzender und Interessensvertreter selbst von den Früchten dieses von ihm mitgesteuerten Prozesses. Sowohl im kommunikativen als auch im kulturellen Gedächtnis der deutschen Erwachsenenbildung (Nittel/Maier 2006) fungiert Rohlmann als zentrale Figur, die die flächendeckende Bildungsversorgung und die Kodifizierung des Weiterbildungsrechts in Hessen in der Phase der Bildungsreform und danach maßgeblich vorantreibt. Wann immer in den letzten Jahren die Novellierung des Gesetzes anstand, war dies für die Beteiligten ein Anlass, sich an jene Figur zu erinnern, welche die Bedingungen für die Möglichkeit ihres Handelns geschaffen hat.

Eine weitere zentrale Funktion nimmt Rohlmann im Zuge der deutschen Wiedervereinigung und der Ökonomisierung der Weiterbildung ein. Hier avanciert seine unter heutigen Maßstäben spät verfasste Promotion, in welcher er eine dosierte Integration betriebswirtschaftlicher Denkfiguren vorschlägt und die Sinnhaftigkeit der damit korrespondierenden Operationen des Rechnungswesens an Beispielen verdeutlicht, zu einem Schlüsselwerk der Erwachsenenbildungsliteratur, das mehrfach aufgelegt wird. Genaugenommen nimmt er mit seiner 1987 beendeten Dissertation ein Thema vorweg, welches erst in den 1990er Jahren volle Aufmerksamkeit erhält. Insbesondere nach der Wiedervereinigung finden seine Veröffentlichungen große Beachtung beim Aufbau der VHS-Gesetzgebung in den neuen Bundesländern. Rohlmann wird zu einem häufig angefragten Redner und Autor mit einer allseits akzeptierten, bildungs-

19 Aus Platzgründen können wir dies hier nicht einlösen. Wir verweisen auf die Diplomarbeit von Sievers/Püllen (2008).

ökonomischen Kompetenz und einem Profil, das für eine umsichtige Ökonomisierung der Erwachsenenbildung steht.

Der Erfolg und die öffentliche Reputation der zwei Biographieträger fußen jeweils auf einem anderen, fast gegensätzlichen Grundprinzip: Während Rohlmann stetig ein Netzwerke zwischen Politik, Verbänden und Wissenschaft zu knüpfen versucht und dabei auch parteiübergreifend agiert, sind Korns Einstieg in die aktive Politik und auch sein weiterer politischer Weg durch einen systematischen Aufbau von Fronten gekennzeichnet. Damit kultivieren er und eine Reihe anderer Vertreter seiner Partei einen Politikstil, der sich Jahre später als letztlich erfolgreich darin erweisen soll, die sozialdemokratische Vorherrschaft in Hessen zu brechen. In der als durchgängig „rot“ etikettierten Stadt Hanau baut Korn z.B. funktionsfähige Ortsvereine auf und leitet damit eine nachhaltige Wende in den lokalen Machtverhältnissen ein. Sein Hauptfokus liegt folgerichtig mehr auf der Politik als auf der Bildung. Immerhin gehört er von 1970 bis 1999 ununterbrochen dem hessischen Landtag an; er ist über viele Jahre im Vorstand der Landespartei aktiv, und er wird ebenfalls Mitglied des kulturpolitischen Ausschusses des Landtags. Korn ist zwar auch an der Gründung von Institutionen im Erziehungs-, Bildungs- und Gesundheitswesen sowie an Gesetzgebungen beteiligt, aber weniger als zentraler Protagonist. In seinem Interview berichtet er voller Stolz, dass er der einzige Landtagsabgeordnete in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland sei, der als Mitglied der Bundesversammlung an der Wahl von vier Bundespräsidenten beteiligt gewesen sei. Ein großer Teil seiner berufsbiographischen Schaffenskraft drückt sich paradoxerweise in seiner unmittelbaren Mitwirkung bei der *Abschaffung* der für die Erwachsenenbildung Hessens zentral wichtigen Heimvolkshochschule Falkenstein aus. Dies geschieht vor dem Hintergrund der politisch extrem aufgeladenen Atmosphäre der 1970er Jahre, in der bestimmte Vertreter der Erwachsenenbildung mit dem Vorwurf der ideologischen Einseitigkeit und Indoktrinierung hart angegriffen wurden, wobei die Gegner einer angeblich linkslastigen Bildungsarbeit es ebenfalls nicht an ideologischem Übereifer missen ließen. Von 1980 bis 1988 beeinflusst Walter Korn als Vorsitzender des hessischen Volkshochschulverbandes und Vorsitzender des Landeskuratoriums für Erwachsenenbildung die Geschehnisse der Erwachsenenbildung Hessens maßgeblich mit.

6. Die latente Biographisierung bildungspolitischer Entscheidungen

Für die analytische Durchdringung des dialektischen Verhältnisses zwischen gesellschaftlicher Produktion von Individualität einerseits und der Abhängigkeit innovativer kollektiv-historischer Prozesse vom Eigensinn und den Eigenleistungen singulärer Gesellschaftsmitglieder andererseits sind Einblicke in die Tiefenschicht biographisch aufgeschichteter Erfahrungs- und Mentalitätsstrukturen unabdingbar. Korns konsequentes Auftreten als Gegner „linker Ideologien“ und seine schon an Angst grenzende

Sorge wegen der aus seiner Sicht drohenden „kommunistischen Unterwanderung“ bestimmter Erwachsenenbildungseinrichtungen dürften eng mit der traumatischen Erfahrung des Verlustes seines Vaters im Krieg zusammenhängen. Dessen Tod löst eine Art Kettenreaktion aus: erstens den Verlust der Familie als emotionalen Schutzraum, zweitens den Verlust des familiären Besitzes und drittens die Trennung von seiner Heimat. Der sich anschließende Bildungsprozess bildet nur eine suboptimale Kompensation für eine mehrdimensionale Verlusterfahrung. Der politische Kampf gegen „die Linke“ und gegen eine „emanzipatorische Erwachsenenbildung“ dient Korn letztlich als Stellvertreterauseinandersetzung, die ihm dabei hilft, das familienbiographische und milieuspezifische Problem des frühen Väterverlusts und die Aufgabe des beachtlichen bäuerlichen Vermögens zu verarbeiten. Im Alter von acht Jahren kann er leicht die kommunistische Welt und deren Repräsentanten für die Verursachung seiner Verlusterfahrungen verantwortlich machen. Das, was ihm nach 1945 bis weit in die 1960er Jahre sehr weit weg erscheint und nur als abstrakte kommunistische Bedrohung ins Blickfeld rückt, taucht in den 1970er Jahren plötzlich unmittelbar in seiner beruflichen Erfahrungswelt als junger Lehrer auf. Da erscheinen auf einmal (wie er meint) Vertreter der linken oder gar der kommunistischen Ideologie auf der (schul-)politischen Bühne, welche die bestehenden Werte und Besitzverhältnisse in Frage stellen. Diesmal ist nicht der Hof, sondern aus seiner Sicht das traditionelle Schulsystem mit dem humanistischen Gymnasium in Gefahr. Der zunächst nur persönlich motivierte Kampf gegen die Gesamtschule ist die Initialzündung für seine politische Karriere. Mit seinem Kampf gegen die Gesamtschulen und gegen die angeblich kommunistisch unterwanderte Heimvolkshochschule liefert Korn nicht nur Argumente in der politischen Auseinandersetzung, sondern bearbeitet – psychodynamisch betrachtet – auch eine traumatische biographische Verletzungsdisposition. Der sich auch aus einer zeitlichen Distanz von ca. 35 Jahren unweigerlich aufdrängende Eindruck, dass es ihm bei den jeweiligen Streitigkeiten quasi ums Ganze geht²⁰, hat für Korn einen absolut wahren Kern: Für ihn geht es tatsächlich ums „Ganze“ seiner Familienbiographie; allerdings ist ihm dies nicht bewusst.

Auch das bildungspolitische Handeln Rohlmanns hat einen lebensgeschichtlichen Resonanzboden. Seine positive Haltung gegenüber der schützenden und zivilisierenden Kraft von Gesetzen resultiert aus seinen Erfahrungen in der Zeit unmittelbar nach dem Krieg, in der nicht nur die räumliche Ordnung der Städte und Gemeinden, sondern auch die normative Ordnung der Gesetze „in Trümmern liegt“. Seine Affinität gegenüber der ordnenden und existenzsichernden Funktion des Ökonomischen bezieht er durch den Vater, der über das Medium „Umschulung“ vom Arbeiter zum Angestellten und dann zum kleinen Gewerbetreibenden aufsteigt, und der in politi-

20 Auch aus anderen Interviews wird deutlich, dass der Kampf um die Heimvolkshochschule eine strategisch wichtige Rolle in der Geschichte der Erwachsenenbildung für das hier in den Blick genommene Bundesland einnimmt. Dieser Kampf hat ganze Berufsbiographien nachhaltig durcheinander gewirbelt.

scher wie in persönlicher Hinsicht sein Vorbild darstellt. Mit seiner lebensgeschichtlich „geerdeten“ positiven Haltung gegenüber der Erwachsenenbildung verbindet er die Erwartung einer möglichen Universalisierung von sozialem Aufstieg im Medium der Bildung. Eine kleine Anekdote verdeutlicht sehr anschaulich diese frühe Prägung und die Kompatibilität zwischen der Welt der (Erwachsenen-)Bildung und der Welt des Geldes. Kurz nach dem Krieg sammelte Rohlmann die ersten Erfahrungen in der Erwachsenenbildung, die zu der Zeit über ganz wenige eigene Räumlichkeiten verfügt, als er Restkarten an die Besucher verkauft. Es folgt ein Auszug aus dem Interview.

... das heißt also (,) eh das andragogische oder pädagogische Umfeld wurde von den Studienräten besorcht(°) (,) und eh (,) das ehm (,) eh (,) Verwaltungsmäßige wurde dann in der Stadtverwaltung beim Hauptamt gemacht und das (,) oblach mir(°) eh ich bin dann immer mit dem Zigarrenkistchen(°) (,) eh das noch über den Kriech gerettet wurde mit den Eintrittskarten in die (,) eh in den Veranstaltungsraum(°) das war damals das Kolpinghaus(°) das einzigste Gebäude das noch nach dem Kriege erhalten war(°) alles andere war ja zerstört(°) (,) hineingegangen hab dann (,) noch die restlichen Karten(°) eh die anderen wurden ja vorher am Hauptamt eh verkauft(°) (,) eh (,) angeboten und eh (,) nachdem dann der letzte Besucher reingegangen war(-) hab ich dann die Tür von innen zugemacht und hab dann den (,) Vorträgen gelauscht(.

7. Epilog – Die Symbolisierung und staatliche Würdigung von berufsbiographischer Generativität

Unsere Gesellschaft reagiert auf den hier thematisierten Sachverhalt der berufsbiographischen Generativität im Sinne der Erschaffung von Handlungsartefakten, die über den Tod einer Person nachwirken, mit einer spezifischen Institution. Dabei handelt es sich um die ritualisierte Inszenierung einer symbolischen Dankesbekundung – die schon zu Lebzeiten des Betroffenen stattfindet – in Form einer Gabe, nämlich die Übergabe eines Ordens. Dieser dient sowohl als Markierung von berufsbiographischer Generativität als auch von Respektabilität, die das Gemeinwesen einem Biographieträger für dessen überdurchschnittliche Leistungen schuldet. Rohlmann und Korn haben einen solchen Orden – das Bundesverdienstkreuz – erhalten. Sie haben nicht nur ihrer Familiengeschichte eine ganz neue Wendung verliehen und diese transformiert, sondern die Geschichte unseres Gemeinwesens nachhaltig beeinflusst. Dieser Tatbestand verdient, gleichgültig, welcher der beiden hier repräsentierten politischen Strömungen man näher steht, eine uneingeschränkte Würdigung. Sowohl Rohlmann als auch Korn repräsentieren das konsequente Eintreten für die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung als Teil einer lebendigen demokratischen Kultur.

Literatur

- Alheit, P./Schömer, F. (2009): Der Aufsteiger. Autobiographische Zeugnisse zu einem Prototyp der Moderne von 1800 bis heute. Frankfurt a.M.
- Erikson, E.H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt a.M.
- Heuer, K./Kiparski T. (2005): Findbuch zum Nachlass von Rudi Rohlmann. Nachlassarchivierung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Bonn
- Kade, J./Nittel, D. (2010): Biographieforschung. Zugänge zum Lernen Erwachsener. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 757–770
- Kuhnen, F. (1997): Die Landwirtschaft im Prozeß zunehmender Industrialisierung. URL: www.professor-frithjof-kuhnen.de/publications/landwirtschaft-zunehmende-industrialisierung/2.htm (Stand: 15.02.2011)
- Krüger, H.H./Marotzki, W. (1995) (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen
- Nittel, D. (2003): Der Erwachsene diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld, S. 71–94
- Nittel, D./Maier, C. (2006): Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis – Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung. Opladen
- Otto, V. (2006): Rudi Rohlmann (1928–2004) – „Vater des Hessischen Volkshochschulgesetzes“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 7–14
- Rohlmann, R. (1998): Rückblick auf meine sieben Lebensjahrzehnte – Rekonstruktionen der Wegemarken meines Lebens. Frankfurt a.M.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, H. 3, S. 283–293
- Sievers, A./Püllen, J.R. (2008): Berufsbiographische Entwicklung von zwei zentralen politischen Entscheidungsträgern – Ein Beitrag zur Geschichtsschreibung der hessischen Erwachsenenbildung. Erziehungswissenschaftliche Diplomarbeit. Frankfurt a.M.

Rezensionen

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Trends der Weiterbildung

DIE-Trendanalyse 2010

Reihe DIE spezial, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010, 183 Seiten, 34,90 Euro, ISBN 978-3-7639-4242-8

Mit der Trendanalyse 2010 unternimmt das DIE nach 2008 nunmehr zum zweiten Mal den ambitionierten Versuch, den Bereich der Weiterbildung in seiner Breite datenmäßig abzubilden und Entwicklungstrends zu beschreiben. Die Herausforderung dieser Bestandsaufnahme liegt vor allem darin, dass es für die Weiterbildung keine einheitliche Datengrundlage gibt, sondern nur einen Flickenteppich unterschiedlichster Quellen. Die einzelnen Kapitel beschreiben jeweils verschiedene Bereiche der Weiterbildung. Sie basieren auf unterschiedlichen Quellen, Stichproben und Methoden und repräsentieren unterschiedliche Zugänge, Perspektiven und Qualitäten. In ihrem Gehalt und ihrer Aussagefähigkeit sind die Daten daher nur schwer zur Deckung zu bringen. Gleichwohl erscheint es notwendig, den Bereich der Weiterbildung in seiner gesamten Breite und in seinen unterschiedlichen Facetten in den Blick zu nehmen. Denn längst sind die Teilbereiche nicht voneinander abgeschottet, gibt es fließende Übergänge zwischen den verschiedenen Segmenten.

Die Gliederung der Trendanalyse orientiert sich an Querschnittsthemen. Damit öffnet der Bericht Perspektiven jenseits tradierter Strukturen und Zuständigkeiten. In zehn Beiträgen widmet sich die Trendanalyse unter anderem der wirtschaftlichen Situation der Branche, den Strukturen der Anbieter und ihren Themen, den Nachfragern und Beteiligungsquoten, der Situation des Personals sowie der Finanzierung von Weiterbildung. Darüber hinaus befasst sich ein Kapitel mit der Situation der Weiterbildungsforschung und zeigt Entwicklungslinien und Forschungsfelder auf. Mit der Fokussierung auf diese Querschnittsthemen entgeht die Trendanalyse der naheliegenden Gefahr, die beste-

henden Daten lediglich in neuem Gewand aufzubereiten. Sie lässt zugleich hinreichend Spielraum für künftige Analysen und thematische Erweiterungen, etwa im Hinblick auf die Rolle der Medien oder der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Strukturen und Trends in der Weiterbildung werden – größtenteils indikatoren-gestützt – aufbereitet und analysiert. Die Trendanalyse liefert damit einen Beitrag zu einer evidenzbasierten Bildungsberichterstattung. Sie schließt eine Lücke, denn in anderen Berichtssystemen bleibt die Weiterbildung zumeist ausgespart oder wird nur gestreift. Grundlage der Analyse sind vorliegende Studien und Statistiken; sie liefert also keine originär neuen Daten. Ihr Wert liegt vor allem darin, die vorhandenen Daten zusammenzutragen und neu aufzubereiten, die unterschiedlichen Quellen miteinander zu verbinden, Schnittstellen zu beleuchten und Trends zu dokumentieren. Für denjenigen, der nicht ständig Zugang zu den unterschiedlichen Quellen hat, bietet die Trendanalyse eine wahre Fundgrube an Hinweisen, Daten und Befunden. Die Ergebnisse werden durch Schaubilder und Tabellen übersichtlich und transparent vorgestellt. Einige gut dokumentierte und als stabil identifizierte Trends sind optisch herausgehoben.

Die Datenquellen werden benannt, die Datenbasis bzw. die Methodik der Datenerhebung jeweils knapp beschrieben. Insofern wendet sich das Buch weniger an Wissenschaftler als vielmehr an Akteure in der Weiterbildung, an Anbieter und ihre Führungskräfte, an Verantwortliche in der Administration und Politik sowie an die interessierte Fachöffentlichkeit. Diese Leser werden mit der Trendanalyse gut bedient und erhalten eine umfassende, wohl geordnete, gut dokumentierte und gut nachvollziehbare Bestandsanalyse zur Situation der Weiterbildung in Deutschland.

Aus wissenschaftlicher Sicht wäre indessen eine vertiefte methoden- und datenkritische Reflexion wünschenswert. An manchen Stellen hätte man sich eine eingehendere Kommentierung der Aussagefähigkeit der

Quellen und ihrer Daten, ihrer Tragweite wie auch ihrer Grenzen gewünscht. So bleibt es oftmals dem Leser überlassen, die Lücken und Brüche, die Widersprüche und Ungeheimheiten in der Datenlage zu identifizieren. Auch eine eingehendere Erläuterung der Indikatoren sowie der Gründe für ihre Auswahl wäre für künftige Ausgaben anzuregen.

Die in der Trendanalyse aufbereiteten Daten stellen – bei aller Vorläufigkeit – eine wichtige Grundlage für die Positionierung der Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt sowie die Diskussion über die Weiterentwicklung der Weiterbildung und des Lebenslangen Lernens dar. Dessen ungeachtet beschränkt sich die Trendanalyse, und zwar aus gutem Grund, auf die Bestandsaufnahme. Empfehlungen oder gar Forderungen werden daraus nicht abgeleitet, selbst wo sie naheliegen. Die Ableitung von Schlussfolgerungen bleibt dem Leser und den politischen Akteuren überlassen. Dies hebt die Analyse wohlthuend von anderen Veröffentlichungen ab, in denen die Datenaufbereitung einem klaren Zweck, einer politischen Botschaft oder einem Interesse folgt.

Reinhold Weiß

Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter,
Wolfgang (Hg.)

Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung

Theorie und Empirie lebenslangen Lernens

VS Verlag für Sozialwissenschaften,
Wiesbaden 2010, 360 Seiten, 39,95 Euro,
ISBN 978-3-531-17634-5

Der von Dollhausen, Feld und Seitter herausgegebene Reader dokumentiert die aktuelle Formierung des Feldes erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung in Deutschland, das sich seit den 1990er Jahren aus der Erwachsenenpädagogik ausdifferenziert hat. Besetzt wird dieses Feld hauptsächlich durch Forschende der Universitäten. Wissenschaftler/innen der Fachhochschulen, der

Pädagogischen Hochschulen, praxisbezogener Forschungseinrichtungen sowie freiberuflich Tätige bereichern mit ihren Beiträgen das Spektrum der publizierten Arbeiten. Mit dem Reader wollen die Herausgebenden zur Klärung der Frage beitragen, wie Weiterbildungsorganisationen, aber auch Organisationen in nicht-pädagogischen Feldern, sich im Kontext jeweiliger Umweltbedingungen intern strukturieren, um pädagogische Funktionen sicherzustellen (S.15).

Die Publikation ist in drei Hauptkapitel untergliedert: Im ersten Kapitel werden, mit unterschiedlichen Akzenten, theoretische Zugänge zur erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung thematisiert. So werden Hartz/Schardt aufgeführt, die zeigen, welche mehr oder weniger expliziten theoretischen Positionen im Feld vertreten werden und wie sich diese in einer sozialwissenschaftlichen Perspektive systematisieren lassen. Schwarz/Weber arbeiten das theoretische Integrationspotenzial heraus, welches dem interorganisationalen Netzwerkansatz zu Grund liegt. Feld zeigt auf, wie sich Begriffe, die sich in der Praxis durchgesetzt haben (Wandel, Change Management, organisationales Lernen, Organisationsentwicklung), klarer fassen lassen. Dollhausen ergänzt die theoretisch orientierten Beiträge durch einen Text über Methoden in der Organisationsforschung. Im zweiten Kapitel werden Ergebnisse empirischer Studien vorgestellt, welche die Breite der aktuellen Fragestellungen im Feld dokumentieren. Diese sind auf Makro- wie auf Mesoebene situiert. Sie betreffen Fragen der Steuerungs- und Systembildung genauso wie solche der Handlungslogiken von Professionellen oder der Leistungsfähigkeit von Supportstrukturen. Es wird deutlich, dass die Forschenden in ihren Arbeiten offenbar qualitative Methoden bevorzugen, wobei die Beiträge von Harney/Koch und Herbrechter/Schemmann Ausnahmen bilden. Das dritte Kapitel weist ein programmatisches Profil auf. Zukunftsrelevante theoretische Fragen (Schäffter) werden artikuliert, Veränderungen im Praxisfeld diagnostiziert (Stang, Feld und

Küchler) wie auch begriffliche Klärungen angemahnt (Göhlich).

Der Reader dokumentiert, dass die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung ein anspruchsvolles Forschungsprogramm darstellt. Weil sich gemäß Schöffter (S. 295f.) bis heute weder im Bereich des Lernens noch in dem der Organisation eine konsolidierte, allgemein akzeptierte Theorie herausgebildet hat, überrascht es wenig, dass die Forschenden in ihren Beiträgen ganz unterschiedliche theoretische Zugänge wählen. In diesem theoretischen Pluralismus spiegelt sich zum einen die Tatsache, dass sich erwachsenenpädagogische Forschung schon immer auf Theorietraditionen in anderen Disziplinen bezog – die endogenen Kräfte sind in der Erwachsenenpädagogik nicht sehr stark. Zum anderen waren die Themen erwachsenenpädagogischer Forschung traditionellerweise immer stark durch öffentliche Diskurse bestimmt. Beide Bedingungen haben bis heute die Entstehung eines klaren, eindeutig abgrenzbaren und durch Wissensakkumulation fundierten theoretischen Profils erschwert. Eine entsprechende fachliche Identität ist somit bestenfalls in Ansätzen entstanden.

In drei Beiträgen wird die Stärkung der theoretischen Fundierung der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung mit unterschiedlichen Fokussierungen explizit thematisiert. Hartz/Schardt situieren die aktuelle Forschung in organisationstheoretischen Traditionen. Zentral sind dabei die Systemtheorie, die Handlungstheorie, der Neo-Institutionalismus, die Perspektive loser Kopplung sowie die Theorien der Bürokratie und der Organisationskultur. Eine Verbindung zu Theorien der Weiterbildung oder des Lernens wird von den Autorinnen nur punktuell hergestellt. Somit geht es ihnen vorrangig um die Anschlussfähigkeit an Organisationstheorien anderer sozialwissenschaftlicher Disziplinen. In seinem theoretisch-programmatischen Beitrag zeigt Schöffter, dass für ihn gerade die theoretische Verknüpfung von Lernen und Organisation für die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung von zentraler Bedeutung ist. Darin sieht er ihr Proprium.

Die Verknüpfung von Lernen und Organisation in einer kulturwissenschaftlichen Perspektive rekonstruktiven Typs nimmt Schöffter aus einer Beobachterposition zweiter Ordnung vor. Gegenüber den Einschätzungen in diesen beiden Beiträgen übernehmen Schwarz/Weber eine mittlere Position. Sie nutzen die Netzwerktheorie als Rahmen, um verschiedene organisationstheoretische Ansätze auf Meso- und Makroebene zu bündeln. Ganz gelungen scheint dieser Versuch nicht, wie beispielsweise die wenig überzeugende Integration des Neo-Institutionalismus in die Netzwerktheorie zeigt.

Die Beiträge im vorliegenden Reader zeigen, dass das Feld erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung bis heute insgesamt wenig konsolidiert ist. Dafür sind nicht nur die erwähnten theoretischen Schwächen verantwortlich. Die Forschungspraktiken selbst sind sehr ausdifferenziert: Dominierend sind explorative, oft deskriptive Studien, die mit qualitativen Methoden angegangen werden. Im Reader bilden durch Hypothesen geleitete Studien die Ausnahme. Dazu fällt auf, dass gemäß Literaturverzeichnissen der Beiträge offenbar die Rezeption fremdsprachiger Literatur – sieht man von jener zu Theorien ab – wenig entwickelt ist. Die Vielfalt der Projekttypen und die relativ geringe Rezeption fremdsprachiger Literatur haben bis heute die theoretische Konsolidierung der Forschungspraxis sicher nicht erleichtert.

Der vorliegende Reader ist wertvoll, weil er eine Transparenz über die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung und ihre Herausforderungen in Deutschland herstellt. Vielfalt und Dynamik in diesem Feld werden dokumentiert und seine Perspektiven diskutiert. Es ist interessant, die weitere Entwicklung zu beobachten und zu prüfen, ob es künftig besser gelingt, Theorien des Lernens und seiner Ermöglichung stärker mit solchen der Organisation zu verknüpfen. Diese Fragen interessieren nicht nur die Forschenden, sondern auch all jene, die in Organisationen unterschiedlichen Typs Weiterbildung ermöglichen.

Karl Weber

Ganguin, Sonja

Computerspiele und lebenslanges Lernen

Eine Synthese von Gegensätzen

VS Verlag für Sozialwissenschaften,
Wiesbaden 2010, 442 Seiten, 39,95 Euro,
ISBN 978-3-531-17487-7

Das Buch von Sonja Ganguin gibt einen ausführlichen Überblick über den gesellschaftlichen Diskurs zur Wertung und Bedeutung von Spielen, Lernen und Arbeiten. Dabei geht die Autorin im Besonderen auf die Verortung von Computerspielen im Kontext des Lebenslangen Lernens ein. Das Buch ist in drei Teile gegliedert: Der erste Teil stellt eine sozialhistorische Analyse der Bedeutungszuschreibungen der Gegensatzpaare „Arbeit und Spiel“ sowie „Ernst und Spiel“ dar. Die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bewertungen der Begriffe werden in diesem Buchteil von der Antike über das Mittelalter bis zur Postmoderne ausführlich beschrieben. Dabei geht die Autorin der Leitthese nach, dass Arbeit im Sinne von Ernst eine hohe gesellschaftliche Bedeutung zugeschrieben wird, während das Spiel im Sinne von Spaß eine geringe Wertung erfährt. Die sehr ausführliche Darstellung der verschiedenen geschichtlichen Epochen geschieht im Zusammenhang der aktuellen Diskussion über die Synthese zwischen Spiel und dem gesellschaftlichen Anspruch vom Lebenslangen Lernen. In den letzten Jahren wurden unter anderem Serious Games für Erwachsene entwickelt, welche eine Verbindung zwischen der Ernsthaftigkeit des Lernens und der Leichtigkeit des Spiels erreichen sollten. Dieses ist den eher ernüchternden Erfahrungen mit geringer langfristiger Motivation bei bisherigen E-Learning-Angeboten geschuldet. Nach Lesen des ersten Teils wird deutlich, dass es einen jahrhundertelangen Gegensatz zwischen Spiel und Ernsthaftigkeit gibt und dieser überwunden werden muss, um diese Synthese gelingen zu lassen.

Im zweiten Teil des Buches sondiert die Autorin den aktuellen Diskurs um spielerisches Lernen im Kontext des geforderten

Lebenslangen Lernens. Sie beschreibt die gesellschaftliche Bedeutung und Eigenschaften von Computerspielen sowie deren bisherige Nutzung. Abschließend werden in diesem Teil die Konzepte dargestellt, wie Computerspiele für die Vermittlung von Wissen genutzt werden können. Dabei wird deutlich, dass viele Akteure in diesem Feld Computerspiele als Beitrag zum Lebenslangen Lernen sehen. Im letzten Teil des Buches wird die eigene Studie zur Bedeutungszuschreibung zu den Begriffen „Lernen“, „Arbeiten“ und „Spielen“ vorgestellt. Hier geht die Autorin der Frage nach, wie eine an Computerspiele und digitale Medien gewöhnte Generation diese bisher gegensätzlichen Begriffe deutet. Dabei wurden über das semantische Differenzial abgefragte verschiedene Deutungsmuster von Studierenden mit einer Clusteranalyse herausgearbeitet. In Bezug auf Lebenslanges Lernen und die Verknüpfung mit dem Begriff „Arbeit“ kann eingewendet werden, dass Studierende nicht die richtige Untersuchungsgruppe darstellen. Diesem tritt die Autorin entgegen, indem sie anführt, dass die sogenannte Game Generation noch nicht überall in der Arbeitswelt anzutreffen ist, Studierende aber schon während des Studiums in Arbeitskontexte eingebunden sind. In Bezug auf die Clusteranalyse wird deutlich, dass nicht alle Studierenden eine Synthese aus Spiel auf der einen Seite und Ernsthaftigkeit des Lernens und Arbeitens auf der anderen zulassen. Daraus folgt, dass der Anspruch, jeden mit einer Synthese aus Spiel und Lernen im Prozess des Lebenslangen Lernens erreichen zu können, differenziert betrachtet werden muss. Die Autorin stellt diesen Gegensatz zwischen Spiel und Ernsthaftigkeit sehr deutlich dar, und die im Buch beschriebene Studie bietet neue interessante Perspektiven für die Forschung.

Thorben Wist

Grotlüschen, Anke

Erneuerung der Interessetheorie

Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung

VS Verlag für Sozialwissenschaften,
Wiesbaden 2010, 300 Seiten, 34,95 Euro,
ISBN 978-3-531-17491-4

Anke Grotlüschen stellt sich mit diesem Band der herausfordernden und verdienstvollen Aufgabe, eine empirisch fundierte Weiterentwicklung der Interessetheorie zu liefern, die durch die Berücksichtigung habituelier Muster anschlussfähig an die Adressatenforschung wird und gleichzeitig den Prozess der Interessegenese in den Mittelpunkt rückt. Die Entwicklung von Interessen in Abhängigkeit von sozialer Umwelt und individuellen Erfahrungsräumen ist zentrales Thema des Buches und wird als Prozess verstanden, der nicht an bestimmte Lebensphasen gebunden ist.

Eingangs werden Vorhaben und Zielsetzung skizziert und durch eine fundierte Kritik an der klassischen Motivations- und Interessetheorie begründet. Es folgt eine ausführliche Aufarbeitung und kritische Würdigung des Interessebegriffs, wie er sowohl in der psychologischen Interessesefforschung als auch bei Dewey, Bourdieu und Holzkamp in ganz unterschiedlicher Lesart zu finden ist. In Anlehnung an den amerikanisch Pragmatismus und die Habitustheorie Bourdieus gelangt Grotlüschen zu zwei Interessenformen, die sie in den Mittelpunkt des eigenen Theoriemodells rückt. Die Differenzierung von pragmatischem und habituellem Interesse wurzelt somit in der Verbindung unterschiedlicher Theorietraditionen, die Bezüge zum Terminus „Interesse“ herstellen, dabei jedoch mit jeweils eigenem Begriffsverständnis arbeiten. Bereits die kritische Auseinandersetzung mit den genannten Ansätzen im Hinblick auf ihren Beitrag für die Interessesefforschung ist sehr lesenswert und enthält interessante Impulse zur theoretischen Weiterentwicklung.

Durch die Aufarbeitung von Traditionen und theoretischen Bezugspunkten der deutschen Adressatenforschung wird noch einmal die Zielrichtung der Theoriearbeit deutlich. Es geht um die Nutzbarmachung der Interessetheorie für die Erwachsenenbildungsforschung, in der der Begriff „Interesse“ ebenso häufig wie unscharf verwendet wird. Grotlüschen expliziert dieses Defizit unter Rückgriff auf historische Leitstudien wie aktuelle Repräsentativstudien. Anhand milieutheoretischer Untersuchungen wird dann die sozialisatorische Genese von Interessen und deren Wurzeln in sozialen Möglichkeitsräumen herausgearbeitet. Die bereits eingangs eingeführte Differenzierung pragmatischer – also verwertungsorientierter und primär weltbezogener – Interessen und habituelier – also primär selbstbezogener und sich frei von Verwertungsabsichten entfaltender – Interessen sieht Grotlüschen in den genannten Studien bestätigt. Diese Interpretation wird plausibel und nachvollziehbar dargelegt.

Es folgt eine fundierte kritische Auseinandersetzung mit der Interessetheorie, vor allem in der Form, wie sie von Hans Schiefele und Andreas Krapp entwickelt wurde. Die Vernachlässigung der Entstehung von Interessen und die damit einhergehende fehlende Verbindung zu den sozialen Lebensbedingungen sowie die daran gekoppelten ausbleibenden Erfahrungsmöglichkeiten sind zentrale Kritikpunkte an der klassischen Interessetheorie. Grotlüschen kritisiert darüber hinaus die Theorie der Grundbedürfnisse nach Deci und Ryan, die einen wesentlichen Ausgangspunkt der klassischen Interessetheorie darstellt, als die soziale Umwelt vernachlässigend und damit zu deterministisch angelegt. In der aus der Berufswahlforschung kommenden Variante der Interessesefforschung ist der entwicklungspsychologisch begründete Fokus auf das Kindes- und Jugendalter als Phase der Interessegenese problematisch. Eine Entwicklung neuer Interessen im Erwachsenenalter ist bei einigen dieser Ansätze schlicht nicht vorgesehen. Ganz ähnlich wird auch auf die Defizite bzw. Interpretationsspielräume empirischer Befunde zu

Interesstheorie verwiesen sowie auf fehlende Evidenzen, die wiederum Motivation für eigene Studien sind.

Die erste von drei eigenen Untersuchungen zur Überprüfung des entwickelten theoretischen Modells befasst sich mit dem Studien- bzw. Lerninteresse von Studierenden und Teilnehmenden an einer wissenschaftlichen Weiterbildung. Im Fokus steht dabei auch die Prüfung und Erweiterung eines etablierten Instruments der Interessecforschung, dem Fragebogen zum Studieninteresse (FSI). Auch wenn hierzu keine ausführlichen test-theoretischen Analysen berichtet werden, scheint die vorgenommene Ergänzung des Tests sinnvoll und zumindest eine weitere Überprüfung wert. Die festgestellten Differenzen im Interesse der Studierenden und Weiterbildungsteilnehmenden sind aufgrund der fehlenden Repräsentativität der Stichprobe nur eingeschränkt aussagekräftig und – wie die Verfasserin selbst einräumt – nicht generalisierbar. Unklar bleibt hier, inwieweit Kovariaten – wie Alter, Bildungsstand oder Berufsstatus – bedeutende Einflussvariablen darstellen. So erbringt diese Studie einige interessante Hypothesen, lässt aber viele Fragen offen. Vielleicht auch unter diesem Eindruck begründet Grotlüschen eine grundlegende Skepsis gegenüber quantifizierenden Zugängen auf Basis wissenschaftstheoretischer Argumentationen und legitimiert damit gleichzeitig die anschließend dargestellten qualitativen Studien.

Mit dem methodischen Repertoire der Grounded Theory wird in einer ersten qualitativen Studie auf Basis von Aufsätzen von Studierenden ein prozessorientierter Interessebegriff entwickelt, und es wird verdeutlicht, inwieweit erste Berührungen mit dem Gegenstand des Interesses an die durch das soziale Milieu geprägten Gelegenheitsstrukturen gekoppelt sind. Das aus dem empirischen Material abgeleitete Prozessmodell der Interessecgenese kann als zentrales und sehr weitreichendes Ergebnis dieser Studie festgehalten werden. Grotlüschen entwickelt hier ein Phasenmodell, das neben dem Einstieg in ein Interesse auch dessen Auslaufen und

Verschwinden vorsieht und – neben der Differenzierung von habituellem und pragmatischem Interesse – als wichtigste theoretische Erweiterung bezeichnet werden kann.

Der dritte empirische Zugang überzeugt insbesondere durch sein innovatives methodisches Design. Mit videographierten Kurzinterviews wurden 17 Teilnehmende an einer wissenschaftlichen Weiterbildung zu Beginn der Maßnahme und vier Monate später nach ihrem Interesse am Thema des Kurses befragt. Parallel dazu kam wiederum der FSI zum Einsatz. Die Ergebnisse dieser Studie verweisen erwartungswidrig auf ein stagnierendes, zum Teil sogar rückläufiges Interesse im Verlauf der Maßnahme, was die Autorin als „Trägheitseffekt“ interpretiert, der allerdings erst durch weitere Studien bestätigt und präzisiert werden müsste.

Mit dieser Publikation liefert Anke Grotlüschen einen wichtigen Impuls für die Weiterentwicklung der Interessectheorie. Mit dem Versuch, die bislang weitgehend getrennt voneinander laufenden Forschungsstränge Interesse- und Adressatenforschung miteinander unter einem theoretischen Dach zu vereinen, gelangt sie nicht nur zu einem viel differenzierteren Interessebegriff, sondern eröffnet ein breites Spektrum an Fragestellungen, die für Adressaten- und Interessecforscher gleichermaßen von Interesse sein dürften. Von daher ist die vorliegende Arbeit für die in der Erwachsenenbildungsforschung Tätigen ebenso Pflichtlektüre wie für pädagogische Psychologen und auch für Praktiker aus dem Erwachsenenbildungssektor lesenswert. Für Studierende ist das Werk erst in höheren Semestern zu empfehlen, da es die Grundlagen von Habitustheorie und Pragmatismus als bekannt voraussetzt und nur noch knapp anreißt. Schade ist, dass die unvollständige Bibliographie nur einen Teil der im Text zitierten Quellen umfasst.

Bernhard Schmidt-Hertha

Hippel, Aiga von/Tippelt, Rudolf (Hg.)

Fortbildung der Weiterbildner/innen

Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven

Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 2009,
237 Seiten, 44,00 Euro,
ISBN 978-3-407-36486-9

Dozenten sind aus Sicht von Teilnehmenden das zentrale Qualitätskriterium von Weiterbildungsveranstaltungen. Darauf verweisen zahlreiche internationale und nationale Studien, wie auch die vorliegende Studie der Autoren von Hippel/Tippelt. Soll die Weiterbildungsbeteiligung erhöht werden, so ist die Fortbildung von Dozierenden in der Weiterbildung wie auch des weiteren Personals zentral – so die Botschaft der Publikation. Sie präsentiert die Ergebnisse des BMBF-Projekts „KomWeit“.

Worin liegen Weiterbildungsinteressen und -bedarfe von Weiterbildner/innen? Wie sind diese in die Kontexte der Weiterbildner/innen einzuordnen? Dazu zählen die Autoren Qualifikationen, Weiterbildungsmotive und -barrieren, gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen sowie das berufliche Selbstverständnis. Es ist das zentrale Anliegen der Studie, die verschiedenen Perspektiven der unterschiedlichen Personalgruppen in der Weiterbildung herauszuarbeiten. Die Mikroebene wird von Dozierenden repräsentiert. Zur Mesoebene zählen die Autoren pädagogische Mitarbeiter/innen sowie das Verwaltungspersonal. Die Makroebene stellen Vertreter aus Weiterbildungsverbänden, Weiterbildungseinrichtungen sowie der Wissenschaft dar. Dazu wurde ein Forschungsdesign mit 44 Experteninterviews, 83 problemzentrierten Interviews, 18 Gruppendiskussionen mit 81 Teilnehmenden sowie einer schriftliche Delphibefragung entwickelt.

In der Studie wurden die unterschiedlichen Perspektiven des Weiterbildungspersonals erhoben. Dabei wurde sowohl das Personal aus der allgemeinen Erwachsenen-

bildung als auch das aus der beruflichen bzw. betrieblichen Weiterbildung in die Erhebung einbezogen. Damit wird die Studie der Heterogenität des Personals als auch der Breite der inhaltlichen Ausrichtung der deutschen Weiterbildung gerecht. Durch den direkten Vergleich der Weiterbildungsinteressen und -bedarfe der verschiedenen Personalgruppen ermöglichen es die Daten zudem, sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die spezifischen Bedürfnisse der unterschiedlichen Personalgruppen herauszuarbeiten.

Die Publikation, die von sieben Autoren verfasst wurde, setzt verschiedene Schwerpunkte: Im Kapitel um „Qualifikationen und Kompetenzanforderungen“ (S. 38–62) bestätigen die Daten die Ergebnisse anderer Studien: So fehlt in der Weiterbildung bei allen Personalgruppen eine gemeinsame berufliche Identität. Dazu zählt auch, dass das Diplom-Pädagogik-Studium keinen Vorteil für den Eintritt in das Berufsfeld der Weiterbildung darstellen muss. Die Daten zu den „Aufgaben- und Tätigkeitsprofilen“ (S. 63–88) zeigen die Diskrepanzen zwischen Zeitaufwand und der eingeschätzten Wichtigkeit einzelner Tätigkeiten: So verwenden Dozierende viel Zeit für Beratung, obwohl dies keine bezahlte Aufgabe für sie darstellt. Bei den pädagogischen Mitarbeitenden findet sich die bekannte Kritik, dass „pädagogische Aufgaben“ aufgrund des Verwaltungsaufwandes zu kurz kommen. Gleichzeitig zeigt die Studie aber auch eine Entgrenzung der Arbeitsfelder zwischen Verwaltungspersonal und pädagogischen Mitarbeitenden auf: Beide Personalgruppen sind mit pädagogischen wie mit administrativen Aufgaben befasst. So zählen Beratungsaufgaben derzeit auch zum Aufgabenspektrum des Verwaltungspersonals. Als gemeinsame „aktuelle und zukünftige Herausforderungen“ (S. 89–113) aller Personalgruppen arbeiten die Autoren die Themen „Zielgruppen“ und „Finanzierung“ heraus.

Damit bestätigen sie den aktuellen Stand der Forschung. Das Thema „Professionalisierung“ wird von den Dozierenden stärker als von den anderen Personalgruppen als aktuelle Herausforderung gesehen.

Drastische Gründe hierfür werden im Kapitel „Fortbildungsmotive und -barrieren“ (S. 114–142) beschrieben. So behindern die Beschäftigungssituation sowie der finanzielle Rahmen der Kursleitenden ihre Teilnahme an Fortbildungen. Weiterhin wird eine starke Nutzenorientierung innerhalb der Fortbildungsmotive der Dozierenden dargestellt. Im Kapitel um „Fortbildungsinteressen und -bedarfe“ (S. 143–199) arbeiten die Autoren überraschenderweise heraus, dass sich die Interessen zwischen Verwaltungspersonal und pädagogischen Mitarbeitern nur geringfügig unterscheiden. Eine Kluft entsteht hier vielmehr zwischen Honorarkräften und angestelltem Personal. Thematisch bestätigen die Daten weitgehend die Ergebnisse anderer Studien: Auch in dieser Untersuchung ist das Interesse an Blended-Learning-Themen sehr gering. Berücksichtigt man die gegenwärtige Altersstruktur in der Weiterbildung, so wird es interessant sein zu beobachten, ob sich dieses Interesse durch den sich gegenwärtig vollziehenden Generationenwechsel in der Weiterbildung ändern wird.

Die Studie überzeugt durch die sorgfältige Erarbeitung des gegenwärtigen Standes zur Professionalisierung in der Weiterbildung. An einigen Stellen ist ein kritischerer Umgang mit den Erkenntnissen der verschiedenen Studien wünschenswert. Es ist wohl dem begrenzten Zeitumfang des Forschungsprojektes geschuldet, dass dies nicht möglich war. Insgesamt besticht die vorliegende Studie durch ihre breite Datenlage. Sie liefert einen tiefen Einblick in die Fortbildungssituation von Weiterbilder/innen. Die Untersuchung stellt nicht nur Unterschiede zwischen den Personalgruppen dar – vielmehr gelingt es, die Homogenität der Themen bei den unterschiedlichen Weiterbildungsträgern sowie gemeinsame Weiterbildungsinteressen von unterschiedlichen Personalgruppen herauszuarbeiten.

In Anbetracht der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge in der Erwachsenenbildung wird es interessant sein zu beobachten, wie sich die Absolvent/innen bei den Weiterbildungsträgern positi-

onieren werden. Hier stellt sich auch die Frage, wie die Absolvent/inn/en dieser Studiengänge die klassischen Personalgruppen verändern werden. Welche Veränderungen werden sie vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Generationenwechsels in Bezug auf die Aufgaben- und Tätigkeitsfelder in der Weiterbildung schaffen? Die Studie verweist darüber hinaus auf die Brisanz der Beschäftigungssituation von Dozierenden in der Weiterbildung. Die Frage der Professionalisierung bedarf deshalb immer auch der Frage um angemessene Beschäftigungsverhältnisse. Nur so können Rahmenbedingungen geschaffen werden, um die ständige Fortbildung des gesamten Weiterbildungspersonals sicherzustellen.

Regina Egetenmeyer

Kuhlenkamp, Detlef

Lifelong Learning

Programmatik, Realität, Perspektiven

Studienreihe Bildungs- und
Wissenschaftsmanagement, Bd. 11
Waxmann Verlag, Münster 2010,
150 Seiten, 24,90 Euro,
ISBN 978-3-8309-2244-5

Die Publikation „Lifelong Learning“ ist als elfter Band in der Reihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement im Waxmann Verlag erschienen. Es handelt sich hierbei um Studienmaterial für den MBA-Studiengang „Bildungsmanagement“. Die Titel der Bände orientieren sich am Curriculum dieses Studiengangs und sind entsprechend didaktisch aufbereitet. Dieser Hintergrund wird allerdings lediglich kurz von der Reihenherausgeberin und wissenschaftlichen Leiterin des Studiengangs, Anke Hanft, in ihrem Vorwort erwähnt. Ausführlichere Erläuterungen dazu findet man erst auf der Verlagshomepage: Die Bände der Reihe sind dezidiert als Studententexte angelegt. Da besondere Ansprüche an diese Textsorte gestellt werden, sollte auch im Buch selbst darauf hingewiesen wer-

den. Gerade bei einem Thema wie dem Lebenslangen Lernen ist es ein Unterschied, ob es um eine generelle Aufarbeitung des Themas geht oder um seine Aufarbeitung für die Lehre. Letzterem wird die Publikation von Kuhlenkamp gerecht; geht man jedoch vom Titel „Lifelong Learning – Programmatik, Realität, Perspektiven“ aus, wäre an einigen Stellen eine intensivere Auseinandersetzung wünschenswert.

Detlef Kuhlenkamp bearbeitet das Thema Lebenslanges Lernen in fünf Kapiteln, die jeweils spezifische Zugänge dazu darstellen: Programmatik, Interessen, Realität, Hoffnungen und Entwicklungsperspektiven. Stichwortverzeichnis, Glossar und Literaturverzeichnis befinden sich zusätzlich im Anhang.

Im ersten Kapitel (Programmatik) werden zunächst Dokumente aus dem internationalen Diskurs vorgestellt. Es werden neun Dokumente von fünf Organisationen aus einer Zeitspanne von 1971 bis 2003 behandelt. Das Kapitel ist insgesamt informativ und gut aufbereitet und wird durch die nationale Perspektive ergänzt. Hier werden zwei Dokumente aus den Jahren 1990 (Enquete-Kommission) und 2002 (Bund-Länder-Kommission) vorgestellt. Es stellt sich die Frage, warum die nationale Ebene so wenig Raum einnimmt und hier z.B. nicht die in der Einleitung erwähnten, richtungsweisenden Dokumente aus den 1970er Jahren einbezogen wurden – oder die für das Bundesministerium von Dohmen verfassten bildungspolitischen Leitlinien zum Lebenslangen Lernen (1996) oder die Empfehlungen des Forums Bildung aus dem Jahr 2002.

Das Kapitel 2 fällt insgesamt etwas knapp aus. Auf acht Seiten werden die Interessen von Staat, Arbeitnehmern und Arbeitgebern sowie von gesellschaftlichen Großorganisationen dargelegt. Leider verzichtet der Autor hierbei weitgehend auf eine gesellschaftstheoretische Perspektive, obwohl diese für das Verständnis der Durchsetzung von Lebenslangem Lernen als gesellschaftlicher Norm(-alität) wichtig wäre. Diese Dimension wird erst im fünften und letzten Kapitel unter der Frage „Propagierung Lebenslangen

Lernens als symbolische Politik?“ kurz angesprochen.

Das Kernstück des Buches ist ohne Zweifel das Kapitel 3 zu den „Realitäten des Lebenslangen Lernens“. Systematisch geht Kuhlenkamp hier von der frühkindlichen Bildung über allgemeine und berufliche Bildung bis zu Hochschule und Weiterbildung durch alle Bildungsbereiche und klopft sie, gestützt auf aktuelle Strukturdaten, auf ihren Beitrag zum Lebenslangen Lernen ab. Er erweist sich hierbei als profunder Kenner des Bildungssystems – insbesondere in Bezug auf Hochschule und Weiterbildung. Konsequenter verbindet der Autor die Information über den jeweiligen Bildungsbereich mit der analytischen Frage nach den Voraussetzungen zur Umsetzung Lebenslangen Lernens. Im Fazit fasst er seine Erkenntnis nochmals pointiert zusammen und kommt zu der ernüchternden Erkenntnis: „Rhetorik und Realität des lebensbegleitenden Lernens klaffen (...) besonders weit auseinander. (...) Die (...) eingeschränkten Möglichkeiten, das lebensbegleitende Lernen in großem Stil zu realisieren, sind Ausdruck und Ergebnis des Sachverhalts, dass in der deutschen Gesellschaft Bildung, Bildungspolitik und Bildungsfinanzierung von eher nachrangiger Bedeutung sind“ (S. 87ff.).

Die letzten beiden Kapitel greifen Hoffnungen und Entwicklungsperspektiven auf. In Kapitel 4 werden aktuelle bildungspolitische Entwicklungen, wie Zertifizierung oder Qualitätsmanagement, vor dem Hintergrund der Programmatik Lebenslangen Lernens dargestellt. In Kapitel 5 betont der Autor, dass sich Lebenslanges Lernen gesellschaftlich nur durchsetzen lasse, „wenn Lernen zumindest für die Mehrheit der Gesellschaftsmitglieder nach Abschluss ihrer Erstausbildung unter zumutbaren Bedingungen möglich und realisierbar ist“ (S. 122). Folglich fokussiert er bei seinen Ausführungen den Bereich Weiterbildung, wenngleich er die Schaffung von förderlichen Bedingungen für Lebenslanges Lernen als übergreifende, bildungspolitische Aufgabe sieht. Die beiden Kapitel zeigen, dass einerseits die ge-

sellschaftlichen Erwartungen an das Lebenslange Lernen trotz widriger Bedingungen für die Umsetzung hoch sind und andererseits durchaus Anknüpfungspunkte für die Verbesserung dieser Bedingungen vorhanden wären, wozu aber eine gezielt bildungspolitische Strategie erforderlich ist.

Insgesamt ist das Buch empfehlenswert, wenn es in einen konkreten Studienplan passt. Unabhängig davon ist auf jeden Fall das Kapitel 3 gehaltvoll, präsentiert es doch eine präzise Konfrontation der Rhetorik mit der Realität Lebenslangen Lernens im deutschen Bildungssystem.

Katrin Kraus

Oliver, Esther

Research and Development in Adult Education

Fields and Trends

Barbara Budrich Verlag, Leverkusen 2010, 210 Seiten, 28,00 Euro, ISBN 978-3-88649-304-9

The Spanish colleague Esther Oliver is the one opening the series of “Study Guides in Adult Education” coordinated by Regina Egetenmeyer, geared towards students and researchers in adult education, with the aim of offering them study supports in their attempts of qualifying for the European adult education. The European dimension of approaching the topics in adult and continuing education is the innovative aspect of this series, initiated by the colleagues from the University of Duisburg-Essen, coordinating also the European Master in Adult Education. In fact, the book was written by Oliver during her stay and work in Essen as visiting professor, being developed in a progressive manner and validated within the teaching to the master students. As the author states, “this study guide has been designed to provide students with an overview of current research in the fields of Adult Education and Lifelong Learning, placing special emphasis

on the European dimension in many of the projects. (...) At the same time, it aims to introduce readers to the main EU-research guidelines and to explain the relationship between European policies on education and Lifelong Learning and the development of AE research” (p. 9).

Especially in the last ten years, the field of adult and continuing education (ACE) within the European Union has had increasingly more in common and has grown closer. This is due to the well-known EU program “E&T 2010”, and its more specific policy documents, “Memorandum“ (2000) and “Action Plan“ (2007), increasingly functioning as „guidelines“ of educational policy, as well as its support programmes dedicated directly to continuing education (Leonardo, Grundtvig) or with appropriate relevance in the field of continuing education (e.g. Framework Programme – FP, European Social Fund). These programmes have promoted a more intense integration through their structural specifications (partnerships, European dimension at work) and have enhanced the cooperation among providers, researchers, and practitioners. Moreover, the system of a common statistic (Benchmarks) captures continuously more aspects of further education (see Eurostat) and is increasingly influential on specific target corridors for structuring activities in this field of education, but also in supporting with reliable data the research, and the comparison between the individual member states in mastering more and more similar problems (migration, poverty, unemployment, ageing etc.). In the first two chapters, these aspects are introduced as a background for understanding the factors which influence the trends within the researching ACE, but also as support mechanisms that have fostered the research work. The above mentioned policy documents have stressed also the increasing need for research work to feed into better evidence-based policy making, and to provide a common understanding of ACE.

To provide readers with deeper insights into the problematic of needing ameliorative

research inputs and solutions, the author has grouped them into four research fields: migration; inclusion, access and participation; professionalization, assessment and counselling; learning in the workplace. Each of them is discussed in a separate chapter, more or less using the same “grid”: presenting the topic, the main related issues, and the way they were concretely addressed in different European projects, with different methodological (research) tools, described as good practice examples. However, the projects described are more development projects than research projects, and this aspect might lead the students to an unclear understanding of what it really means to do research work. Even the projects have a research part (mainly for identifying the state of the art, the common needs and gaps), in very few cases the partnership really carried out a proper research, as usually this activity is not specifically financed in the main programmes addressing the ACE field, Grundtvig and Leonardo da Vinci. Unfortunately, in the dedicated research program (FP 5, 6, 7), there are just very few projects addressing specifically the ACE field. Also, the results of most of the projects presented as good practice examples, even if they might have come out with innovative products, were less (to be) placed into the theoretic/scientific debate, but more developmental concrete, practical outcomes.

The last chapter offers the students even more valuable orientation resources while mapping the field of ACE, introducing important international organizations, networks, scientific journals, but also relevant topics and books inside and outside the European borders.

All learning resources of this study are presented in a well articulated didactical manner, structured with keywords, digressions, examples, exercises and tasks, links and further readings, annotated bibliography, making the text clear and easy to follow, in an active way, even for a beginner in professionalizing in the field of ACE. As the author mentions, the book should be seen as a “dynamic document, the study requiring

ongoing revision and expansion (...), the material being arranged to be updated on an ongoing basis, to include the most recent research developments in different countries and international debates with respect to ACE research” (p. 9).

Simona Sava

Autorinnen und Autoren der Beiträge

PD Dr. Aiga von Hippel, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der Universität München, vonHippel@lrz.uni-muenchen.de

Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Juniorprofessor für Lernen im Lebenslauf/Betriebliche Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin, bernd.kaepplinger@rz.hu-berlin.de

Prof. Dr. Dieter Nittel, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M., Nittel@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Sigrid Nolda, Professorin für Erwachsenenbildung am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Pädagogik der frühen Kindheit der Technischen Universität Dortmund, Sigrid.Nolda@fk12.tu-dortmund.de

PD Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Vertretungsprofessor für Weiterbildung und Medien an der TU Braunschweig und stellvertretender wissenschaftlicher Leiter des Kompetenzzentrums Hochschuldidaktik für Niedersachsen, b.schmidthertha@tu-bs.de

Alan Sievers, Doktorand im Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M. und Freiberufler in der Erwachsenenbildung, AlanSievers@gmx.de

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Professor für allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München, tippelt@edu.lmu.de

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Prof. Dr. Regina Egetenmeyer, Juniorprofessorin für Lebenslanges Lernen an der Universität Mainz, egetenmeyer@uni-mainz.de

Prof. Dr. Katrin Kraus, Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz, katrin.kraus@fhnw.ch

Prof. Dr. Simona Sava, Professorin an der Universität Timisoara, Facultatea de Sociologie si Psihologie, Catedra de Stiinte ale educatiei, Director al IREA – Institutul Roman de Educatie a Adulților, ssava@socio.uvt.ro

PD Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Vertretungsprofessor in der Abteilung Weiterbildung und Medien der TU Braunschweig, b.schmidthertha@tu-bs.de

Prof. Dr. Karl Weber, Prof. em. der Universität Bern, Direktor a.D. des Zentrums für universitäre Weiterbildung, karl.weber@zuw.unibe.ch

Prof. Dr. Reinhold Weiß, Ständiger Vertreter des Präsidenten und Forschungsdirektor im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, reinhold.weiss@bibb.de

Thorben Wist, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik der C.v.O. Universität Oldenburg, thorben.wist@uni-oldenburg.de

Call for papers

magazin erwachsenenbildung.at

Ausgabe 14

Qualifikationsrahmen

„Castle in the Cyberspace“ oder ein Instrument zur Förderung der Erwachsenenbildung? Dieser kritischen Frage stellt sich die Ausgabe 14 des Magazins erwachsenenbildung.at hinsichtlich der Entwicklung des Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich. Die bildungspolitische Forderung zur Entwicklung von Qualifikationsrahmen ist eine komplexe Thematik, die in viele Aspekte des Bildungswesens direkt oder indirekt eingreift. Die Ausgabe will verschiedene Phänomene dieses Themas beleuchten.

Erscheinungstermin: November 2011

Redaktionsschluss: 4. Juli 2011

Weitere Informationen zum Magazin und zur Einreichung von Manuskripten unter:
http://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb11-14_callforpapers.pdf

Call for papers

REPORT

Heft 4/2011

Kooperative Bildungsarrangements

Kooperative Bildungsarrangements – Projekte, Initiativen, Maßnahmen und Einrichtungen, die von verschiedenen Akteuren kooperativ getragen und realisiert werden – gewinnen in der Weiterbildungslandschaft unter der Perspektive der Förderung Lebenslangen Lernens an Bedeutung. Die daran geknüpften Erwartungen reichen von Effizienzgewinnen über die Erschließung neuer Zielgruppen bis hin zur Entwicklung von innovativen Lernsettings sowie Qualitätsverbesserungen in Lern- und Bildungsprozessen. Als Bezugspunkte der erwachsenenpädagogischen Forschung und Reflexion werden kooperative Bildungsarrangements jedoch gerade erst entdeckt.

Eingeladen werden empirische und theoretische Beiträge, die sich mit Aspekten des Managements, der pädagogischen Gestaltung und mit institutionellen Rahmenbedingungen sowie Akteurskonstellationen von und in kooperativen Bildungsarrangements befassen.

Genauere Auskünfte erteilen Ihnen die verantwortliche Herausgeberin Karin Dollhausen (dollhausen@die-bonn.de) oder die Redaktion (thomas.jung@die-bonn.de). Nähere Informationen zur Einsendung von Manuskripten finden Sie auf der Webseite des REPORT oder erhalten Sie auf Anfrage von der Redaktion.

Einsendeschluss für Manuskripte: 1. Juli 2011 **Erscheinungstermin 1. Dezember 2011**

Alle Manuskripte durchlaufen das Peer-Review-Verfahren. Die Redaktion nimmt Manuskripte nur zur Alleinveröffentlichung an. Das Manuskript ist als Ausdruck oder Word-Datei einzureichen.

Zur Wahrung der Anonymität soll es weder Autorennamen noch Angaben zum Autor/zur Autorin enthalten. Die Angaben sind auf einem gesonderten Blatt/in einer gesonderten Datei beizufügen. Darüber hinaus sind die Autorenhinweise des REPORT zu beachten (www.report-online.net).

