ZfW
DOI 10.1007/s40955-016-0057-x

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

EDITORIAL

Editorial

Elke Gruber

© The Author(s) 2016. This article is available at SpringerLink with Open Access

Üblicherweise wird ein Editorial von den Personen verfasst, die das jeweilige Heft konzipiert haben. Im vorliegenden Fall ist das leider nicht möglich. Peter Faulstich – der das vorliegende Heft geplant hat und herausgeben wollte – ist im Januar dieses Jahres verstorben. Mit Peter Faulstich ging ein Großer der deutschsprachigen Erwachsenenbildung. Er hinterlässt nicht nur ein äußerst umfangreiches und vielschichtiges Werk erwachsenenpädagogischer Wissenschaft, mit ihm verliert die Community auch einen engagierten bildungspolitischen Denker und herausragenden Kollegen. Politische Bildung gehörte zweifellos zu den Themen, die Peter Faulstich am wichtigsten waren – und zwar nicht nur im Sinne eines bestimmten thematischen und institutionellen Feldes der Erwachsenenbildung, sein Zugang war grundlegender. Politische Bildung war für ihn Standpunkt und Querschnittmaterie, Weltanschauung und Orientierungshilfe. In diesem Sinne sind alle seine Überlegungen, Reflexionen und Forschungen zur Erwachsenen- und Weiterbildung vom „Geist" des Politischen durchdrungen.

Als nunmehrige Co-Herausgeberin habe ich mich – in Erinnerung an und Würdigung von Peter Faulstich – entschlossen, seinen ursprünglichen Text zur Heftkonzeption in weiten Teilen zu übernehmen. Darin gibt er in wenigen Sätzen eine Ist-Standanalyse der politischen Erwachsenenbildung in Deutschland ab, die uns unverwechselbar an Peter Faulstich als prägnanten Denker, Forscher und Bildungspolitiker erinnert.

Prof. Dr. E. Gruber (✉)
Universität Graz, Graz, Österreich
E-Mail: elke.gruber@uni-graz.at

Published online: 18 June 2016

Wenn man daran geht, das Thema und damit die Problematik der „Politischen Bildung“ erneut aufzugreifen, kommt man an der Ausgangslage nicht vorbei: Die herkömmliche politische Erwachsenenbildung ist zunehmend marginalisiert und wissenschaftlich athematisiert worden.

Von einer „Krise“ der politischen Bildung zu reden, ist schon lange nicht mehr originell. Die Stimmungslage bei den Akteuren und Institutionen der „Politischen Bildung“ hängt in einem Dauertief von Legitimationsdruck und Krisengerede. Das seit zwei Jahrzehnten immer wieder konstatierte „Eriwan-Syndrom“ (Faulstich 1995) als Krisensymptom der politischen Bildung ist mittlerweile chronisch geworden: Im Prinzip wird sie immer wichtiger, konkret wird sie immer mehr randständig. Die Gefahr besteht darin, in fortdauernden Lamentismus zu verfallen.

In der Kontroverse geht es um einen engen versus einen weiten Politikbegriff, bezogen auf das Verhältnis von Staat und Gesellschaft, um die Reichweite der Demokratie und ansatzweise um Harmonie oder Konflikt als Legitimationsprinzipien – und selbstverständlich dann auch um den Sinn politischer Bildung. Diese Debatten setzen sich fort und brechen immer dann erneut auf, wenn Kürzungen der Finanzen für die politische Bildungsarbeit anstehen.

Nun ist nicht zu leugnen und es wird immer wieder auch ausgewiesen, dass ein Teilnahmeschwund besteht, der sich in einen Nachfragerückgang bei den Trägern umsetzt und sich letztlich in einer Angebotsverminderung niederschlägt. So entsteht ein sich selbstverstärkender Zirkel, der eine Abwärtsspirale auslöst. Dies betrifft vor allem die Sparte der Angebote zu „Rechte und Pflichten der Staatsbürger, Wissen über Politik“. Auf alle Fälle ist dies – zwar für einen eng ausgelegten Begriff von Politik und Bildungsarbeit – eine katastrophale Situation, jedenfalls kein Erfolgsbeleg.

In der Konsequenz besteht eine Verunsicherung bei Trägern und Lehrenden. Sie ergibt sich vor allem aus der Diskrepanz zwischen hochgesteckten Ansprüchen und fehlender Umsetzung in Kursen und Programmen. Dahinter stehen Entwicklungen, die es zunehmend schwieriger machen, traditionelle Politikdidaktik fortzuführen. Die Probleme sind auf verschiedenen Ebenen vorfindlich: Der Gegenstand von Politik verflüchtigt sich, ist nicht mehr institutionell zu fassen und dringt bis in die Poren der Lebenswelt; es grassiert scheinbar eine sich verbreitende „Politikverdrossenheit“, die aber nicht den Bürgern anzulasten ist, sondern der Verkommenheit vieler Politik-Nutznießer geschuldet ist; es folgt eine diffuse und riskante Situation der Institutionen politischer Erwachsenenbildung, die angesichts der Kürzungspolitik des Staates und auch der Träger unter Druck geraten oder sogar geschlossen werden (auch im kirchlichen und gewerkschaftlichen Bereich); „Politik“ findet geringe Resonanz bei den Adressaten – die Zahl der Nicht-Teilnehmenden steigt.

Die Lage der Bezugswissenschaften sowohl der Politikwissenschaft als auch der Erwachsenenbildungswissenschaft verstärkt die Probleme. Es wird immer noch – die militärische Formel sei mir verziehen – an der Front von Prinzipien und Programmen gestritten, während die sichernde Nachhut erfahrungsbezogener Forschung zurückbleibt.

Politische Bildung kann aber keinesfalls weiter als Postulatspädagogik, mit Lehrzielen von der Art „Die Lernenden sollen ...“, betrieben werden. Die gute Absicht schlägt durch. Schönklingende Sprüche beeindrucken – gleichzeitig entziehen sich die zu beglückenden Adressaten. In der Folge ist die Bestimmung, was unter politischer Bildung zu verstehen sei, offen geworden. Dies gilt sowohl bezogen auf mögliche Intentionen, was denn die Adressaten lernen wollen und sollen, als auch bezogen auf mögliche Themen, aus denen sich die Gegenstände beziehen lassen.

Es wäre fatal, wenn ausgerechnet die Erwachsenenbildungswissenschaft die Veränderungen gesellschaftlicher Realität gar nicht mehr wahrnimmt. Wenn man sich jedoch der Ausgangssituation vergewissern will, stößt man auf viele Leerstellen und Hohlräume. Viele Annahmen politischer Erwachsenenbildung sind durch wissenschaftliche, systematische und methodisch belegte Forschung nicht oder nur schwach gestützt.

Nachdem in den 1970er und 1980er Jahren einige große wissenschaftliche Projekte in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit – besonders getragen durch die IGM in ihrer zentralen Bildungsstätte in Sprockhövel – durchgeführt worden waren, blieb eine weitere empirische Aufarbeitung zunächst aus. Erst mit der 2002 vorgelegten Marktforschungsstudie von Rudolph, der Evaluation der politischen Erwachsenenbildung durch Bönisch et al. und für Nordrhein-Westfalen durch Alheim/Heger liegen punktuelle Ergebnisse vor. Ihre Zahl ist aber überschaubar (Faulstich 2015).

Ziel des konzipierten Heftes war es deshalb, solche Beiträge aufzunehmen, die auf eigene empirische Materialien zurückgreifen können. Die noch von Peter Faulstich vorweg getroffene Diagnose, dass solche Forschung eher rar ist und programmatische Texte dominieren, kann nun nach Abschluss des Peer-Review-Verfahrens und nach Schlussredaktion des Heftes nur unterstrichen werden. Letztendlich besteht der Schwerpunktteil des Heftes aus zwei Artikeln. Der Forumsteil steuert vier Beiträge bei.

Der Bedeutung von Zeit in der politischen Erwachsenenbildung spürt *Michael Görtler* nach. Er geht von der These aus, dass die aktuellen soziokulturellen und soziökonomischen Herausforderungen – besonders die Ökonomisierung und Beschleunigung von Bildungs- und Lernprozessen – viele Fragen im Zusammenhang mit dem Umgang und der Konstituierung von Zeitphänomenen aufwerfen. Diese fanden bisher im Diskurs und der Forschung zur politischen Erwachsenenbildung jedoch wenig Beachtung. In einem theoriegestützten sys-

tematischen Überblick arbeitet der Autor drei analytische Ebenen heraus, welche Bedeutung Zeit in der politischen Erwachsenenbildung hat. Beim ersten Zugang wird auf den prozesshaften Charakter der politischen Bildung über die Lebensspanne fokussiert. Politische Bildung braucht nicht nur insgesamt Zeit, besonders die dafür notwendige Ausbildung von Reflexions- und Urteilsfähigkeit ist zeitintensiv. Einen anderen Blickwinkel bietet der zweite Zugang. Danach kann politische Bildung auch zeitverzögernd wirken und damit eine hohe Sprengkraft im Sinne kritisch-emanzipatorischer Bildung entfalten. Drittens wird Zeit als Gegenstand politischer Bildung diskutiert, wobei der Autor vor allem auf Oskar Negt mit seinem Zugang der soziologischen Fantasie und des exemplarischen Lernens zurückgreift.

Wilhelm Filla stellt in seinem Beitrag die historische Entwicklung der politischen Erwachsenenbildung in Österreich dar. Dabei greift er vor allem auf eigene Forschungsarbeiten im Kontext historisch-systematischer Analysen sowie auf vergleichende Aspekte – zum Nachbarland Deutschland – zurück. Ausgangspunkt bildet die in der Zweiten Republik aufgestellte Marginalisierungsthese, wonach die institutionell generierte politische Erwachsenenbildung in Österreich eher eine untergeordnete Rolle gespielt hat. Diese These wird allerdings dahingehend relativiert, dass politische Erwachsenenbildung vor allem durch Großorganisationen – wie Parteien und den Gewerkschaftsbund – getragen wird. Neben einem allgemeinen historischen Rückblick werden beide Stränge der österreichischen politischen Erwachsenenbildung – die gewerkschaftliche und die Parteiakademien – näher dargestellt und ihre Grundlagen, Ziele und Finanzierung analysiert. Überlegungen zu Perspektiven für politische Bildung im institutionalen Kontext der Erwachsenenbildung runden den Artikel ab.

„Was ist Migration?“ – dieser Frage widmet sich der Artikel von *Malte Ebner von Eschenbach*. Der Autor nimmt damit eine Kategorie in den Blick, die zwar tagespolitisch aktuell, aber im Diskurs der Erwachsenenbildungswissenschaft bisher wenig beleuchtet wurde. In einem ersten Schritt werden diverse Ansätze und Begrifflichkeiten rund um die Kategorie Migration in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen analysiert. Dabei wird deutlich, dass eine epistemologische Begriffsklärung des gesellschaftspolitisch hochsensiblen Gegenstandsbereiches äußerst schwierig ist und vor allem einer wissenschaftstheoretischen Begründung bedarf. Vor diesem Hintergrund werden in einem zweiten Schritt exemplarisch Migrationsdiskurse in der Erwachsenenbildung identifiziert und diese auf ihre begrifflichen Argumentationsstränge hin analysiert. Der vom Autor selbst titulierte „Streifzug“ durch die Begriffsbildung soll dazu inspirieren, Migration in der Erwachsenenbildung weiter zu fassen als unter den bisher vorherrschenden identitätslogischen Aspekten. Dazu bedarf es weiterer begriffsanalytischer Arbeit, die auch wichtige Impulse für eine erwachsenenpädagogische Migrationsforschung liefern könnte.

Im Mittelpunkt des Beitrags von *Aiga von Hippel* und *Tina Röbel* steht die Programmplanung in der betrieblichen Weiterbildung. Es werden Ergebnisse aus einem gegenständlichen DFG-Projekt (StePrA – Steuerung der Programm- und Angebotsplanung in der betrieblichen Weiterbildung) vorgestellt, das zwischen Juni 2013 und Mai 2015 von den Autorinnen durchgeführt wurde. Anhand von drei Unternehmensfallstudien wurde untersucht, welche Wechselwirkungen zwischen Teilnahme und Strukturen im betrieblichen Weiterbildungskontext bestehen und wie diese bei der Programmplanung künftig stärker Berücksichtigung finden können. Zwei Fragestellungen waren zentral: Zum einen wurde dem Einfluss der unterschiedlichen Akteure auf die Programmplanung und Angebotsgestaltung nachgegangen; zum anderen standen die spezifischen Programmplanungsstrategien, die zu bestimmten Angeboten führen, im Fokus. Als Ergebnis werden theoretisch-empirisch fundierte Erkenntnisse zur Rolle der Akteure und zur Ausdifferenzierung unterschiedlicher Programmarten der betrieblichen Weiterbildung vorgelegt.

Im Beitrag von *Tobias Jaschke* wird eine explorative Interviewstudie vorgestellt, in der Absolventen einer allgemeinpädagogischen Lehrerfortbildung zu ihren Wirksamkeitsvermutungen Auskunft geben. Es wird der Frage nachgegangen, welche subjektiv wahrgenommenen Auswirkungen die Lehrerfortbildung auf das Unterrichtshandeln der Lehrpersonen hatte. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass es empfehlenswert ist, Lehrerfortbildungen fachspezifisch zu ergänzen.

Susanne Wißhak und *Sabine Hochholdinger* stellen Ergebnisse einer Studie vor, die der Frage der potenziellen Qualifikation erziehungswissenschaftlicher Studiengänge für eine Tätigkeit in der berufsbezogenen Erwachsenenbildung nachgeht. Tatsache ist, dass die deutsche Professionalisierungsforschung bisher den Bereich der beruflichen bzw. berufsbezogenen Erwachsenen- und Weiterbildung eher ausgeblendet hat. Die explorativ angelegte Studie nimmt sowohl grundständige als auch weiterbildende Angebote an deutschen Hochschulen, die den Namen „Erziehungswissenschaft“, „Pädagogik“, „Bildungswissenschaft“, „Erwachsenenbildung“, „Weiterbildung“ oder vergleichbare Titel tragen, in den Blick. In einem zweistufigen Verfahren wurde in einem ersten Schritt eine Curriculum-Analyse anhand von Modulhandbüchern mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt. Es folgten in einem zweiten Schritt leitfadengestützte Interviews mit ausgewählten Expertinnen und Experten an Hochschulen. Das Ergebnis verweist auf die Notwendigkeit weiterer Studien – es bescheinigt den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen zwar eine hohe Bedeutung für die Grundlegung, aber keine hinreichende Qualifizierung für eine Trainertätigkeit in der berufsbezogenen Erwachsenenbildung.

Peter Faulstich, Hamburg (verstorben)
Elke Gruber, Graz
Mai 2016

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

ZfW (2016) 39:7–8
DOI 10.1007/s40955-016-0058-9

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

NACHRUF

Nachruf Peter Faulstich (1946–2016)

Ekkehard Nuissl

Online publiziert: 9. Juni 2016
© The Author(s) 2016. This article is available at SpringerLink with Open Access

Unvergesslich sein Lachen: tief von innen heraus, sonor und mit leuchtenden Augen: Peter Faulstich lachte oft, ein warmes Lachen, auch wenn es um Fehler und Probleme ging. Seine Kolleginnen und Kollegen an der Universität Hamburg hörten es schon von ferne, wenn er am Morgen jeden und jede in den Zimmern begrüßte. Aber es stand nicht alleine: mit ebenso sonorer und klarer Stimme vertrat er seine Position, kritisierte und lobte er, formulierte er Ideen und Vorschläge.

Peter Faulstich hat in den vergangenen 40 Jahren der deutschen Weiterbildung Konturen verschafft und dabei auch selbst gewonnen. Wie nahezu alle Mitstreiter seiner Kohorte von Wissenschaftlern der Erwachsenen- und Weiterbildung war er ein Quereinsteiger, hatte Architektur und Raumwissenschaft studiert und ein Diplom als Ingenieur gemacht. Über die wissenschaftliche Weiterbildung an der damaligen Gesamthochschule Kassel kam er zur Erwachsenenbildung. Sein Buch „Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung“ (1981) markierte eine zu jener Zeit wichtige Position: bei aller Notwendigkeit politischer Bildung ist die Arbeit eine zentrale Bezugsgröße als Leben ermöglichende und Identität stiftende Tätigkeit, nicht nur im Sinne von beruflicher Qualifikation.

Arbeitnehmer und Benachteiligte, Gerechtigkeit und Chancengleichheit – die wissenschaftliche und bildungspolitische Arbeit von Peter Faulstich hatte immer eine klare Positionierung, gewerkschaftsnah und sozial und demokratisch. In diesem Sinne war auch Bildung als Element der Aufklärung für ihn zentral – Bildungsziele sind auszuweisen, zu legitimieren und zu realisieren. Der Verdacht, man könnte darauf zugunsten pädagogischer Beliebigkeit verzichten, den er gegenüber Positionen des Konstruktivismus hegte, rief immer sofort seinen Protest hervor. Bildung, so sein

Prof. Dr. E. Nuissl (✉)
Universität Florenz, Florenz, Italien
E-Mail: nuissl@die-bonn.de

Credo, ist immer auch verbunden mit dem Ziel und der Vision einer humaneren Gesellschaft.

Peter Faulstich war ein äußerst produktiver Autor, er hat viele Bücher geschrieben und Aufsätze veröffentlicht. Die Themen reichen vom Kernbereich der Erwachsenenbildung zur beruflichen Bildung einerseits und zur kulturellen Bildung andererseits – ein weites Feld. Auch als Redner und Diskutant war er in wissenschaftlichen und praktischen Kontexten außerordentlich gefragt. Immer zeichneten ihn Neugier, Aufmerksamkeit und Kommunikationsfreude aus. Und immer wieder suchte er die kritische Auseinandersetzung mit Kolleginnen und Kollegen ebenso wie die soziale Nähe. Peter Faulstich war fachlich nur ganz selten allein, privat ebenso wenig – davon zeugt seine immer größer werdende Familie, in der er geradezu aufging.

Müßig zu erwähnen, dass zur wissenschaftlichen Karriere von Peter Faulstich eine Vielzahl von Positionen, Ämtern und Ehrungen gehört, die Zeugnis legen von seinem Einfluss in der *scientific community*: lange Jahre Sprecher der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1994–2000), Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien (2002–2008) und fast zwei Jahrzehnte (bis 2016) Mitherausgeber und geschäftsführender Herausgeber der „Hessischen Blätter für Volksbildung“. Und nicht zu unterschätzen: seine Mitautorschaft im „Forschungsmemorandum Erwachsenenbildung“ aus dem Jahre 2000.

Die hier vorliegende Ausgabe der ZfW zur Politischen Bildung – einem seiner Hauptthemen – wurde von Peter Faulstich als Gastherausgeber konzipiert; es blieb ihm versagt, das Ergebnis dieser Arbeit zu sehen.

Ich habe mit Peter Faulstich nicht nur einen herausragenden Kollegen verloren, mit dem mich über 40 Jahre lang unterschiedlichste Arbeitszusammenhänge verbanden, sondern auch meinen erwachsenenpädagogischen „Zwilling“: Nachkriegskinder, im gleichen Jahr (1946) und im gleichen Monat geboren – immer im Juni tauschten wir Geburtstagswünsche. Ich werde ihn sehr vermissen.

Ekkehard Nuissl
für die Herausgeber
Mai 2016

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

ZfW
DOI 10.1007/s40955-016-0052-2

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

IM FOKUS

Politische Erwachsenenbildung und Zeit

Michael Görtler

Eingegangen: 5. Januar 2016 / Angenommen: 23. März 2016
© The Author(s) 2016. This article is available at SpringerLink with Open Access

Zusammenfassung Der Beitrag fokussiert die Bedeutung von Zeit für die politische Erwachsenenbildung. Angesichts aktueller soziokultureller und sozioökonomischer Herausforderungen – besonders: der Ökonomisierung und Beschleunigung im Kontext von Bildung und Lernen – ergeben sich eine ganze Reihe von drängenden Zeitfragen. Der Bedeutung von Zeit wird in der Erwachsenenbildung und der Politischen Bildung jedoch bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Aus diesem Grund wird diese Fragestellung im Beitrag vertieft. Erstens werden die Situation der politischen Erwachsenenbildung und zweitens der Forschungsstand untersucht. Ausgehend von den Befunden werden drittens drei Zugänge herausgearbeitet, welche die Bedeutung von Zeit für die politische Erwachsenenbildung sichtbar machen: Politische Bildung als Prozess und Verzögerung sowie Zeit als Gegenstand, um die Zeitlichkeit von Gesellschaft und Politik zu verstehen und zu beurteilen, um sich an der Gestaltung der Zeitstrukturen zu beteiligen. Der Beitrag endet mit einem Ausblick und offenen Fragen, die sich an die zeittheoretischen Überlegungen anschließen.

Schlüsselwörter Politische Bildung · Zeit · Erwachsenenbildung · Beschleunigung

Political adult education and time

Abstract The article focusses on the importance of time for the political adult education. Current socio-cultural and socio-economic challenges – in particular: the commodification and acceleration in the context of education and learning – results in a wide range of pressing time issues. However the adult education und the political education pay little attention to the importance of time. For this reason, this issue will be deepened in the article. First, the situation of the political adult

Dipl.-Pol. M. Görtler (✉)
Universität Bamberg, Bamberg, Deutschland
E-Mail: michael.goertler@uni-bamberg.de

Published online: 13 May 2016

education and secondly, the state of research are examined. On the base of the findings, three approaches are pointed out, which emphasize the importance of time for the political adult education: political education as a process and as a deceleration and also as a subject to understand and judge the temporality of politics and society as a necessary condition to participate in shaping the time structures. The paper ends with an outlook and open-ended questions, which adjoin the time theoretical considerations.

Keywords Political education · Time · Adult education · Acceleration

1 Einleitende Gedanken

Der vorliegende Beitrag untersucht die Bedeutung von Zeit für die politische Erwachsenenbildung. Dabei werden anschlussfähige Ansätze aus den Erziehungs- und Sozialwissenschaften analysiert, um darauf aufbauend Überlegungen auf drei verschiedenen Ebenen anzustellen. Während die Bereiche „Bildung und Zeit“, „Lernen und Zeit“ sowie „Politik und Zeit“ in den Bezugswissenschaften der Politischen Bildung behandelt werden, liegen bisher kaum fachimmanente Untersuchungen vor. Die Politikdidaktik greift in einigen wenigen Beiträgen die Zeit als Gegenstand für die schulische politische Bildung auf (vgl. Görtler 2012). In der Erwachsenenbildung lassen sich einschlägige Ansätze ausmachen (vgl. Schmidt-Lauff 2012a), wobei die Zeit in vielen Fällen implizit behandelt, aber selten expliziert wird. Eine grundlegende Untersuchung der Bedeutung von Zeit, die sich auf die Politische Bildung in ihrer Gesamtheit erstreckt, ist jedoch ein Desiderat (vgl. Görtler 2014). Dieser Zustand ist bemerkenswert, weil sich sowohl Anknüpfungspunkte in den Bezugswissenschaften als auch drängende Zeitfragen im Kontext von Bildung und Lernen ausmachen lassen (vgl. Zeiher und Schroeder 2008).

In den folgenden Abschnitten erfolgt der Versuch, die Bedeutung der Zeit für die politische Erwachsenenbildung auf unterschiedlichen analytischen Ebenen zu skizzieren. Zugrunde liegt die These (vgl. Görtler 2014), dass Zeit in ihrer Prozess- und Gegenstandsdimension von Bedeutung ist, einmal für das Gelingen politischer Bildungs- und Lernprozesse, das andere Mal, wenn es darum geht, die herrschenden Verhältnisse – hier: die Zeitstrukturen und den Umgang mit Zeit in Gesellschaft und Politik als Gegenstandsbereiche – zu verstehen und darüber zu urteilen. Und weil sich Bildungsprozesse nicht unabhängig von den Lebensbedingungen der Lernenden vollziehen, müssen in der Demokratie die strukturellen Wirkmächte sowie die daraus resultierenden Möglichkeiten und Grenzen zum Gegenstand des Argumentierens und Diskutierens gemacht werden, um an deren Gestaltung teilhaben zu können. Dieser Anspruch betrifft Demokratie und Politische Bildung gleichermaßen (vgl. Görtler und Reheis 2012), weil die Rückkopplung zwischen Bürgerinnen und Bürgern und der Politik funktionieren muss, um Unzufriedenheit zu vermeiden, die sich in Protest oder Radikalisierung entladen oder dazu führen kann, dass die Menschen dem politischen System ohnmächtig gegenüberstehen und in politische Apathie verfallen. Unter solchen Bedingungen wird die Demokratie nicht mehr von

Demokratien gelebt, sondern verkommt zur leeren Hülle (vgl. Crouch 2008; Negt 2010).

Im Beitrag wird zunächst das heterogene Theorie- und Praxisfeld der politischen Erwachsenenbildung grob umrissen, um darauf aufbauend darzustellen, aus welcher Forschungsperspektive die Zeit von Bedeutung für die Disziplin ist. Im Anschluss daran wird der Stand der Zeitforschung in der politischen Erwachsenenbildung skizziert, um auf Leerstellen aufmerksam zu machen. In einem weiteren Schritt werden drei unterschiedliche Analyseebenen dargestellt, welche die Bedeutung der Zeit für die politische Erwachsenenbildung sichtbar werden lassen. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf offene Fragen für anschließende theoretische und empirische Untersuchungen.

2 Zur politischen Erwachsenenbildung

Der Begriff der Politischen Bildung ist – wie die Gegenstandsbereiche Gesellschaft und Politik – kontrovers. Die einschlägigen Hand- und Lehrbücher (vgl. Sander 2014; Lange und Hufer 2016) zeigen, dass in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften verschiedene Auffassungen davon kursieren, welche Ziele, Inhalte und Methoden im Mittelpunkt der Disziplin stehen sollen. Es besteht jedoch Übereinstimmung darin, dass die politische Mündigkeit als oberstes Ziel gilt und die politische Urteilsfähigkeit neben dem Fachwissen einen wichtigen Platz einnimmt; welche Rolle das politische Handeln spielt und welches Bürgerleitbild der Realität entspricht, ist dagegen umstritten. Handlungsleitend ist der Beutelsbacher Konsens mit seinem Überwältigungsverbot, Gebot der Kontroversität und der Schüler- und Interessenorientierung – für die politische Erwachsenenbildung kann entsprechend die Subjektorientierung ergänzt werden. Fritz Reheis hebt in seiner „kritischen Einführung“ in die Politische Bildung die Menschenwürde und das demokratische Gemeinwesen als Bezugspunkte hervor und rückt das handelnde Subjekt in den Fokus (Reheis 2014a).

Über die eingangs formulierten und allgemein akzeptierten Grundlagen hinaus stellt die Verortung der politischen Erwachsenenbildung im Rahmen der Bemühungen um deren Professionalisierung – zwischen Weiterbildung, lebenslangem und non-formalem Lernen – ein umfangreiches Unterfangen dar (vgl. Hufer und Richter 2013). Mit politischer Erwachsenenbildung beschäftigen sich ganz unterschiedliche Bereiche, und das Praxisfeld fällt aufgrund der Vielzahl an öffentlichen und privaten Trägern sehr heterogen aus (vgl. Widmaier 2012). In der Didaktik der politischen Bildung konkurrieren verschiedene theoretische Ansätze (vgl. Sander 2014), eine übergreifende Perspektive, welche den formalen und non-formalen Bereich miteinander zu verbinden versucht, fehlt angesichts der getrennten Fachdiskurse nahezu vollständig. Von einer eigenen Didaktik der politischen Erwachsenenbildung lässt sich nur mit Abstrichen sprechen, da Praxiserfahrung und Orientierung an den Voraussetzungen der heterogenen Teilnehmerstruktur, deren Interessen und Bedürfnisse sowie aktuelle Herausforderungen abseits von Curricula und Lehrplänen eine zentrale Rolle spielen (vgl. Hufer 2014; Siebert 2015; Lange und Hufer 2016).

Für die politische Erwachsenenbildung sind politikwissenschaftliche und soziologische Theorien wichtig, wobei eine übergreifende Perspektive in aller Regel zu kurz kommt, weil von den Theorien jeweils unterschiedliche Einzelaspekte in den Blick genommen werden. Relevant sind u. a. solche Theorien, die sich nach Siebert (i. F. 2009, S. 3) dadurch auszeichnen, dass sie „einerseits Bausteine der Bezugswissenschaften verwenden, andererseits den beschleunigten sozioökonomischen und soziokulturellen Wandel reflektieren“. Ein Bereich, der besonders die herrschenden Verhältnisse in den Blick nimmt und entsprechende Theorien aufgreift, ist die „kritisch-emanzipatorische“ oder „kritische“ Politische Bildung (vgl. Lösch und Thimmel 2010; Widmaier und Overwien 2013; Reheis 2014a; Eis et al. 2015). Aktuell versucht die „Frankfurter Erklärung für kritisch-emanzipatorische politische Bildung“ (i. F. Eis et al. 2015, S. 94 ff.) diesem Bereich klare Konturen zu verleihen: Politische Bildung befasst sich demnach mit „Krisen“, „Kontroversität“ und „Machtkritik“, es geht ihr um „Reflexivität“, „Ermutigung“ und „Veränderung“. Die Frankfurter Erklärung deutet darauf hin, dass die Zeit sowohl in ihrer Prozess- als auch Gegenstandsdimension von Bedeutung für die politische Erwachsenenbildung ist, weil es darum geht, nicht nur die Situation der Demokratie, sondern auch der Disziplin und die eigene Bildungsarbeit zu hinterfragen. Zwei bedeutsame Beispiele für sozioökonomischen und soziokulturellen Wandel werden an dieser Stelle umrissen, um aufzuzeigen, was damit gemeint sein kann: Im ersten Fall gilt es, den eigenen Standort zu bestimmen und zu untersuchen, wo Defizite aus einer Geringschätzung und Unterfinanzierung der Disziplin entstehen können; im zweiten Fall geht es darum, die Praxis daraufhin zu untersuchen, an welchen Stellen aktuelle Zeitdiagnosen greifen und welche ziel- und inhaltsbezogenen Konsequenzen daraus gezogen werden können.

Eine Herausforderung, die aus zeitlicher Sicht von Bedeutung ist, ergibt sich aus der Ökonomisierung der Bildung, die zur Ware wird, durch Angebot und Nachfrage bestimmt (vgl. Krautz 2007). Angesichts dieser Entwicklung gerät auch die politische Erwachsenenbildung unter Rechtfertigungsdruck und muss sich zwischen Modernisierungszwängen und Wertgebundenheit verorten (vgl. Negt 2010, S. 186 ff.; Hufer 2014, S. 24 f.; Euler 2010): Die Angebote vieler Träger, die sich als Unternehmer begreifen müssen, sind kundenorientiert ausgerichtet. Kritik und Emanzipation spielen zugunsten von Beschäftigungsfähigkeit und Qualifizierung eine immer geringere Rolle, Urteils- und Handlungsfähigkeit werden infolge der gesellschaftlichen und ökonomischen Instrumentalisierung von Bildung durch Schlüsselkompetenzen ersetzt, die inhaltsleer sind. Fritz Reheis (2014a, S. 7 f.) weist mit Nachdruck auf den „Widerspruch zwischen Wort und Tat“ hin, der für die politische Bildungsarbeit bezeichnend sei und führt die prekäre finanzielle und personelle Situation auf den Politikbetrieb zurück. Dort herrschten Sachzwänge vor und die Rhetorik der Alternativlosigkeit sei allgegenwärtig, so dass es auch in der politischen Bildungsarbeit nur noch um einen „vom Aussterben bedrohten Zuschussbetrieb“ gehe. Erschwerend kommt hinzu, dass die Wirkungen politischer Bildung kaum messbar sind (vgl. Ahlheim und Heger 2006). Folglich ist politische Erwachsenenbildung – um im ökonomisierten Sprachduktus zu bleiben – nicht zuletzt auch das, was man sich leisten kann bzw. will (vgl. Widmaier 2012, S. 14 ff.).

Eine andere Herausforderung ergibt sich aus der Beschleunigung von Mensch und Welt (i. F. Rosa 2005, S. 352 ff., 2009). Nach Rosa fördert das schwer fassbare und komplexe Phänomen der Beschleunigung als „Zunahme von Handlungsepisoden pro Zeiteinheit“ die Situativität des Handelns, wobei Gleichzeitigkeit und Pausenlosigkeit zur Maxime werden. Als Resultat gilt der „flexible Mensch“ (Sennett 1998), der „Drifter“, der sich auf „rutschenden Abhängen“ bewegt, um sich dem hohen Lebenstempo und dem raschen sozialen Wandel anzupassen. In dieser Diagnose spiegelt sich der Verlust von Kontinuität und Orientierung angesichts der Erosion von Werten und Normen in der Gesellschaft wider. Wenn Flexibilität und Mobilität zur Notwendigkeit werden und die zeitlichen Säulen der Gesellschaft wegbrechen, sind Menschen immer weniger in der Lage, langfristig zu planen, so dass der regelmäßige Wechsel von Jobs, Partnern und Wohnorten mehr und mehr zur Normalität wird. Diese Theorie ist aufgrund von begrifflichen Unschärfen, Messproblemen und Verallgemeinerungen (vgl. Hartmann 2015) zwar nicht unumstritten, eröffnet aber eine neue Perspektive auf die Zeitstrukturen und den Umgang mit Zeit in Gesellschaft und Politik, die für die politische Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht werden kann.

3 Zur Zeitforschung in der politischen Erwachsenenbildung

Bei der Durchsicht der Fachliteratur zur Politischen Bildung wird deutlich, dass die Bedeutung der Zeit so gut wie keine Aufmerksamkeit erhält (vgl. Görtler 2012, 2014). In einschlägigen Sammelbänden (vgl. Lange und Reinhardt 2007; Deichmann und Tischner 2013; Sander 2014) wird das Thema Zeit nicht explizit behandelt – das gilt auch für die politische Erwachsenenbildung (vgl. Beer et al. 1999; Lange und Hufer 2016). Die Rezeption des Zeitbegriffs beschränkt sich bisher auf die Themenfelder der Beschleunigung (vgl. Heuwinkel 2006), Vergangenheit (vgl. Lange 2012) oder Zukunft (vgl. Weinbrenner 1992) im Politikunterricht. Einschlägig sind die Überlegungen von Fritz Reheis, der sich am Ansatz der Ökologie der Zeit orientiert (vgl. 2009, 2014a, 2014b). Dieser Befund ist beachtenswert, weil die Erziehungs- und Sozialwissenschaften zeittheoretische Ansätze zur Verfügung stellen, die Anknüpfungspunkte bieten, die für die Politische Bildung fruchtbar gemacht werden können. Dazu gehören in erster Linie die Diskurse, die unter Stichworte wie „Beschleunigung“ und „Verzögerung“, „Zeitpolitik“ oder „Bildungszeit“ und „Lernzeit“ fallen.

Etwas anders sieht die Situation in der Pädagogik aus. Bei der Durchsicht der Fachliteratur findet sich eine ganze Reihe an Schriften, die sich der Bedeutung der Zeit widmen (vgl. Bilstein et al. 1999; Nieke et al. 2001; Schönbächler et al. 2010). Alfred K. Treml (1999) verweist beispielsweise auf „Rhythmus, Kairos und Chronos“ als Prinzipien der Pädagogik, Manfred Lüders (1995) fragt nach der Zeit als „Prinzip der Pädagogik“, „als pädagogischer Grundbegriff“ und als „pädagogisches Grundproblem“ und schreibt der Zeit eine „pragmatische Bedeutung für das pädagogische Denken und Handeln“ zu (1995, S. 18). Eine umfassende Aufarbeitung der bildungswissenschaftlichen Zeitforschung ist aber nach wie vor ein Desiderat (vgl. Tenorth 2006). Besonders in den Fokus rücken die Beiträge, die Zeitdruck und Zeit-

knappheit im Kontext von Bildung und Lernen problematisieren (vgl. Dörpinghaus 2008, 2009; Zeiher und Schroeder 2008).

Zeit ist auch ein Nischenthema der Erwachsenenbildung (vgl. Nuissl 2008; Schmidt-Lauff 2011). Jüngst wurden verschiedene Punkte näher untersucht, darunter die Fort- und Weiterbildungszeiten von Erwachsenen (vgl. Schmidt-Lauff 2008). Jochen Kade und Wolfgang Seitter (i. F. 2010, S. 303 f.) verweisen in der Einleitung zum Thementeil „Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Zeit“ auf die „Aufmerksamkeitsverschiebung von der Sach- zur Zeitdimension“ in der Erwachsenenbildung. Im Sammelband „Zeit und Bildung“ (Schmidt-Lauff 2012a) stellen verschiedene Autoren zeittheoretische Überlegungen an, wobei das Politische in einigen wenigen Fällen am Rande gestreift wird. Manche Autoren greifen die politisch-bildende Dimension der Zeit oder die zeitliche Dimension der politischen Bildung auf. Sabine Schmidt-Lauff entfaltet „zeittheoretische Implikationen“ (2012b), die sich aus den temporaltheoretischen Diskursen in der Pädagogik ergeben, wobei deutlich wird, dass es verschiedene, zum Teil voneinander unabhängige, zum Teil aufeinander bezogene Ansätze gibt, die sich mit Zeit und Bildung beschäftigen. Zudem wird an anderer Stelle auf verschiedene Theorien rekurriert, die in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften angewandt werden. Horst Siebert (i. F. 2000, S. 161 ff.) erklärt „Zeitlichkeit“ zum „didaktischen Prinzip“ einer konstruktivistischen Didaktik der Erwachsenenbildung. Peter Faulstich verweist auf den Pragmatismus, als er „Vorüberlegungen zu einem bildungswissenschaftlichen kritisch-pragmatischen Begriff der Zeit“ anstellt (2012).

Resümierend spricht Faulstich (i. F. Faulstich 2012, S. 81) von einer „Zeitvergessenheit“ in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, die keine „Temporaltheorie oder Zeitforschung hervorgebracht“ hat. Dieser Zustand ist bemerkenswert, wo doch „alle Bildung in der Zeit stattfindet“ und der Umgang mit Lebenszeit, mit Bildungs- und Lernzeiten im Lebenslauf drängende Fragen an die Erwachsenenbildung richtet. Faulstich zeigt: „Zeitfragen werden als solche theoretisch nicht explizit, sondern meistens nur implizit behandelt“. Die angesprochene Zeitvergessenheit gilt jedoch auch für die Politische Bildung in ihrer Gesamtheit. Und weil so gut wie alle Beiträge den Politikunterricht fokussieren, ist eine Zuspitzung auf die politische Erwachsenenbildung dringend notwendig.

4 Politische Erwachsenenbildung und Zeit – drei analytische Ebenen

Bildung fassen verschiedene Erziehungswissenschaftler in ihren Bildungskonzeptionen als per se politisch auf, weil sie nicht nur auf die Mündigkeit des Einzelnen, sondern auch auf die Teilhabe an der Gestaltung des Gemeinwesens bezogen ist, wobei die Grund- und Menschenrechte als von allen geteilter Werthorizont gelten (vgl. Klafki 1985; Hentig 1996; Reheis 2014a). Der normative Kristallisationspunkt ist dabei die Demokratie, die erlernt und im Lebenslauf kontinuierlich praktiziert werden muss (vgl. Negt 2010). Darüber hinaus geht es um die Vermittlung von Wissen und die Befähigung zum Urteilen und Handeln, wobei in der politischen Erwachsenenbildung die Kritik an den herrschenden Verhältnissen und die Emanzi-

pation der Bürgerinnen und Bürger sowie die Partizipation als „Königsziel“ einen besonderen Stellenwert einnehmen (Widmaier 2012, S. 14).

Ausgehend von diesen Grundlagen werden in den folgenden Abschnitten drei unterschiedliche Analyseebenen skizziert, in welchen die Bedeutung der politischen Erwachsenenbildung sichtbar wird. Dabei rücken jeweils verschiedene Aspekte in den Fokus: Zeitdiagnosen als Ausgangspunkt für die Betrachtung der Situation der politischen Erwachsenenbildung mit Blick auf strukturelle Herausforderungen; Zeit als Gegenstand von Lehr-Lernprozessen in der politischen Erwachsenenbildung; Zeit als wertvolle, aber auch notwendige Ressource in Form von Zeiträumen zum Verstehen und Beurteilen, zur Reflexion und Kritik sowie zum Handeln.

4.1 Politische Bildung als Prozess

Die erste Analyseebene zeichnet sich dadurch aus, dass politische Erwachsenenbildung als Prozess betrachtet wird, der Zeit braucht. Politische Erwachsenenbildung wird dabei als lebenslange Begegnung von Mensch und Welt aufgefasst (vgl. Lange und Oeftering 2014; Reheis 2014a), in welcher der Lernende Gesellschaft und Politik zu verstehen und beurteilen sowie im Handeln zu gestalten versucht. Dabei macht er Erfahrungen, die er reflektieren muss, um sie in sein „Bürgerbewusstsein“ einzuordnen (vgl. Lange 2008). In diesem Kontext lassen sich verschiedene theoretische Ansätze heranziehen, die untermauern, dass die dafür notwendigen Verstehens- (vgl. Euler 2010) und Urteilsprozesse (vgl. Sutor 2015) aufgrund der Komplexität der zu behandelnden Gegenstände zeitintensiv sind. Diese Auffassung entspricht auch klassischen Bildungskonzeptionen, in denen eine materiale, formale und prozedurale Dimension unterschieden wird (vgl. Jank und Meyer 2005). Die Bedeutung von Zeit für die politische Erwachsenenbildung lässt sich folglich dann veranschaulichen, wenn die Zeitlichkeit von Bildungs- und Lernprozessen sichtbar gemacht wird, wie die folgenden Abschnitte zu zeigen versuchen.

Mithilfe des Pragmatismus kann die Zeiterfahrung im Handeln zum Ausgangspunkt der Betrachtung gemacht werden (vgl. Faulstich 2012, S. 72 ff., Reheis 2014b). Demnach eignet sich der Mensch beim Handeln in der Zeit die Welt im Spiegel der eigenen Zeitlichkeit sowie der Zeitlichkeit der Gegenstände an. Dieser Prozess vereint Kontinuität und Wandel, aber auch den Moment in der Zeiterfahrung und im Umgang mit Zeit als Grundlage für das „Selbst- und Weltverständnis“ des Menschen (Dörpinghaus und Uphoff 2012b, S. 61). Obwohl sich die Wahrnehmung von Zeit von Mensch zu Mensch unterscheidet, wird dabei ein gemeinsamer Zugang geteilt: nämlich über Kategorien wie vorher und nachher, kurz und lang, schnell oder langsam, gestern, heute und morgen usw., die sich im Handeln und Erfahren, in der Reflexion und im Bewusstsein niederschlagen (vgl. Morgenroth 2008). Laut Schmidt-Lauff (2012b, S. 12 u. S. 44 ff.) lässt sich das Verhältnis von Bildung und Zeit als ein „Aufeinander-Bezogen-Sein“ auffassen, wobei Zeit als Bewegung begriffen wird, die sich im Handeln – und damit auch beim Lernen – vollzieht. Dieser Prozess geschieht folglich in der Zeit, d. h. in der Gegenwart, die Erwartungen an die Zukunft mit einbeziehend und auf den Erfahrungen aus der Vergangenheit aufbauend, und zwar als „verknüpfende Aneignung im zeitlichen Zueinander“ zwischen Mensch und Welt, die nicht gestört oder unterbrochen werden darf (vgl. Reheis

2014b, S. 129 f.), wenn dessen erfolgreicher Abschluss nicht gefährdet werden soll. In der Lernforschung lässt sich diese Perspektive ebenfalls finden. Knud Illeris (i. F. 2010) ordnet in seiner Publikation „Lernen verstehen: Bedingungen erfolgreichen Lernens“ verschiedene Lerntheorien in ein integratives Schema ein. Seiner Ansicht nach lässt sich jedes Lernen mittels zweier Prozesse kennzeichnen: eines extern induzierten Lernprozesses, der von kollektiven sozialen Faktoren beeinflusst wird, und eines intern induzierten Lernprozesses, der von individuellen psychologischen Faktoren abhängt. Weiter macht Illeris anhand verschiedener Lerntheorien darauf aufmerksam, dass beim Lernen nicht nur die kognitive, sondern auch die affektive Dimension eine Rolle spielt, etwa bei der Bewertung von Erlebnissen durch Emotionen. Die Fachliteratur zeigt, dass dies auch für die Auseinandersetzung mit dem Politischen gilt (vgl. Oeftering und Uhl 2007), z. B. Unterstützung oder Ablehnung der Demokratie, Vertrauen in sich selbst und die Politik, aber auch Ängste und Sorgen, Glück oder Freude. Die Beachtung der Emotionen, von „Lust und Leid im Lernen“ (Schmidt-Lauff 2012b, S. 39 ff.) betonen auch andere Autoren. Elke Gruber (i. F. 2007, S. 9) zeigt etwa, dass „Freude“ und „Neugier“ wichtige Motivatoren sind. Im Kontrast dazu zeigt der Motologe Jörg Schröder aus politischbildender Perspektive, dass sich negative Emotionen in der Körperhaltung, etwa gebückt, gesenkter Blick, und über Gebärden, z. B. des Stolzes oder der Unterwerfung, bemerkbar machen (vgl. 2012). Dieses Verständnis lässt sich mit der Frage nach den zeitlichen Freiheiten – oder eben: Zwängen – beim Lernen verbinden, etwa mit Blick auf „Lernzeiten“ (Faulstich 2005), die verfügbar sein müssen, damit positive Emotionen überhaupt zum Ausdruck kommen können.

Einen weiteren Zugang eröffnet „Politische Bildung als lebenslanges Lernen“ (Hufer 2014; Lange und Oeftering 2014; Reheis 2014b, S. 130), wenn sie auch als „Lebenszeitgestaltung“ (Dörpinghaus und Uphoff 2012a) begriffen wird. Die politische Sozialisationsforschung beschreibt dabei einen lebenslangen Prozess, bei dem individuell unterschiedliche Wirkungsfaktoren in den verschiedenen Phasen der Primär-, Sekundär- und Tertiärsozialisation zur Geltung kommen (vgl. Rippl 2008). Demnach bilden sich die politische Identität und die politischen Einstellungen im Kindes- und Jugendalter nach und nach aus und verfestigen sich im Erwachsenenalter, wobei lebensbedeutende Ereignisse zu Veränderungen führen können. In diesem Kontext sind beispielsweise biografische Ansätze (vgl. Kade et al. 2008) für die politische Erwachsenenbildung relevant, die sich mit der zeitlichen Selbstverortung des Menschen befassen und den Wandel von Deutungen und Einstellungen im Lebenslauf untersuchen. Dabei werden auch Identitätsfragen aufgeworfen, vor allem in solchen Zeiten, in welchen die Identität aufgrund von inneren Konflikten oder äußeren Einflüssen bedroht wird (vgl. Negt 2010, S. 223 f.). Wie die Psychologie zeigt, ist die Identität des Menschen ein zeitlich stabiles, aber flexibles Konstrukt, das sich daraus speist, dass Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sinnhaft aufeinander bezogen werden, ohne dass es dabei zu Brüchen kommt (vgl. Erikson 1973; Morgenroth 2012, S. 39 f.). Die Entwicklungsphasen, die Erik H. Erikson formulierte, veranschaulichen dieses Bild vom Lebensverlauf in der Zeit, in welchem der Mensch immer wieder neue Aufgaben bewältigen muss, um in seiner Persönlichkeit zu reifen. Die politische Erwachsenenbildung kann die Menschen demnach bei der Lebenszeitgestaltung unterstützen und ihnen im Lebensverlauf dann Orientie-

rung bieten und Sinn stiften, wenn lebensbedeutende Ereignisse verarbeitet werden müssen, welche das Selbst- und Weltbild erschüttern.

Resümierend lässt sich die Annahme, dass Zeit über das Verstehen und Reflektieren, das Erfahren und Urteilen sowie über Deutungen ins Bewusstsein des Menschen rückt, auf die politische Erwachsenenbildung übertragen. Das Lernen wird dabei als individueller wie sozialer Prozess, als Handeln in der Zeit aufgefasst. Politische Bildung in ihrer Zeitlichkeit ernst zu nehmen meint folglich, darauf zu achten, an welchen Stellen und aus welchen Gründen Bildungs- und Lernprozesse scheitern, weil die Zeiträume für die Berücksichtigung der Rationalität und Emotionalität der Menschen begrenzt sind oder fehlen – mit der Folge, dass der Brückenschlag von der Lebenswelt zur Demokratie nicht gelingt und die Rückkopplung zwischen Bürgerinnen und Bürgern und der Politik nicht (mehr) funktioniert.

4.2 Politische Bildung als Verzögerung

Die zweite Analyseebene ist mit der ersten eng verknüpft und richtet den Fokus auf einen bestimmten Ausschnitt der Prozesshaftigkeit von politischen Bildungsprozessen: die Verzögerung. Diese Perspektive ist normativ in Richtung der bereits angesprochenen kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung erweitert und greift den soziokulturellen und sozioökonomischen Wandel auf. Der Blick ist dabei auf die herrschenden Verhältnisse gerichtet und die drängenden Zeitfragen, die daraus resultieren, wie etwa die Ökonomisierung und Beschleunigung im Kontext von Bildung und Lernen (vgl. Zeiher und Schroeder 2008). Andreas Dörpinghaus und Ina Katharina Uphoff (i. F. 2012a, S. 113, Herv. i. O.) verweisen nachdrücklich darauf, dass die Zeit – als Zeitraum für die Begegnung des Menschen mit der Welt gedacht – für Bildung wesentlich ist, weil „Bildung mit *Verzögerungen* der unmittelbaren und kürzesten Verbindungen im Denken, Handeln und Urteilen zu tun hat“. Erst im „*Warten-können*“ in Anlehnung an Theodor W. Adorno könne sich der Mensch selbst fremd werden und auf Fragen, „anstatt zu reagieren, *antworten*“. In der Verzögerung entsteht also eine „*Antwort*, die die Frage selbst umgreift“ und dabei wird „der Prozess vom Seinmüssen hin zum Seinkönnen“ angestoßen (2012b, S. 64 ff.). Dörpinghaus zeigt an anderer Stelle für die Erwachsenenbildung, dass eine kritische Haltung gegenüber der eigenen Person und der Welt nur dann einnehmbar ist, wenn dafür „Schonräume der Langsamkeit“ zur Verfügung stehen (2008). Diese Schonräume sind für die Reflexion der Erfahrungen notwendig, damit der Mensch innehalten und sich seine Situation und die herrschenden Verhältnisse vergegenwärtigen kann. So können die Lernenden in sich hineinhorchen und die körperlichen wie geistigen Widerstände, die bei der Begegnung mit der Welt entstehen, zulassen, anstatt sie zu unterdrücken. Dieses Bildungsverständnis teilt auch Horst Rumpf (i. F. Rumpf 2012, S. 57 ff.), wenn er darauf aufmerksam macht, wie wichtig es ist, dass Lernen nicht „vorerledigt“ geschieht und Politische Bildung nicht zur „Erledigungsmaschinerie“ wird, die keine noch nicht gedachten Fragen bei den Lernenden entstehen lässt, sondern nur noch auf Bewährtes zurückgreift und alte Weltbilder festigt, ohne die Zustände tatsächlich infrage zu stellen.

Welche (zeit-)politische Sprengkraft das Moment der Verzögerung hat, wird mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens klar, der auch in der politischen Erwachse-

nenbildung als akzeptiert gilt (vgl. Widmaier 2012). Das Überwältigen der Teilnehmenden würde nämlich politische Bildungs- und Lernprozesse weniger zeitintensiv ausfallen lassen, weil Verstehens- und Urteilsprozesse abgekürzt oder beschleunigt werden. Das Ignorieren der Kontroversität lässt ein Durchdringen der Gegenstände nicht zu und fordert auch gar nicht dazu auf, so dass es angesichts der komplexen Herausforderungen im 21. Jahrhundert bei vielen Menschen bei Stereotypen und Klischees bleibt, die durch Sorgen und Ängste aufrechterhalten und weitertransportiert werden (vgl. Münch et al. 2015). Wenn die Antworten auf tatsächliche oder mögliche Fragen nämlich bereits vorgegeben sind, werden Denk- und Suchbewegungen im Keim erstickt, der „Möglichkeitssinn“ und die „Utopiefähigkeit“ (Negt 2010, S. 450 ff., Reheis 2014a, 9 ff.) können sich nicht entfalten. Der Lernprozess verliert so seinen offenen Charakter, sein Potenzial, den Perspektivwechsel zu fördern, wenn der Lehrende im Sinn einer Instruktionsdidaktik vorher bestimmt, was gelernt werden muss, welche Urteile die Lernenden zu fällen und welche Handlungsentscheidungen sie zu treffen haben.

In diesem Kontext rückt nicht zuletzt auch die (zeit-)politische Frage, ob Erwachsene „lebenslang lernen können oder lebenslang lernen müssen“, in den Fokus (Hufer , S. 23 f.). Dörpinghaus betont in diesem Kontext mit Blick auf das Konzept des Lebenslangen Lernens, dass dieses auf die Zukunft gerichtet ist und als „Zeitdispositiv“ über die Menschen regiert (2009). Er vertritt die Meinung, dass das Zeitregime den Menschen den Takt schlägt und in einer endlosen Selbstoptimierung mündet, anstatt sie zu befreien und ihnen bei der Entfaltung des Selbst zu helfen. Kade und Seitter (i. F. 2010, S. 303 f.) unterstreichen hier die „Temporalisierung aller Lern- und Aneignungsverhältnisse Erwachsener“, welche die „(Neu-)Verteilung von Bildungszeit über den gesamten Lebenslauf“ zur Debatte stellt, die im Kern ebenfalls eine zutiefst (zeit-)politische Angelegenheit darstellt. Dabei wird nicht nur die individuelle Ebene angesprochen, sondern die kollektive, genauer gesagt: die institutionelle, weil Lernen ja als sozialer Prozess in die soziokulturellen und sozioökonomischen Bedingungen eines Menschen eingebettet ist und zeitliche Zwänge und Freiheiten von Gewicht sind. Folglich geht es nicht mehr allein darum, inwiefern der Mensch Bildung als Investition in die Zukunft begreift und zu welchen Zeitpunkten er diese tätigen will, sondern auch, welche zeitlichen Mittel ihm von staatlicher Seite zur Verfügung gestellt werden und welche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten seitens der Bildungspolitik überhaupt vorgesehen und entsprechend gesetzlich verankert sind. Diese Dinge müssen über das Vergegenwärtigen des Moments und das Innehalten bewusst gemacht und kritisch hinterfragt werden.

Resümierend ist die Verzögerung für die politische Erwachsenenbildung von Bedeutung, weil sie Kritik und Emanzipation erst möglich macht. Mit Blick auf das Lebenslange Lernen spielen aus zeitlicher Perspektive Macht und Zwang sowie die freie Verfügung über Lernzeiten eine Rolle. Wichtig ist der Unterschied, ob Lebenslanges Lernen – besonders: lebenslange Politische Bildung – als zweckgebundene Investition in die Zukunft angesichts gesellschaftlicher und ökonomischer Erfordernisse oder als wertgebundener Beitrag zum Schutz und Erhalt der Demokratie begriffen wird.

4.3 Zeit als Gegenstand politischer Bildung

Die bereits angesprochene „Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung“ (i. F. Eis et al. 2015, S. 94 ff.) zeigt Herausforderungen auf, die für die politische Erwachsenenbildung aus zeitlicher Perspektive von Bedeutung sind. Dazu gehört u. a. „Umbrüche und (...) Krisen unserer Zeit“, „Konflikte und Dissens sichtbar zu machen und um Alternativen zu streiten“ oder „Macht- und Ohnmachtserfahrungen“ zu thematisieren. Diese und andere Herausforderungen spiegeln die Zeitlichkeit von Gesellschaft und Politik wider und lassen Zeit zum Gegenstand des Verstehens, Urteilens und Handeln werden, wobei die Reflexion der Zeiterfahrung und des eigenen Umgangs mit Zeit zu Bezugspunkten werden. Das Bewusstsein für die Zeit, z. B. für Schnelligkeit und Langsamkeit, Einmaligkeit und Wiederholung, Zukunft, Gegenwart oder Vergangenheit, spielt in diesem Kontext eine entscheidende Rolle, wie die folgenden didaktischen Ansätze zu veranschaulichen versuchen (vgl. Görtler und Reheis 2012).

4.3.1 Exemplarisches Lernen und soziologische Fantasie

Ein erstes Beispiel für das Sichtbarmachen der Zeitlichkeit der Gegenstandsbereiche liefert der Soziologe Oskar Negt, welcher den Ansatz von Martin Wagenschein auf die politische Erwachsenenbildung überträgt (vgl. 1975, 2010). Negt fokussiert dabei das Gemeinwesen (i. F. 1975, S. 21 ff., Herv. i. O.). Für ihn geht es aus Sicht des exemplarischen Lernens darum, das Besondere in der Lebenswelt des Einzelnen mit dem Allgemeinen in Gesellschaft und Politik in Verbindung zu bringen: „‚Ganzes‘ (...) ist die arbeitsteilig organisierte Totalität des Produktions- und Reproduktionsprozesses einer Gesellschaft in historischer Dimension; ‚Einzelnes‘ der für das Leben der Gesellschaft, der Klassen und der Individuen relevante soziologische Tatbestand“. Dabei setzt er am Bewusstsein der Lernenden an, d. h. ihrem Selbst- und Weltverständnis sowie ihren Erfahrungen im Alltag und deren Reflexion. Zudem wird darin auch Ideologiekritik sichtbar, nämlich im Anspruch, die historischen wie soziologischen Hintergründe der gesellschaftlichen und politischen Strukturen zu ergründen. Im Zurückverfolgen der Zustände und Verhältnisse wird seiner Ansicht nach deutlich, dass sie nicht naturwüchsig, sondern von Menschenhand geschaffen sind. Und dies erwecke die „soziologische Fantasie“ der Subjekte und fordere sie zum Urteilen und Handeln auf. Folglich spielt die Zeitlichkeit beim exemplarischen Lernen vom Besonderen zum Allgemeinen eine wichtige Rolle, um sie zu beurteilen und daraus Schlüsse für das Handeln zu ziehen sowie das Gelernte auf andere Situationen zu übertragen, indem zeitliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden.

4.3.2 Zeitökologie und politische Bildung

Fritz Reheis (vgl. Reheis 2009, 2014a, 2014b) entfaltet in mehreren Schriften eine zeitökologisch erweiterte Konzeption Politischer Bildung, die sich nicht nur auf den Politikunterricht, sondern auch auf den non-formalen Bereich bezieht. Reheis nimmt dabei Bezug auf den Ansatz der Ökologie der Zeit (vgl. Geißler und Held

1995). Dieser Ansatz betrachtet den Umgang mit Zeit von Systemen, die für jegliches Handeln eine bestimmte Zeit – die sogenannte Eigenzeit – benötigen. Davon ausgehend lassen sich Handlungen näher betrachten, wobei Kreisläufe und Rhythmen eine zentrale Rolle spielen. Zeit wird dabei zur Ressource, die für den Vollzug des Handlungsprozesses, d. h. die Reaktion auf einen Reiz, Motivation und Volition usw. unabdingbar ist. Aus Sicht der Politischen Bildung lassen sich die Handlungen der Menschen, z. B. Lernen, Erfahren, politische Beteiligung, aber auch des politischen Systems, etwa Meinungs- und Willensbildung oder Entscheidungsfindung, in ihrer Zeitlichkeit verstehen und zum Gegenstand des Urteilens machen. Engpässe – im Zeitjargon als Synchronisationsprobleme bezeichnet – entstehen dann, wenn verschiedene Systeme miteinander interagieren und dabei die unterschiedliche Zeitlichkeit zur Geltung kommt, beispielsweise akute Krisen, die eine schnelle Reaktion verlangen, aber auf demokratischem, langsamen Weg herbeigeführt werden müssen. Reheis (i. F. 2009, S. 74) schlägt vor, die Zeitlichkeit von Gesellschaft, Politik und Wirtschaft für die Lernenden zugänglich zu machen. Damit ist seiner Ansicht nach gemeint, die „geronnene Zeit“ in Gegenständen „sichtbar“ und „als vom Menschen gemachte Schöpfungen erkennbar“ und „gestaltbar“ darzustellen, d. h. auch „Sachzwänge zu verflüssigen“, die seitens der Politik als Rechtfertigung herangezogen werden (2014b, S. 129). Dies kann beispielsweise anhand von Institutionen und Gesetzen geschehen, deren Entstehung und Wirkung nachvollzogen werden. Hier lässt sich auch an die Konfliktdidaktik von Herman Giesecke anschließen, welcher die Zyklizität der Demokratie als wiederkehrenden Kreislauf von Konsens und Konflikt in den Mittelpunkt stellte (vgl. 1965).

An anderer Stelle führt Reheis (i. F. 2014a, S. 9 ff.) seinen Ansatz weiter aus. In Anlehnung an das exemplarische Lernen und die Ausführungen von Oskar Negt weist Reheis dort auf die produktive Verbindung von historischem und soziologischem Lernen für die Politische Bildung hin, weil daran die Veränderlichkeit der politischen, gesellschaftlichen und nicht zuletzt der ökonomischen Strukturen für die Lernenden einsichtig wird. Zentral ist für ihn, dass Politische Bildung sowohl vom politischen Menschen als auch von der politischen Welt aus gedacht werden kann, die es zu verändern gilt: „Die Verhältnisse existieren, ehe der Einzelne sich in bzw. zu ihnen verhalten kann, aber durch sein Verhalten kann er diese Verhältnisse wiederum beeinflussen.“ Ins Zentrum seiner Kritik stellt er die Dominanz der Ökonomie gegenüber Politik und Bildung: „Kritischer Anspruch heißt Parteiergreifung für die Demokratie. Denn die Forderung nach ‚Marktkonformität‘ für die Demokratie und die Begrüßung der Finanzmärkte als ‚fünfte Gewalt‘ kann nicht hingenommen werden.“ Daraus ergibt sich für Reheis ein Spannungsfeld zwischen der Anpassung an das Gegebene und seiner Gestaltung, welches für die Politische Bildung zentral ist und in dem das kritische Moment der politischen Erwachsenenbildung seinen Platz hat. Folglich hat die „Erarbeitung von Alternativen“ zu den herrschenden Verhältnissen großes Gewicht. Hier geht es Reheis darum, dem „Wirklichkeitssinn“ den „Möglichkeitssinn“ zur Seite zu stellen, der es den Lernenden erlaubt, über Utopien zu dem zu gelangen, was ihren Interessen und Bedürfnissen tatsächlich entspricht und nicht aus Konsumgründen künstlich geschaffen wurde.

Resümierend führt das Sichtbarmachen der Zeitlichkeit der gesellschaftlichen und politischen Strukturen den Lernenden vor Augen, dass die herrschenden Verhältnis-

se nicht naturgewachsen, sondern von Menschenhand geschaffen sind. Der Wandel ist dabei für Gesellschaft und Politik charakteristisch, denn Macht und Herrschaft sind in der Demokratie zeitlich begrenzt, Mehrheiten werden zu Minderheiten und umgekehrt, Althergebrachtes gerät ins Wanken und wird von neuen Ideen abgelöst. Diese Einsicht kann den Lernenden begreiflich machen, dass sie abseits von Politikverdrossenheit, Radikalität oder Extremismus auch auf demokratischem Weg Einfluss auf die Gegebenheiten nehmen können.

5 Ausblick und offene Fragen

Die kurze Auseinandersetzung mit der Situation der politischen Erwachsenenbildung zu Beginn deutete an, dass sich angesichts aktueller soziokultureller und sozioökonomischer Herausforderungen – besonders: der Ökonomisierung und Beschleunigung im Kontext von Bildung und Lernen – eine ganze Reihe von drängenden Zeitfragen ergeben. Die Aufarbeitung des Forschungsstands zum Verhältnis von Politischer Bildung und Zeit weist dagegen auf eine Zeitvergessenheit hin. Aus diesen Gründen muss die Bedeutung von Zeit für die politische Erwachsenenbildung noch genauer untersucht werden. Dafür scheinen die drei Analyseebenen gewinnbringend zu sein, die in den vorangegangenen Abschnitten herausgearbeitet wurden: Politische Bildung als Prozess und Verzögerung sowie Zeit als Gegenstand, um die Zeitlichkeit von Gesellschaft und Politik zu verstehen, zu beurteilen und sich an der Gestaltung der Zeitstrukturen zu beteiligen. Im Anschluss an die bisher erfolgten Überlegungen ergeben sich einige wenige offene Fragen für anschließende theoretische und empirische Untersuchungen, die an dieser Stelle skizziert werden.

Erstens muss aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Erwachsenenbildung der Umgang mit Zeit in Gesellschaft und Politik – vor allem: in der Bildung – zum Gegenstand des Verstehens und Urteilens gemacht werden. Dieser Aspekt ist mit Blick auf die prekäre zeitliche Situation der politischen Erwachsenenbildung, die dazu führt, dass politische Bildungs- und Lernprozesse und die damit verknüpften Reflexions-, Erfahrungs- und Handlungsprozesse verkürzt oder beschleunigt werden, und mit Blick auf das daraus resultierende Selbst- und Weltverständnis der Menschen wichtig. Evidenz geben Zeitbudgetstudien unter Studierenden (vgl. Sanders und Jacobs 2014) oder Befragungen zum Umgang mit Zeit in der Arbeitswelt (vgl. Schöneck 2009). Hier geht es um Zeitfragen, die beim Lernen und Arbeiten auftreten und sich beispielsweise in Form von Herrschaft, z. B. Menschen unter Zeitdruck zu setzen, manifestieren, und die dahinter liegenden Zeitstrukturen, die politisch gestaltbar sind. Dies betrifft vor allem das Lebenslange Lernen, das angesichts der Ökonomisierung und Funktionalisierung von Bildung seinen freiheitlichen Charakter verliert, wenn das Lernen nur als unabdingbare Investition in die Zukunft verstanden wird. In diesem Kontext könnte beispielsweise weiter untersucht werden, wie viel Zeit Erwachsenen für Politische Bildung tatsächlich zur Verfügung steht und wie die zeitlichen Ressourcen – abseits der Selbstunterwerfung unter das Zeitregime – genutzt werden können, um die herrschenden Verhältnisse zu hinterfragen, Zusammenhänge herzustellen und nach Alternativen zu suchen.

Zweitens weist die Partizipationsforschung auf die Bedeutung der Zeit als Ressource des Handelns hin, die mit anderen Faktoren wie Bildung, Beruf und Einkommen korreliert (vgl. Gabriel und Völkl 2005). So bleibt die Frage offen, ob Politikverdrossenheit nicht auch eine Frage von fehlender Zeit ist, um das Politische zu verstehen, zu beurteilen und gemeinsam zu diskutieren, die vor allem sogenannte bildungsferne Schichten betrifft (vgl. Detjen 2007) und Entwicklungen wie Fremdenfeindlichkeit oder Europaskepsis den Weg ebnet. Da Zeitfragen auch immer Machtfragen sind und sich Statusunterschiede zwischen den Menschen nicht zuletzt über die freie Verfügung über Zeit ausdrücken, ist diese Angelegenheit ein Thema für die politische Erwachsenenbildung, insofern sie soziale wie ökonomische und damit einhergehende zeitliche Ungleichheiten thematisieren will, etwa zwischen den Geschlechtern und den Generationen sowie zwischen Hoch- und Niedrigqualifizierten sowie Erwerbstätigen und Erwerbslosen.

Drittens lässt sich mit Blick auf die Biografie der Lernenden untersuchen, wie sich zeitliche Bedürfnisse und Interessen im Lebenslauf ändern und wie diese artikuliert werden können. Dies betrifft lebensbedeutende Ereignisse wie z. B. Familiengründung, Krankheit, Arbeitslosigkeit oder Renteneintritt, welche eine Neustrukturierung des Alltags und des Umgangs mit Zeit nach sich ziehen. Zu thematisieren ist auch der sich wandelnde Zeithorizont im Lebenslauf, etwa mit Blick auf die im Ruhestand frei gewordene Lernzeit, aber auch die schwindende Lebenszeit, die für politisches Lernen und Handeln noch verfügbar ist. Hier spielen besonders die Arbeits- und Lernzeiten eine Rolle, die zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden ausgehandelt, gesetzlich geregelt und auch so ausgestaltet sein müssen, dass die Lernenden über einen Teil ihr Zeit tatsächlich frei verfügen und diesen für Politische Bildung verwenden können. Der zeitpolitische Ansatz der Deutschen Gesellschaft für Zeitpolitik e. V., die sich aus interdisziplinärer Perspektive mit Zeitfragen in Lebenswelt, Gesellschaft und Politik befasst (vgl. DGfZP 2003, 2005), bietet hier einen theoretisch-praktischen Anknüpfungspunkt, der für die politische Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht werden kann, z. B. mit Blick auf die Flexibilisierung von Arbeitszeiten. Die DGfZP betrachtet den Umgang mit Zeit in den Gegenstandsbereichen der politischen Erwachsenenbildung kritisch und fordert hier ein gesetzlich verankertes „Recht auf Eigenzeit“, um den Menschen Zeitsouveränität zu gewähren.

Open Access. Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Ahlheim, K., & Heger, B. (2006). *Wirklichkeit und Wirkungen politischer Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen*. Schwalbach: Wochenschau.

Beer, W., Cremer, W., & Massing, P. (Hrsg.). (1999). *Handbuch politische Erwachsenenbildung*. Schwalbach: Wochenschau.

Bilstein, J., Miller-Kipp, G., & Wulf, C. (Hrsg.). (1999). *Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie*. Weinheim: Beltz.

Crouch, C. (2008). *Postdemokratie*. Frankfurt a. M: Suhrkamp.
Deichmann, C., & Tischner, C. K. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung*. Schwalbach: Wochenschau.
Detjen, J. (2007). Politische Bildung für bildungsferne Milieus. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 2007(32-33), 3–8.
DGfZP – Deutsche Gesellschaft für Zeitpolitik (2003). *Zeit für Zeitpolitik*. Bremen: Atlantik.
DGfZP – Deutsche Gesellschaft für Zeitpolitik (2005). *Zeit ist Leben. Manifest der DGfZP*. http://www.zeitpolitik.de/pdfs/ZP_Manifest.pdf. Zugegriffen: 05. Jan. 2016.
Dörpinghaus, A. (2008). *Schonräume der Langsamkeit. Grundzüge einer temporalphänomenologischen Erwachsenenpädagogik*. http://www.die-bonn.de/id/3973. Zugegriffen: 05. Jan. 2016.
Dörpinghaus, A. (2009). Bildung und Zeit. Über Zeitdispositive und Lebenszeitregime. In V. King, & B. Gerisch (Hrsg.), *Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung* (S. 167–182). Frankfurt a. M.: Campus.
Dörpinghaus, A., & Uphoff, I. K. (2012a). *Die Abschaffung der Zeit. Wie man Bildung erfolgreich verhindert*. Darmstadt: WBG.
Dörpinghaus, A., & Uphoff, I. K. (2012b). Zeit und Bildung. Über die Selbstaffektion der Erfahrung. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung. Annäherung an eine zeittheoretische Grundlegung* (S. 61–70). Münster: Waxmann.
Eis, A., Lösch, B., Schröder, A., Steffens, G., et al. (2015). Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung. *Journal für politische Bildung*, *4*, 94–98.
Erikson, E. H. (1973). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Euler, P. (2010). Verstehen als Menschenrecht versus Kapitalisierung lebenslangen Lernens oder: Lehre als Initiierung lebendiger Verhältnisse von Sache und Subjekt. In K.-J. Pazzini, M. Schuller, & M. Wimmer (Hrsg.), *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten* (S. 125–146). Bielefeld: Transcript.
Gabriel, O. W., & Völkl, K. (2005). Politische und soziale Partizipation. In O. W. Gabriel, & E. Holtmann (Hrsg.), *Handbuch Politisches System der Bundesrepublik Deutschland* (3. Aufl., S. 523–573). München, Wien: Oldenbourg.
Geißler, K. A., & Held, M. (Hrsg.). (1995). *Von Rhythmen und Eigenzeiten. Perspektiven einer Ökologie der Zeit*. Stuttgart: Hirsel.
Giesecke, H. (1965). *Didaktik der politischen Bildung*. München: Juventa.
Faulstich, P. (2005). Lernzeiten. Zeit zum Lernen öffnen. In G. Wiesner, & A. Wolter (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft* (S. 213–224). Weinheim, München: Juventa.
Faulstich, P. (2012). Lernen in der Kontinuität der Momente. Vorüberlegungen zu einem bildungswissenschaftlichen kritisch-pragmatischen Begriff der Zeit. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung. Annäherung an eine zeittheoretische Grundlegung* (S. 71–90). Münster: Waxmann.
Görtler, M. (2012). Politikdidaktik und Zeit. In M. Görtler, & F. Reheis (Hrsg.), *Reifezeiten. Zur Bedeutung der Zeit in Bildung, Politik und politischer Bildung* (S. 193–208). Schwalbach: Wochenschau.
Görtler, M. (2014). Politische Bildung und Zeit. In D. Lange, & T. Oeftering (Hrsg.), *Politische Bildung als lebenslanges Lernen* Schriftenreihe der GPJE, (Bd. 14, S. 204–205). Schwalbach: Wochenschau.
Görtler, M., & Reheis, F. (Hrsg.). (2012). *Reifezeiten. Zur Bedeutung der Zeit in Bildung, Politik und politischer Bildung*. Schwalbach: Wochenschau.
Gruber, E. (2007). Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens. *Magazin erwachsenenbildung.at*, *0*, 2–13.
Hartmann, M. (2015). Fröhlicher Fatalismus. Anmerkungen zu Hartmut Rosas Beschleunigungstheorie. *Merkur*, *798*(69), 65–73.
Hentig, H. (1996). *Bildung. Ein Essay*. München Wien: Hanser.
Heuwinkel, L. (2006). *Umgang mit Zeit in der Beschleunigungsgesellschaft*. Schwalbach: Wochenschau.
Hufer, K.-P., & Richter, D. (Hrsg.). (2013). *Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen, Perspektiven politischer Bildung*. Schriftenreihe, Bd. 1355. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
Hufer, K.-P. (2014). Von der Erwachsenenbildung zum lebenslangen Lernen. Bildungspolitik mit Begriffen. In D. Lange, & T. Oeftering (Hrsg.), *Politische Bildung als lebenslanges Lernen* Schriftenreihe der GPJE, (Bd. 14, S. 23–31).
Illeris, K. (2010). *Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Jacobs, S., & Sanders, C. M. (2014). Die beschleunigte Hochschule. Eine Bildungskritik. In J. Tremmel (Hrsg.), *Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik* (S. 293–325). Wiesbaden: Springer VS.

Jank, W., & Meyer, H. (2005). *Didaktische Modelle* (7. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
Kade, J., Hof, C., & Peterhoff, D. (2008). Verzeitlichte Bildungsgestalten: Subjektbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *4*(31), 9–22.
Kade, J., & Seitter, W. (2010). Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Zeit. Einleitung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogik*, *3*(56), 303–304.
King, V., & Gerisch, B. (Hrsg.). (2009). *Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung*. Frankfurt a. M.: Campus.
Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim Basel: Beltz.
Krautz, J. (2007). *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München: Diederichs.
Morgenroth, O. (2008). *Zeit und Handeln. Psychologie der Zeitbewältigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
Morgenroth, O. (2012). Wer hat an der Uhr gedreht? Psychologische Betrachtungen zum Umgang mit Zeit. In M. Görtler, & F. Reheis (Hrsg.), *Reifezeiten. Zur Bedeutung der Zeit in Bildung, Politik und politischer Bildung* (S. 35–50). Schwalbach: Wochenschau.
Lange, D. (2008). Kernkonzepte des Bürgerbewusstseins. Grundzüge einer Lerntheorie der politischen Bildung. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*. Schriftenreihe (Bd. 645, S. 245–259). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
Lange, D. (2012). Wie aus Zeit politischer Sinn wird: Konturen des politikgeschichtlichen Lernens. In M. Görtler, & F. Reheis (Hrsg.), *Reifezeiten. Zur Bedeutung der Zeit in Bildung, Politik und politischer Bildung* (S. 181–192). Schwalbach: Wochenschau.
Lange, D., & Hufer, K.-P. (Hrsg.). (2016). *Handbuch politische Erwachsenenbildung*. Schwalbach: Wochenschau.
Lange, D., & Oeftering, T. (Hrsg.). (2014). *Politische Bildung als lebenslanges Lernen*. Schriftenreihe der GPJE, Bd. 14. Schwalbach: Wochenschau.
Lange, D., & Reinhardt, V. (Hrsg.). (2007). *Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Basiswissen Politische Bildung*, 6 Bde, Baltmannsweiler: Schneider.
Lösch, B., & Thimmel, A. (Hrsg.). (2010). *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach: Wochenschau.
Lüders, M. (1995). *Zeit, Subjektivität und Bildung. Die Bedeutung des Zeitbegriffs für die Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
Münch, U., Scherb, A., Schröder, M., & Eisenhardt, W. (Hrsg.). (2015). *Politische Urteilsbildung im 21. Jahrhundert*. Schwalbach: Wochenschau.
Negt, O. (1975). *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung, Theorie und Praxis der Gewerkschaften* (6. Aufl.). Frankfurt a. M., Köln: Bundeszentrale für politische Bildung.
Negt, O. (2010). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl.
Nieke, W., Masschelein, J., & Ruhloff, J. (Hrsg.). (2001). *Bildung in der Zeit, Zeitlichkeit und Zukunft – pädagogisch kontrovers*. Weinheim, Basel: Beltz.
Nuissl von Rein, E. (Hrsg.). (2008). Bildung und Zeit. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 1., http://www.die-bonn.de/id/3973. Zugegriffen: 05. Jan. 2016
Oeftering, T., & Uhl, H. (2007). Emotionen und politisches Lernen. In D. Lange, & V. Reinhardt (Hrsg.), *Inhaltsfelder der Politischen Bildung* Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Basiswissen Politische Bildung, (Bd. 3, S. 56–70). Baltmannsweiler: Schneider.
Reheis, F. (2009). Politische Bildung und Zeit. In H. Oberreuter (Hrsg.), *Standortbestimmung Politische Bildung. Tutzinger Schriften zur Politischen Bildung* (S. 267–281). Schwalbach: Wochenschau.
Reheis, F. (2014a). *Politische Bildung. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS.
Reheis, F. (2014b). Zeiten des Handelns. ZDG. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, *2*, 118–132.
Rippl, S. (2008): Politische Sozialisation. In K. Hurrelmann et al. (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 443–458). 7. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.
Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Rosa, H. (2009). Jedes Ding hat keine Zeit? Flexible Menschen in rasenden Verhältnissen. In V. King, & B. Gerisch (Hrsg.), *Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung* (S. 21–39). Frankfurt a. M.: Campus.
Rumpf, H. (2012). Die entkräftete Zeit: Über offenes und vorerledigtes Lernen. In M. Görtler, & F. Reheis (Hrsg.), *Reifezeiten. Zur Bedeutung der Zeit in Bildung, Politik und politischer Bildung* (S. 57–68). Schwalbach: Wochenschau.
Sander, W. (Hrsg.). (2014). *Handbuch politische Bildung* (4. Aufl.). Schwalbach: Wochenschau.

Schmidt-Lauff, S. (2008). *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge*. Münster: Waxmann.

Schmidt-Lauff, S. (2011). Zeitfragen und Temporalität in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt, & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 213–228). Wiesbaden: VS.

Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.). (2012a). *Zeit und Bildung. Annäherung an eine zeittheoretische Grundlegung*. Münster: Waxmann.

Schmidt-Lauff, S. (2012b). Grundüberlegungen zu Zeit und Bildung. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung. Annäherung an eine zeittheoretische Grundlegung* (S. 11–60). Münster: Waxmann.

Schönbächler, M.-T., Becker, R., Hollenstein, A., & Osterwalder, F. (Hrsg.). (2010). *Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. Bern: Haupt.

Schöneck, N. M. (2009). Zeiterleben und Zeithandeln Erwerbstätiger. Eine methodenintegrative Studie, Wiesbaden: VS

Schröder, J. (2012). Das Leibliche ist politisch – als Sensorium, Erfahrungsspeicher und Ratgeber. In M. Görtler, & F. Reheis (Hrsg.), *Reifezeiten. Zur Bedeutung der Zeit in Bildung, Politik und politischer Bildung* (S. 239–250). Schwalbach: Wochenschau.

Sennett, R. (1998). *The corrosion of character. the personal consequences of work in the new capitalism*. New York: Norton & Company.

Siebert, H. (2000). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (3. Aufl.). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

Siebert, H. (2009). Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at, 7/8*, 3–25.

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

Sutor, B. (2015). Politische Urteilsbildung Klärungsversuch zur Wertediskussion in der Politischen Bildung. In U. Münch, A. Scherb, M. Schröder, & W. Eisenhardt (Hrsg.), *Politische Urteilsbildung im 21. Jahrhundert* (S. 62–65). Schwalbach: Wochenschau.

Tenorth, H. E. (2006). Zeit als Thema der Erziehungswissenschaft. Dissens der Codierung, Desiderata der Thematisierung. In J. Ruhloff et al. (Hrsg.), *Perspektiven Allgemeiner Pädagogik* (S. 57–74). Weinheim, Basel: Beltz.

Weinbrenner, P. (1992). Lernen für die Zukunft – Plädoyer für ein neues Relevanzkriterium der Politischen Bildung. In W. Sander (Hrsg.), *Konzepte der Politikdidaktik. Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven* (S. 219–238). Hannover: Metzler.

Treml, A. K. (1999). Rhythmus, Chronos, Kairos. Formen pädagogischer Zeiterfahrung. In J. Bilstein, G. Miller-Kipp, & C. Wulf (Hrsg.), *Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie* (S. 15–27). Weinheim: Beltz.

Widmaier, B. (2012). Außerschulische politische Bildung nach 1945 – Eine Erfolgsgeschichte? *APuZ, 46–47*(62), 9–16.

Widmaier, & Overwien, B. (Hrsg.). (2013). *Was heißt heute Kritische Politische Bildung?* Schwalbach: Wochenschau.

Zeiher, H. (2008). Bildungspolitik ist Zeitpolitik. Zur Einführung. In H. Zeiher, & S. Schroeder (Hrsg.), *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten – Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen* (S. 7–20). Weinheim, München: Juventa.

Zeiher, H., & Schroeder, S. (Hrsg.). (2008). *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten – Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen*. Weinheim, München: Juventa.

ZfW
DOI 10.1007/s40955-016-0056-y

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Politische Bildung in Österreich: parteienzentriert und großorganisationsbezogen

Wilhelm Filla

Eingegangen: 8. Januar 2016 / Angenommen: 11. Mai 2016
© The Author(s) 2016. This article is available at SpringerLink with Open Access

Zusammenfassung Politische Bildung hat in der österreichischen Erwachsenenbildung eine lange Tradition. In der Zweiten Republik gilt sie als marginalisiert. Ein näherer Blick relativiert die Marginalisierungsthese. Politische Bildung ist parteienzentriert und in Großorganisationen wie dem Gewerkschaftsbund präsent. Es besteht eine breite und unübersichtliche Institutionenlandschaft. Marginalisiert ist politische Bildung in der traditionellen Erwachsenenbildung wie den Volkshochschulen. Es gibt aber Ausnahmen. Zur Gänze fehlen ein breiter theoretisch fundierter empirischer Überblick und kontinuierliche Forschungstätigkeit. Es fehlen vielfach grundlegende empirische Daten. Vor diesem Hintergrund wird ein Überblick skizziert. Die Marginalisierungsthese wird relativiert und präzisiert. Teilweise ist politische Bildung unpolitisch. Vergleiche mit Deutschland erlauben eine bessere Beurteilung.

Schlüsselwörter Politische Bildung · Erwachsenenbildung · Parteienzentrierung · Institutionen · Finanzierung

Political Education in Austria: party-centered and orientated towards large-scale organizations

Abstract Political Education has a long tradition in Austrian adult education. In the period of the Second Republic, ist is cinsidered marginalized. A closer look puts this assumption into perspective. Political education is widely party-centered and present in large-scale organizations such as the Federation of Trade Unions. There is a wide and confusing institutional landscape. With a few exeptions, political education is marginalized within traditional adult education such as the peoples universities (Volkshochschulen). Entirely lacking is a broad theoretically founded empirical

W. Filla (✉)
Karl-Franzens-Universität Graz, Graz, Österreich
E-Mail: w.filla@gmx.at

Published online: 09 June 2016

survey and continuos research. Moreover, basic empirical data are missing. Against this background, this article outlines an overview on the current status trying to specify and qualify the assertion of a marginalized political education. It shows that political education is partly apolitical. Comparisons with Germany allow a better appraisal.

Keywords Political education · Adult education · Financing · Institutions · Party-centrism

1 Ausgangslage und Problemaufriss

Politische Bildung für Erwachsene weist in Österreich eine lange Tradition auf. Sie reicht in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts zurück. In der demokratischen Periode der Zwischenkriegszeit erreichte politische Bildung einen Höhepunkt, insbesondere in der Arbeiterbildung. Im Austrofaschismus und vollends im Nationalsozialismus wurde politische Bildung zerstört. Nach dem Zweiten Weltkrieg hat sie sich, anders als in Deutschland, wo starke staatliche Einflüsse zum Tragen kamen, betont parteienzentriert und in gesellschaftlichen Großorganisationen wie dem Gewerkschaftsbund entwickelt. In der traditionellen Erwachsenenbildung war und ist sie hingegen – von Ausnahmen abgesehen – marginalisiert. Anknüpfungsbestrebungen an die Tradition der 1920er Jahre waren auf Dauer nicht erfolgreich. Die Marginalisierungsthese ist jedoch zu differenzieren und zu relativieren. Sowohl historisch wie aktuell ist politische Bildung – mit Ausnahme der Arbeiterbildung – empirisch wenig erforscht und theoretisch bescheiden fundamentiert. Für die konfessionell gebundene und die ländliche Erwachsenenbildung ist sie überhaupt nicht erforscht. Unter empirischen Gesichtspunkten gleicht eine historische wie aktuelle Analyse über weite Strecken einem „Blindflug im Nebel“. Daher wäre es „Zeit, eine Zeitgeschichte der politischen Bildung zu schreiben“ (Gruber 2008, S. 284), auch um lange Entwicklungen aufzuzeigen. Gegenwärtig dominieren, von der Parteibildungsarbeit und der gewerkschaftlichen Bildung abgesehen, extreme Unterfinanzierung sowie eine inhaltliche und institutionelle Unübersichtlichkeit und eine geringe gesellschaftliche Relevanz. In der österreichischen Öffentlichkeit ist politische Bildung Erwachsener kein nennenswertes Thema.

2 Historische Entwicklung

2.1 Frühgeschichte politischer Bildung

Politische Bildung für Erwachsene hat sich auf dem Gebiet des heutigen Österreich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu entwickeln begonnen, und zwar zunächst als Arbeiterbildung. Mit seiner Geschichte besonders bekannt geworden ist der 1867 gegründete Wiener Arbeiterbildungsverein (vgl. Ellenbogen 1892).

Politische Bildung haben von ihren Anfängen an die Volkshochschulen – der 1887 gegründete Wiener Volksbildungsverein, die 1897 geschaffene Urania und

das 1901 gegründete Volksheim – geleistet, jedoch nicht unter dieser ob der stets hochgehaltenen Neutralität geradezu verpönten Bezeichnung. Die Erwachsenenbildungshistoriografie hat sich daher bisher vorrangig unter dem Aspekt ihrer Wissenschaftszentrierung und nicht unter dem Gesichtspunkt von politischer Bildung mit ihnen beschäftigt (vgl. Filla 2001; Stifter 2005).

Professoren der Universität Wien haben sich im ausgehenden 19. Jahrhundert mit politischer Bildung auseinandergesetzt. Beispiele sind der Anatom und Zootom Carl Bernhard Brühl (vgl. Brühl 1888) und der Rechtshistoriker Adolf Exner (vgl. Sander 2009, S. 11 ff.).

Otto Bauer nahm 1906 eine Aufgabentrennung zwischen Arbeiter- und Volksbildung vor. Die politisch relevanten Sozialwissenschaften sollten der parteipolitischen Arbeiterbildung vorbehalten bleiben (vgl. Bauer 1906, 1979). Damit wurde eine Parteizentrierung der politischen Bildung grundgelegt.

2.2 Früher Höhepunkt politischer Bildung

2.2.1 Arbeiterbildung

Ein Höhepunkt politischer Bildung bzw. parteipolitischer Schulung wurde in den 1920er Jahren in Wien erreicht, und zwar auf dem Gebiet der gut erforschten austromarxistischen Arbeiterbildung (vgl. Langewiesche 1979; Pfoser 1980; Weidenholzer 1981; Troch 1997) und in den neutralen Volkshochschulen. Dazu kamen die historisch wenig erforschte gewerkschaftliche Bildungstätigkeit und die einschlägigen Aktivitäten der 1920 gegründeten Kammer für Arbeiter und Angestellte.

Die austromarxistisch geprägte Arbeiterbildung war institutionell durch ein Zentralität und Dezentralisierung vereinendes engmaschiges Netz an Bildungsangeboten gekennzeichnet. Inhaltlich war sie charakterisiert durch die Verneinung neutraler Bildungstätigkeit, die Ausrichtung am Klassenkampf, die Realisierung individueller und gesellschaftlicher Solidarität, Aktivierung und Intellektualität (vgl. Weidenholzer 1983).

Austromarxistische Bildungstätigkeit wurde theoretisch ausführlich begründet und besonders in der Zeitschrift „Bildungsarbeit“ kontrovers diskutiert (vgl. Adler 1924; Stern 1924; Neurath 1928; Wagner 1927). Der theoretischen Fundierung fehlte eine lerntheoretische Begründung (vgl. Filla 2013a, S. 88 ff.). Bildungstätigkeit war jedoch ausgeprägt zukunftsorientiert konzipiert.

2.2.2 Ergänzung und Verbreiterung durch Volkshochschulen

Teilweise in personeller Überlappung durch „Grenzgänger“, die sowohl in der Arbeiter- wie in der Volksbildung tätig waren, leisteten die wissenschaftszentrierten, neutralen und klassenübergreifenden Volkshochschulen politische Bildung.

Hauptziel der Volkshochschulen war es, selbstständiges Denken zu lehren, vorrangig an wissenschaftlichen Inhalten. Mit dieser Zielsetzung standen sie im Gegensatz zu den konservativen bis reaktionären politischen und gesellschaftlichen Kräften, insbesondere dem politischen Katholizismus, und waren daher politisch. Im Kampf um gesellschaftliche Hegemonie waren die Volkshochschulen trotz ihrer Neutra-

lität Teil der Spätaufklärung. In der in politische Lager gespaltenen Gesellschaft (zur Lagertheorie vgl. Wandruszka 1977) wiesen sie die stärksten Berührungen zum sozialdemokratischen Lager auf.

Besonders in der Volkshochschule Volksheim Ottakring wurde ein singuläres bildungsdemokratisches Modell realisiert: die halbautonomen Fachgruppen. Sie agierten auf der Basis von Selbstverwaltungsstrukturen. Die Trägerinnen und Träger von Fachgruppenfunktionen wurden von den Mitgliedern der Fachgruppen gewählt. Demokratisches Handeln, das sich nicht nur auf Organisations- und Verwaltungsfragen erstreckte, wurde praktiziert. Damit wurden sie zu praktischen Lernstätten für Demokratie (vgl. Filla 2001, S. 278 ff., S. 468 ff.).

Unter Gesichtspunkten von politischer Bildung liegen über die konfessionell gebundene und die ländliche Volksbildung keine historisch-empirischen Informationen vor. Die Bildungstätigkeit der Arbeiterkammern und der Gewerkschaften, die weitgehend politische Bildung war, ist ebenfalls nicht systematisch aufgearbeitet.

Gerade unter demokratiepolitischen Gesichtspunkten hatten die neutralen, wissenschaftszentrierten und demokratische Praxis ermöglichenden Volkshochschulen auffällige Schwächen. Das gilt insbesondere für die weitgehende Ausblendung des Antisemitismus in der Bildungstätigkeit. Explizite emanzipatorische Frauenbildung gab es gleichfalls nicht. Eine Auseinandersetzung mit antidemokratischen Entwicklungen unterblieb weitgehend.

2.2.3 Gründe für politische Lernbereitschaft im institutionellen Kontext

Politische Bildung im institutionellen Kontext der Arbeiterbildung und der Volkshochschulen war in der demokratischen Periode der Zwischenkriegszeit in der Arbeiterklasse und darüber hinaus in der Lage, individuellen Nutzen zu stiften. Trotz im historischen Vergleich hoher Frequenzzahlen war sie nur ein Thema für Minderheiten. Das hat sich nie geändert.

Sich im weitverzweigten Organisationsleben der hoch organisierten Arbeiterbewegung zu bewegen, setzte politische Kenntnisse voraus. Politik beruhte auf Politisierung und war auf weit gespannte gesellschaftliche Ziele hin orientiert. An ihrer Verwirklichung mitzuwirken, setzte politische Information und ihre Verarbeitung voraus. Das galt ebenso für die Umsetzung politischer Tagesaufgaben, insbesondere im kommunalen Bereich, die zu spürbaren Verbesserungen der Verhältnisse führte. Die darüber hinausgehende angestrebte Veränderung der Gesellschaft setzte deren Kenntnis und die Diskussion von Zielen voraus. Gesellschaftliche Veränderungen, die gedanklich vorweggenommen wurden, sind mit materiellen Verbesserungen identifiziert worden, die kommunalpolitisch bereits erlebbar waren. Viele Angehörige der Arbeiterklasse im soziologischen Sinn verstanden sich als gesellschaftliche Avantgarde mit einem entsprechenden Bewusstsein. Bewusstseinsbildung beruhte zu einem guten Teil auf Bildungstätigkeit. Die Niederlage der Arbeiterbewegung 1933 und endgültig im Februar 1934 konnte jedoch durch Bildungstätigkeit in keiner Weise verhindert werden. Was blieb, waren individuelle Prägungen.

In der demokratischen Periode der Zwischenkriegszeit wurde, zumindest auf Seite der Sozialdemokratie, die Parteizentrierung der politischen Bildung, die mit gewerkschaftlicher Bildungstätigkeit verbunden war, grundgelegt.

2.3 „Doppelter Faschismus“ als Unterschied zu Deutschland

Anders als in Deutschland gab es in Österreich von 1933 bis 1945 einen „doppelten Faschismus“, ohne beide von ihrem Totalitätsgehalt her auf eine Stufe zu stellen.

Der in Österreich von 1933/34 bis 1938 an der Macht befindliche Austrofaschismus (zur Bestimmung des umstrittenen Begriffs vgl. Tálos 2013), hat in der Volksbildung zur inhaltlichen Gleichschaltung, Liquidierung und auch Neugründung von Erwachsenenbildungseinrichtungen in Wien und anderen Bundesländern geführt. Ideologisch war der katholische Austrofaschismus gegen die Moderne gerichtet, rückwärtsgewandt und an mittelalterlichen Ständevorstellungen orientiert. Politisch war er antidemokratisch und gesellschaftlich ging es ihm um die Unterdrückung oppositioneller Bestrebungen.

Im Nationalsozialismus wurde die „Vertreibung der Vernunft“ (vgl. Stadler 1987, 1988) und ihre „physische Vernichtung“ auf den Höhepunkt getrieben und durch ein institutionelles und vor allem personelles Vernichtungswerk radikalisiert, mit Auswirkungen, die in der Erwachsenenbildung jahrzehntelang nachwirkten. Sie erstreckten sich vorrangig auf Wissenschaftsverbreitung und politische Bildung.

Angesichts des „doppelten“ Faschismus hätten nach Beendigung des Krieges eine „doppelte“ historische Aufarbeitung und eine „doppelte“ Spurenbeseitigung im Sinn eines „doppelten“ Bruchs in der sich entwickelnden Erwachsenenbildung erfolgen müssen. Davon kann aber insbesondere für den Austrofaschismus nicht die Rede sein.

2.4 Weitgehend unterbliebene Re-education und Tradierung von Ideologiebeständen des Austrofaschismus in der Erwachsenenbildung

Anders als in den Universitäten (vgl. Stifter 2014) kamen in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung ehemalige Nationalsozialisten beiderlei Geschlechts eher nur in – durchaus relevanten – Ausnahmefällen unter, nationalsozialistische Ideologiebestände hielten sich kaum. Frühere Austrofaschisten und austrofaschistische Ideologiebestände, insbesondere universalistische Theorien in der Tradition von Othmar Spann (vgl. Siegfried 1974), hielten sich dagegen lange in der Erwachsenenbildung einiger Bundesländer.

Die Überwindung des Austrofaschismus war in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung das, so die These, größere demokratiepolitische Problem als die des Nationalsozialismus. In der Entwicklung der Erwachsenenbildung spielten der Aufbau einer demokratischen Bildungstätigkeit und die nicht nur kritische, sondern systematische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, von „Inseln“ wie einigen Wiener Volkshochschulen (vgl. Speiser 1982; Filla 2013b) und der 1947 gegründeten kommunalen Volkshochschule Linz (vgl. Stifter o. J. 1997) abgesehen, eine, gemessen am objektiven demokratiepolitischen Problem, geringe Rolle.

Re-education war in der Erwachsenenbildung in der Nachkriegszeit in Österreich wenig verbreitet, zumal sich die Besatzungsmächte dafür im „Opferland“ Österreich nicht besonders engagierten. In Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung wurden von ihnen zwar einige Programme initiiert, aber keine explizite politische Bildung. Zur demokratiepolitischen Beeinflussung der österrei-

chischen Bevölkerung wurden unterschiedliche Aktivitäten gesetzt. Sie reichten vom Aufbau von Informationsbüros, der Schaffung von Kultureinrichtungen und später der Etablierung einer Freundschaftsgesellschaft auf Seite der Sowjetunion bis zur Schaffung von Amerikahäusern und Austauschprogrammen sowie Stipendien für jüngere Angehörige der Bildungseliten aufseiten der USA. Unter Gesichtspunkten von Erwachsenenbildung ist das nicht systematisch erforscht.

In Österreich gab es kaum Interventionen zur Etablierung von politischer Bildung aus Nordeuropa, aus England und der Schweiz. Die Schaffung der Grundtvig-Gesellschaft auf dänische Initiative hin ging in diese Richtung, blieb jedoch eine wenig wirksame vorübergehende Einrichtung (vgl. Göhring 1983, S. 137 ff.). In der Literatur werden „nationale Dilemmata politischer Bildungsarbeit“ genannt. Neben dem geringen Engagement der Besatzungsmächte wird als interner Grund die fortbestehende hohe Fragmentierung der österreichischen Gesellschaft angeführt. Die Parteien übernahmen ihre alte Sozialisationsfunktion und engagierten sich nicht für eine lagerübergreifende politische Bildung (vgl. Filzmaier und Ingruber 2001, S. 7 ff.).

3 Konzentration auf Parteibildungsarbeit und gewerkschaftliche Bildung

Politische Bildungsarbeit ist seit 1945 im Wesentlichen auf die politischen Parteien konzentriert, wobei in Form einer größeren Veröffentlichung nur die der SPÖ beschrieben, aber nicht wissenschaftlich umfassend aufgearbeitet wurde (vgl. Pepper 1979). Im Vergleich zur demokratischen Periode der Zwischenkriegszeit ist die Parteibildungsarbeit in der Zweiten Republik insgesamt verflacht und nicht theoretisch fundiert worden und außerhalb von Wien, von Ausnahmen wie in Oberösterreich abgesehen, immer schmäler bis nicht existent geworden. Allein die Wiener SPÖ hat 1947 eine zweijährige „Parteischule“ eröffnet, die seither von rund 1200 Personen besucht wurde.

Obwohl institutionell von der Parteibildung getrennt, ist die Entwicklung der institutionell und von den Formen her vielgestaltigen gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, ob der sozialdemokratischen Dominanz und ihrer Orientierung auf Funktionsträger und Funktionsträgerinnen, im Kontext der politisch organisierten Bildungstätigkeit zu sehen. Auch sie ist historisch-systematisch nicht aufgearbeitet (zu Hinweisen vgl. Filla 1984; Göhring 1983, S. 228 ff.).

4 Unterbliebene institutionelle Entwicklungen

In Österreich wurde nach dem Zweiten Weltkrieg keine staatsnahe Einrichtung für politische Bildung wie die 1952 gegründete „Zentrale für Heimatdienst“, aus der die „Bundeszentrale für politische Bildung“ hervorging (vgl. Hentges 2013), geschaffen. Von temporären Versuchen abgesehen, kam es ebenfalls zu keiner institutionalisierten Kooperation von Gewerkschaften und Volkshochschulen zur Durchführung politischer Bildung, die etwa mit „Arbeit und Leben“ vergleichbar wäre.

Die Große Koalition und die zunehmend viele gesellschaftliche Bereiche durchdringende Sozialpartnerschaft (vgl. Tálos 2008) waren für politische Bildung als „Demokratieerziehung“ jenseits der Parteien ungünstige Bedingungen.

5 „Zeitenwende“ für politische Bildung

Mit der 1970 unter sozialdemokratischen Vorzeichen einsetzenden politischen Reformperiode, die üblicherweise als nachholende Modernisierung verstanden wird, brach für die politische Bildung eine neue Zeit an.

5.1 „EB-Förderungsgesetz“ von 1973

Im noch heute gültigen, aber novellierten „Bundesgesetz vom 21. März 1973 über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln“, kurz „EB-Förderungsgesetz“, heißt es im § 2, Abs. 1 unter „Förderungswürdige Aufgaben“ an erster Stelle: „Politische und sozial- und wirtschaftskundliche Bildung“. Der damit unterstrichenen Bedeutung politischer Bildung hatten weder eine gezielte und ausgebaute öffentliche Förderung entsprochen, noch – von lokalen oder regionalen Ausnahmen abgesehen – entsprechende Aktivitäten in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung.

5.2 Zertifikatslehrgang für politische Bildung im Burgenland

Noch vor diesem Gesetz, aber schon als Ausdruck der anbrechenden Reformperiode, kam es im agrarisch geprägten und ökonomisch am wenigsten entwickelten Bundesland, im Burgenland, zu einer in der politischen Bildung singulären Modellentwicklung: zu einem vom Land finanzierten dreijährigen Zertifikatslehrgang für politische Bildung, dessen Absolventinnen und Absolventen nach erfolgreicher Abschlussprüfung eine Prämie von 5000 Schilling erhielten. Damit verbunden war die Gründung einer Volkshochschule für politische Bildung, die vom Land wesentlich höher dotiert wurde als die übrigen seit 1969 gegründeten lokalen Volkshochschulen und ihr Landesverband. De facto handelte es sich um eine Schulung von (angehenden) Funktionärinnen und Funktionären von SPÖ und ÖVP, die mit Karriereerwartungen einherging (vgl. Kramer und Ucakar 1972; Filla 1991, S. 56 ff.). Zugunsten eines verstärkten Engagements für vielfältige Projekttätigkeit lief die Volkshochschule für politische Bildung Ende der 1980er Jahre aus.

5.3 Staatlich finanzierte „Parteiakademien“

Außerhalb des Geltungsbereichs des „EB-Förderungsgesetzes“, aber im Rahmen institutionalisierter Erwachsenenbildung,[1] wurde 1972 das „Bundesgesetzt für die Förderung staatsbürgerlicher Bildungsarbeit im Bereich der politischen Parteien sowie der Publizistik“ beschlossen. Auf seiner Basis konnten die im Nationalrat vertretenen politischen Parteien „Parteiakademien“ gründen, für die bei wenigstens fünf Abgeordneten bis heute ein gesetzlicher Finanzierungsanspruch besteht. Er setzt sich aus einem Sockelbetrag und einem weiteren Betrag nach der Zahl der Abgeordneten zusammen. Damit wurde die parteienzentrierte politische Bildung auf eine gesetzliche Basis mit gesicherter Finanzierung gestellt. Die staatliche Dotierung der „Parteiakademien“ war so großzügig, dass, um mit ihnen gleichzuziehen, die Förderung der vom „EB-Förderungsgesetz“ erfassten Erwachsenenbildung verdoppelt werden musste (vgl. Kreisky 1980, S. 2).

5.4 Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung

Aus der Zeitzeugenperspektive, aber nicht quellenmäßig belegbar, lässt sich festhalten, dass vor allem in sozialdemokratischen Regierungskreisen erhebliche Unzufriedenheit mit der Praxis der politischen Bildung in der Erwachsenenbildung bestand. Daher wurde auf Initiative des sozialdemokratisch verwalteten Unterrichtsministeriums 1977 die heute noch bestehende Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB) als Trägereinrichtung für das neu errichtete Österreichische Institut für politische Bildung gegründet. Das „Institut“ war als Supporteinrichtung für die Erwachsenenbildung, aber auch für Schulen, gedacht. Mitglieder der ÖGPB waren und sind die Bundesländer (von denen einzelne ausgetreten und teilweise wieder eingetreten sind) und der durch das Unterrichtsministerium repräsentierte Bund sowie die zehn in der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich (KEBÖ) zusammengeschlossenen, bundesweit tätigen Erwachsenenbildungsverbände (vgl. Baumgartner 2007).

Die Bundesländer leisten zur Finanzierung einen nach ihrer Bevölkerungszahl abgestuften Mitgliedsbeitrag, der durch den Bund verdoppelt wird. Die KEBÖ-Verbände stellen sich mit einem symbolischen Mitgliedsbeitrag ein. Dazu kommen in jüngerer Zeit noch Projektmittel.

Durch eine in der Erwachsenenbildung kaum spürbare Wirksamkeit des „Instituts“ geriet die ÖGPB zu Beginn der 1990er Jahre in eine existenzielle Krise, die mit einer radikalen Reform und der Einstellung des „Instituts“ überwunden wurde. 1992 wurde ein neuer, handlungsfähiger, aus sechs Personen bestehender ehrenamtlicher Arbeitsvorstand – je zwei Vertreter und Vertreterinnen des Bundes, der Länder und

[1] Institutionalisierte Erwachsenenbildung wird hier breit verstanden als betriebliche Weiterbildung, gemeinnützige Weiterbildungseinrichtungen, privat-kommerzielle und gemeinnützige Einrichtungen, Bildungs- und Schulungseinrichtungen von Staat, Ländern und Gemeinden, Weiterbildung durch Schulen und Universitäten, Bildungseinrichtungen der politischen Parteien, Interessensvertretungen und Religionsgemeinschaften sowie den traditionellen Bereich der Erwachsenenbildung im engeren Sinn, die zehn KEBÖ-Verbände mit ihren Mitgliedseinrichtungen (Volkshochschulen, Bildungswerke, Bildungshäuser, Berufsförderungsinstitut, Wirtschaftsförderungsinstitut usw.).

der KEBÖ – bestellt, der die ÖGPB in eine effektive Förderungseinrichtung für praktische politische Bildung umgewandelt hat. Aufgabe der ÖGPB ist es seither, Projekte zur politischen Bildung in der Erwachsenenbildung (Ausnahme „Parteiakademien“) mit Beträgen bis zu 4500 Euro zu fördern und durch eine klein gehaltene „Arbeitsstelle“ bei der Projekttätigkeit und der Personalqualifizierung helfend und beratend tätig zu werden.

6 Fehlende institutionelle Voraussetzungen für politische Bildung

In Österreich gibt es keinen universitären Lehrstuhl für politische Bildung in der Erwachsenenbildung, keinen auf politische Bildung spezialisierten Verlag, keine Fachzeitschriften für politische Bildung in der Erwachsenenbildung und nichts Vergleichbares mit dem „Bundesausschuss politische Bildung“, der einen „Trendbericht zur politischen Bildung“ herausgibt. Es dominiert ein nahezu ausschließlich schulzentrierter Blick auf politische Bildung. Erwachsenenbildung unterscheidet sich jedoch u. a. durch das Freiwilligkeitsprinzip und offene Zugänge in allen Bereichen deutlich von den anderen Bildungssektoren. In Österreich fehlen überdies empirische Studien zur Verbreitung und Reichweite politischer Erwachsenenbildung, wie sie in Deutschland wenigstens vereinzelt durchgeführt wurden (vgl. Fritz et al. 2006; Ahlheim und Heger 2006). Das trägt alles mit dazu bei, dass es in Österreich keinen kontinuierlichen Fachdiskurs zur politischen Bildung gibt. In den vergangenen zweieinhalb Jahrzehnten sind, vorrangig mit Volkshochschulbezug, nur eine Handvoll Buchpublikationen zur politischen Bildung in Österreich erschienen (vgl. Pleschberger 1990; Bettelheim und Harauer 1993; Bisovsky und Stifter 1996; Knaller 1998; Filla 2013a). Bemerkenswert ist die seit einigen Jahren bestehende regionale Kooperationsinitiative unter Einschluss der Volkshochschulen „Kärntner Gespräche zur demokratiepolitischen Bildung“, deren Ergebnisse in der Schriftenreihe „Arbeit & Bildung“ der Arbeiterkammer publiziert werden (vgl. Filla 2015, S. 114 f.).

7 Finanzierungsdiskrepanz zwischen ÖGPB und „Parteiakademien“

Nichts belegt die Parteizentrierung der politischen Bildung in Österreich besser als die Diskrepanz in der öffentlichen Finanzierung der ÖGPB und der „Parteiakademien“.

Die ÖGPB erhält als Mitgliedsbeitrag des Bundes jährlich 161.297.02 Euro. Damit wird der Mitgliedsbeitrag der sieben Mitgliedbundesländer verdoppelt. Von den rund 322.000 Euro wendet die ÖGPB rund 250.000 Euro für Projektförderungen auf, das Weitere für Administration, das heißt Personal- und Sachkosten. Darüber hinaus stellt das „Ministerium“ jährlich 200.000 Euro für Aus- und Weiterbildung der in der politischen Erwachsenenbildung Tätigen sowie allfällige Publikationen zur Verfügung (Mail v. R. Kramreither, stv. Leiter der Abteilung Erwachsenenbildung im BM für Bildung und Frauen, v. 16.12.2015). Im Gegensatz dazu erhalten die derzeit sechs „Parteiakademien“ rund das Zwanzigfache vom Staat auf der Basis

des nunmehrigen Bundesgesetzes über die Förderung politischer Bildungsarbeit und Publizistik 1984 (Publizistikförderungsgesetz 1984 – PubFG).

Nach einer der wenigen Veröffentlichungen zur Finanzierung der Parteiakademien wurden allein durch den Bund für 2007 Förderungsbeträge zwischen 3.316.6 Mio. Euro für das Dr.-Karl-Renner-Institut (SPÖ) und 1.114.9 Mio. Euro für die damalige Zukunftsakademie des inzwischen aus dem Nationalrat ausgeschiedenen BZÖ und insgesamt 10.913.6 Mio. Euro ausgeschüttet. 2014 wurden 10,49 Mio. Euro ausbezahlt. Nach einem Bericht des Rechnungshofes erhielten die Bildungseinrichtungen der politischen Parteien von 2007 bis 2011 56,63 Mio. Euro Förderungsmittel für die „staatsbürgerliche Bildungsarbeit" (http://www.rechnungshof.gv.at/berichte/ansicht/detail/bund-20144.html). Der Rechnungshofbericht ist die ausführlichste Informationsquelle über die Parteiakademien. Er geht allerdings nur auf Finanzierungs- und Organisationsfragen und auftretende Mängel, nicht aber auf die inhaltliche und methodische Bildungsarbeit ein.

Tätigkeitsberichte, die auf statistischer Basis über das Programmangebot, die Frequenz der „Parteiakademien" und einzelner Programmbereiche, gegliedert nach Geschlecht, Altersgruppen, politischer Funktion und eventuell nach Parteizu- oder -nichtzugehörigkeit informieren, liegen der Öffentlichkeit nicht vor. Gemessen an der Bedeutung dieser Einrichtungen und ihrer materiellen Ausstattung ist die einschlägige Fachliteratur schmal (vgl. Bisovsky 1994; Dachs 1976; Filzmaier 2004). Die Erwachsenenbildungswissenschaft nimmt sich dieser Einrichtungen nahezu nicht an.

8 Gewerkschaftliche Bildungstätigkeit ist politische Bildung

Ein besonderer Stellenwert für politische Bildung kommt der gewerkschaftlichen Bildungstätigkeit zu. Sie ist institutionell seit vielen Jahren unter dem Dach des KEBÖ-Mitglieds „Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung" (VÖGB) zusammengefasst und nach einem Wort einer Geschäftsführerin des Verbandes „zu 100 Prozent politische Bildung" (vgl. S. Letz im Gespräch mit dem Verf. am 01.12.2015).

Die zuletzt veröffentlichte KEBÖ-Statistik für 2013/14 weist für die gewerkschaftliche Bildung Zahlen aus, die zeigen, dass es sich rein quantitativ um eine beträchtliche Frequenz handelt, die die Marginalisierungsthese der politischen Bildung ebenfalls relativiert. Dem Verband waren 2014 20 örtliche Einrichtungen mit 114 „Einsatzorten" zugeordnet. Die Zahl der hauptberuflichen Mitarbeitenden liegt bei 75, davon 38 mit pädagogischen Aufgaben sowie 42 Frauen. In den Einrichtungen des Verbandes wurden 2589 Kurzveranstaltungen mit ein bis vier Unterrichtseinheiten sowie 3278 längerdauernde Kurse durchgeführt. Dazu kommen noch mehr als 1000 Sonderveranstaltungen verschiedenster Art. Besucht werden die Kurzveranstaltungen von 72.443, die Kurse von 45.371 und die Sonderveranstaltungen von 42.824 Personen (vgl. Bisovsky 2015). Die Zahlen sagen jedoch nichts über die Inhalte aus.

Die gewerkschaftliche Bildungstätigkeit ist gerade unter dem Gesichtspunkt politischer Bildung theoretisch und perspektivisch elaboriert begründet worden. Allerdings weitgehend in einem „Ein-Mann-Unternehmen" und schon vor geraumer

Zeit (vgl. Hahn 1981, 1986, 1990, 1994). Vom VÖGB werden auch schriftliche Unterrichtsmaterialien herausgebracht. Ein österreichisches Spezifikum ist das Engagement der Kammer für Arbeiter und Angestellte, die – mit Ausnahme des öffentlichen Dienstes – auf der Pflichtmitgliedschaft der Lohn- und Gehaltsabhängigen beruht. Sie fördert, finanziert und unterhält Bildungseinrichtungen, deren Bezug zur politischen Bildung jedoch äußerst unterschiedlich ist (vgl. Göhring 2000).

9 Vielfältige Institutionenlandschaft

Die Marginalisierungsthese gilt es auch vor dem Hintergrund der vielfältigen Institutionenlandschaft der politischen Bildung zu relativieren. Sie ist aber so zersplittert und unübersichtlich, dass sie nicht geeignet ist, ein Bild von institutionalisierter politischer Bildung für Erwachsene zu vermitteln.

In einem jüngst veröffentlichten Überblick werden neben den „Parteiakademien“ und den Verbänden der KEBÖ folgende erwachsenenbildnerische Einrichtungen angeführt (vgl. Patak 2015), von denen einige selbst Insidern kaum bekannt sind oder deren Zuordnung zur politischen Bildung für Erwachsene umstritten ist: Demokratiezentrum Wien, Museum Arbeitswelt Steyer – Politikwerkstatt DEMOS, Sapere Aude – Verein zur Förderung der politischen Bildung, Initiative Minderheiten, NGOs, Amnesty Academy, Asylkoordination Österreich, Attac, Frauenservice Graz, Friedensbüro Salzburg, Gedenkdienst, SOS-Menschenrechte, Südwind Agentur, ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit. Dazu käme noch der ganze Bereich der Weiterbildung von Unterrichtenden auf dem Gebiet der politischen Bildung, zumal „Lehrerweiterbildung“ als Teil von Erwachsenenbildung angesehen werden kann.

Grundsätzlich besteht das Problem der inhaltlichen Grenzziehung und der Abgrenzung zur außerschulischen Jugendbildung und zur schulischen politischen Bildung.

10 Marginalisierung politischer Bildung in der Erwachsenenbildung „im engeren Sinn“

Die Marginalisierungsthese trifft, von der gewerkschaftlichen Bildung und einigen „Inseln“ der politischen Bildung abgesehen, für die Mitgliedseinrichtungen der KEBÖ-Verbände, d. h. die Erwachsenenbildung „im engeren Sinn“ zu. Allerdings gibt es nur aus der Volkshochschule empirische Daten. Dabei zählen politische Bildung und die vor allem im Bereich der Bildungswerke gepflogene Gemeinwesenarbeit nach den seit 2009 mit dem Bund abgeschlossenen Leistungsvereinbarungen zu den zehn „Pflichtaufgaben“ der KEBÖ-Verbände (vgl. Leistungsvereinbarungen 2009).

Die Berechnung der Präsenz politischer Bildung im Programmangebot der österreichischen Volkshochschulen liegt rund ein Vierteljahrhundert zurück. Für das Kursjahr 1990/91 wurde auf der Basis einer engen Definition ein Anteil von Ankündigungen zur politischen Bildung am Gesamtangebot der Volkshochschulen von

0,76 Prozent errechnet (vgl. Knaller 1992, S. 58).[2] Bei diesem sehr geringen Wert ist noch die Diskrepanz zwischen Ankündigungen und der Durchführung von Veranstaltungen in Rechnung zu stellen. Obwohl im gültigen Grundsatzdokument der Volkshochschulen politische Bildung zum „Grundangebot" jeder Volkshochschule gezählt wird, dürfte sich der genannte Wert seither nicht substanziell verändert haben (vgl. VÖV-Empfehlung 1994, S. 15). Dem konstatierten Angebotsdilemma wäre, so der Schluss einige Jahre später, durch „Vernetzungsarbeit", die es besonders von Verbänden zu initiieren und zu koordinieren gilt, entgegenzuwirken (vgl. Knaller 1998, S. 90).

In Österreich ist zumindest partiell die von den Bildungswerken organisierte Gemeinwesenarbeit zur politischen Bildung zu zählen. Allerdings besteht kein auch nur ansatzweise statistisch abgesicherter Überblick darüber. Kein Überblick besteht überdies über die politische Bildung im Rahmen des der Weiterbildung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern dienenden Bundesinstituts für Erwachsenenbildung St. Wolfgang, das eine nachgeordnete Dienststelle des Bundes darstellt. Allein über eine dort jahrzehntelang durchgeführte Seminarreihe zur Gemeinwesenarbeit liegt eine Studie vor (vgl. Kellner 2004).

11 Unpolitische politische Bildung

Die ÖGPB hat jüngst mit einem an sich wichtigen Sammelband versucht, einen Überblick über institutionalisierte politische Bildung zu geben (vgl. Baumgartner und Gürses 2015). Versteht man unter Politik im Kern den Kampf um politische Macht und deren Kontrolle zur Durchsetzung sozialer Interessen und zur Gestaltung der Gesellschaft, dann entspricht dem ein politisches System, das auf die gesellschaftlichen Verhältnisse wirkt und durch sie zugleich bedingt ist. Vor diesem Verständnis spiegeln die Beiträge in der ÖGPB-Publikation in der Tendenz ein unpolitisches Verständnis von politischer Bildung wider. Sechs der 20 Beiträge sind – unbestritten wichtig – Genderfragen und Interkulturalität gewidmet. Das sind auch Schwerpunkte bei den von der ÖGBP geförderten Projekten. Das politische System und aktuelle Entwicklungen, die Parteienlandschaft und Hegemonialstrukturen, die Geschlechtergerechtigkeit und Migration-Integration massiv tangieren, bleiben ausgespart, ebenso die für Österreich zentrale Sozialpartnerschaft und der überbordende Föderalismus. Es unterbleibt die Auseinandersetzung mit Boulevardmedien, die vielfach das Gegenteil von politischer Bildung bieten. Dass rechtsextremen Entwicklungen und dem Antisemitismus kein Beitrag gewidmet ist, rundet das angedeutete Bild eines unpolitischen Verständnisses von politischer Bildung ab. Dazu gehört auch, dass die gewerkschaftliche Bildung ebenso wenig vorkommt wie die Bildungstätigkeit der Parteien. Dass schon Bildung „ein zutiefst politischer Begriff"

[2] Erhebungsgrundlage war die Definition: „Ankündigungen zur politischen Bildung sind solche, deren Themenstellungen und/oder Beschreibungstexte explizit einen gesellschaftspolitischen Bezug herstellen, der im Mittelpunkt beziehungsweise im Vordergrund des inhaltlichen und didaktischen Interesses steht. Die politische Dimension dominiert so das Geschehen einer Veranstaltung und kommt nicht nur als mehr oder weniger großer Teilaspekt zum Tragen" (Knaller 1992, S. 53).

(Gruber 2004, S. 5) ist, wird nicht reflektiert, ebenso wenig, dass sich politische Bildung „nicht aus den ‚Fängen der traditionellen Parteipolitik' befreien" (Gruber 2008, S. 284) konnte.

12 Gründe und Perspektiven für politische Bildung im institutionellen Kontext der Erwachsenenbildung – ein Fazit

In der Zeitschriftenliteratur zur politischen Bildung in der österreichischen Erwachsenenbildung werden viele Gründe angeführt, sie zu forcieren. Sie kann zur Verbesserung der kollektiven Interessenvertretung und zur gesellschaftlichen Demokratisierung und Partizipationsfähigkeit beitragen. Hingewiesen wird auch auf die notwendige Verknüpfung von Anwendungs- und Utopieorientierung (vgl. Sandner 2010). Gruber führt einen ganzen Katalog von Gründen an. Ihre Einrichtungen können Räume und Personal zur Verfügung stellen und Menschen auf ihrem Bildungsweg begleiten. Politische Bildung kann zur Reflexion und zum Nachdenken anregen, Menschen in ihrem Selbstbewusstsein stärken, sie kann Kritik üben und zum Handeln motivieren, in der politischen Bildung geht es auch um Zuhören, um Abwägen von Meinungen, um Verstehen und die Erschließung von Möglichkeiten des Denkens, Informierens und Handelns. Überdies geht es um die Ermöglichung von Anschlusslernen (vgl. Demokratie braucht Bildung 2011). Generell kann politische Bildung Interesse wecken, stabilisieren, verstetigen und vertiefen, allerdings nur, wenn sie intellektuelle Arroganz vermeidet.

Die wichtigsten Problemstellungen der politischen Bildung sind die Gewinnung von Teilnehmenden unter der Bedingung freiwilliger Teilnahme und die Stiftung von – wie das historisch möglich war – individuellem Nutzen, woraus gesellschaftlicher Nutzen resultiert. Voraussetzungen dafür sind die angemessene öffentliche Finanzierung politischer Bildung, für die die Ausstattung der „Parteiakademien" einen Maßstab abgibt, ihre Fundierung durch empirische Forschung und Theoriebasierung, die mit der Begrifflichkeit beginnt (vgl. Gruber 2008, S. 282) und die Herstellung einer erwachsenenbildungsinternen Öffentlichkeit in Verbindung mit einem entsprechenden Diskurs, unter Einbeziehung der Erwachsenenbildungswissenschaft. Die Überwindung ihrer differenziert zu sehenden Marginalisierung wird aber nur gelingen, wenn eine gesamtgesellschaftliche Öffentlichkeit für politische Bildung herzustellen ist, wofür sich gesellschaftliche Kräfte zu engagieren hätten. Danach sieht es derzeit in Österreich nicht aus.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Adler, M. (1924). *Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung.* Berlin: E. Laubsche Verlagsbuchhandlung.

Ahlheim, K., & Heger, B. (2006). *Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen*. Schwalbach: Wochenschau.

Bauer, O. (1906). Die Wiener Arbeiterschule. *Die Neue Zeit, 2(40)*, 460–465. August, S. 460 ff. Nachdruck in Otto Bauer Werkausgabe (1979). Bd. *7* (S. 862–870), Wien: Europa Verlag.

Baumgartner, G. (2007). *Wagnis Demokratie. 30 Jahre Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung*. Wien: ÖGPB.

Baumgartner, R., & Gürses, H. (Hrsg.). (2015). *Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich.* Sachwalbach: Wochenschau.

Bettelheim, P., & Harauer, R. (Hrsg.). (1993). *Ostcharme mit Westkomfort. Beiträge zur politischen Kultur in Österreich.* Wien: Promedia.

Bisovsky, G. (1994). *Weiterbildung durch politische Parteien.* In Europahandbuch Weiterbildung, S. 1–2, 105.30.150. Neuwied: Luchterhand.

Bisovsky, G. (Hrsg.). (2015). *Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs.* 29. KEBÖ-Statistik (Arbeitsjahr 2013/14). S. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.

Bisovsky, G., & Stifter, C. (Hrsg.). (1996). *„Wissen für Alle". Beiträge zum Stellenwert von Bildung in der Demokratie.* Wien: Verband Wiener Volksbildung.

Brühl, C. B. (1888). *Universität und Volksbildung – Priesterthum und Naturwissenschaft* (2. Aufl.). Wien: Deuticke

Dachs, H. (1976). Über die politischen Akademien in Österreich! *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, *3*, 391–405.

Demokratie braucht Bildung. (2011). Zusammenfassung des Vortrags von E. Gruber „Individualisieren, Trivialisieren, Politisieren? Spannungsfelder politischer Erwachsenenbildung". *Die Österreichische Volkshochschule*, 241, 13–14.

Ellenbogen, W. (1892). *Geschichte des Arbeiterbildungsvereins*. Wien: Verlag des Arbeiterbildungsvereins.

Filla, W. (Hrsg.). (1984). *Franz Senghofer. Ein Leben für die Arbeiterbildung*. Wien: Europa Verlag.

Filla, W. (1991). *Volkshochschularbeit in Österreich. Zweite Republik. Eine Spurensuche*. Graz: Leykam.

Filla, W. (2001). *Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell.* Innsbruck, Wien, München: Studien Verlag.

Filla, W. (2013a). *Die Alternative politische Bildung*. Hannover: Offizin.

Filla, W. (2013b). Politische Bildung zwischen objektiver Bedeutung und subjektivem Desinteresse. In C. H. Stifter, & W. Filla (Hrsg.). *Plädoyer für eine gesellschaftspolitische Erwachsenenbildung. Festschrift für Hans Altenhuber* (S. 60–69). Innsbruck: Studien Verlag.

Filla, W. (2015). *Der lange Aufstieg der Kärntner Volkshochschulen. Vorgeschichte und 60 Jahre Landesverband Kärntner Volkshochschulen.* Klagenfurt: Die Kärntner Volkshochschulen.

Filzmaier, P. (2004). Ein österreichisches Kuriosum? Politische Bildung zwischen Bildungseinrichtungen, Parteien und Staat. *Journal für Politische Bildung*, *4*, 14–25.

Filzmaier, P., & Ingruber, D. (2001). *Politische Bildung in Österreich. Erfahrungen und Perspektiven eines Evaluationsprozesses*. Innsbruck: Studien Verlag.

Fritz, K., Maier, K., & Böhnisch, L. (2006). *Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Weinheim, München: Juventa.

Göhring, W. (1983). *Bildung in Freiheit. Die Erwachsenenbildung in Österreich nach 1945*. Wien: Europa Verlag.

Göhring, W. (2000). *Bildung – Arbeit – Fortschritt. Bildungs- und Kulturarbeit der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien*. Wien: ÖGB Verlag.

Gruber, E. (2004). Information? Wissen? Bildung? Vergessen? Über Mythen und Möglichkeiten der Bildung Erwachsener. *Die Österreichische Volkshochschule*, *211*, 2–11.

Gruber, E. (2008). Politische Bildung und Erwachsenenbildung – ein pädagogisch-struktureller Blick. In C. Klepp, & D. Rippitsch (Hrsg.), *25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich* (S. 281–289). Wien: Facultas.

Hahn, G. (1981). *Bildung ohne Basis? Überlegungen zu einer Theorie gewerkschaftlicher Bildungsarbeit*. Wien, München, Zürich: Europa Verlag.

Hahn, G. (1986). *Gewerkschaftliche Erwachsenenbildung. Ihre Möglichkeiten, Leistungen, Grenzen und Perspektiven im Kontext kooperativer Politik*. Wien: ÖGB Verlag.

Hahn, G. (1990). *Spurensicherung. Über die Notwendigkeit gewerkschaftlicher Theoriebildung*. Wien: ÖGB Verlag.
Hahn, G. (1994). *Die Krise der Erwachsenenbildung zwischen Taylorisierung und Lean Production*. Wien: ÖGB Verlag.
Hentges, G. (2013). *Staat und politische Bildung. Von der „Zentrale für Heimatdienst" zur „Bundeszentrale für politische Bildung"*. Wiesbaden: Springer.
Kellner, W. (2004). *„Erwachsenenbildung und Gemeinwesenarbeit" im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl 1979 bis 2004.*. http://ring.bildungswerke.at/file_download/5/04_Kellner+gwa-eb+bifeb.pdf. Zugegriffen: 15.12.2015.
Knaller, H. (1992). Programmankündigungen zur politischen Bildung an österreichischen Volkshochschulen. In W. Filla, A. Heilinger, H. Knaller, J. Löderer, & I. Schmölz (Hrsg.), *Jahrbuch Volkshochschule 1992* (S. 50–74). Wien: Promedia.
Knaller, H. (1998). Die Erfindung des Rades – eine Polemik. Politische Bildung als institutionelle Herausforderung der Volkshochschule. In H. Knaller (Hrsg.), *Gegenkonzepte. Politische Bildung und Erwachsenenbildung* (S. 85–96). Innsbruck: Studien Verlag.
Kramer, H., & Ucakar, K. (1972). Das Volkshochschul-Zertifikat für politische Bildung im Burgenland. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2*, 178–187.
Kreisky, B. (1980). Der gesellschaftliche Stellenwert von Erwachsenenbildung. *Start und Aufstieg*, *1*(2), 1–4.
Langewiesche, D. (1979). *Zur Freizeit des Arbeiters. Bildungsbestrebungen und Freizeitgestaltung österreichischer Arbeiter im Kaiserreich und in der Ersten Republik*. Stuttgart: Klett Kotta.
Leistungsvereinbarungen (2009). *Die Österreichische Volkshochschule*, *232*, 15–16.
Neurath, O. (1928). *Lebensgestaltung und Klassenkampf.* Berlin: E. Laubsche Verlagsbuchhandlung.
Patak, R. (2015). AkteurInnen und Einrichtungen politischer Erwachsenenbildung in Österreich. In R. Baumgartner & H. Gürses, *Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich* (S. 241–267). Schwalbach: Wochenschau.
Pepper, H. (1979). Bildungsarbeit der SPÖ nach 1945. In H. Troch (Hrsg.), *Wissen ist Macht! Zur Geschichte sozialdemokratischer Bildungsarbeit* (S. 177–214). Wien: Löcker.
Pfoser, A. (1980). *Literatur und Austromarxismus*. Wien: Löcker.
Pleschberger, W. (1990). *Politische Bildung. Analyse ihrer Akzeptanz und Effizienz an Wiener Volkshochschulen.* Wien: Verband Wiener Volksbildung.
PubFG – Publizistikförderungsgesetz (1984). *Bundesgesetz über die Förderung politischer Bildungsarbeit und Publizistik 1984,* BGBl. Nr. 369/1984.
Sander, W. (2009). *Über politische Bildung. Politik-Lernen nach dem „politischen Jahrhundert"*. Schwalbach: Wochenschau.
Sandner, G. (2010). Politische Bildung – wozu? *Arbeit und Wirtschaft*, *64*(3), 34–35.
Siegfried, K.-J. (1974). *Universalismus und Faschismus. Das Gesellschaftsbild Othmar Spanns*. Wien: Europa Verlag.
Speiser, W. (1982). *Wiener Volksbildung nach 1945.* Wien: Bundesverlag.
Stadler, F. (Hrsg.). (1987, 1988). *Vertriebene Vernunft I, II. Emigration und Exil österreichischer Wissenschaft 1930–1940.* Wien, München: Jugend & Volk.
Stern, J.L. (1924). *Klassenkampf und Massenschulung*. Prag: Zentralstelle für das Bildungswesen der Deutschen sozialdemokratischen Arbeiterpartei.
Stifter, C. H. (o. J.; 1997). Ein Modell emanzipatorischer Bildungsarbeit. Zur Geschichte der Volkshochschule Linz. In H. Hummer, R. Kannonier, P. Leisch, & C. Muckenhuber (Hrsg.), *Menschenrecht Bildung* (S. 15–62). Linz: Volkshochschule Linz.
Stifter, C. H. (o. J.; 2005). *Geistige Stadterweiterung. Eine kurze Geschichte der Wiener Volkshochschulen, 1887–2005.* Weitra: Bibliothek der Provinz.
Stifter, C.H. (2014). *Zwischen geistiger Erneuerung und Restauration. US-amerikanische Planungen zur Entnazifizierung und demokratischen Neuorientierung österreichischer Wissenschaft* (S. 1941–1945). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
Tálos, E. (2008). *Sozialpartnerschaft. Ein zentraler politischer Gestaltungsfaktor in der Zweiten Republik*. Innsbruck: Studien Verlag.
Tálos, E. (2013). *Das austrofaschistische Herrschaftssystem Österreich 1933–1938*. Wien, Berlin: Lit.
Troch, H. (Hrsg.). (1997). *Wissen ist Macht! Zur Geschichte sozialdemokratischer Bildungsarbeit*. Wien: Löcker.
VÖV-Empfehlung zur Gestaltung der Bildungsarbeit an Volkshochschulen (1994). *Die Österreichische Volkshochschule*, *173*, 13–17.

Wagner, R. (1927). *Der Klassenkampf um den Menschen. Menschenbildung und Vergesellschaftung*. Berlin: E. Laubsche Verlagsbuchhandlung

Wandruszka, A. (1977). Österreichs politische Struktur. Die Entwicklung der Parteien und politischen Bewegungen. In Benedikt, H. (Hrsg.). *Geschichte der Republik Österreich* (S. 289–485). Wien: Verlag für Geschichte und Politik.

Weidenholzer, J. (1981). *Auf dem Weg zum „Neuen Menschen". Bildungs- und Kulturarbeit der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik*. Wien, München, Zürich: Europa Verlag.

Weidenholzer, J. (1983). Marginalien zur außerschulischen Bildungsarbeit im Austromarxismus. In E. Adam, P.-H. Kucher, E. Reitmann, & J. Weidenholzer (Hrsg.), *Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik. Entwicklung und Vorgeschichte* (S. 417–431). Wien: Bundesverlag.

ZfW
DOI 10.1007/s40955-016-0050-4

FORUM

veröffentlicht in
Zusammenarbeit mit

„Was ist Migration?“ Risiken eines essentialistischen Migrationsbegriffs in der Erwachsenenbildung

Malte Ebner von Eschenbach

Eingegangen: 15. November 2015 / Angenommen: 1. März 2016
© Die Autoren 2016. Dieser Artikel ist auf SpringerLink mit Open Access verfügbar

Zusammenfassung Auch wenn die Appelle, die Bedeutung von Migration für Erwachsenenbildung deutlicher wahrzunehmen, unüberhörbar sind, bleiben sie bezüglich kategorialer Arbeit bemerkenswert wenig beachtet. Grundlagentheoretisch motivierte Arbeit am Begriff „Migration“ ist in der Erwachsenenbildung noch lange nicht hinreichend ausgeschöpft. Auch wenn sich einzelne Studien mit ihm auseinandersetzen, besteht dennoch der Eindruck, dass kategoriale Klärungsversuche singulär bleiben. Die nicht einfache Aufgabe, den Begriff Migration vor seiner kategorialen Stilllegung zu bewahren, bleibt eine ernsthafte Herausforderung für erwachsenenpädagogische Migrationsforschung, sofern sie daran interessiert ist, die Risiken eines bisher essentialistischen Kurses ernsthaft ins Visier zu nehmen.

Schlüsselwörter Migration · Essentialismus · Kontingenz

Abstract While the calls to take more notice of the significance of migration for adult education are loud and clear, notably little attention is paid to them with regard to work on categories. In adult education, fundamental theoretical work on definitions of “migration” is still far from complete. Even though individual studies deal with the term, it seems that attempts to clarify categories remain scarce. If adult education research on migration has a genuine interest in examining the risks of the hitherto essentialist course, the none-too simple task of preserving the term “migration” from categorial closedown remains a serious challenge.

Keywords Migration · Essentialism · Contingency perspective

Prof. Dr. M. Ebner von Eschenbach (✉)
Universität Potsdam, Potsdam, Deutschland
E-Mail: malte.ebner.von.eschenbach@uni-potsdam.de

Published online: 03 May 2016

1 Einleitung

Eine kritische Reflexion der stillschweigenden Voraussetzungen des Migrationsbegriffs steht in der Erwachsenenbildung noch am Anfang. Auch wenn die Appelle, die Relevanz von Migration für Erwachsenenbildung wahrzunehmen, unüberhörbar sind, bleiben sie bezüglich kategorialer Arbeit bemerkenswert wenig beachtet. Obschon Migration in vielerlei Hinsicht gesellschaftlich präsent ist – nicht nur aufgrund der aktuell dramatischen Ereignisse (vgl. Heimeshoff et al. 2014; Kursbuch 2015) – scheint Migration in disziplinären Zusammenhängen der Erwachsenenbildung grundsätzlich noch zu wenig Aufmerksamkeit zu erhalten. So konstatiert Nuissl (2012) im Editorial des Report zum Thema „Bildung und Migration", dass kaum Beiträge für diese geplante Ausgabe zu verzeichnen waren, und dass von den Einreichungen mehr als die Hälfte nach dem Review-Verfahren abgelehnt werden musste. Diese „Diskrepanz zwischen der Realität einer Einwanderungsgesellschaft und ihrer wissenschaftlichen Bearbeitung zu erklären" (ebd., S. 7), falle nicht leicht. Eine Erklärung läge evtl. darin, dass vielleicht „einfach die grundlegenden Fragen zur Migration in Deutschland mittlerweile erforscht" (ebd.) seien. Nuissls Äußerung eröffnet eine Deutung, in der geradezu der Mangel grundlagentheoretischer Arbeit hervorgehoben wird. Auch wenn die „Realität einer Einwanderungsgesellschaft" nicht mehr geleugnet wird, die geringe wissenschaftliche Aufmerksamkeit bleibt weiterhin beklagenswert. Beispielsweise formulierte Heinemann in ihrer Dissertation *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft* demgemäß, dass „eine erhöhte Aufmerksamkeit der Erwachsenenbildungsforschung für migrationsspezifische Themen dringend notwendig (ist)" (Heinemann 2014, S. 35). In ähnlicher Tonlage legt Öztürk im Studientext *Migration und Erwachsenenbildung* dar, dass seine Ziele darin bestehen, „eine fundierte Wissens- und Reflexionsgrundlage der Migrationsthematik in der Weiterbildung zu schaffen" (Öztürk 2014, S. 9) und „Herausforderungen [zu] identifizieren, die sich für die Weiterbildung durch Migration bzw. migrationsbedingte Vielfalt ergeben" (ebd., S. 10). Öztürks Hinweis auf die bisherige Ermangelung einer „fundierten Wissens- und Reflexionsgrundlage" unterstützt nicht nur Heinemanns Aussage, sondern wiederholt Sprungs Feststellung, dass zu Migration in der Erwachsenenbildung „[nach wie vor] empirische Forschungen sowie theoretische Reflexionen (...) nur im geringen Umfang vorlägen" (Sprung 2008, Kap. 2). Im Spektrum jüngerer Veröffentlichungen zu migrationsspezifischen Themen in der Erwachsenenbildung wird zwar ein leichter Aufmerksamkeitsanstieg erkennbar, obwohl dieser nicht grundsätzlich über die gegenwärtige Situation hinwegtäuschen sollte (vgl. u. a. Hamburger 2010; Bilger und Hartmann 2011; Fischer 2011; Sprung 2011, 2015; Heinemann und Robak 2012; Heinemann 2014; Öztürk 2014).

Programmatische Appelle, die die Bedeutung von Migration für Erwachsenenbildung hervorheben und deren Forderung lautet, sich dem Phänomen stärker zu widmen, tauchen weiterhin auf (vgl. z. B. Schrader 2015). Derlei emphatische Forderungen verstummen nicht und weisen in wiederkehrenden Formulierungen auf die marginale Rolle migrationsspezifischer Themen in der Erwachsenenbildung hin, wobei jedoch kategoriale Arbeit geradezu ausgeklammert zu sein scheint (vgl. einige Ausnahmen – z. B. Mecheril et al. 2013; Heinemann 2014, S. 17 ff.). Damit

entsteht der Eindruck, es sei bereits im Vorfeld migrationsspezifischer Forschung in der Erwachsenenbildung hinreichend geklärt, was unter Migration oder unter Migrant_innen zu verstehen sei und welche Charakteristika sie auszeichnen. Zudem fällt auf, dass gerade quantitativ-empirische Studien Migration überwiegend vor dem Hintergrund von „beschäftigungspolitischen Imperativen“ (Hamburger 2010, S. 887) thematisieren (vgl. u. a. Bilger 2006; Schmidt und Tippelt 2006; Bilger 2011; Öztürk 2012; Sprung 2015). Gleichwohl wird vonseiten quantitativ-empirischer Forschung signalisiert, dass Folgendes weiterhin gelte: „Personen mit Migrationshintergrund sind eine weitgehend unbekannte Zielgruppe in der Weiterbildung“ (Bilger 2011, S. 353). Letztlich deutet die beunruhigende Gesamtsituation auf eine (implizite) „Stilllegung der Kategorie“ Migration in der Erwachsenenbildung.

Die affirmative Haltung gegenüber einem weiterhin ungeklärten Verständnis von Migration soll hier als „kategoriale Stilllegung“ bezeichnet werden und im folgenden Argumentationsgang nachgezeichnet werden. Entlang einer begrifflichen Annäherung werden erhebliche Zweifel an der unausgesprochenen Unterstellung angemeldet, Migration würde sich auf ein eindeutiges geschlossenes Kollektiv beziehen, was sich anhand spezifischer Eigenschaften markieren ließe. Hierin drückt sich bereits das Misstrauen gegenüber essentialistisch gefassten Forschungsgegenständen aus, deren gesellschaftliche Folgen gewaltsam wirken. Die bisher ausbleibende Thematisierung der *präempirischen Voraussetzungen* des Migrationsbegriffs verhindert es geradezu, „grundlegende Fragen zur Migration“ (Nuissl 2012, S. 7) in Angriff zu nehmen und epistemischen Protest gegen diese Unterlassung zu mobilisieren. Unter „präempirisch“ werden in diesem Zusammenhang vorgängige Deutungsmuster verstanden, die der Gegenstandsbestimmung und der wissenschaftlichen Erfahrbarkeit implizit zugrunde liegen und aufgrund ihrer Axiomatik empirisch weder verifizierbar noch widerlegbar sind (vgl. Sandkühler 1990). Auf eben dieser scheinbaren Neutralität des „Faktischen“ beruht ihre gesellschaftspolitische Brisanz.

2 Migration begrifflich „aus den Angeln heben“

Mit der Skepsis gegenüber essentialistischen Zugängen zu Migration wird davon ausgegangen, dass entscheidende und kaum rückführbare gesellschaftspolitische Vorentscheidungen bereits auf kategorialer Ebene getroffen werden. Das jeweils gewählte „epistemologische Profil“ (Bachelard 1980) ermöglicht und begrenzt die Erfassung des Phänomens, weshalb dessen Einfluss auf grundlagentheoretische Fragestellungen folgenreich ist. Bereits der oftmals nicht wahrgenommene und zunächst unverdächtig erscheinende Akt der Gegenstandsbestimmung mit seiner begrifflichen „Zuschneidung“ (vgl. Deleuze und Guattari 2000, S. 24) nimmt verdeckt Einschließungen und Ausschließungen vor. Demzufolge werden Begriffe als „politische Kampfbegriffe“ (Lichtblau 2011, S. 12) sichtbar, deren präempirische Rahmungen Aufmerksamkeit benötigen, weil sie „Ergebnis zielgerichteter Verfahren der Macht [sind]“ (Butler 2010, S. 9). Die Rahmungen *(frames)* entscheiden zwar nicht allein, welche Aspekte sichtbar bzw. unsichtbar sind. Jedoch begrenzen sie die „Sphäre des Erscheinens“ (ebd.). Sie setzen eine Unterscheidung voraus, die ohne kategoriale Reflexion unsichtbar bliebe. In diesem Sinne ist das Politische begrifflicher Arbeit

verankert (vgl. Bedorf und Röttgers 2010) und die Bedeutung epistemischer Widerständigkeit unabweisbar. Insofern beschreibt Arbeit am Begriff „nicht abstrakte Spekulation, sondern eine *praktische*“ (Marchart 2013, S. 425) und stellt sich zugleich der künstlichen Trennung von Theorie *und* Praxis entgegen – Theorie ist gleich Praxis. Diese kontextsensible Fokussierung der Konstitutionsbedingungen des Migrationsbegriffs scheint in ihrem Potenzial für Erwachsenenbildung noch nicht ausgeschöpft.

In der Auseinandersetzung mit der Frage, was denn nun Migration „eigentlich“ kennzeichnet, bzw. wer „Migrant_innen“ oder „Personen oder Menschen mit Migrationshintergrund“ seien, werden die Folgen jeder definitorischen Rahmung deutlich, ermöglichen und verunmöglichen sie doch ein je spezifisches Sprechen oder Schweigen über Migration. Um die kategorialen Verankerungen dieser Deutungen sichtbar machen zu können, erscheint es zunächst notwendig, sich dem gegenwärtigen Hintergrund von Migration zuzuwenden.

Grob vereinfacht lassen sich die Diskurse zu Migration vor dem Hintergrund dreier sich wechselseitig verstärkender und ineinander verschiebender *frames* aufspannen:

(a) Zunächst wird Migration mit Diskursen zu Inklusion und Integration eng gekoppelt (vgl. Karakayali und Tsianos 2007; Mecheril 2011; Sprung 2012, S. 17; Castro Varela 2013a). Diese Debatten thematisieren Migration vornehmlich unter dem Gesichtspunkt einseitiger Anpassung oder „Eingliederung der Migranten in die Aufnahmegesellschaft“ (Han 2006, S. 149). Zudem schwingen die Bedrohung des Wohlfahrtsstaates und „Fragmentierung“ der „Aufnahmegesellschaft“ als pejorative Konnotationen mit (vgl. Mecheril et al. 2013, S. 16). Die Dynamik dieses „Integrationsdispositivs“ (Mecheril 2011) ist darüber hinaus mit einem (b) sicherheitspolitischen Denken verschachtelt. Die sog. *securitization* setzt einen Rahmen, der Migration „als einen risikoreichen Akt versteht, der im Kontakt mit dem organisierten Verbrechen steht“ (Rocha 2014, S. 146). Im Rahmen dieser „Versicherheitlichung“ (Hess und Kasparek 2010, S. 16) werden Fragen zur Sicherheitspolitik mobilisiert und dominieren menschenrechts- oder sozialtheoretische Diskurse (vgl. Mbembe 2015, S. 50 f.). (c) Neben dem Integrations- und Sicherheitsdispositiv erhält das „Dispositiv der Kontrolle“ eine große Bedeutung in den Diskursen zu Migration. Das „Dispositiv der Kontrolle“ (Buckel et al. 2014, S. 16) ist dadurch gekennzeichnet, dass migratorische Mobilität nicht grundsätzlich politisch-administrativ unterbrochen wird, sondern dass „risikobehaftete“ Gruppen in ihrer Mobilität behindert bzw. eingeschränkt werden. Nicht nur außerhalb, sondern auch innerhalb Europas wird dementsprechend „das ‚Sichere‘ vom ‚Gefährlichen‘ zu unterscheiden [versucht], ohne den (positiven) Zirkulationsfluss übermäßig zu behindern“ (Herrmann 2014, S. 162). Hieran knüpft die Unterscheidung zwischen erwünschter und unerwünschter Mobilität an, weshalb Mobilität gerade dann positiv bewertet, ermöglicht und gefördert wird, sobald sie volkswirtschaftlich nützlich erscheint (vgl. Zetter 2015, S. 55). Die damit gegenwärtig sichtbar werdende „Krise der Politik“ (ebd., S. 43) – die vonseiten politisch-administrativer Mandatsträger_innen noch als vermeintliche „Flüchtlings-“ oder „Einwanderungskrise“ umzudeuten versucht wird – zeigt, wie sich krampfhaft gegen die bereits eingetretene Obsoleszenz des territo-

rialen Nationalstaatsparadigmas zur Wehr gesetzt wird (vgl. zum „methodologischen Nationalismus“ Wimmer und Glick Schiller 2003).

Die skizzierten Rahmungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie ihre Latenz zu wahren und somit ihre eigenen Konstruktionscharakteristika abzuschirmen versuchen. Für die Revisibilisierung dieser verschleierten Selbstverständlichkeitsstrukturen erhält die Einnahme einer Kontingenzperspektive eine entscheidende Rolle (vgl. Schäffter 2011).

Mit Kontingenz wird zunächst darauf verwiesen, dass erst durch die Sprengung ontologischer Verengungen überhaupt mögliche Alternativen sichtbar werden. Demnach ist Kontingenz an Konflikt gebunden, weil vermeintliche Alternativlosigkeit oder Eindeutigkeit radikal infrage gestellt wird und dadurch Auseinandersetzungen provoziert (vgl. Marchart 2013, S. 8). Kontingenz mobilisiert alternative Blickpunkte und bringt auch noch so selbstverständliche oder „natürliche“ Ordnungen ins Wanken (vgl. Clam 2002, S. 23). Damit werden die „Bedingungen, die geschaffen wurden oder geschaffen werden müssen, um Gegenstände unter den jeweils zu bestimmenden Umständen zu Gegenständen empirischen Wissens zu machen“ (Rheinberger 2007, S. 11) überhaupt erst erkennbar. Mit der Fokussierung des sich verschiebenden Hintergrunds verändert sich die (vordergründige) Figur zwangsläufig in ihrer Bedeutung, selbst wenn sie in ihrer Gestalt unverändert erscheinen sollte.

Mit der Strategie der Kontingenzerhöhung und -revisibilisierung wird Migration begrifflich aus „den Angeln“ zu heben versucht und alternativen Sichtweisen zugeführt, die dann (überhaupt erst) empirisch in den Blick geraten können. Mit einer solchen epistemischen Intervention, im weiteren Verlauf als „epistemische Widerständigkeit“ markiert, wird die (anscheinend bisher unproblematische) Verdinglichung von Migration und der produktive Charakter einer Kontingenzperspektive gegenüber traditionell eingeschliffenen Deutungsmustern erkennbar (vgl. Schäfer und Wimmer 2004).

Grundsätzlich wird mit epistemischer Widerständigkeit beabsichtigt, bisher selbstverständliche und engvertraute historisch-soziale Zusammenhänge vermeintlicher Grundlagen, die sich als unumstößliche „natürliche“ Fundamente gebärden, in ihrer unüberschaubaren Ambiguität kontingenter Erfahrungsbereiche deutlich hervortreten zu lassen. Grundlegende Fundamente *(foundations)* werden massiv infrage gestellt, „besonders jene Positionen (…), die von fundamentalen, d. h. revisionsresistenten Prinzipien, Gesetzen oder objektiven Realitäten ausgehen, die jedem sozialen oder politischen Zugriff entzogen sind“ (Marchart 2010, S. 15). Dabei geht es in dieser sog. *postfundamental-orientierten* Denkbewegung auch nicht darum, alle Grundlagen infrage zu stellen oder auch nur *eine* Position zu vertreten. In Anschluss an Butler besteht die „Aufgabe eher darin, zu fragen, was durch den theoretischen Schritt, Grundlagen festzulegen, *autorisiert* und was ausgeschlossen wird“ (Butler 1993, S. 37, Herv. i. O.). Die postfundamentale Orientierung epistemischer Widerständigkeit affirmiert geradezu Heterogenisierung und Pluralisierung „als ‚Konstituens‘ der Erziehungswissenschaft“ (Masschelein und Ricken 2002, S. 96). Damit unterstreicht epistemische Widerständigkeit ein prinzipielles Misstrauen gegenüber der Annahme unumstößlicher kategorialer Fundamente. Bliebe dieser Protestakt gegenüber kategorialen Setzungen aus, wirken diese unbeach-

tet als „stille Norm“ (Dietze 2009, S. 25) fort. Die Anzweiflung fundamentaler Grundlagen und die Schwächung ihrer hegemonialen Dominanz verdichten demzufolge die politischen Implikationen epistemischer Widerständigkeit. In diesem Horizont schimmern fruchtbare Schnittstellen zwischen Erwachsenenbildung und Allgemeiner Erziehungswissenschaft durch (vgl. z. B. McLaren 1999; Masschelein und Ricken 2002; Masschelein 2003; Holzer 2009; Pongratz 2010; Erler et al. 2012; Klingovsky und Pawlewizc 2014; Bünger 2015; Schäffter 2015).

3 Migration als Ausnahmezustand

Sofern die Frage *„Was ist Migration?“* zur Bestimmung des Forschungsgegenstandes Migration angestimmt wird, zählt folgende Formulierung zum Inventar klassischer Auskünfte: „Unter dem Begriff der Migration [werden] allgemein solche Bewegungen von Personen und Personengruppen im Raum (...) verstanden, die einen dauerhaften Wohnortwechsel (...) bedingen“ (Han 2000, S. 7). In Anschluss an Treibel greift Öztürk eine ähnlich weit verbreitete und anerkannte Definition zu Migration auf: „Vereinfacht kann man ‚Migration‘ als einen Sammelbegriff für Wanderungsprozesse von Personen bezeichnen, die ‚ihren Lebensmittelpunkt verlagern‘ oder zu deren ‚altem Lebensmittelpunkt ein neuer hinzukommt‘ (Treibel 2008, S. 295)“ (Öztürk 2014, S. 12). In ihrem enzyklopädischen Eintrag *Erwachsenenbildung im Migrationskontext* zieht Fischer zur näheren Bestimmung von „Menschen mit Migrationshintergrund“ Daten des Statistischen Bundesamtes heran:

> Zu den Menschen mit Migrationshintergrund zählen „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2010, S. 8; 2009 betrug ihr Anteil 16 Millionen, d. h. 19,6 %) (Fischer 2011, Fußnote 2).

Anschließend stellt sie jedoch fest, dass die „Migrantenbevölkerung keinen homogenen Block [bildet], auch wenn der Begriff Migrant eine gewisse Homogenität und Gemeinsamkeit an Lebenslagen suggeriert“ (ebd., S. 3) und mit „ethno-nationalen Kategorien nicht angemessen erfasst werden kann“ (ebd., S. 4; vgl. auch Mecheril et al. 2013). Ihr Vorschlag mündet in den Hinweis, die Ausdifferenzierung von Lebensstilen durch die Einführung von Milieustudien zu berücksichtigen.

Mit den versammelten Definitionen scheint es hinreichende Gewissheit über den kategorialen Status von Migration zu geben, um sie als sichere Basis für empirische Forschungsvorhaben zu verwenden, auch wenn neben Fischer auch Öztürk zu bedenken gibt, dass „eine differenzierte und realitätsgerechte Bestimmung der Migration weiterhin eine Herausforderung für die Migrationsforschung [bleibt]“ (Öztürk 2014, S. 15). Vor etwa einer Dekade stellte Bilger ebenfalls fest, dass die „Datenlage zum Thema Weiterbildung und Migration (...) dürftig“ (Bilger 2006, S. 23) sei. Dies hänge u. a. mit der Schwierigkeit zusammen, „Personen mit Migrationshintergrund repräsentativ“ (ebd.) abbilden zu können, bzw. liege in der Herausforderung der „Messung der Variable ‚Migrationshintergrund‘“ (ebd., S. 29). Daher

schlägt Bilger vor, dass „zur genaueren Darstellung des Migrationshintergrundes neben den üblichen demographischen Aspekten entsprechend die folgenden Merkmale (...) zu berücksichtigen [sind]: Staatsangehörigkeit, Geburtsland, Zuzugsjahr oder -alter, Geburtsland der Eltern, Umgangssprache in der Familie/Muttersprache“ (ebd., S. 23). Abschließend läuft ihr Resümee darauf hinaus, dass „[m]it dem Anspruch, Personen mit Migrationshintergrund gut zu repräsentieren, zudem etwaige Sprachbarrieren bei der Erhebung weitestgehend ausgeschlossen werden [müssen]“ (ebd., S. 29; vgl. auch Bilger 2011; Öztürk 2014, S. 16 ff.; Öztürk und Reiter 2015, S. 31). Die erwähnten Herausforderungen der Gegenstandsbestimmung von Migration sind unübersehbar und werden mit einer Strategie der Ausdifferenzierung und Verfeinerung des Forschungsgegenstandes verfolgt. Auf der Suche nach einer „realitätsgerechten“ Bestimmung geraten variantenreich (immer wieder neue oder korrigierte) ontologische Merkmale in den Blick, die ihrerseits nach einer umfassenden und totalitären Kategorie streben. Ob die Verfolgung der feinen Unterschiede die grundsätzliche Problematik der von außen herangetragenen und durchgesetzten Bezeichnungs-, Zuschreibungs- und Herstellungspraktiken damit weiter im Blick hat oder ob nicht geradezu der Eindruck entsteht, dass die Ausdifferenzierung bereits Ausdruck einer weitaus sensibleren Form von Anrufungen eines (unterstellten) Kollektivs darstellt, bleibt fraglich.

Am Label „Migrationshintergrund“ verdeutlichen beispielsweise Hamburger und Stauf, dass das „Etikett zum Stigma werden [kann], mit dem Personen oder Familien gebrandmarkt werden, als *nicht dazugehörend.* (...) Insofern reproduziert die Bezeichnung *mit Migrationshintergrund* eine Festschreibung und Trennung der Mehrheit von den Minderheiten, von *wir* und *den Anderen*“ (Hamburger und Stauf 2009, S. 30, Herv. i. O.). In die gleiche Richtung argumentiert Castro Varela, denn die Bezeichnung „‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ verweist auf die Nichtzugehörigkeit einer großen Bevölkerungsgruppe und fixiert diese gewissermaßen“ (Castro Varela 2013a, S. 15) als unauflösbare anspruchsbegründende Identität. Für sie „[stellen] ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ eine Konzept-Metapher dar, die die Reinheit der Nation, des eigentlichen Volkes sichert und eine Exklusion im Namen der Nation immer möglich macht – immer androht“ (Castro Varela 2013b, S. 73). Hamburger und Stauf führen weiterhin aus, dass auch deshalb die „Bezeichnung *mit Migrationshintergrund* irreführend [ist], weil sie aus der Perspektive derer ohne Migrationshintergrund Bestimmbarkeit und Gemeinsamkeit einer Gruppe suggeriert“ (Hamburger und Stauf 2009, S. 31) und dass diese (Zu-)Ordnung „(s)pätestens in der dritten Generation (...) [nichts] erklärt“ (ebd.). Aus diesen Gründen warnen Paul Mecheril et al. vor Migrationsforschung, die das „Abstammungsdispositiv“ (Messerschmidt 2014, S. 10) mitführt, weil „[d]amit direkt oder indirekt die Realität gegebener, den Handlungsspielraum von Migrant_innen (etc.) konstituierender sozialer, politischer, kultureller und rechtlicher Verhältnisse [affirmiert wird]“ (Mecheril et al. 2013, S. 14).

Die essentialistische Herangehensweise an den Migrationsbegriff hat zur Folge, dass die auf Individuen bezogene Zuschreibungspraktik auf Kollektive wie Ethnien oder Nationalitäten hin typisiert werden. Mit der Verschleierung und Unterstellung einer „quasi-homogenen“ stabilen Gruppe wird es ermöglicht, eine asymmetrische Bedeutungsbezeichnung mit normativen Bewertungen zuzuordnen, die Kategorie

mit einer Kette von Eigenschaften, die allen Gruppenmitgliedern gemeinsam seien, auszustatten und vor allem mit wissenschaftlicher Forschung erneut empirisch zu belegen. Diese Herstellungsform bezeichnet Mbembe als „Verfahren des Fabulierens". Indem der Zuschreibungsprozess „vielfach erfundene Tatsachen als real, sicher und exakt darstellte, umging er die Sache, die er zu erfassen vorgab, und nahm selbst dann ein zutiefst von Phantasien geprägtes Verhältnis zu ihr ein, wenn er den Anspruch auf eine objektive Darstellung erhob" (Mbembe 2015, S. 31). Infolge der Zuschreibungspraktik werden Privilegien vergeben bzw. versagt und weitere soziale Zuschreibungen und Bewertungen (z. B. sog. „illegale" oder „irreguläre" Migration) mit den (nun identifizierten) „Eigenschaften" des Kollektivs wiederum korreliert (vgl. u. a. Munsch 2014, S. 69 f.). Im Anschluss an einen solchen Prozess der Identifizierung und Klassifizierung von Gruppen bliebe danach „in der Tat nur noch zu zeigen, wodurch sie sich voneinander unterscheiden" (Mbembe 2015, S. 41).

Ohne genauer auf alle einzelnen Konsequenzen einzugehen, soll an dieser Stelle ein weiterer und bisher verdeckter Aspekt expliziert werden. In den oben skizzierten Definitionen von Migration war bisher nur implizit spürbar, dass migratorische *Mobilität* – in Form von „Wanderung" oder „dauerhaftem Wohnortswechsel" – als thematischer Ausgangspunkt zur Bestimmung von Migration gewählt wird (vgl. Eichler 2008; Wagner 2008). Diese triviale Feststellung birgt enorme epistemologische Sprengkraft. *Die* Migrant_innen werden einseitig thematisiert, sie werden als außergewöhnlich hervorgebracht und als abweichend von der Norm(alität) der (imaginierten identitätslogisch konzipierten) Mehrheit gerahmt. Diese *Besonderung* bewertet damit die migratorische Mobilität negativ, verdeckt den Standpunkt der sesshaften Bezeichnenden und stuft wiederum deren Immobilität implizit als positiv ein. Danach wird migratorische Mobilität letztlich als „Ausnahmezustand" (Agamben 2004) thematisch und repräsentiert in diesem Zusammenhang das Anomische im Gegensatz zu der *voraus*gesetzten, *selbst*verständlichen und unhinterfragten Normalität der Sesshaftigkeit (vgl. Canguilhem 1974).

4 Migration als „Normalzustand"

Die bisherige Latenz der Dimension der Sesshaftigkeit im Migrationsbegriff gibt einen möglichen Anhaltspunkt, weshalb Sesshaftigkeit im Kontext von Migrationsforschung kategorial irrelevant zu sein scheint (vgl. de Genova 2014, S. 224). Mit der Sensibilisierung der im Migrationsbegriff verdeckten Dimension der Sesshaftigkeit und Immobilität wird ihre Latenz aufgebrochen und ihr bisher verschwiegener „Normalzustand" intelligibel. Mit der Kontingentsetzung wird ein Perspektivwechsel eingeleitet, der nun den Pol der Sesshaftigkeit mit einbezieht und so die „Möglichkeit von Alternativen" (Marchart 2013, S. 8) sichtbar macht. In der bisher üblichen Begriffspraktik war es zentral, dass ausschließlich Migrant_innen und ihre Mobilität bezeichnet wurden, nicht aber Sesshafte in den Fokus gerieten. Inhetveen charakterisiert dies als „sedentaristischen Bias" und sensibilisiert für die Folgen, die in der Aufrechterhaltung dieser Strategie implizit bleiben: „Wenn das Bleiben, anders als das Mobilsein, als normal angesehen wird, hat das nicht nur analytische, sondern

nicht zuletzt politische Implikationen: Der Sedentarismus legitimiert Politiken der Abschottung“ (Inhetveen 2010, S. 554).

Positionen, die insbesondere diese „Politiken der Abschottung“ kritisieren, begreifen Migration aus einer nomadischen Perspektive, wonach „*Migration* ein selbstverständlicher Bestandteil menschlicher Lebensweise [ist]“ (Hamburger 2010, S. 882, Herv. i. O.), und betonen Migration als „Lebensform“ (Pries 2001, S. 5), die „so alt wie die Menschheit“ (ebd.) und in allen Teilen der Welt anzutreffen sei (vgl. auch Gebhardt und Hitzler 2006). In seinem Essay *Planet der Nomaden* zeichnet Schlögel (2006) die migratorische Lebensform nach und stellt fest, dass das „moderne Nomadentum viele Gesichter [hat] und fast alle Sprachen der Welt [spricht]. Es findet sich überall, selbst in Provinzen, die weitab von den weltgeschichtlichen Schütterzonen liegen“ (ebd., S. 25). Mit Oltmer ist hinzuzufügen, dass „Migration seit jeher ein zentrales Element der Anpassung des Menschen an Umweltbedingungen und gesellschaftliche Herausforderungen [bildet]“ (Oltmer 2012, S. 8) und die „Vorstellung ein Mythos, räumliche Bevölkerungsbewegungen (...) seien erst eine Erscheinung der Moderne oder gar Gegenwart“ (Oltmer 2015, S. 21). Gegenwärtige Diskurse, die Mobilität als besondere Ausnahme stilisieren, werden ebenso von Hahn kritisiert. Sie stellt fest, dass gleichgültig, wie „weit man in der Geschichte der Menschheit auch zurückblickt, ob einige Jahre, Jahrzehnte oder sogar Jahrtausende, stets treffen wir auf Gesellschaften, auf Gruppen von Menschen, auf einzelne Individuen, die unterwegs waren, herumwanderten, migrierten“ (Hahn 2012, S. 193). Die Latenz der Dimension Sesshaftigkeit wirkt gerade aufgrund ihrer unbegriffenen Normativität gewaltsam, wie in den *frames* angedeutet wurde. Polemisch gewendet, rückt aus dieser Perspektive nun Sesshaftigkeit als begründungs- und legitimationsbedürftiger „Ausnahmezustand“ in den Fokus der Überlegungen zu Migration. In diesem Horizont bleibt in Anschluss an Schlögel – „[s]obald die Idee der Seßhaftigkeit nicht mehr selbstverständlich ist“ (Schlögel 2006, S. 38) – danach nicht die Frage, „warum [begeben sich] so viele Menschen auf Wanderschaft, sondern im Gegenteil: warum bleiben [sie], wo es doch so viele Gründe gibt, wegzugehen“ (ebd.).

5 Zwischenfazit

Fassen wir das Bisherige zusammen: In der Skizzierung der Momente der Sesshaftigkeit bzw. Immobilität und des Nomadentums bzw. der Mobilität im Migrationsbegriff wird deutlich, dass beide Positionen, sofern sie identitätslogisch konzipiert werden, in ihrer dichotomen Frontstellung nicht hinreichend das Phänomen Migration klären können. Mit der Problematisierung der bisher als zentral erkannten identitätslogischen Fassung von Migration in ihrer Spannung zwischen Mobilität und Sesshaftigkeit kann somit an dieser Stelle noch lange nicht Schluss sein. Beide Perspektiven auf Migration „stellen zwar eine kritische Intervention im Hinblick auf wissenschaftliche Praxen defizitärer Zuschreibung und Verobjektivierung dar, zugleich aber wiederholen sie (freilich unter veränderten Vorzeichen) die Unterscheidung“ (Mecheril et al. 2013, S. 18). Das bedeutet, dass die einfache Umkehrung innerhalb ihrer identitätslogischen und essentialistischen Grundorientierung niemals

vollständig ihrem binären Grundschema zwischen Statik und Bewegung entkommen kann. Diese Verwicklung in „definitorische Kasuistik“ (Brubaker 2007, S. 21) und die Erarbeitung weiterer ontologischer Merkmale trägt wenig dazu bei, den bisherigen Fallstricken zu entkommen (vgl. Mecheril 2008). Die Anreicherung durch Kontingenz trägt dementgegen zur Pluralisierung einer bislang vorherrschenden Naturalisierung möglicher Unterscheidungen bei und verdeutlicht die Leerstellen essentialistischer Zugänge (vgl. Nagel 2010, S. 603). Richtet man das Interesse erneut auf die angeführte Ausgangslage und nähert sich Migration auf einer kategorialen Ebene, d. h. werden die impliziten Voraussetzungen des bisher Dargelegten fokussiert und damit auch „die Wissensbestände, die diese ermöglichen und stabilisieren“ (Mecheril et al. 2013, S. 35), verdeutlichen sich Perspektiven auf Migration, deren Diskussion für Migrationsforschung in der Erwachsenenbildung von Interesse sein könnten.

5.1 Eine Verdeutlichung

An einem aktuellen Beispiel soll dieser Zusammenhang erneut verdeutlicht werden. Die Expertise des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) mit dem Titel *Diversität und Weiterbildung in Bremen und Bremerhaven* (Fleige et al. 2015)

> soll Empfehlungen dazu liefern, wie Weiterbildungseinrichtungen in den Kommunen Bremen und Bremerhaven sich angesichts der kulturellen Vielfalt und Diversität der Gesellschaft interkulturell öffnen können und unter welchen Bedingungen dies gelingen kann (ebd., S. 3).

In diesem Zusammenhang stehen insbesondere „Menschen mit Migrationshintergrund“ und deren Beteiligung an Weiterbildung im Fokus. In der Expertise fällt auf, dass Aussagen zum Konstrukt „Mensch(en) mit Migrationshintergrund“ auf *kategorialer* Ebene nicht zu finden sind. Damit entsteht der Eindruck, dass diese Auseinandersetzung nicht notwendig zu sein scheint, weil bereits im Voraus hinreichend geklärt wurde, was „Menschen mit Migrationshintergrund“ auszeichnet. In der Identifizierung der Zielgruppe „Menschen mit Migrationshintergrund“ über Defizitbeschreibungen und sozialstatistische Markierungen (vgl. ebd., Fußnote 2) wird Migration danach identitätslogisch auf einen bestimmten („exklusiven“ und prekären) Bereich verengt (vgl. Clam 2002, S. 21 f.). Fischer macht bei einer solchen (unbegründeten kategorialen) Übernahme des Konstrukts „Menschen mit Migrationshintergrund“ deutlich, dass sie

> lediglich als Sonder- bzw. Randgruppe betrachtet [werden], was einerseits ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung nicht mehr entspricht und andererseits Ignoranz gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungen verrät, die zunehmend durch Prozesse der Globalisierung und Migration geprägt sind“ (Fischer 2011, S. 31).

Diese exkludierende Verdinglichung von Migration (*fallacy of misplaced concreteness* – Whitehead) adressiert damit jene Gefahren, die bereits oben hervorgehoben wurden. Das alltagsweltliche Verständnis von „Migrant_innen“ ist somit Bestandteil dessen, was geklärt werden will, und nicht dessen, womit erklärt werden will (vgl.

Brubaker 2007, S. 19). Vor diesem Hintergrund drängt sich die Frage auf, ob ein solcher Zugang nicht eher dazu beiträgt, Schließungen hervorzubringen als zu einer Öffnung von „Diversität“ beizutragen. Damit scheint auf, wie die (nicht offengelegte) kategoriale Entscheidung wissenschaftlicher Forschung sich auf leisen Sohlen Einlass in die Untersuchung verschafft und als blinder Fleck Bestandteil dessen ist, was zu beschreiben getrachtet wurde. Denn mit der Anerkennung eines Perspektivwechsels auf Sesshaftigkeit könnten nun auch die (immobilen) „Einheimischen“ endlich als mögliche Adressat_innen spezifischer „Zielgruppen“ von Weiterbildung in den Blick geraten und nicht ausschließlich „Migrant_innen“. Damit kämen zugleich die Relationen zwischen differenten Formen von Mobilität und transitiver Identitätsentwicklung als Lernanlass in den Blick und nicht mehr allein identifizierbare Personen (vgl. Schäffter 2014).

5.2 Die gesellschaftliche Dimension kategorialer Arbeit

An dieser Stelle könnten Einwände laut werden, was denn eine begriffliche Annäherung an den Migrationsbegriff *letztlich* zu leisten imstande wäre. „Eigentlich“ ändere sich doch „nichts“ an der Situation von Migrant_innen, wenn begriffsanalytisch gearbeitet werde. Zudem scheint es doch offensichtlich zu sein, dass es eindeutig *reale* Migrant_innen *gibt*, die sich in ständigen und bisweilen existenziellen (Überlebens-)Kämpfen befinden. D. h., es gibt Interessenkonflikte in vielfältiger Hinsicht, die nicht „wegargumentiert“ oder durch die Auflösung eines essentialistischen Zugangs vermieden werden können. Dahinter steht die naheliegende Frage und wohl auch Beklemmung, wie mit der Kategorie Migration umgegangen werden soll, wenn sie von ihrer bisherigen Essentialisierung und Hypostasierung entledigt wird. Werden damit nicht geradezu einer endlosen Arbitrarität und einem *anything goes* die Türen geöffnet? Hier tut sich gewissermaßen ein größeres Problem auf, dessen umfängliche Diskussion an dieser Stelle nicht geführt werden kann, sondern in weiteren Überlegungen anzugehen wäre. Erste Hinweise sollen skizziert werden:

Vor einem politischen Hintergrund ist es auch durchaus klar, dass normative Entscheidungen getroffen werden müssen, wenn politische Ziele erreicht und durchgesetzt werden wollen. Dafür wird ein Fundament benötigt, das geradezu als kontingentresistent aufgefasst werden muss, um Einigkeit (Identität) behalten zu können. Insbesondere für Migrant_innen und ihre Vertretungen ist es nur folgerichtig, diese Identität keinesfalls infrage zu stellen. Das liegt notwendigerweise auch daran, dass politisches Engagement ohne das Fundament einer identitätslogischen Fassung (wohl) unmöglich ist. Diese dilemmatische Situation, einerseits Migrant_innen als eine Gruppe mit gemeinsamen Eigenschaften und gemeinsamer Identität zu adressieren, bringt, wie oben gezeigt wurde, unüberwindbare Schwierigkeiten mit sich. Andererseits verliert migrationspolitisches Engagement jegliche Bedeutung, wenn ein „identitärer Kern“ fehlt.

Um nicht missverstanden zu werden: Radikaler Protest und Mobilisierung sowie politische Forderungen von Migrant_innenorganisationen oder migrantischer Initiativen werden hier nicht in Abrede gestellt, sondern in ihrer Bedeutung für Empowerment betont (vgl. auch Fischer 2011, S. 23). Es geht darum, an diese Essentialisierungsstrategie – in dieser Hinsicht verstehe ich Heinemanns (2014, S. 18)

Hinweis auf G. Spivaks Konzept des *strategic essentialism* – noch einen weiteren Gedanken anzuknüpfen, der sich unweigerlich einschleicht, sobald ontologisch auf eine identitätslogische Konzeptionalisierung von Migration zurückgegriffen wird. Sofern Migration identitätslogisch verdinglicht wird, zieht das unaufhörlich Diskurse nach sich, die den deskriptiven Gehalt des Begriffs herausfordern. Es müssen immer wieder neue und andere Eigenschaftsmerkmale angeboten, ausdifferenziert, modifiziert oder korrigiert werden, damit deutlich bleibt, wer dieser Gruppe angehört bzw. aus ihr ausgeschlossen ist. Dies hat zur Folge, dass es andauernd neue und weitere Aufspaltungen innerhalb der vermeintlich festen Identität geben wird, die die (benötigte) Einheit bedrohen. Paradoxerweise wird damit aber gerade dort das Ziel, die Herstellung einer Einheit, verfehlt, wo es zu treffen geglaubt wird. Damit kann eine identitätslogische Konzeption von Migration nicht als Ausgangspunkt gewählt werden, da sie niemals *einen* festen Grund abzugeben vermag, selbst wenn sie ihn noch so deutlich postuliert (vgl. u. a. Butler 1993). An dieser Stelle könnten alternative Überlegungen zur Erhellung der Problematik herangezogen werden, die anstelle der Stilllegung des Migrationsbegriffs seine *dynamische Potenz* in den Mittelpunkt stellen. In einem bildungstheoretischen Zusammenhang erscheint dabei das Konzept einer transitorischen Identität individueller Biografien des Übergangs vielversprechend (vgl. Straub und Renn 2002; von Felden et al. 2014).

6 Anschließende Überlegungen

Die hier vorgetragene Skizze eines ersten Zugangs zu einer kategorialen Annäherung an den Migrationsbegriff befindet sich sicherlich noch am Beginn weiterer erforderlicher Denkbewegungen. Mit der gewählten Herangehensweise sind einzelne Überlegungen in einen fragmentarischen Zusammenhang gerückt worden mit dem Ziel, alternative Perspektiven aufscheinen zu lassen (vgl. Jaeggi und Wesche 2013, S. 8). Daher wurde notwendigerweise darauf verzichtet, alle Bezüge einer ausführlicheren Diskussion zuzuführen. Es ginge jedoch vollständig an der hier vorgetragenen Position vorbei, wenn erwartet würde, „Migration“ oder „Menschen mit Migrationshintergrund“ auf einer inhaltlich substanziellen Ebene operationalisieren zu wollen. Vielmehr stellt der vorgetragene Argumentationsgang derartige Zuschreibungen bereits methodologisch auf einer kategorialen Ebene grundsätzlich und entschieden infrage. Dieses Vorgehen wird als epistemologische Begriffsklärung bei der wissenschaftlichen Gegenstandsbestimmung bezeichnet und sollte insbesondere bei einem gesellschaftspolitisch hochsensiblen Problembereich wissenschaftstheoretisch Berücksichtigung finden. Die Relevanz dieser Überlegungen für Erwachsenenbildung besteht daher in der Aufforderung, nicht länger hinter das methodologische Niveau kultur- und sozialwissenschaftlicher Forschungsansätze zurückzufallen und somit an die hier eingeführten Diskurse Anschluss zu finden.

Vor diesem Hintergrund soll der angestellte Streifzug vor allem dazu inspirieren, den Migrationsdiskursen in der Erwachsenenbildung einen weiteren Aspekt hinzuzufügen. Sofern es also gewagt wird, einen Schritt weiter zu gehen, kann der Einsatz einer dichotomen essentialistischen Gegenüberstellung von Sesshaftigkeit oder Nomadentum nur einen Zwischenhalt darstellen auf dem Weg, sich auf das

komplementäre Verhältnis zwischen beiden Polen einzulassen. Folglich wird Migration nicht mehr identitätslogisch aufzufassen zu sein, sondern hinreichend nur als „Schauplatz ständiger Offenheit und Umdeutbarkeit“ (Butler 1993, S. 50) adressiert werden. Der (vermeintliche) Verlust von Eindeutigkeit ist demnach nur auf den ersten Blick bedauerlich. Die Umstellung auf eine differenzlogische Konzeptionalisierung von Migration ist mitnichten neu oder originell, sondern bereits Bestandteil etablierter Diskurse. Beispielsweise stellt Mecheril fest, dass wer „‚eine Migrantin‘ ist, ist nicht von vornherein festgelegt, sondern muss einerseits als diskursives Produkt, andererseits als Ergebnis kontextspezifischer und lokaler Praxen verstanden werden“ (Mecheril 2004, S. 47). Allerdings führte dieser Befund bisher nicht dazu, dass er sich vollständig in der Theoriebildung niederschlug.

In der Umstellung auf eine differenzlogische Rahmung wird Migration von ihren bisherigen Ontologien befreit und „bislang unvorhergesehene Bedeutungen [können] zum Tragen kommen“ (Butler 1993, S. 50). Mit anderen Worten: Migrant_innen werden damit nicht mehr deskriptiv als Identität totalisiert, sondern es wird ermöglicht, dass „kontingente Gründe immer wieder aufs Neue gefunden und gelegt werden müssen, auch wenn sie sich als noch so temporär, partiell und instabil erweisen sollten“ (Marchart 2013, S. 11). Dass dieser kategoriale Umbau nicht nebenbei erfolgt, ist einsichtig. Mit einer differenztheoretischen Herangehensweise dramatisiert sich dieser eingeschlagene Weg, weil die Stabilität der Kategorie nicht mehr *vorab* oder *letztbegründet* gegeben sein kann, sondern in immer wiederkehrenden und unaufhörlichen Auseinandersetzungen (re-)aktualisiert werden muss, was metaphorisch mehr an ein Manöver auf hoher See erinnert als an eines in einem sicher geglaubten Hafen. Als aussichtsreiche – um die Metaphorik ein weiteres Mal zu bemühen – Navigationsinstrumente, die eine identitätslogische Fassung von Migration suspendieren und weiterführende Überlegungen offerieren könnten, erscheinen Sartres (1980) Ansatz einer *seriellen Kollektivität*, Deleuzes (1992) Ausarbeitungen einer *seriellen Soziologie*, Latours (2007) Überlegungen zu einer *Soziologie der Assoziationen,* Brubakers (2007) Studie *Ethnizität ohne Gruppen* oder auch Schäffters (2015) Ansatz eines *relationalen Feldes*. So unterschiedlich die versammelten Kandidaten auch sein mögen, so inspirierend sind sie für die kategoriale Aufspannung von Migration außerhalb essentialistischer Engführungen, weil sie mit der entscheidenden theoriestrategischen Annahme – mit der Umstellung der Grundorientierung von Identität auf Differenz – arbeiten. Erst an dieser Stelle beginnt somit die „eigentliche“ Herausforderung, vor der gegenwärtig offensichtlich noch zurückschreckt wird, vielleicht weil damit die eigene sicher geglaubte Position auch kontingent werden würde. Infolgedessen ist Migration keineswegs eine mittlerweile erforschte, sondern eine bedauerlicherweise erfolgreich stillgelegte Kategorie (vgl. Nuissl 2012). Wie wäre es wohl, die noch nicht ausgeschöpfte kategoriale Potenzialität erwachsenenpädagogischer Migrationsforschung entschiedener anzugehen? Sofern es also zutrifft, begriffsanalytische Arbeit in ihrer epistemischen und gesellschaftlichen Dimension ernst zu nehmen, wäre wohl nicht mehr zu fragen *„Was ist Migration?“*, sondern „Wie, wann, warum und von wem wird Migration als fundamentale Analyseeinheit gedeutet und welche Konsequenzen beinhaltet diese Deutung für erwachsenenpädagogische Erkenntnisentwicklung?“

Open Access. Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Agamben, G. (2004). *Ausnahmezustand. Homo sacer II.1*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bachelard, G. (1980). *Die Philosophie des Nein. Versuch einer Philosophie des neuen wissenschaftlichen Geistes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bedorf, T., & Röttgers, K. (Hrsg.). (2010). *Das Politische und die Politik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bilger, F. (2006). Migranten und Migrantinnen – eine weitgehend unbekannte Zielgruppe in der Weiterbildung. Empirische Erkenntnisse und methodische Herausforderungen. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *29*(2), 21–31.

Bilger, F. (2011). Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund. Ein nach wie vor wenig erforschtes Feld. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *61*(4), 353–360.

Bilger, F., & Hartmann, J. (2011). Weiterbildung von Personen mit Migrationshintergrund. In B.von Rosenbladt, & F. Bilger (Hrsg.), *Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trendanalyse auf Basis des deutschen AES* (S. 97–101). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Brubaker, R. (2007). Ethnizität ohne Gruppen. In R. Brubaker (Hrsg.), *Ethnizität ohne Gruppen* (S. 16–45). Hamburg: Hamburger Edition.

Buckel, S., Georgi, F., Kannankulam, J., & Wissel, J. (2014). Theorie, Methoden und Analysen kritischer Europaforschung. In Forschungsgruppe „Staatsprojekt Europa“ (Hrsg.), *Kämpfe um Migrationspolitik. Theorie, Methode und Analysen kritischer Europaforschung* (S. 15–86). Bielefeld: Transcript.

Bünger, C. (2015). Bildung – Macht – Subjektivierung? Sondierungen im Feld der Bildungsforschung. In E. Christof, & E. Ribolits (Hrsg.), *Bildung und Macht – eine kritische Bestandsaufnahme* (S. 15–29). Wien: Löcker.

Butler, J. (1993). Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der „Postmoderne“. In S. Benhabib, J. Butler, D. Cornell, & N. Fraser (Hrsg.), *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart* (S. 31–58). Frankfurt a.M.: Fischer.

Butler, J. (2010). *Raster des Krieges: Warum wir nicht jedes Leid beklagen*. Frankfurt a.M.: Campus.

Canguilhem, G. (1974). *Das Normale und das Pathologische*. Frankfurt a.M.: Ullstein.

Castro Varela, M. M. (2013a). *Ist Integration nötig? Eine Streitschrift*. Ettenheim: Lambertus.

Castro Varela, M. M. (2013b). „Parallelgesellschaften“ und „Nationalmannschaften“ – Überlegungen zur Kritik in der Kritischen Migrationsforschung. In P. Mecheril, O. Thomas-Olalde, C. Melter, S. Arens, & E. Romaner (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive* (S. 65–78). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Clam, J. (2002). *Was heißt: Sich an Differenz statt an Identität orientieren? Zur Deontologisierung in Philosophie und Sozialwissenschaft*. Konstanz: UVK.

de Genova, N. (2014). Die queeren Politiken der Migration: Reflektionen über „Illegalität“ und Unverbesserlichkeit. In L.-M. Heimeshoff, S. Hess, S. Kron, H. Schwenken, & M. Trzeciak (Hrsg.), *Grenzregime II. Migration, Kontrolle, Wissen, Transnationale Perspektiven* (S. 217–231). Berlin: Assoziation A.

Dietze, G. (2009). Okzidentalismuskritik. Möglichkeiten und Grenzen einer Forschungsperspektivierung. In D. Gabriele, C. Brunner, & E. Wenzel (Hrsg.), *Kritik des Okzidentalismus. Transdisziplinäre Beiträge zu (Neo-)Orientalismus und Geschlecht* (S. 23–54). Bielefeld: Transcript.

Deleuze, G. (1992). *Woran erkennt man den Strukturalismus*. Berlin: Merve.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2000). *Was ist Philosophie?* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Eichler, K. J. (2008). *Migration, transnationale Lebenswelten und Gesundheit. Eine qualitative Studie über das Gesundheitshandeln von Migrantinnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Erler, I., Holzer, D., Kloyber, C., & Ribolits, E. (Hrsg.). (2012). *Kritisch denken: für eine andere Erwachsenenbildung*. Innsbruck: Studienverlag.

Fischer, V. (2011). Erwachsenenbildung im Migrationskontext. In C. Zeuner (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online* (S. 1–35). Weinheim: Beltz/Juventa. DOI 10.3262/EEO16110203. Zugegriffen: 10. Nov. 2015

Fleige, M., Zimmer, V., Lücker, L., & Thom, S. (2015). Diversität und Weiterbildung in Bremen und Bremerhaven. https://ssl2.bremen.de/lernen_vor_ort/sixcms/media.php/13/Expertise_Diversitaet_Weiterbildung.pdf. Zugegriffen: 10. Nov. 2015

Gebhardt, W., & Hitzler, R. (Hrsg.). (2006). *Nomaden, Flaneure, Vagabunden. Wissensformen und Denkstile der Gegenwart*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Han, P. (2000). *Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle – Fakten – Politische Konsequenzen – Perspektiven*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Han, P. (2006). *Theorien zur internationalen Migration*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Hahn, S. (2012). *Historische Migrationsforschung*. Frankfurt a.M.: Campus.

Hamburger, F. (2010). Weiterbildung von Migranten. In R. Tippelt, & A.von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 881–888). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hamburger, F., & Stauf, E. (2009). „Migrationshintergrund“ zwischen Statistik und Stigma. Denkanstoß zu einem häufig verwendeten Begriff. *Schüler. Wissen für Lehrer. Migration*, 30–31.

Heinemann, A. (2014). *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund“*. Bielefeld: Transcript.

Heinemann, A., & Robak, S. (2012). Interkulturelle Erwachsenenbildung. In H.-J. Roth, & C. Anastasopoulos (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online*. Weinheim: Beltz/Juventa. DOI 10.3262/EEO06120239. Zugegriffen: 10. Nov. 2015

Heimeshoff, L.-M., Hess, S., Kron, S., Schwenken, H., & Trzeciak, M. (Hrsg.). (2014). *Grenzregime II. Migration, Kontrolle, Wissen, Transnationale Perspektiven*. Berlin: Assoziation A.

Herrmann, G. (2014). Ein Mehr an Freiheit durch ein Mehr an Sicherheit? Zur Organisation von Zirkulation in der Europäischen Union: Die Beispiele des Grenz- und Migrationsmanagements. In A. Vasilache (Hrsg.), *Gouvernementalität, Staat und Weltgesellschaft. Studien zum Regieren im Anschluss an Foucault* (S. 137–170). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Hess, S., & Kasparek, B. (2010). *Grenzregime. Diskurse, Praktiken, Institutionen in Europa*. Berlin: Assoziation A.

Holzer, D. (2009). Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung: totgesagt und doch lebendig? Magazin erwachsenenbildung.at, 7/8. www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf. Zugegriffen: 10. Nov. 2015

Inhetveen, K. (2010). In alle Himmelsrichtungen? Transnationale Migration in einer Welt konfliktreicher Mobilitäten. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Transnationale Gesellschaften* (Bd. 2, S. 547–556). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jaeggi, R., & Karakayali, S. (2013). Einführung: Was ist Kritik? In R. Jaeggi, & T. Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (S. 7–22). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Karakayali, S., & Tsianos, V. (2007). Movements that matter. Eine Einleitung. In Transit Migration Forschungsgruppe (Hrsg.), *Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas* (S. 7–22). Bielefeld: Transcript.

Klingovsky, U., & Pawlewicz, S. (2014). Untiefen im Diskurs um das Lebenslange Lernen. Zur Transformation erwachsenenpädagogischer Handlungsformen. In D. Holzer, C. Kloyber, W. Schuster, & S. Vater (Hrsg.), *Wenn Weiterbildung die Antwort ist, was war die Frage?* (S. 85–97). Innsbruck: Studienverlag.

Kursbuch (2015). *183 – Wohin flüchten?*. Hamburg: Murmann.

Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lichtblau, K. (2011). *Die Eigenart der kultur- und sozialwissenschaftlichen Begriffsbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Marchart, O. (2010). *Die politische Differenz*. Berlin: Suhrkamp.

Marchart, O. (2013). *Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Masschelein, J. (2003). Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. *Zeitschrift für Pädagogik*, *49*(46), 124–141.

Masschelein, J., & Ricken, N. (2002). Regulierung von Pluralität – Skizzen vom „Außen“. Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Beiheft(1), 93–108.

Mbembe, A. (2015). *Kritik der schwarzen Vernunft*. Berlin: Suhrkamp.

McLaren, P. (1999). Kritische Erziehungswissenschaft im Zeitalter der Globalisierung. In H. Sünker, & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!* (S. 10–34). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

Mecheril, P. (2008). Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten. Eine Leitlinie für Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *58*(1), 41–49.
Mecheril, P. (2011). Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. *Aus Politik und Zeitgeschichte. 50 Jahre Anwerbeabkommen mit der Türkei*, *43*, 49–54.
Mecheril, P., Thomas-Olalde, O., Melter, C., Arens, S., & Romaner, E. (2013). Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In P. Mecheril, O. Thomas-Olalde, C. Melter, S. Arens, & E. Romaner (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive* (S. 7–58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Messerschmidt, A. (2014). Engagement mit Geschichtshintergrund. *Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums Für Antirassismusarbeit in Nordrhein-Westfalen*, *20*(4), 8–12. www.ida-nrw.de/cms/upload/Ueberblick/Ueberblick_4_14.pdf. Zugegriffen: 10. Nov. 2015
Munsch, C. (2014). Wer sind eigentlich „Menschen mit Migrationshintergrund"? Über die Notwendigkeit eines reflexiven Migrationsbegriffs. *Forum Erziehungshilfen*, *20*(2), 68–72.
Nagel, A.-K. (2010). Religionssoziologie in „relationistischer" Perspektive: Migration und religiöse Netzwerke. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Transnationale Gesellschaften* (S. 603–616). Frankfurt a.M.: Campus.
Nuissl, E. (2012). Editorial. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *35*(4), 7–8.
Oltmer, J. (2012). *Globale Migration. Geschichte und Gegenwart*. München: Beck.
Oltmer, J. (2015). Der lange Marsch. Europa im globalen Wanderungsgeschehen. *Kursbuch 183 – Wohin flüchten?* (S. 21–41). Hamburg: Murmann.
Öztürk, H. (2012). Soziokulturelle Determinanten der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland – Eine empirische Analyse mit den Daten des SOEP. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *35*(4), 21–34.
Öztürk, H. (2014). *Migration und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
Öztürk, H., & Reiter, S. (2015). Weiterbildung im Spiegel von Migranten. Stand und Perspektiven der Weiterbildungsforschung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *22*(2), 31–34.
Pongratz, L. (2010). *Kritische Erwachsenenbildung: Analysen und Anstöße*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Pries, L. (2001). *Internationale Migration*. Bielefeld: Transcript.
Rheinberger, H.-J. (2007). *Historische Epistemologie. Eine Einführung*. Hamburg: Junius.
Rocha, J. (2014). Die Bedingungen der Wissensproduktion über Migration. In L.-M. Heimeshoff, S. Hess, S. Kron, H. Schwenken, & M. Trzeciak (Hrsg.), *Grenzregime II. Migration, Kontrolle, Wissen, Transnationale Perspektiven* (S. 141–151). Berlin: Assoziation A.
Sandkühler, H.J. (1990). Epistemologischer Materialismus und Dialektik. Zur Onto-Epistemologie ideeller Identitäten. In G. Pasternack (Hrsg.), *Philosophie und Wissenschaften. Zum Verhältnis von ontologischen, epistemologischen und methodologischen Voraussetzungen der Einzelwissenschaften* (S. 223–240). Frankfurt a.M.: Lang.
Sartre, J.-P. (1980). *Kritik der dialektischen Vernunft. 1. Bd.: Theorie der gesellschaftlichen Praxis*. Reinbek: Rowohlt.
Schäfer, A., & Wimmer, M. (Hrsg.). (2004). *Tradition und Kontingenz*. Münster: Waxmann.
Schäffter, O. (2011). Die Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand. In C. Hof, J. Ludwig, & B. Schäffer (Hrsg.), *Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung* (S. 232–239). Baltmannsweiler: Schneider.
Schäffter, O. (2014). *Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Ulm: Klemm und Oelschläger.
Schäffter, O. (2015). Die Kategorie der Relation – der paradigmatische Kern und einzelwissenschaftliche Anwendungsfelder. Working paper. https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team/schaeffter/katrel_16_1. Zugegriffen: 10. Nov. 2015
Schmidt, B., & Tippelt, R. (2006). Bildungsberatung für Migrantinnen und Migranten. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *29*(2), 32–42.
Schlögel, K. (2006). *Planet der Nomaden*. Pilsen: wjs-Verlag.
Schrader, J. (2015). Vorsätze. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *22*(3), 3.
Sprung, A. (2008). Man lernt nie aus? MigrantInnen in der Weiterbildung am Beispiel Österreichs bildungsforschung, 5(1). http://www.pedocs.de/volltexte/2014/4609/pdf/bf_2008_1_Sprung_Migrantinnen_Weiterbildung.pdf. Zugegriffen: 10. Nov. 2015
Sprung, A. (2011). *Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft*. Münster: Waxmann.
Sprung, A. (2012). Migration bewegt die Weiterbildung (?). Entwicklung, Trends und Perspektiven in Wissenschaft und Praxis. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *35*(4), 11–20.

Sprung, A. (2015). Fachkräfte mit Migrationsgeschichte. Migrationsbedingte Vielfalt des Personals in der Erwachsenenbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *22*(3), 46–48.

Straub, J., & Renn, J. (Hrsg.). (2002). *Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst*. Frankfurt a.M.: Campus.

von Felden, H., Schäffter, O., & Schicke, H. (Hrsg.). (2014). *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wagner, F. (2008). Nation-state Unbound? Die migrationstheoretische Herausforderung. In J. Wissel, & S. Wöhl (Hrsg.), *Staatstheorie vor neuen Herausforderungen. Analyse und Kritik* (S. 87–105). Münster: Westfälisches Dampfboot.

Wimmer, A., & Glick Schiller, N. (2003). Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology. *International Migration Review*, *37*(3), 576–610.

Zetter, R. (2015). Angstgetrieben. Wie die Furcht vor dem Fremden die europäische Einwanderungspolitik bestimmt. *Kursbuch 183 – Wohin flüchten?* (S. 42–59). Hamburg: Murmann.

ZfW
DOI 10.1007/s40955-016-0053-1

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung

Aiga von Hippel · Tina Röbel

Eingegangen: 5. November 2015 / Angenommen: 25. April 2016
© The Author(s) 2016. This article is available at SpringerLink with Open Access

Zusammenfassung Vorgestellt werden Ergebnisse eines DFG-Projekts zu Programmplanung betrieblicher Weiterbildung, das zwischen Juni 2013 und Mai 2015 am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt wurde. Die zentralen Fragestellungen lauteten: (1) Welcher Einfluss geht von den unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren auf die Programm- und Angebotsgestaltung (anvisierte Zielgruppen, Ziele, Inhalte, didaktische Handlungsfelder) in der betrieblichen Weiterbildung aus und (2) Welche spezifischen Formen der Programmplanung (u. a. in Bezug auf Handlungskoordination) erbringen welche Angebote und Programme? Das Forschungsdesign umfasste drei Unternehmensfallstudien, wobei in jedem Unternehmen neun bis zwölf Experten- und problemzentrierte Interviews sowie eine Programmanalyse durchgeführt wurden. Während es eine vergleichsweise hohe Erkenntnisdichte zur betrieblichen Weiterbildung in Bezug auf Einflussfaktoren auf Teilnahme und Strukturen gibt, lagen bislang nur wenige Studien spezifisch zur Programmplanung der betrieblichen Weiterbildung vor. Das Projekt leistete hierzu einen theoretisch-empirischen Beitrag. Als zentrales Ergebnis wird Programmplanung anhand der neu entwickelten Kategorie der von differenten Akteurinnen und Akteuren zugeschriebenen Funktionen betrieblicher Weiterbildung beschrieben. Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Programmarten betrieblicher Weiterbildung.

Schlüsselwörter Betriebliche Weiterbildung · Programmplanung · Zugeschriebene Funktionen · Akteurinnen und Akteure betrieblicher Weiterbildung

Prof. Dr. A. von Hippel (✉) · T. Röbel
Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, Deutschland
E-Mail: aiga.von.hippel@hu-berlin.de

T. Röbel
E-Mail: tina.roebel@hu-berlin.de

Published online: 13 May 2016

Functions as stakeholder-dependent ascriptions in program planning in the context of workplace learning

Abstract The article presents the results of a DFG project on program planning of workplace learning, which was conducted between June 2013 and May 2015 at the Department of Adult Education/Continuing Education at the Humboldt University of Berlin. The central questions were: a) How do internal and external stakeholders influence the program planning and training design in the context of workplace learning (targeted audiences, objectives, contents, didactic fields of action)? b) Which specific forms of management and coordination of action deliver what kinds of results and benefits? The research design consisted of three company case studies. For each case study nine to twelve expert and problem-centered interviews, as well as a program analysis were conducted. So far the research on workplace learning has mainly offered insights on influencing factors of participation and organisational structures. There has been only a limited number of studies focusing specifically on program planning in the context of workplace learning. The contribution of the project is both empirical and theoretical. As a central result program planning is described with the help of a new category: the functions different stakeholders ascribe to workplace learning. Another important result is the detailed description of different program areas within workplace learning.

Keywords Workplace learning · Program planning · Ascribed functions · Stakeholders

1 Einleitung und Vorstellung der Forschungsfragen und Forschungsziele

Das Forschungsprojekt StePrA (*Ste*uerung der *Pro*gramm- und *A*ngebotsplanung in der betrieblichen Weiterbildung. Eine Analyse der Handlungskoordination verschiedener Akteursgruppen)[1] untersuchte die Handlungskoordination unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure bei der Programm- und Angebotsplanung in der betrieblichen Weiterbildung (bWB), die durch das Aushandeln von Macht und Interessen geprägt ist. Die unterschiedlichen außer- und innerbetrieblichen Akteurinnen und Akteure wirken steuernd auf die Programm- und Angebotsplanung ein. Innerhalb der bWB sind Personen mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen und damit heterogenen Wert- und Zielvorstellungen tätig. Die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteurinnen und Akteure ist zentral für ein Gelingen der betrieblichen Bildungsarbeit. Es besteht die Notwendigkeit, sich abzustimmen, um unter Interdependenzbedingungen gemeinsam WB als Leistung zu erstellen.

Im Projekt wurde zwei zentralen Fragestellungen nachgegangen: (1) Welcher Einfluss geht von den unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren auf die Programm- und Angebotsgestaltung (anvisierte Zielgruppen, Ziele, Inhalte, didaktische Handlungsfelder) in der bWB aus und (2) Welche spezifischen Formen der Programm-

[1] Das Projekt wurde von der DFG unter dem Kennzeichen HI 1599/1-1 gefördert.

planung (u. a. in Bezug auf Handlungskoordination) erbringen welche Angebote und Programme? In einem ersten Schritt wurden somit Akteurinnen und Akteure, ihre Handlungskoordination bei der Programmplanung (Programme und Angebote) beschrieben, um diese in einem zweiten Schritt typisierend zu analysieren. Die Zusammenhänge wurden im Rahmen einer Grounded Theory verdichtet.

2 Theoretischer Rahmen, Forschungslage und Entwicklung der Fragestellungen

Die Theoriebezüge des Projekts liegen vorrangig in den erwachsenenpädagogischen Ansätzen zur Beschreibung und Analyse von Programmplanung (vgl. Gieseke 2003; Schlutz 2006; Dollhausen 2008; Cervero und Wilson 1994; von Hippel 2011, 2012). Zum anderen wurden auch betriebswirtschaftliche Ansätze berücksichtigt (vgl. stellvertretend Stender 2009; Becker 2011; sowie zur Unterscheidung der beiden Richtungen Käpplinger i. E.).

WB-Planungsprozesse verlaufen oftmals nicht nach einem konventionellen, zirkulären Planungsschema, sondern sind komplex und zum Teil konflikthaft aufgrund der Interessen unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure. Dies zeigt die internationale wie die deutsche Literatur (z. B. zu Einflussgrößen auf kollektive bWB-Entscheidungen Weber et al. 1994; Neuberger 1994; Käpplinger 2009).

Neben der grundsätzlichen Verortung des Forschungsvorhabens in der erwachsenenpädagogischen Programmforschung wurde die Governance-Perspektive genutzt, um den Blick auf Handlungskoordination der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure mit ihren unterschiedlichen Sinnlogiken, Verfügungsrechten und Zuschreibungen an bWB zu richten (vgl. Altrichter et al. 2007).

Im bisherigen Theorie- und Forschungsstand finden sich einige Studien dazu, welche Faktoren auf die Gestaltung der bWB Einfluss nehmen, die eher die Strukturen und auch Kooperationen und Netzwerke von Unternehmen und WB-Anbietern betrachteten (vgl. Übersicht bei Schiersmann et al. 2001 und Bäumer 1999, S. 42), weniger jedoch die tatsächliche Gestaltung und Handlungskoordination der Programmplanung.[2] Bei diesen Studien wird deutlich (vgl. u. a. Weber et al. 1994), dass trotz vergleichbarer Strukturen unterschiedliche Entscheidungen im WB-Management in den Unternehmen getroffen werden können, so dass von einem – zwar durch Strukturen und Ressourcen als Rahmenbedingungen begrenzten – Gestaltungsspielraum ausgegangen werden kann (vgl. Bäumer 1999, S. 67). Heuer (2010) untersuchte die Aushandlungsprozesse bei WB-Entscheidungen. An diese Ergebnisse wurde im Projekt angeschlossen.

BWB wird als beigeordnete Bildung verstanden (vgl. Gieseke und Heuer 2011), da es nicht der primäre Zweck von Unternehmen ist, WB anzubieten (auch „se-

[2] Für andere Aspekte bWB besteht eine vergleichsweise hohe Erkenntnisdichte. So z. B. zu Teilnahmequoten, Lernformen, Einflussfaktoren (wie z. B. Unternehmensgröße) auf Teilnahme an bWB sowie Strukturen (vgl. u. a. Bäumer 1999; Weber et al. 1994; Nienhüser und Rodehuth 1995; Heuer 2010; Schönfeld und Behringer 2013; BMBF 2014; Harney 1998; zur Konfigurationstheorie/bWB-Kulturen Käpplinger i. E.; zu Programmanalysen bWB-Angebote vgl. Pullig 1991).

kundäre Erwachsenenbildungsinstitutionen“ genannt, vgl. Schmitz 1980, S. 121). Sie ist dadurch begründungspflichtig (vgl. Käpplinger i. E.) und in besonderem Maße kontingent, weil der Ressourceneinsatz für WB immer in Konkurrenz zu anderen Ausgaben steht. Das Programmplanungshandeln entsteht im Spannungsfeld von ökonomischen und pädagogischen Prinzipien. Das Spannungsfeld in der bWB eröffnet sich damit zwischen den Erwartungen, die an Wirtschaftlichkeit, kurzfristigem Erfolg und damit am Bedarf orientiert sind einerseits und Erwartungen, die an pädagogischen Zielen wie Kompetenzerwerb und Einsatz der Kompetenzen, langfristigem Nutzen und damit an den Bedürfnissen der Mitarbeitenden ausgerichtet sind, andererseits. Dabei deutet sich bislang keine Auflösung dieses Zielkonflikts an (vgl. Dobischat und Düsseldorff 2010). Umso wichtiger sind daher die der WB zugeschriebenen Funktionen. Dabei wurde bislang in der Literatur nur auf objektive Funktionen bWB abgehoben. Ein vielfacher Funktionsbezug ist implizit (vgl. zu Funktionen in anderen Weiterbildungsbereichen bspw. in der Qualifizierung und Fortbildung von Freiwilligen: Habeck 2015).

Die zentrale Kategorie der zugeschriebenen Funktionen in der Programmplanung bWB wurde im Verlauf des Projekts induktiv erarbeitet und anschließend am Theorie- und Forschungsstand gespiegelt (Details dazu im Unterpunkt 4.1.4). Der Schwerpunkt der vorgenommenen Analyse der zugeschriebenen Funktionen liegt dabei ebenfalls in der erwachsenenpädagogischen Programmforschung.

Der Begriff der Funktionen ist anschlussfähig an den bisherigen Theorie- und Forschungsstand. Dabei wurde bislang in der Literatur auf objektive Funktionen bWB abgehoben. Demgegenüber gehen wir dem interpretativen Paradigma folgend mit der Perspektive des Symbolischen Interaktionismus von einer subjektiven Wirklichkeits- und Bedeutungskonstruktion aus (vgl. Blumer 1972). Den Begriff der zugeschriebenen Funktionen verstehen wir dementsprechend als subjektive Bedeutungszuschreibung an bWB. Es wird angenommen, dass bWB nicht bestimmte Funktionen hat, sondern dass ihr vielmehr von den verschiedenen Akteuren unterschiedliche (auch mehrere) Funktionen zugeschrieben werden. Funktionen sind akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung bWB. Diese Zuschreibungen werden als eine Auslegung von Weiterbildung verstanden.[3] Wir verwenden den Funktionsbegriff also nicht für eine soziologische Analyse beispielsweise der Funktionen bWB für gesellschaftliche (Teil-)Systeme. Dennoch ist bspw. die funktionale Analyse nach Merton (1967) anknüpfungsfähig, insofern als dass deutlich wird, dass Phänomene verschiedene Funktionen ausüben können und dass unterschiedliche soziale Gruppen Phänomene als unterschiedlich (dys-)funktional einschätzen können. Auch die

[3] Wir haben uns für den Begriff der Funktionen entschieden, weil dieser anschlussfähig an die bisherige Literatur ist („objektive“ Funktionen bWB). Den Begriff „Nutzen“ verwenden wir hier nicht; dieser verweist immer auf eine subjektive Bewertungsdimension in Bezug auf das Lernergebnis bzw. die Teilnahme (vgl. Fleige 2015, S. 190 – näher dran ist der Begriff der Nutzenzusammenhänge, vgl. ebd.). Zugeschriebene Funktionen können, müssen aber nicht auf Lernergebnisse zielen. Der Nutzen-Perspektive von Fleige und unserer gewählten Perspektive der zugeschriebenen Funktion ist gemeinsam der Fokus auf die Akteursperspektive (beim Nutzen der Fokus auf die Teilnehmenden, bei den zugeschriebenen Funktionen der Fokus auf die planenden Akteure).

Grundfragen der funktionalen Analyse (Welche Folgen hat das? Wem nützt das?) sind für uns leitend.[4]

Hinsichtlich des Theorie- und Forschungsstandes bleibt festzuhalten, dass es bis auf einige Ausnahmen (u. a. Schmitz 1978, 1980; Harney 1998) noch wenige grundlegende theoretische Arbeiten zur Programmplanung bWB gibt (vgl. Käpplinger i. E.). Es lagen bislang weder empirische Detailanalysen zur Handlungskoordination auf der Mesoebene mit Fokus auf die Akteurinnen und Akteure, ihre unterschiedlichen Handlungslogiken und Aushandlungsprozesse (vgl. Schrader 2001; Käpplinger i. E.) vor,[5] noch umfangreiche, mit Analysen zur Programmplanung verknüpfte Programmanalysen für die bWB. Als Forschungslücke war zu sehen, dass „sich die Forschung zum Weiterbildungsmanagement (...) nicht auf die Akteure, sondern auf die Aufgaben und Methoden des Managements“ bezog (Schiersmann et al. 2001, S. 20).

3 Methode und Design

Es wurden drei explorativ-deskriptive (vgl. Fragestellung 1), explanativ typisierende (vgl. Fragestellung 2), vergleichende Betriebs-Fallstudien durchgeführt (vgl. Yin 2009). Diese umfassten neben Experteninterviews sowie problemzentrierten Einzelinterviews auch je eine Programmanalyse. Es kam ein vierstufiges qualitatives Triangulationsverfahren zum Einsatz (vgl. Flick 2004), das in Perspektivverschränkung „eine Wirklichkeit aus den Schnittmengen der Perspektiven, die in kommunikative Wissens- und Handlungserarbeitung verwickelt sind“ (Gieseke 2007, S. 18), zeichnet. Durch dieses Design konnten nicht nur die Perspektiven der relevanten Akteurinnen und Akteure berücksichtigt, sondern auch der Einfluss auf das WB-Programm erfasst werden.

3.1 Auswahl der Fälle

Die Auswahl der Unternehmen[6] erfolgte kategoriengeleitet nach dem Prinzip des *theoretical sampling* (vgl. Strauss und Corbin 1996). Damit wurde eine inhaltliche Repräsentation, aber keine statistische Repräsentativität (vgl. Merkens 1997) angestrebt. Als Grundgesamtheit wurden Unternehmen mit mindestens 2800 Mitarbeitenden gewählt. Nach Bäumer (1999) ist bei dieser Größe davon auszugehen, dass die Organisation die folgenden Kriterien erfüllt: Funktionsbereich WB ist vor-

[4] Funktionen nach Merton beziehen sich jedoch auf „beobachtbare objektive Konsequenzen“ (1967, S. 124) oder Folgen eines Phänomens. Merton bezeichnet wiederum Ziele, Motive und Zwecke als subjektive Dispositionen. Motive führen demnach zu Verhaltensweisen, „aus denen sich (nicht notwendig intendierte) Funktionen ergeben können“ (ebd.). Nach dieser Terminologie könnte man sagen, dass wir von subjektiven Dispositionen der Akteure sprechen.

[5] Analysen zu den unterschiedlichen Interessen von Arbeitnehmern und Arbeitgebern liegen bereits vor, jedoch nicht zu den ausdifferenzierten Akteuren, die an der Weiterbildungsplanung beteiligt sind.

[6] Die Auswahl der Unternehmen war wie erwartet sehr zeitaufwendig. Es wurden insgesamt Gespräche mit 15 Unternehmen geführt, von denen sich schließlich drei zur Kooperation bereit erklärt haben.

handen, hauptamtliche WB-Stellen sind vorhanden, WB-Budget ist vorhanden, WB ist formal organisiert (vgl. Bäumer 1999, S. 221).

Um eine möglichst heterogen geschichtete Stichprobe zu erhalten, wurde ein weiteres Kriterium herangezogen: die WB-Aktivität der Branche. Es wurden drei unterschiedliche Branchen gewählt, von denen zwei statistisch betrachtet stark weiterbildungsaktiv sind (Fall A und C) und eine nur wenig (Fall B) (Schönfeld und Behringer 2013, S. 116 ff.).

3.2 Durchführung der Interviews

Nach einem Pretest fand in jedem der drei Unternehmen das erste Experteninterview mit der Leitung der für WB zuständigen Abteilung statt. Diese Person stellte den Kontakt zu den weiteren Interviewpartnern her: Führungskräfte verschiedener Hierarchieebenen, weitere Mitarbeitende der WB-Abteilung, Betriebsratsmitglieder und Mitarbeitende ohne Führungsverantwortung.

Mit Interviewpartnern, bei denen das Planen von WB-Angeboten zur Stellenbeschreibung gehörte, wurden Experteninterviews geführt (16 Interviews) (vgl. Bogner und Menz 2002). Wenn die Interviewpartner nur teilweise in die Planung von WB-Angeboten oder lediglich in deren Nutzung involviert waren, wurden problemzentrierte Interviews geführt (19 Interviews) (vgl. Witzel 2000). Am Ende jeder Fallstudie wurde im Sinne einer kommunikativen Validierung ein abschließendes Experteninterview mit der WB-Leitung geführt (vgl. Mayring 2003). Insgesamt wurden 35 Interviews geführt.

3.3 Auswertung

Die Auswertung der Interviews (vollständig transkribiert, in MAXQDA kodiert) erfolgte in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) sowie nach den Kodierarten der Grounded Theory (vgl. Strauss und Corbin 1996). Um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zur überprüfen, wurden zwei Interviews von jeweils unterschiedlichen Personen parallel kodiert. Die Analyse der Intercoder-Reliabilität diente dem Ziel einer qualitativen Verbesserung des Kodierens und des Kodierleitfadens.

Der Programmanalyse lag in allen drei Fällen der gedruckte Programmkatalog zugrunde. Dieser umfasste die im Voraus durch die WB-Abteilung geplanten Angebote. Auf dieser Grundlage wurden organisationsbezogene, integrierte Programmanalysen durchgeführt (vgl. Robak 2012; Nolda 2009). Je Fall wurde dabei das WB-Programm eines gesamten Jahres betrachtet.

4 Ausgewählte Ergebnisse

Es handelt sich bei unserer Analyse um eine Analyse der Programmplanung bWB, bei der über zugeschriebene Funktionen die Programmplanung und das Ergebnis-Programm näher beschrieben werden können. Zentrale Ergebniserträge des Projekts liegen im Aufzeigen der unterschiedlichen beteiligten Akteurinnen und Akteure und

ihren Funktionszuschreibungen an bWB sowie unterschiedlicher Programmarten. Zusammenfassend geht es um Folgendes:

> Akteure (…), die sich letztlich über ihre Unterschiedlichkeit und ihre intentionalen Handlungen beschreiben lassen (…), beziehen sich in ihren Handlungen auf Strukturen und (re-)produzieren diese (…). Diese und die darauf fußenden Leistungen können als Ergebnisse der koordinierten Handlung aufgefasst und evaluiert werden (Altrichter und Heinrich 2007, S. 71 f.).

Die folgende Grafik zeigt anhand des Kodierparadigmas der Grounded Theory die grundlegenden Zusammenhänge. Diese werden anschließend zunächst zusammenfassend dargestellt (4.1) und dann anhand einer Fallanalyse (4.2) vertiefend erläutert.

4.1 Programmplanung in der betrieblichen Weiterbildung: Akteuren zugeschriebene Funktionen und Programmarten

Als zentrales Phänomen sehen wir die induktiv gewonnene Kategorie der akteursabhängig zugeschriebenen Funktionen an bWB (im Unterschied zur bisherigen Literatur, die hauptsächlich auf objektive Funktionen ohne Akteursunterschiede abhebt) (Abb. 1). Es ist das, worum es den befragten Akteurinnen und Akteuren hauptsächlich geht. Die Funktionen sind eingebettet in verschiedene Kontexte und Bedingungen. Die Strategien, wie die Akteurinnen und Akteure mit den zugeschriebenen Funktionen umgehen, zeigen sich in den Programmplanungsprozessen. Diese Programmplanungsprozesse kann man anhand verschiedener theoretischer Modelle klassifizieren und empirisch beschreiben. Als Resultat der auf die zugeschriebenen Funktionen bezogenen Programmplanungsprozesse lassen sich verschiedene Programmarten klassifizieren und empirisch beschreiben.

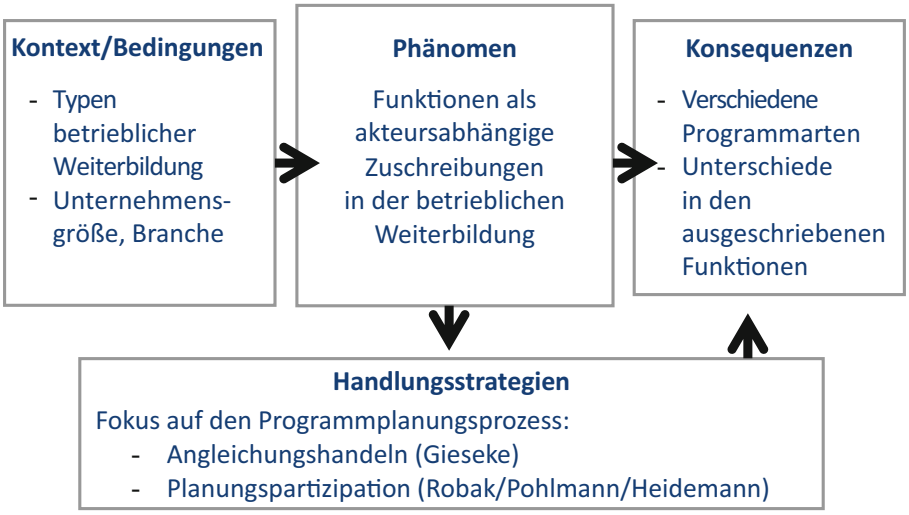


Abb. 1 Akteursabhängig zugeschriebene Funktionen als zentrales Phänomen (Kodierparadigma nach Strauss und Corbin 2006)

4.1.1 Kontext und Bedingungen

Aus dem bisherigen Literatur- und Forschungsstand bekannt, gehören zu den Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen bWB insbesondere Unternehmensgröße, Branche, Engagement in der Ausbildung, der Anteil der qualifizierten Beschäftigten, die Existenz eines Betriebsrats, das Innovationsniveau (vgl. Schönfeld und Behringer 2013), sowie die Typen betrieblicher Weiterbildungsorganisation (vgl. Bäumer 1999). Welche Funktionen bWB zugeschrieben werden, hängt darüber hinaus von den jeweiligen individuellen Akteurinnen und Akteuren ab (u. a. Aufbauorganisation, beruflicher Hintergrund), aber auch von Ressourcen, Unternehmensphilosophie, gesetzlichen Vorgaben.

Anstatt von individuellen Akteuren zu sprechen, könnte man die Weiterbildungsabteilung auch als korporativen und den Betriebsrat als kollektiven Akteur untersuchen. Wir sprechen jedoch von individuellen Akteuren, da deutlich wurde, dass die individuellen Akteure auch innerhalb eines korporativen Akteurs der bWB unterschiedliche Funktionen zuweisen können (vgl. zum Akteursbegriff in der Governance-Forschung Altrichter et al. 2007).[7]

Im Projekt wurden deutlich in allen drei Fallstudien die Akteurinnen und Akteure, die an der Planung bWB direkt oder indirekt beteiligt sind,[8] herausgearbeitet: WB-Abteilung, Führungskräfte, interne und externe Trainer, Unternehmensleitung, Mitarbeitende, Betriebsrat. Als weitere Akteurinnen und Akteure bei nicht allen Unternehmen sind zu nennen: Unternehmensleitung, Personalleitende, Kunden des Unternehmens, Gesetzgeber, regionale Personalentwickler, zentrale Personalentwicklungs-Stabsstellen. Die Akteurinnen und Akteure haben jeweils eigene Sinnlogiken, die sich in den unterschiedlichen zugeschriebenen Funktionen widerspiegeln und die ausgehandelt werden müssen.

4.1.2 Handlungsstrategien

Es wird davon ausgegangen, dass Programmplanung so wie von Gieseke (2003) beschrieben als Angleichungshandeln verstanden werden kann und dass dabei Gestaltungsspielräume vorhanden sind – sowohl im Prozess des Angleichungshandelns als auch in Bezug auf das Programm als Ergebnis. Das Hauptinteresse des Projekts war es daher, zu verstehen, warum bestimmte Programme auf bestimmte Art und Weise gestaltet wurden (vgl. auch McLean 2000). Die Erschließung der Zuschreibungen der Akteurinnen und Akteure ermöglicht insbesondere auf die Frage des Warum Antworten zu geben. Über die akteursabhängig zugeschriebenen Funktionen kann

[7] Obwohl in der Governance-Perspektive soziale – d. h. überindividuelle Akteure – fokussiert werden, sollte die Analyse der individuellen Akteure nicht vernachlässigt werden, da sie es sind, die mit ihren Problemwahrnehmungen und Deutungsmustern handeln (vgl. Altrichter und Heinrich 2007, S. 57 f.).

[8] Vgl. zu quantitativen Berechnungen bzgl. der Akteure bei Weiterbildungsentscheidungen: An Weiterbildungsentscheidungen sind gerade in großen Unternehmen mehrere Akteure beteiligt. Hohen Einfluss auf Weiterbildungsentscheidungen in Unternehmen mit mehr als 500 Beschäftigten haben Vorgesetzte, gefolgt von der Personalabteilung, einzelnen Abteilungen, danach folgen Geschäftsführer und Mitarbeitende (vgl. Käpplinger 2012).

Angleichungshandeln in der bWB als Auslegungsprozess mit unterschiedlichen Akteurinnen empirisch beschrieben werden.

Die Programmplanung als Handlungsstrategie wurde unter verschiedenen theoretischen Aspekten empirisch analysiert. So beispielsweise als Aushandeln von Macht und Interessen, über die die Akteurinnen und Akteure in unterschiedlichem Rahmen und unterschiedlicher Ausgestaltung verfügen (vgl. Cervero und Wilson 1994), unter dem Aspekt der Planungspartizipation (vgl. Robak et al. 2015) oder als Planungskultur (vgl. Dollhausen 2008).

4.1.3 Konsequenzen

Aus den unterschiedlichen zugeschriebenen Funktionen und Programmplanungsprozessen ergeben sich differente Programmarten.[9] In allen drei Unternehmen gibt es eine Vielzahl an WB-Angeboten jenseits des jeweiligen Programmkatalogs. Diese unterschiedlichen Programmarten in der bWB waren bislang kaum systematisch und empirisch erfasst.[10] Im Fallvergleich schlagen wir folgende Einordnung vor:

- Programmkatalog: die von der WB-Abteilung im Voraus geplanten, offenen Angebote,
- bereichsinterne Angebote: von verschiedenen Unternehmensbereichen/Gruppen/Standorten im Unternehmen eigenständig geplante Angebote ohne Beteiligung der WB-Abteilung,
- externe Angebote: Angebote externer Anbieter, die für einzelne Mitarbeitende gebucht werden, entweder mit oder ohne Beteiligung der WB-Abteilung,
- maßgeschneiderte Angebote: Angebote, bei denen die WB-Abteilung als Dienstleister fungiert und kurzfristig auf Bedarf aus unterschiedlichen Unternehmensbereichen reagiert,
- weitere Einzelangebote: weitere WB-Angebote bzw. Aktivitäten der WB-Abteilung, wie z. B. Schulungsmaßnahmen im Rahmen einer Kampagne gegen sexuelle Gewalt.

Die Programmarten unterscheiden sich hinsichtlich der planenden Akteurinnen und Akteure, der jeweils zugeschriebenen Funktionen, der Zielgruppe, der Themen, der Finanzierung und des Planungshorizonts. In den jeweiligen WB-Angeboten spiegeln sich unterschiedliche funktionale Bezüge.

[9] Da der Begriff „Programmbereich“ konnotiert ist mit den unterschiedlichen Fachbereichen u. a. an VHS, sprechen wir bei der Ergebnisdarstellung von „Programmarten“, um die unterschiedlichen Programmsegmente und -formen deutlich zu machen.

[10] Pullig (1991) zeigt zwar bereits auf, dass in vielen Unternehmen neben den „Standardprogrammen“ bedarfsorientierte Angebote geplant werden, allerdings wird in dem Beitrag keine systematische Differenzierung der unterschiedlichen Angebotsbereiche vorgenommen. Gleichzeitig weist er darauf hin, dass Programmanalysen in der bWB vor der Schwierigkeit stehen, dass nicht für alle Angebote gedruckte Programme vorliegen.

4.1.4 Phänomen

Wie bereits im Theorie- und Forschungsstand dargestellt, wird nicht davon ausgegangen, dass bWB bestimmte Funktionen innehat, sondern, dass ihr vielmehr unterschiedliche Funktionen zugeschrieben werden.[11] Funktion wird definiert als der Zusammenhang, den die Akteurinnen und Akteure zwischen WB und anderen Zielen herstellen. Andere Ziele können sowohl Organisationsziele sein als auch sich auf die Interessen einzelner Akteurinnen und Akteure beziehen. Unterschiedliche Akteurinnen und Akteure weisen bWB bzw. den jeweiligen Programmarten unterschiedliche Funktionen zu. In diesem Sinne können die Funktionen als eine empirische Spezifizierung der beigeordneten Bildung im betrieblichen Kontext verstanden werden. Gleichzeitig gehen wir davon aus, dass sich auch der Zeitgeist in den Funktionen widerspiegelt, und bspw. einige der Funktionen einer neoliberalen Haltung zugeordnet werden können.

Die grundlegenden Arbeiten zu objektiven Funktionen bWB stammen von Schmitz (1978, 1980), Diedrich (1988) und Weber (1985). Auf diesen fußen die weiteren Arbeiten (vgl. Geißler und Orthey 1990; Harney 1998; Faulstich 1998; Rodehuth 1999; Quenzler 2008; Heuer 2010; Dewe und Feistel 2013; Seyda und Werner 2014). Es wird in der Regel systemtheoretisch fundiert auf drei Ziel-Perspektiven bWB verwiesen: Individuen bzw. Mitarbeitende, Unternehmen, Gesellschaft.[12] Aus personalwirtschaftlicher Sicht hat bWB die Funktion, den Faktor Arbeit – mit dem Ziel der Produktivität des Unternehmens – bereitzustellen und zu sichern, zu problemadäquaten Kosten (vgl. Rodehuth 1999). Die in der Literatur genannten Funktionen spiegeln oft die personalwirtschaftlichen Grundfunktionen. Die verschiedenen Akteurinnen und Akteure und ihre jeweiligen Perspektiven werden nicht berücksichtigt, ebenso wenig dass unterschiedlichen Programmarten unterschiedliche Funktionen zugeschrieben werden.

Nach Schmitz liegen die Funktionen von bWB zwischen den „Polen betrieblicher Systemprobleme, die Produktion von Gütern und Dienstleistungen effizient zu gestalten und die Entscheidungsmonopole der hierarchischen Spitze legitimatorisch zu sichern bzw. dementsprechend ein sowohl an Leistung als auch an Loyalität gemessenes Arbeitshandeln zu erreichen“ (Schmitz 1980, S. 123). Schmitz industriesoziologische Analyse unterscheidet vier personalpolitische Funktionen unter den Aspekten von gesellschaftlicher Arbeitsteilung und Herrschaft: (1) technisch-instrumentelle Fähigkeiten der Beschäftigten anzupassen; (2) Wissen an Führungskräfte zu vermitteln um die hierarchische Struktur aufrechtzuerhalten; (3) Disziplinierung und Motivierung der Beschäftigten für Aufstiege (vertikale Mobilität); (4) Gratifikation und Spaltung betrieblicher Arbeitsmärkte: geringe Qualifizierungskosten für Mitarbeiter, deren Arbeitsplätze bei Konjunkturschwankungen etc. eingespart werden und mehr Investitionen für die Stammbelegschaft. Übergreifend lässt sich sagen,

[11] Vgl. Harney 1998: „Differenzen zwischen den verschiedenen Kontexten der Weiterbildung werden nicht auf der Ebene der Themen und Inhalte markiert. Markiert werden sie auf der Ebene der kommunikativen Rahmung, in die die Themen und Inhalte eingefaßt sind“ (ebd., S. 140).

[12] Funktionen werden dabei als objektive Kategorien beobachtbarer Folgen gesehen, die von subjektiven Kategorien der Disposition unterschieden werden können (vgl. Merton 1967, S. 125).

dass Schmitz neben der Qualifizierungsfunktion (1 und 2) insbesondere die Selektions- und Legitimationsfunktion/soziale Reproduktionsfunktion (3 und 4) als zentrale Funktionen herausarbeitet.

Demgegenüber enthält unser Verständnis der zugeschriebenen Funktionen keine Aussage darüber, inwiefern die Funktionen im jeweiligen Unternehmen/in Bezug auf die jeweilige Programmart erfüllt werden. Es geht nicht darum, objektiv Zusammenhänge zu unterstellen, sondern darum, über zugeschriebene Funktionen die Gestaltung der Programmplanung erklären zu können. Man könnte in gewisser Weise auch sagen, dass es sich um erwartete Funktionen handelt.

In der folgenden Tab. 1 werden alle induktiv erarbeiteten sowie deduktiv ergänzten Funktionen zusammengeführt. Sie werden danach unterschieden, inwiefern das Lernergebnis eine hohe oder eher eine niedrige Relevanz besitzt.[13] Deduktiv meint hier, dass die Funktionen in der Literatur genannt werden, wenn sie dort auch als objektiv und nicht als zugeschrieben verstanden werden.

Einige der oben genannten Funktionen können auch erfüllt sein, ohne dass die WB-Angebote tatsächlich stattfinden. Um beispielsweise im Sinne der Akquisefunktion im Wettbewerb um gute Fachkräfte erfolgreich zu sein, ist es ausreichend, ein möglichst umfangreiches Weiterbildungsprogramm in Form eines Trainingskatalogs zu gestalten, um dieses bei Vorstellungsgesprächen auf den Tisch zu legen.[14]

Ebenso wichtig ist es zu reflektieren, welche Funktionen von den Akteuren nicht genannt werden. Gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe bspw. werden von den Interviewpartnern nicht angesprochen. Wenig genannt werden auch die Entwicklungsfunktion oder die Unterstützung von Gesundheit, Wohlbefinden, Zufriedenheit ohne Bezug zur Arbeitsfähigkeit. Selbst bei Fall B, dem Unternehmen mit dem am stärksten erwachsenenpädagogisch geprägten Zugang zu bWB (Mitarbeitende verfügen über Studienabschlüsse in Erwachsenenbildung), liegt der Fokus auf der Abschaffung der organisierten Angebote. Das Ziel ist es, Lernen im Arbeitsprozess zu fördern und Selbstlernprozesse mit digitalen Medien zu unterstützen (ähnlich auch Fall A). Dabei wird nicht reflektiert, welche Mitarbeitergruppen an dieser Art des Lernens vermutlich nicht partizipieren können (bekannte Forschungsergebnisse).

Warum kaum Funktionen mit Bezug zu Teilhabe und Chancengerechtigkeit sowie Bildung als Selbstzweck angesprochen werden, lässt sich über die Handlungslogik bWB erklären. Harney (1998) arbeitet systemtheoretisch und auch bildungsökonomisch fundiert die Handlungslogik bWB heraus. Leitgesichtspunkt betriebli-

[13] Eine weitere Möglichkeit wäre, zwischen individuellen und organisationalen Lernergebnissen zu unterscheiden. Letztere führen zu einem Reflexiv-Werden von Strukturen, also der Herausbildung von Strukturen zur Änderung der Strukturen bzw. der Entwicklung von Regeln zur Entwicklung von Regeln (vgl. Behrmann 2010, S. 94 f.). So können z. B. Bewältigungs- und Flexibilitätsfunktion auch Aspekte organisationalen Lernens enthalten.

[14] Mit Merton könnte man hier von einer objektiven Konsequenz der subjektiven Disposition der Leitung der WB-Abteilung sprechen (vgl. 1967). Beispielsweise könnte man das Ziel der Leiterin der Personalabteilung in Fall A im Wettbewerb um gute Fachkräfte erfolgreich zu sein, als subjektive Disposition bezeichnen. Das führte zu der Verhaltensweise, ein möglichst umfangreiches Weiterbildungsprogramm in Form eines Trainingskatalogs zu gestalten. Beobachtbare objektive Konsequenz ist in diesem Fall, dass bei Vorstellungsgesprächen dieser Trainingskatalog auf den Tisch gelegt wird. Weiterführende Analysen könnten darüber hinaus neben dieser manifesten Funktion auch latente Funktionen, d. h. unerwartete und unerkannte, untersuchen.

Tab. 1 Zugeschriebene Funktionen an betriebliche Weiterbildung

Funktionen mit hoher Relevanz der Lernergebnisse	Beschreibung	Quelle
1. Qualifizierungs- und Versorgungsfunktion	Versorgt das Unternehmen mit den notwendigen Qualifikationen/qualifizierten Mitarbeitenden, stellt die Arbeitsfähigkeit der Mitarbeitenden sicher	Deduktiv, u. a. Diedrich 1988
2. Bewältigungs- und Flexibilitätsfunktion	Ermöglicht die Bewältigung konkreter technisch-organisatorischer Veränderungen (Geißler und Orthey 1990, aber auch Heuer); erhöht die „Mobilität“, damit „Mitarbeiter Veränderungen erkennen und diese vorantreiben“ (Rodehuth 1999, S. 183), sichert die Innovationsfähigkeit des Unternehmens (Seyda und Werner 2014)	Deduktiv
3. Integrations- und Steuerungsfunktion	Fördert Auseinandersetzung und Identifizierung mit der sowie Integration in die Unternehmenskultur	Deduktiv, u. a. Weber 1985, S. 61 ff.
4. Gesunderhaltungsfunktion	Zielt auf den Schutz der gesundheitlichen Arbeitsfähigkeit der Mitarbeiter	Induktiv
5. Entwicklungsfunktion	Unterstützt die persönliche Entwicklung der Mitarbeitenden, fördert das Lernen von Lernen, ermöglicht die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, primärer Fokus liegt nicht auf der Arbeitsfähigkeit	Deduktiv, u. a. Dewe und Feistel 2013, induktiv erweitert
Funktionen mit geringer Relevanz der Lernergebnisse	**Beschreibung**	**Quelle**
6. Image- und Akquisefunktion	Erhöht die Attraktivität des Unternehmens für potenzielle Mitarbeitende und Kunden	Deduktiv, alle eingangs genannten Autoren
7. Compliance-Funktion	Stellt sicher, dass gesetzliche Anforderungen und Unternehmensrichtlinien erfüllt werden; auch Zertifizierungen	Induktiv
8. Gratifikations-, Motivations-, Mitarbeiterbindungsfunktion	Belohnt und motiviert Mitarbeitende, bindet sie an das Unternehmen, wertet Berufsgruppen gegenüber anderen auf bzw. ab (Bsp. Pfleger/Ärzte)	Deduktiv, alle eingangs genannten Autoren
9. Selektions- und Legitimationsfunktion, soziale Reproduktionsfunktion	Legitimiert Beförderungsentscheidungen im Unternehmen bzw. dient als Filter (u. a. Schmitz 1980; Diedrich 1988; Quenzler 2008; Heuer 2010), reproduziert soziale Machtverhältnisse im Unternehmenskontext (Dewe und Feistel 2013)	Deduktiv
10. Ablenkungsfunktion	Lenkt von anderen Themen wie Arbeitsverdichtung ab (Perspektive Betriebsrat, daher nicht gleich Motivationsfunktion)	Induktiv
11. Profilierungsfunktion: Selbstinszenierungs-und Einflussfunktion	Wertet die Tätigkeit der einzelnen WB-Mitarbeitenden oder der WB-Abteilung innerhalb des Unternehmens auf (induktiv), führt zu einem größeren Mitarbeiterstab für die Personalabteilung (Heuer 2010)	Induktiv/deduktiv
12. Networking-Funktion	Ermöglicht kollegialen Austausch/Networking, stärkt Zusammenhalt (insbesondere oberste Führungsebene Fall A Programm)	Induktiv

cher Handlungslogik (Orientierungen, Handlungs- und Kommunikationsvoraussetzungen) – der die bWB unterliegt – ist es, das Überleben der Organisation dauerhaft sicherzustellen. Der kommunikative Rahmen der bWB ist die „ständige Frage nach ihrer innerbetrieblichen Existenzberechtigung“ (S. 140) und die Frage nach Weiterbildungskosten und -erträgen. In der bWB kommt es daher nicht auf die Teilnehmenden, sondern auf die Organisation an. BWB ist dabei eine austauschbare Möglichkeit, um Anpassungsfähigkeit und Zukunftssicherheit der Organisation und damit die Reproduktion der Betriebsform sicherzustellen.

> Phänomenologisch zeigt sich der Charakter der beigeordneten Bildung z. B. am Zuschnitt von Weiterbildungsentscheidungen, die nicht die gesamte lernende Person in den Mittelpunkt stellt (...), sondern an notwendigen betrieblichen Funktionen orientiert sind (Heuer 2010, S. 89).

Die meisten der oben genannten Funktionen verweisen auf die Zielperspektiven von Unternehmen und Mitarbeitenden sowie einige auf die Zielperspektive der WB-Abteilung. Auffällig ist, dass so gut wie keine eine gesellschaftliche Zielperspektive aufweist.[15] Man kann diese Zielperspektiven auch als Begründungszusammenhänge sehen, auf die Programmplanende rekurrieren, um Entscheidungen zu begründen (vgl. auch Pohlmann 2015). Dazu zählen neben pädagogischen Prinzipien (Zielperspektiven Individuen und Gesellschaft) auch ökonomische Interessen (Zielperspektiven Unternehmen und Mitarbeitende) und gesellschaftliche Ansprüche. Für die Auswertung der Daten des hier beschriebenen Projekts haben wir als vierten Begründungszusammenhang mikropolitische Überlegungen (Zielperspektive WB-Abteilung) hinzugefügt.

Als methodische Einschränkung ist zu nennen, dass durch die gewählte Erhebungsmethode des Interviews möglicherweise Funktionen, die die Akteure bewusst nicht zur Sprache bringen, nicht berücksichtigt werden. Denkbar ist auch, dass einzelne Akteure bestimmte Funktionen gezielt nicht ansprechen oder überbetonen, weil es ihren eigenen Interessen dient (vgl. zu nicht-kommunizierten Funktionen von Coaching: Taffertshofer 2006, S. 10). So könnte z. B. der Vorstand ein Interesse daran haben, die Legitimationsfunktion nicht zu offenkundig anzusprechen oder die WB-Abteilung die Qualifizierungsfunktion in den Vordergrund stellen, um ihre Arbeit im Unternehmen zu rechtfertigen (Heuer 2010, S. 124 f.). Gleichzeitig ist ein methodischer Vorteil darin zu sehen, dass die Kategorie der zugeschriebenen Funktionen induktiv entwickelt wurde, so dass keine direkten Fragen im Leitfaden hierzu bestehen, die eventuell Rechtfertigungen etc. hervorgerufen hätten.

4.2 Fallanalyse

Anhand der Fallanalyse werden die zuvor beschriebenen Zusammenhänge beispielhaft verdeutlicht. Alle Beispiele stammen aus Fall A. Es wird gezeigt, wie mithilfe

[15] Dabei wäre dies möglich: „Erst in der Perspektive der Rückbindung an das wirtschaftliche Handeln zum Nutzen einer Gesellschaft erhält auch die betriebliche Weiterbildung einen humanistischen Anklang, weil er den Sinn benennt, dem wirtschaftliches Handeln verpflichtet ist“ (Heuer 2010, S. 117).

der zugeschriebenen Funktionen das Zustandekommen eines bestimmten Angebotsspektrums erklärt werden kann.

4.2.1 Das Unternehmen und die Akteure

Unternehmen A agiert im Gesundheitsbereich und hat über 5000 Mitarbeitende. Das Unternehmen zeichnet sich durch eine sehr heterogene Mitarbeiterschaft aus: Neben Ärzten und Pflegepersonal, das auch ausgebildet wird, gibt es weitere gesundheitsnahe Berufsgruppen, wie z. B. Hebammen, sowie andere Berufsgruppen, z. B. in der Verwaltung. Mehrfach wird in den Interviews darauf verwiesen, dass sich das Unternehmen in einer Sanierungsphase befindet und das WB-Budget deshalb sehr gering sei. Darüber hinaus wird das Gesundheitswesen als stark gesetzlich reguliert beschrieben. Die nachfolgende Tab. 2 gibt einen Überblick über die Akteurinnen und Akteure, alle Interviewpartner wurden mit * markiert. Die nachfolgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die planenden Akteurinnen und Akteure.

4.2.2 Das WB-Angebot: Fünf verschiedene Programmarten

Wie bereits allgemein dargestellt, finden sich auch in Unternehmen A verschiedene Programmarten. Zwei Aspekte sind im Vergleich zu den anderen beiden Fällen besonders interessant. Zum einen finden in Unternehmen A mehr Angebote außerhalb des Programmkatalogs statt, v. a. maßgeschneiderte Angebote und Bereichs- bzw. Berufsgruppen-interne Angebote ohne Beteiligung der WB-Abteilung.

> *Dann haben wir am Standort noch mal ein eigenes Fort- und Weiterbildungsprogramm für den Pflegedienst etabliert, ... (...) Das is' jetzt gerade auf der letzten Stationsleitungskonferenz raus gegeben worden (Pflegeleitung Standort 3).*

Zum anderen fällt in Bezug auf den Programmkatalog auf, dass dieser Angebote mehrfach enthält, was zu einem großen Umfang führt. Darüber hinaus sind Angebote wie Yoga enthalten, diese werden von der WB-Leitung als „goodies“ bezeichnet.

Tab. 2 Akteurinnen und Akteure im Fall A in Anlehnung an das Mehrebenenmodell der Weiterbildung (Schrader 2011)

Ebene	Akteurinnen und Akteure
Lerngelegenheiten	Lernende*, interne* und externe Dozenten
Unternehmensebene	WB-Leitung*, WB-Team*, Ärzteschaft*, Pflegschaft*, Geschäftliche Leitung*, Verwaltung, Betriebsrat*, Unternehmensleitung
Unmittelbare Umwelt	Wettbewerber
(Bildungs-)Politik auf Landes- und Bundesebene	Ärztekammer, Krankenkassen, Gesetzgeber
Bildungspolitik auf supranationaler Ebene	EU, OECD, UNESCO u. a.

4.2.3 Zugeschriebene Funktionen im Fall A

Um das Zustandekommen der Programme beispielhaft zu verstehen, werden nun die Funktionen betrachtet, die die verschiedenen Akteurinnen dem Programmkatalog vorrangig zuschreiben. Einige Perspektiven lassen sich durch die beruflichen Hintergründe der Interviewten erklären.

Aus Sicht der WB-Leitung stehen Image- und Akquisefunktion („Fachkräfte werben“), Compliance-Funktion (Vorgaben erfüllen, um kein Geld zu verlieren) sowie Gratifikations-, Motivations- und Mitarbeiterbildungsfunktion im Vordergrund (Bspw. sind die Angebote im Programmkatalog nach Berufsgruppen sortiert). So kommt es zu der Mehrfachnennung und dem großen Umfang des gedruckten Programmkatalogs – was wiederum von Vorteil für die Image- und Akquisefunktion ist:

- Image- und Akquisefunktion: *„Und jetzt erzählt mir zum Beispiel die Chefärztin, wissen Sie, Frau XY, wenn bei mir Bewerber kommen, haben mir jetzt schon drei gesagt, dann nehm‘ ich mir Ihr Buch, ja oder Euer Buch, und zeig denen das, was wir alles haben hier“ (Leitung WB-Abteilung).*
- Gratifikations-, Motivations-, Mitarbeiterbindungsfunktion: *„Der Konzern sieht, dass ich da bin. Und hat auch was für mich. Ob ich,s nutze, wie gesagt, bleibt auch wieder was anderes“ (Leitung WB-Abteilung).*

Anders als bspw. in Unternehmen B (WB-Leitung mit erwachsenenpädagogischem Hintergrund und spezifischer Unternehmensphilosophie) wird die Entwicklungsfunktion nicht in den Vordergrund gerückt. Das lässt sich mit dem beruflichen Hintergrund der WB-Leitung erklären. Sie plädiert dafür, dass es schlauer sei, nicht nur Pädagogen mit Personalentwicklung zu betrauen, sondern Personen wie sie:

> *dadurch, dass ich aus dem medizinischen Bereich komme, und das Kerngeschäft extrem gut kenne [I: mhm] weiß ich natürlich unglaublich viel über das, was brauchen die Menschen (Leitung WB-Abteilung).*

Demgegenüber weisen andere Akteurinnen und Akteure dem Programmkatalog bzw. bWB allgemein andere Funktionen zu. Dadurch, dass diese teilweise nicht erfüllt werden, entstehen weitere Angebote außerhalb des Programmkatalogs. Als Beispiel ein Zitat der bereits oben zitierten Pflegeleitung, die die Bewältigungs- und Flexibilitätsfunktion in den Vordergrund rückt:

> *Das hat auch wieder etwas mit der medizinischen Ausrichtung zu tun. Wenn jetzt auf einmal die Geschäftsführung sagt, wir wollen jetzt etwas etablieren, [I1: Mhm.] muss ich mal flächendeckend ganz schnell 950 Mitarbeiter schulen. (...) Deshalb brauch’ ich standortbezogene Fort- und Weiterbildungsprogramme (Pflegeleitung Standort 3).*

Hier wird auch deutlich, dass hinter einer Funktion verschiedene Ziele stehen können, für das obige Zitat z. B. Wettbewerbsvorteil und Arbeitsqualität.

Ein weiteres Zitat weist auf die Perspektive der Ärzteschaft hin. Für den Chefarzt sollte Weiterbildung v. a. eine Qualifizierungsfunktion erfüllen – er schreibt diese

Funktion dem Programmkatalog allerdings in geringerem Maße zu. Dementsprechend wünscht er sich einen höheren Anteil des WB-Budgets für seine Abteilung:

> *Ja, es gibt, es gibt so'n allgemeines Weiterbildungsbudget, was außerordentlich knapp [I: Mhm.] is'. Ähm, wobei 'n Teil, 'n großen Teil des Budgets, ehrlicherweise muss man natürlich sagen, is' in dieser Personalentwicklung verbraten. (...) Mh und dann ähm gibt es äh für die Abteilungen selbst ein sehr kleines Budget (Chefarzt).*

Mit Merton (1967) lassen sich auch latente, also unerwartete und unerkannte, Funktionen benennen.[16] Dies wird z. B. in der Interpretation der WB-Angebote durch ein Betriebsratsmitglied, das dem Programmkatalog auch eine Ablenkungsfunktion zuschreibt, deutlich (vom beruflichen Hintergrund ebenso Arzt):

> *es ist ein netter Versuch (...) auf die Leute zuzugehen [Ew: ja.] und ihnen (...) Möglichkeiten zu schaffen, äh mit dem Stress irgendwie umzugehen, aber es, es reicht nicht. Es sind, es sind – ich sag' jetzt mal Ersatzbefriedigungen. (...) Weil im Grunde genommen, an dem Grundproblem, das was die Menschen eigentlich belastet, wird gar nichts gemacht, sondern es wird nur an den Symptomen rumgedoktert [I1: Mhm.] und nicht die, die Ursache oder die Krankheit beseitigt. [I1: Mhm.] Und die Krankheit ist ganz einfach Arbeitsverdichtung (Betriebsrat).*

4.2.4 Handlungskoordination

In den Zitaten der verschiedenen Akteurinnen und Akteure wird deutlich, dass diese sehr unterschiedliche Interessen verfolgen. Der WB-Leitung geht es z. B. stark um die Profilierung ihrer Abteilung im Unternehmen; auf der Ebene der Standorte geht es darum, sich im Wettbewerb gegen andere Krankenhäuser zu positionieren; dem Chefarzt geht es darum, WB als Statussymbol der Ärzteschaft weiter nutzen zu können, während die Pflegschaft durch mehr WB auf ein höheres Ansehen hofft und der Betriebsrat das Ziel niedrigerer Arbeitsverdichtung verfolgt.

Handlungskoordination meint also nicht nur inhaltliche und konzeptionelle Abstimmungsprozesse (Gieseke 2003), sondern auch das Aushandeln von Macht und Interessen über die Zuschreibung von Funktionen an bWB.

Handlungskoordination findet in Fall A teilweise in jährlichen Planungsgesprächen, z. B. zwischen WB-Abteilung und Pflegedirektorenkonferenz oder zwischen WB-Abteilung und Geschäftsführern der verschiedenen Standorte, sowie in kurzfristigen Gesprächen, z. B. zwischen Führungskräften und der WB-Abteilung statt. Gleichzeitig werden grundlegende Entscheidungen wie z. B. die Aufteilung des Budgets hauptsächlich von der WB-Abteilung bzw. explizit der WB-Leitung getroffen.

Als Beispiel soll die Verteilung des Budgets für bWB betrachtet werden. Diese wird wie bereits beschrieben von der WB-Leitung vorgenommen. Sie entscheidet, wie viel Budget für den Programmkatalog verwendet wird, wie viel Budget dabei welcher Berufsgruppe zugutekommt und wieviel Budget darüber hinaus für externe,

[16] Vgl. auch zu den latenten Funktionen von Coaching Kühl 2008; Taffertshofer 2006.

maßgeschneiderte und bereichsinterne Angebote an einzelne Standorte und Abteilungen gegeben wird.

> *Frau XY versucht das [Budget] schon gerecht zu verteilen. [I: Ja] Prozentual gemessen an der, äh an der Kopfzahl der der der Pflege also der der Berufsgruppen, [I: Mhm] immer. Größe der Berufsgruppe. [I: Okay. Ja] Ne, da muss man ja, das schon gerecht verteilen (Mitarbeiter WB-Abteilung).*

Der Modus der Handlungskoordination der anderen Akteurinnen und Akteure ist somit zunächst die Beobachtung (vgl. Lange und Schimank 2004, S. 19 ff.). Gleichzeitig kann die oben zitierte Aussage des Chefarztes, ein Großteil des Budgets „wird verbraten“, als Beeinflussung verstanden werden. Es stellt eine direkte Bedrohung für das Interesse der WB-Abteilung, sich intern zu profilieren, dar. Die Planungssituation ist somit durch eine nicht-konsensuale Interessenkonstellation und eine asymmetrische Machtkonstellation gekennzeichnet (Cervero und Wilson 1994).

Dieser Konflikt setzt sich dann an den einzelnen Standorten fort. Dort entscheiden Geschäftsführung, Ärztliche Direktion und Pflegedirektion, wie das standortbezogene Budget für WB verwendet wird, hier findet sich der Modus der Verhandlung.

> *also Geschäftsführende Direktorin, Ärztlicher Direktor, die arbeiten da schon ganz eng. Ich bin in alle Prozesse mit involviert, da plant dann jeder aufgrund, also äh anhand seiner Berufsgruppe, die er vertritt. Das ist nicht immer reibungslos und äh schon alleine bei der Zielfindung is' ganz klar, dass das 'n Prozess is'. Das wird ausdiskutiert und dann äh gibt 's natürlich 'n Budget und das is' immer zu gering, ganz klar. Aber dann muss man fighten. Also typische Argumente sind natürlich äh, äh für, für die Mediziner: (...) unsere Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sind aber wesentlich teurer als die für Pflegekräfte. Is' auch so auf 'm Markt. Alles ganz klar. Da sag' ich aber wieder auf der Gegenseite: Ich hab' aber die größte Berufsgruppe. Ich muss mehr Mitarbeiter schulen. Also, also das, das ergänzt sich (Pflegedirektion).*

5 Diskussion und Ausblick

Das vorgestellte Forschungsvorhaben zielte auf einen empirischen Beitrag zur Theoriebildung zur Programmplanung in der bWB. Als wichtigste Erträge sind zu nennen: Die detaillierte Darstellung der beteiligten Akteurinnen und Akteure und ihrer Interessen, die empirisch fundierte Ausdifferenzierung und Kategorisierung der zugeschriebenen Funktionen bWB unter Berücksichtigung der Akteursperspektive, die Beschreibung der verschiedenen Programmarten (Fragestellung 1) und das Aufzeigen der Zusammenhänge von zugeschriebenen Funktionen, Planungsprozessen und Programmarten in einer Grounded Theory (Fragestellung 2). Angleichungshandeln in der bWB kann als spezifischer Auslegungsprozess von Bildung mit den zugeschriebenen Funktionen beschrieben werden. Es kann hiermit die Diversität der Programmentwicklung durch die empirische Erschließung der Zuschreibungen der Akteure beschrieben werden.

Es handelt sich um eine empirische Detailanalyse zur Differenzierung der Programmplanung bWB, wie sie beispielsweise mit Erhebungen wie CVTS nicht nachgezeichnet werden kann, die Studien ergänzen sich vielmehr komplementär.

Nicht im Fokus der Untersuchung standen die Teilnehmenden als Akteure mit ihren Nutzenerwartungen (vgl. Fleige 2015), die aber natürlich in einem Mehrebenensystem dazugehören. Hier lag der Fokus auf der Planung, somit auf der Mesoebene. In Bezug auf die Teilnehmenden und Planungspartizipation ist weitere Forschung notwendig. In Bezug auf die Akteurinnen und Akteure kann darüber hinaus auch das Zusammenspiel von individuellen und kollektiven Einflussfaktoren auf die zugeschriebenen Funktionen ein interessanter Ausgangspunkt für weitere Forschungsarbeiten sein. Der Zugang zu den Interviewpartnern über die Leitung der WB-Abteilung ist als methodische Limitation zu sehen. Anschlussforschung könnte sich gezielt mit Nicht-Akteuren auseinandersetzen und z. B. den Weg einer teilnehmenden Beobachtung wählen.

Unsere Analyse ist in der Programmforschung verortet; weitere Anschlussmöglichkeiten liegen in der soziologischen Rahmenanalyse sowie der pädagogischen Organisationsforschung. Die Zuschreibung von Funktionen könnte rahmenanalytisch (Was geht hier eigentlich vor?) (vgl. Goffman 1980) untersucht werden. Funktionen können von den Akteuren je nach Rahmen (Interpretationsschemata/ Orientierungsmuster (vgl. Schäfer 2015, S. 235 ff.)) unterschiedlich zugewiesen werden. Ein Rahmen kann z. B. die jährliche Planungssitzung der WB-Abteilung, die Bedarfserhebung an einem Standort etc. sein, das Geschehen kann jedoch durch Rahmungsprozesse der Individuen unterschiedlich gerahmt werden.

Interessant könnte es ebenfalls perspektivisch sein, Kommunikationsprozesse während des Planungshandelns in der bWB als eingebettet in Kontexturen zu untersuchen. Kontexturen meinen gesellschaftliche Erwartungshorizonte, Orientierungsschemata, „semantisch-kommunikative Engführungen“ (Vogd 2009, S. 31), die unterschiedliche Funktionssysteme und Logiken abbilden. Mittels Kontexturanalyse als Erweiterung der dokumentarischen Methode für die dokumentarische Organisationsforschung (vgl. Jansen et al. 2015) ließe sich untersuchen, wie in der betrieblichen Weiterbildungsplanung unterschiedliche Logiken gleichzeitig bestehen (polykontexturale Verhältnisse).

Für die Praxis bWB ist das Sichtbarmachen der verschiedenen Funktionen und den sich darin spiegelnden Akteursinteressen eine wichtige Grundlage für eine macht- und interessenkritisch reflektierte und damit professionelle Programmplanung. Nur wer die zugeschriebenen Funktionen der anderen Akteurinnen und Akteure kennt, kann daran anknüpfen und seine eigenen vertreten – auch erwachsenenpädagogisch begründete Funktionen mit Fokus auf Teilhabe, Bildung und Entwicklung von Individuen. Gleichzeitig ist in der Kombination der Ergebnisse mit den CVTS-Daten von einer professionell-reflektierten Programmplanung auch ein positiver Einfluss auf eine hohe WB-Beteiligung zu erwarten (vgl. Käpplinger und Lichte 2012). Vertiefende Analysen zu den beruflichen Hintergründen, insbesondere auch zu erwachsenenpädagogischen Kompetenzen der Planenden – d. h. zu ihrer erwachsenenpädagogischen Professionalität – und einem Einfluss auf die zugeschriebenen Funktionen, erscheinen vielversprechend. Die Kategorie der zugeschriebenen Funk-

tionen ist darüber hinaus in ihrer Übertragbarkeit auf andere Bereiche beigeordneter Bildung außerhalb der bWB zu prüfen und möglicherweise zu ergänzen.

Open Access. Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Altrichter, H., & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. T. B. Altrichter, & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55–103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H., Brüsemeister, T., & Wissinger, J. (Hrsg.). (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bäumer, J. (1999). *Weiterbildungsmanagement. Eine empirische Analyse deutscher Unternehmen*. Bd. 1. München: Hampp.

Becker, M. (2011). *Systematische Personalentwicklung – Planung, Steuerung und Kontrolle im Funktionszyklus* (2. Aufl.). Stuttgart: Schäffer Poeschel.

Behrmann, D. (2010). Lernen in der Organisation. Rekonstruktionen zum Verhältnis von individuellem und organisationalem Lernen. In C. Heidsiek & H. Geißler (Hrsg.), Organisationslernen im 21. Jahrhundert. Festschrift für Harald Geißler (S. 93–103). Frankfurt a. M. u.a.: Lang.

Blumer, H. (1972). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In *Alltagswissen und Interaktion* (S. 80–101). Reinbek: Rowohlt.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2014 Trendbericht*. https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf. Zugegriffen: 3. Nov. 2015.

Bogner, A., & Menz, W. (2002). Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 7–30). Opladen: Leske und Budrich.

Cervero, R. M., & Wilson, A. L. (1994). *Planning responsibly for adult education. A guide to negotiating power and interests*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dewe, B., & Feistel, K. (2013). *Betriebliche Weiterbildung. Materialien in didaktischer und bildungsökonomischer Perspektive*. Stuttgart: Steiner.

Diedrich, A. (1988). *Effizienz betrieblicher Weiterbildung: Betriebliche Weiterbildung als einzelwirtschaftliches Entscheidungsproblem*. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem.

Dobischat, R., & Düsseldorff, K. (2010). Personalentwicklung und Arbeitnehmer. In R. Tippelt, & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 917–938). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dollhausen, K. (2008). *Planungskulturen in der Weiterbildung: Angebotsplanung zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Faulstich, P. (1998). *Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation*. München: Vahlen.

Fleige, M. (2015). Nutzenvorstellungen von Teilnehmenden in beruflichen und erwerbsbiographischen Übergangssituationen. Befunde aus zwei Untersuchungen. In S. Schmidt-Lauff, H. v Felden, & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2014* (S. 189–200). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

Flick, U. (2004). *Triangulation – Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Geißler, K. A., & Orthey, F. M. (1990). Lernen in Unternehmen als Modernisierungsstrategie. Situation und Perspektiven betrieblicher Bildungspolitik. In K. A. Geißler, A. Orthey, & S. Laske (Hrsg.), *Handbuch Personalentwicklung*. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.

Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189–211). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Gieseke, W. (2007). Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung. In W. Gieseke, & O. Schäffter (Hrsg.), *Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007*, Erwachsenenpädagogischer Report (Bd. 11, S. 10–22). Berlin: Humboldt-Universität.

Gieseke, W., & Heuer, U. (2011). Weiterbildungsentscheidungen und beigeordnete Bildung. In R. Arnold, & A. Pachner (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf* (S. 107–127). Baltmannsweiler: Schneider.

Goffman, E. (1980). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Habeck, S. A. (2015). *Freiwilligenmanagement. Exploration eines erwachsenenpädagogischen Berufsfeldes*. Wiesbaden: Springer.

Harney, K. (1998). *Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung*. Stuttgart: Hirzel.

Heuer, U. (2010). *Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Fallstudienbericht*. http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6221. Zugegriffen: 3. Nov. 2015.

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

Hippel, A. von (2012). Programmplanung als professionelles Handeln – „Angleichungshandeln“ und „Aneignungsmodi“ im aktuellen Diskurs der Programm- und Professionsforschung. In B. Käpplinger, & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung* (S. 131–143). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hippel, A. von (i.E.): *Programmplanungskulturen in der betrieblichen Weiterbildung – Eine Programmanalyse zu Funktionen betrieblicher Weiterbildungsprogramme*. Tagungsband der Jahrestagung Sektion Erwachsenenbildung der DGfE.

Jansen, T., Schlippe, A. von, & Vogd, W. (2015). Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, *16*(1), 4.

Käpplinger, B. (2009). *Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Abschlussbericht*. http://www2.bibb.de/bibbtools/tools/fodb/data/documents/pdf/eb_22203.pdf. Zugegriffen: 3. Nov. 2015.

Käpplinger, B. (2012). Auf die Unterschiede kommt es an. Bildungscontrolling. *Weiterbildung*, 1, 12–15.

Käpplinger, B., & Lichte, N. (2012). Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung durch professionelles Weiterbildungspersonal. *WSI-Mitteilungen: Zeitschrift des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts in der Hans-Böckler-Stiftung*, 65, 347-381.

Käpplinger, B. (i.E.) Theorien und Theoreme der betrieblichen Weiterbildung. In R. Tippelt, & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* 6. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kühl, S. (2008). *Coaching und Supervision. Zur personenorientierten Beratung in Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lange, S., & Schimank, U. (2004). *Governance und gesellschaftliche Integration. Reihe Governance* (Bd. 2), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

McLean, S. (2000). „Between rationality and politics“: Autobiographical portraits of adult education programme planning. *International Journal of Lifelong Education*, *19*(6), 493–505.

Merkens, H. (1997). Stichproben bei qualitativen Studien. In B. Friebertshäuser, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 97-106). Weinheim: Juventa.

Merton, R. K. (1967). Funktionale Analyse. In H. Hartmann (Hrsg.), *Moderne amerikanische Soziologie* (S. 169–214). Stuttgart: Enke.

Neuberger, O. (1994). *Personalentwicklung* (2. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Nienhüser, W., & Rodehuth, M. (1995). Technischer Wandel und betriebliche Bildungsentscheidungen. *Grundlagen der Weiterbildung*, *6*, 110–113.

Nolda, S. (2009). Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt, & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (3. Aufl. S. 293–307). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pohlmann, C. (2015). Angebotsplanung von Bildungsurlaubsveranstaltungen im Spannungsfeld gesellschaftlicher Ansprüche, erwachsenenpädagogischer Ansprüche, erwachsenenpädagogischer Prinzipien und ökonomischer Interessen. In S. Robak, H. Rippien, L. Heidemann, & C. Pohlmann (Hrsg.),

Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung (S. 69–112).

Pullig, K.-K. (1991). Weiterbildungskonzepte deutscher Unternehmen – eine Analyse von Weiterbildungsprogrammen. *Zeitschrift für Personalforschung*, *3*, 219–237.

Quenzler, A. (2008). *Der Nutzen betrieblicher Weiterbildung für Großunternehmen: eine empirische Analyse unter bildungsökonomischen Aspekten am Beispiel der innerbetrieblichen Führungskräfteentwicklung der Audi AG*. Göttingen: Cuvillier.

Robak, S. (2012). *Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen*. http://www.die-bonn.de/Institut/Dienstleistungen/Servicestellen/Programmforschung/Methodische_Handreichungen/codiersysteme/Programmanalyse-Codesysteme-Robak.pdf. Zugegriffen: 3. Nov. 2015.

Robak, S. et al. (2015). *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie zur Perspektivverschränkung*. Frankfurt a. M.: Lang.

Rodehuth, M. (1999). *Weiterbildung und Personalstrategien. Eine ökonomisch fundierte Analyse der Bestimmungsfaktoren und Wirkungszusammenhänge*. München: Hampp.

Schäfer, H. W. (2015). *Identität als Netzwerk. Habitus, Sozialstruktur und religiöse Mobilisierung*. Wiesbaden: Springer.

Schiersmann, C., Iller, C., & Remmele, H. (2001). Aktuelle Ergebnisse zur betrieblichen Weiterbildungsforschung. *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, *48*, 8–36.

Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann.

Schmitz, E. (1978). *Leistung und Loyalität – Berufliche Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Schmitz, E. (1980). Betriebliche Weiterbildung als Personalpolitik. In A. Weymann (Hrsg.), *Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung* (S. 120–136). Darmstadt: Luchterhand.

Schönfeld, G., & Behringer, F. (2013). Betriebliche Weiterbildung in Deutschland im europäischen Vergleich. Ergebnisse der dritten europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS3). In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 115.*

Schrader, J. (2001). Bindung, Vertrag, Vertrauen: Grundlagen der Zusammenarbeit in Weiterbildungseinrichtungen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *51*, 142–154.

Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Seyda, S., & Werner, D. (2014). IW-Trends. *Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft*, *41*(4), 1–15.

Stender, J. (2009). *Betriebliches Weiterbildungsmanagement*. Stuttgart: Hirzel.

Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Taffertshofer, A. (2006). *Funktionen von Coaching in Organisationen*. http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/pdf/Paper5.2006-Funktionen-von-Coachimg-in-Organisationen.pdf. Zugegriffen: 9. Mai 2016.

Vogd, W. (2009). *Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

Weber, W. (1985). *Betriebliche Weiterbildung. Empirische Analyse betrieblicher und individueller Entscheidungen über Weiterbildung*. Stuttgart: Poeschel.

Weber, W., Mayrhofer, W., Nienhäuser, W., Rodenuth, M., & Rüther, B. (1994). *Betriebliche Bildungsentscheidungen: Entscheidungsverläufe und Entscheidungsergebnisse*. München: Hampp.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum qualitative Sozialforschung*, *1*(1). http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/%201132/2519. Zugegriffen: 15. Aug. 2013.

Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. London.

ZfW (2016) 39:83–95
DOI 10.1007/s40955-016-0055-z

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Wirksamkeitsvermutungen in Bezug auf das Unterrichtshandeln bei Absolventen einer allgemeinpädagogischen Lehrerfortbildung

Tobias Jaschke

Eingegangen: 2. Februar 2016 / Angenommen: 10. Mai 2016 / Online publiziert: 9. Juni 2016
© The Author(s) 2016. This article is available at SpringerLink with Open Access

Zusammenfassung Die Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen ist seit einigen Jahren verstärkt Gegenstand der empirischen Bildungsforschung. Im vorliegenden Beitrag wird eine explorative Interviewstudie ($N = 3$) vorgestellt, in der Absolventen einer allgemeinpädagogischen Lehrerfortbildung Selbstauskünfte zu ihren Wirksamkeitsvermutungen geben. Untersucht wird die Frage, welche subjektiv wahrgenommenen Auswirkungen die absolvierte Lehrerfortbildung auf das Unterrichtshandeln der beteiligten Lehrpersonen hatte. Unterrichtshandeln wird dabei als Teilbereich des Lehrerhandelns konzeptualisiert und operationalisiert sich in dieser Studie in der Art und Weise der Planung und Durchführung des mathematischen Regelunterrichts der Befragten. Die Ausführungen der Interviewpartner weisen primär auf punktuelle Veränderungen im methodischen Bereich hin, während substanzielle didaktisch-inhaltliche Auswirkungen der Lehrerfortbildung auf die Unterrichtsplanung und -durchführung kaum zu beobachten sind. Zwar kommt es bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern offenbar zu einer „aufgefrischten“ Sensibilisierung ihrer pädagogischen Haltung; der eigenständige Transfer der Fortbildungsinhalte in den Fachunterricht ist aber erkennbar problematisch. Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass es erstens sinnvoll sein kann, allgemeinpädagogische Lehrerfortbildungen fachspezifisch zu ergänzen und dass im Einklang mit bestehenden Forschungsergebnissen zweitens ein klarer Fach- und Situationsbezug prädiktiv für erfolgversprechende Fortbildungskonzeptionen ist.

Schlüsselwörter Lehrerfortbildung · Forschung · Wirksamkeit · Fachbezug

T. Jaschke (✉)
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Ludwigsburg, Deutschland
E-Mail: jaschke@ph-ludwigsburg.de

Effectiveness assumptions with respect to the teaching action at graduates of a general educational teacher training

Abstract In the recent years, the effectiveness of training teacher has become a big subject in empirical educational research. In this paper, an exploratory interview study ($N = 3$) will be presented, in which the graduates of a general educational teacher training report on the effectiveness of the program. The study examines the question about the impact of the teachers who participated in the General Education Teacher Training. The teaching action here is conceptualized as part of the field of teacher activity and operationalized in this study as a way of planning and carrying out the regular mathematics teaching of respondents. The statements of the interviewees pointed out primarily changes in the methodological area, while substantial substantive impact of the teacher training, in terms of planning and carrying, are hardly observed. Although the participants of the teacher training apparently note a "refreshed" awareness of their educational attitude, the independent transfer of training content in the subject teaching is recognizably problematic. Overall, the results suggest that it may be useful to complete general pedagogical trainings for teachers with a subject-specific supplement which, in accordance with existing research, results a clear technical and situational context that is predictable for successful training concepts.

Keywords Inservice teacher training · Research · Effectiveness · Subject reference

1 Einleitung und Vorstellung der Forschungsfrage

Im vorliegenden Beitrag wird eine explorative Vorstudie vorgestellt, in der ehemalige Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer allgemeinpädagogischen Lehrerfortbildung Selbstauskünfte zu ihren Wirksamkeitsvermutungen geben. Untersucht wird die Frage, welche subjektiv wahrgenommenen Auswirkungen die absolvierte Lehrerfortbildung auf das *Unterrichtshandeln* der beteiligten Lehrpersonen hatte. *Unterrichtshandeln* wird dabei als Teilbereich des *Lehrerhandelns* konzeptualisiert und operationalisiert sich im Rahmen dieser Studie in Planung und Durchführung des mathematischen Regelunterrichts der Interviewten.

Ausgangspunkt der hier dargestellten Untersuchung ist die allgemeinpädagogische, modular ausgerichtete und primär auf die pädagogische Haltung der Lehrenden abzielende Weiterbildungskonzeption eVOCATIOn zur Professionalisierung von Lehrpersonen im Bereich der Potenzial- und Begabungsförderung. Die Ergebnisse sollen im Nachgang der hier dargestellten Vorstudie dazu verwendet werden, ein mathematikspezifisches Fortbildungsmodul zur Ergänzung der eVOCATIOn-Lehrerfortbildung zu entwickeln.

In Abschn. 2 werden zunächst empirische und theoretische Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen und zur pädagogischen Haltung von Lehrkräften dargestellt, welche zum einen den Rahmen dieser Arbeit abstecken und zum anderen zur Einordnung und Verortung der Ergebnisse genutzt werden. Außerdem wird die dieser Arbeit zugrunde liegende allgemeinpädagogische Lehrerfortbildung des

eVOCATIOn-Weiterbildungsinstituts skizziert und der für die Fortbildungskonzeption grundlegende pädagogische bzw. personorientierte Begabungsbegriff erläutert.

Das methodische Vorgehen der Studie inklusive des deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystems zur Auswertung der qualitativen Interviews ist Inhalt des 3. Abschnittes. Im 4. Abschnitt werden dann zentrale Ergebnisse dargestellt und vor dem Hintergrund der aktuellen Forschungslage eingeordnet. Abschn. 5 fasst die Ergebnisse der Studie nochmals zusammen und diskutiert diese auf der Folie des theoretisch-empirischen Rahmens von Abschn. 2.

2 Theoretisch-empirischer Rahmen

2.1 Empirische Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen

Im Anschluss an die „empirische Wende“ in der Erziehungswissenschaft ist in Deutschland die Lehrerbildung verstärkt in die Diskussion geraten. Nachdem auf Grundlage der Expertise von Terhart (2002) zunächst Standards für die erste und zweite Phase der Lehrerbildung formuliert wurden, wird in jüngerer Zeit auch zunehmend die dritte Phase in den Blick genommen (vgl. Müller et al. 2010). Aktuell ist nach Leuders (2012, S. 114) das Wissen um die Bedingungen und Wirkungen von Lehrerbildung geprägt von „starken Überzeugungen und schwachen Evidenzen“ (vgl. dazu auch Yoon et al. 2007). Die zentrale Wirkungskette der Lehrerausund Weiterbildung *Lehrerbildung → Lehrerkompetenzen → Lehrerhandeln → Schülerkompetenzen* ist in vielen Bereichen noch wenig aufgeklärt und erfordert umfassende Forschungsanstrengungen (vgl. dazu auch die Ebenen der Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen bei Lipowsky 2010). Klar ist, dass die einzelnen „Kettenelemente“ nicht automatisch aufeinander folgen, so dass beispielsweise veränderte Lehrerkompetenzen nicht zwangsläufig verändertes Lehrerhandeln zur Folge haben. Zu stabil sind dazu die subjektiven Theorien geringer Reichweite, die mit ihren Situations- und Handlungsprototypen das praktische Lehrerhandeln bestimmen (vgl. Wahl 2013).

Obwohl die Determinanten gelingender Lehrerfort- und Weiterbildungen auch international noch unzureichend erforscht sind (vgl. Yoon et al. 2007), lassen sich auf Grundlage empirischer Forschungsergebnisse dennoch verschiedene Kriterien benennen, die den Erfolg von Lehrerfortbildungen offenbar maßgeblich beeinflussen (vgl. Reusser und Tremp 2008; Lipowsky 2010). Bezüglich der Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen ist bekannt, dass Lehrerfortbildungen die in sie gesetzten Erwartungen und Ziele in der Regel kaum erfüllen können und nur selten zu nachhaltigen Transfereffekten führen (vgl. Reusser und Tremp 2008). Es lassen sich aber auch empirisch ermittelte Merkmale erfolgversprechender Fortbildungsformate identifizieren (vgl. Lipowsky 2010), von denen die Orientierung an ganz konkreten und fachbezogenen Lernhandlungen von Schülerinnen und Schülern von vielen Autoren betont wird (vgl. etwa Leuders 2012; Kunter et al. 2011; Lipowsky 2011; Reusser und Tremp 2008; Hattie 2014). Danach sollen die bei Lehrkräften vorhandenen Argumentationen, Vorstellungen, Haltungen und Einstellungen *(beliefs)*, aber auch deren professionelles Wissen in Bezug auf Fachunterricht und Schülerlernen

im Rahmen einer Fortbildung kritisch und reflektierend in den Blick genommen werden. Ziel einer Lehrerfortbildung muss es vor diesem Hintergrund sein, Lehrpersonen die relevante Beziehung zwischen dem unterrichtlichen Handeln *(Lehrerhandeln)* und dem Lernen der Schülerinnen und Schüler erkennbar zu machen (vgl. Lipowsky 2011). Dazu sollen sich Lehrerinnen und Lehrer primär mit dem Lernen und Verstehen der Lernenden beschäftigen. Methodisch wird z. B. die Analyse von Schülervorstellungen oder -fehlern in Verbindung mit Schülerprodukten oder eigenen und fremden Unterrichtsvideos (vgl. dazu Krammer et al. 2010) vorgeschlagen – und diese möglichst fallbezogen und orientiert an konkreten Unterrichtsthemen. Flexibles Handlungswissen soll also in weitgehend authentischen und sozialen Praxiskontexten erworben werden (vgl. dazu auch Wahl 2013).

2.2 Pädagogische Haltung

Schwer und Solzbacher (2014) arbeiten in ihrem Buch „Professionelle pädagogische Haltung“ heraus, dass subjektive Überzeugungen, Werte und Normen von Lehrkräften erst dann in entsprechendes Verhalten umgesetzt werden, wenn sie mit den handlungsleitenden Kompetenzen verknüpft sind. Es reicht nicht aus, „einer pädagogischen Fachkraft positive Überzeugungen und Einstellungen kognitiv zu ‚predigen‘, zu ‚vermitteln‘ oder diese zu fordern. Positive Überzeugungen helfen wenig, wenn sie nicht mit den entsprechenden objektiven Fähigkeiten verbunden sind“ (Schwer und Solzbacher 2014, S. 83). Es ist sogar davon auszugehen, dass Erfahrungen in gelebter Unterrichtspraxis für den Aufbau und die Veränderung pädagogischer Haltungen entscheidend sind, da „sich das Selbst in der und durch die Bewältigung von Herausforderungen in Alltag und Beruf herausbildet“ (ebd., S. 55). Für das Unterrichtsfach Mathematik stellt Blömeke (2010, S. 219) fest, dass Lehrkräften in Deutschland zwar grundsätzlich eine hohe berufsethische Haltung bescheinigt werden kann, es in der Praxis aber offenbar nicht zufriedenstellend gelingt, diese in konkreten Unterrichtssituationen in adäquate Handlungen umzusetzen. Damit sich pädagogische Haltungen auf der Ebene des *Lehrer-* und *Unterrichtshandelns* manifestieren können, bedarf es also zwingend objektiv-fachdidaktischer Kompetenzen im Bereich des Professionswissens (vgl. Kunter et al. 2011; Ball et al. 2008; Shulman 1987). Auch in der SCHOLASTIK-Studie kommen Helmke und Weinert (1997) zu dem Schluss, dass es in erster Linie die Kompetenzen der Lehrkraft sind, die den größten Einfluss auf das Schülerlernen haben und somit den Persönlichkeitsmerkmalen vorgeordnet sind. Sind diese Kompetenzen nicht oder nur unzureichend vorhanden, ist davon auszugehen, dass sich bzgl. der fachdidaktischen Unterrichtsgestaltung *(Unterrichtshandeln)* nur geringe Auswirkungen der pädagogischen Haltung identifizieren lassen. Eine pädagogische Haltung ist letztlich also in erster Linie das Ergebnis bewältigter oder nicht-bewältigter Herausforderungen in der pädagogischen Praxis. Und ob herausfordernde Situationen im Unterrichtsalltag bewältigt werden oder nicht, hängt offenbar in entscheidender Weise von den jeweils vorhandenen objektiven Kompetenzen einer Lehrkraft ab.

2.3 Das eVOCATIOn-Weiterbildungsinstitut und der pädagogische Begabungsbegriff

Das eVOCATIOn-Weiterbildungsinstitut ist aus einem Comenius-Projekt im Rahmen des von der Europäischen Union geförderten Sokrates-Programms „Lebenslanges Lernen" hervorgegangen und bietet allgemeinpädagogische, nicht fachdidaktisch ausgerichtete Fort- und Weiterbildungen im Bereich Begabungs-, Leistungs- und Potenzialentwicklung an. eVOCATIOn zielt dabei auf die „Entwicklung personaler und methodischer Kompetenzen von Lehrkräften, die heterogene Begabungsprofile respektieren sowie in ihrem Unterricht den allgemeinen Prinzipien einer begabungsfreundlichen Lernumwelt folgen wollen" (Gräbner und Cronenberg 2016). In insgesamt fünf Modulen erhalten Lehrkräfte durch Referenten aus Wissenschaft und Praxis eine Einführung in theoretische Grundlagen und handlungspraktische Gestaltungsformen einer personorientierten Pädagogik (vgl. Weigand 2014) sowie entsprechende allgemeindidaktische Konsequenzen für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Die insgesamt auf anderthalb Jahre angelegte Weiterbildung sieht vor, dass die teilnehmenden Lehrkräfte von ihnen selbst ausgewählte Inhalte der Weiterbildung in ihrer eigenen schulischen Praxis erproben. Diese Erprobung findet während der sogenannten Praxisphasen in weitgehender Eigenverantwortung zwischen den einzelnen Modulen statt, wobei es die Möglichkeit der Begleitung durch einen eVOCATIOn-Referenten gibt. Die teilnehmenden Lehrpersonen reflektieren ihre Erfahrungen in den jeweils nachfolgenden Präsenzphasen.

Grundlage von eVOCATIOn ist ein pädagogischer Begabungsbegriff (Weigand 2014; Schenz 2011; Schwer und Solzbacher 2014), der im Unterschied zu multifaktoriellen Begabungsmodellen (Ziegler 2008, 2010) Begabungen als domänenspezifische Potenziale konzeptualisiert, die sich im schulischen Bereich in einem Prozess der Wechselwirkung mit vorhandenen Lerngelegenheiten entfalten. Der einzelne Schüler und die einzelne Schülerin werden als Subjekt seiner/ihrer Begabungen und Interessen betrachtet; und dies unabhängig von der aktuell gezeigten oder prognostizierten Leistung. Aufgabe von Lehrpersonen auf der Ebene des schulischen Regelunterrichts ist im Sinne des pädagogischen Begabungsbegriffs damit in erster Linie die Entwicklung und Gestaltung konkreter und lerninhaltsspezifischer Lerngelegenheiten. Nach Ladenthin (2006) erfordert ein begabungsorientierter Mathematikunterricht keine spezielle Didaktik oder Methodik, so dass die Lerngegenstände und die mit ihnen verbundenen Aneignungshandlungen prinzipiell für alle Lernenden gleich sind. Die Kriterien eines mathematikdidaktischen Qualitätsbegriffs können daher praktisch ohne Einschränkungen auf begabungsorientierten Mathematikunterricht übertragen werden (vgl. dazu auch Schenz et al. 2011).

3 Methode

Ausgangspunkt der im Folgenden dargestellten empirischen Untersuchung ist die Lehrerfortbildung des Weiterbildungsinstituts eVOCATIOn (vgl. http://www.ewib.de), die unter Abschn. 2.3 in groben Zügen beschrieben wurde.

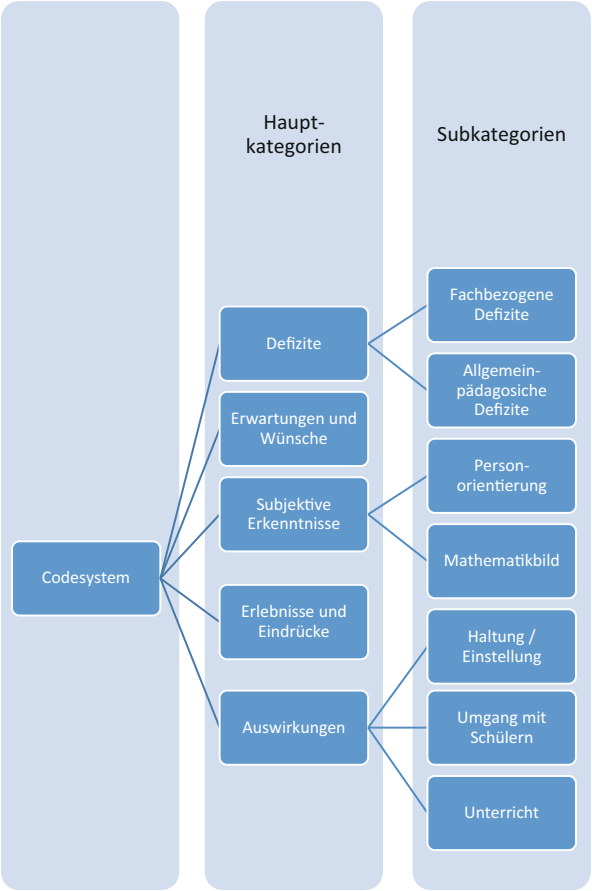
Die Entscheidung für eine konkrete Forschungsmethode muss stets von ihrer Frage- und Zielperspektive her begründet werden (Gegenstandsangemessenheit). Die oben formulierte Fragestellung legt dabei eine Befragung ehemaliger Teilnehmerinnen und Teilnehmer der eVOCATIOn-Weiterbildung nahe, da eine direkte Erfassung des *Unterrichtshandelns* beispielsweise durch Unterrichtsbeobachtungen aus forschungspraktischen und -ökonomischen Gründen nicht möglich war. In sogenannten Leitfadeninterviews (vgl. Stigler 2005) wurden daher im Frühjahr 2015 drei gymnasiale Mathematiklehrkräfte (als Tom, Hans und Anna anonymisiert) aus Bayern befragt, die in der jüngeren Vergangenheit an einem eVOCATIOn-Basiskurs teilgenommen haben. Interviewer war der Autor selbst, der die Befragten im Vorfeld weder kannte noch irgendeine Funktion in der Fortbildung innehatte. Es handelte sich bei den Interviewsituationen daher um reine Forschungssettings.

Da die Interviews neben einer Einschätzung der erlebten Auswirkungen der Weiterbildung auf der Ebene des *Lehrer-* und *Unterrichtshandelns* auch zu einer generellen Evaluation der eVOCATIOn-Weiterbildung genutzt wurden, wurde den Probanden nach einer Erklärung zu den Anforderungen und Besonderheiten eines wissenschaftlichen Interviews zunächst die Möglichkeit eröffnet, sich offen und frei strukturierend zu den Eindrücken, Erlebnissen und Auswirkungen der eVOCATIOn-Weiterbildung zu äußern (vgl. Schütze 1983). Während der Äußerungen der Interviewpartner wurde vom Interviewer versucht, relevante und möglicherweise noch nicht klar genug erscheinende Aspekte schriftlich zu fixieren, so dass diese im Anschluss an die erste „Erzählphase“ der Probanden in einem Nachfrageteil nochmals vertiefend thematisiert werden konnten. Neben diesen vorab nicht planbaren Punkten wurden a priori auch einige speziellere Vertiefungsfragen in Form eines kleinen Interviewleitfadens (vgl. Stigler et al. 2005, S. 129; Mayring 2002) generiert, die insbesondere die konkreten unterrichtlichen Aspekte im Mathematikunterricht fokussierten. Im Einzelnen waren dies:

- Hat ihnen die eVOCATIOn-Fortbildung für ihren alltäglichen Mathematikunterricht geholfen?
- Hat sich ihre Unterrichtsplanung durch die eVOCATIOn-Weiterbildung verändert?
- Hat sich die Durchführung ihres Mathematikunterrichts durch eVOCATIOn verändert?
- Welche Materialien und Umsetzungshilfen innerhalb der eVOCATIOn-Fortbildung wären aus ihrer Sicht für eine Umsetzung im Fach Mathematik möglicherweise hilfreich?
- Welche Wünsche hätten sie für eine fachspezifische eVOCATIOn-Fortbildung?
- Wie könnte man ihres Erachtens die eVOCATIOn-Weiterbildung im Hinblick auf Mathematikunterricht verbessern?

Die Interviews der Probanden wurden im Anschluss nach den Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2011) mit dem Transkriptionsprogramm f4 transkribiert und durch eine inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Kuckartz 2014; Mayring 2010). Eine deduktiv-induktive Kategorienbildung (vgl. Kuckartz 2014, S. 69) ergab das nachfolgende Kategoriensystem, wovon für die hier untersuchte Fragestellung in erster Linie die (Sub-)Kategorien *Auswirkungen/Unterricht,*

Fachbezogene Erwartungen und Wünsche sowie *Fachbezogene Defizite* interessant und relevant sind. Im nachfolgenden Ergebnisteil wird nun die Auswertung dieser Kategorien dargestellt.



4 Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung der kategorienbasierten Auswertung erfolgt entlang der relevanten (Sub-)Kategorien *Auswirkungen im Unterricht, Fachbezogene Erwartungen und Wünsche* sowie *Fachbezogene Defizite.*

1. Kategorie: Auswirkungen im Unterricht

Bezüglich des Unterrichts lassen sich die Auswirkungen von eVOCATIOn primär im methodischen Bereich verorten. Alle befragten Lehrkräfte erklären, seit der Weiterbildung vermehrt selbstständige und organisatorisch-differenzierende Arbeitsformen einzusetzen sowie den Lernenden mehr Raum bei der methodischen Gestaltung des eigenen Lernprozesses zu geben. Während Hans versucht, das dialogische Lernen

von Gallin und Ruf (2014) sowie die Idee der Lerntagebücher stärker in seinen Unterricht zu integrieren, arbeiten Tom und Anna vermehrt mit vorstrukturierten Selbstlernphasen, in denen sich Schülerinnen und Schüler eigenständig und primär nach Lerntempo differenziert das mathematische Wissen aneignen.

> **Anna:** *Vom Unterrichtsplan her gestalte ich den Unterricht denke ich deutlich freier. Also in Phasen auf jeden Fall. Ich denke im Mathematikunterricht sind viele Schüler darauf angewiesen, dass man auch mal den Stoff relativ eng darlegt. Das heißt, ich mache phasenweise engeren Unterricht und phasenweise wieder offeneren, wo sich die Schüler selber aussuchen können, wie viel sie arbeiten, wie sie mit den Lösungen umgehen, ob sie überhaupt dem Schulstoff folgen oder ob sie nicht lieber an Wettbewerbsaufgaben in einem Extraraum arbeiten wollen.*

> **Tom:** *Habe dann also verschiedene Phasen, Selbstlernzeiten, Ende der fünften Klasse und jetzt auch in der sechsten Klasse mit Bruchrechnen dann mal wieder ausprobiert.*

Im Gegensatz zu deutlich erkennbaren und prinzipiell fachunspezifischen Ergänzungen in den methodisch-organisatorischen Ansätzen der interviewten Lehrpersonen scheint die eVOCATIOn-Weiterbildung auf die Aufbereitung der Unterrichtsgegenstände und die inhaltlich-didaktische Gestaltung des Unterrichts nur beschränkten Einfluss gehabt zu haben. Lediglich Hans gibt an, das dialogische Lernen (vgl. Gallin und Ruf 2014), welches allerdings kein expliziter Inhalt des eVOCATIOn-Basiskurses ist, auch zur problemorientierten Einführung neuer Unterrichtsinhalte zu nutzen. Ein kausaler Zusammenhang zwischen diesem Ansatz und der besuchten Weiterbildung ist bei Hans aber nur bedingt herstellbar, da er im Interview neben dem eVOCATIOn-Basiskurs noch diverse weitere Aspekte thematisiert, die ihn in der Vergangenheit offenbar beeinflusst haben. Allerdings hat die Weiterbildung bei Hans nach seinen Angaben dazu beigetragen, die unterschiedlichen Aspekte zu reflektieren und in einen Sinnzusammenhang zu bringen.

Für Anna und Tom hat die eVOCATIOn-Weiterbildung im Bereich der Einführung neuer Unterrichtsinhalte keine substanzielle Veränderung in Richtung eines lernerzentrierten, begabungsorientierten Unterrichts evoziert. Anna gibt sogar an, dass sie im Widerspruch zu mathematikdidaktischen Qualitätskriterien in den Begabtenklassen Unterrichtsinhalte nun deutlich schneller einführt und früher die grundlegenden Aufgaben rechnen lässt. Dabei erklärt sie den Lernenden im Sinne einer instruktionalen Aufgabendidaktik kurz die Grundidee und hat nach eVOCATIOn ein Skript, das schnellere Schülerinnen und Schülern zum Selbststudium nutzen können.

> **Anna:** *Jetzt Klasse 9M, einfach das Herleiten von der Mitternachtsformel. Also das hätte ich vor eVOCATIOn relativ lange an der Tafel mit der Klasse gemeinsam gemacht. Nach eVOCATIOn ist es so, dass ich das alles als Skript habe, den Schülern kurz die Grundidee erkläre, denjenigen sage, die eh schnell sind, schaut es euch an, es ist ganz witzig, wie man es machen kann. Und (...) während die das dann schnell angucken, erkläre ich den anderen das ein bisschen detaillierter und dann wird gerechnet. Sehr schön.*

Die unveränderten Unterrichtsplanungen werden bei Anna an folgenden Interviewpassagen bzw. Zitaten deutlich:

I: *Und wenn es darum geht, Unterrichtsinhalte einzuführen beispielsweise. Haben sie dann in irgendeiner Form eine Veränderung gemerkt? Dass sie z. B. denken, ja gut, früher habe ich es so und so gemacht und jetzt muss vielleicht eine Einführung anders laufen vor dem Hintergrund dessen, was bei eVOCATIOn gesagt worden ist?*

Anna: *Nein, das kann ich nicht beobachten. Bei mir nicht beobachtbar. Kann aber auch einfach heißen, dass ich halt da ...*

I: *Muss auch nicht sein.*

Anna: *Nein, nein. Ist auch nicht. Deswegen musste ich so lange überlegen, weil ich denke, dass ich da zwar Sachen modifiziere, aber das ist nicht aus eVOCATIOn-Gründen, sondern einfach weil ich dann mit meinem eigenen einführenden Beispiel nicht mehr so zufrieden bin. Also das ist eher inhaltlich, mathematisch dann.*

Bei Tom hört sich das so an:

Tom: *Aber so meinen Grobplan und den Detailplan auch für den restlichen Bereich (außer der Planung der Selbstlernphase) habe ich eigentlich nicht geändert, so dass ich eigentlich sagen muss, da hat es eigentlich auch keinen Einfluss gehabt, würde ich sagen.*

Insgesamt reduzieren sich die Auswirkungen der eVOCATIOn-Weiterbildung auf der Ebene des *Unterrichtshandelns* eher auf den methodischen Bereich. In manchen Unterrichtsphasen wird das gemeinsame Lernen durch vorbereitete und vorstrukturierte Unterrichtsmaterialien aufgelöst und individualisiert. Eine veränderte fachdidaktisch-inhaltliche Unterrichtsgestaltung ist kaum erkennbar.

2. Subkategorie: Fachbezogene Defizite

Recht übereinstimmend weisen die Interviewpartner darauf hin, dass die Weiterbildung in vielen Bereichen zwar zu Denkanstößen geführt hat, insgesamt aber offenbar zu abstrakt und allgemein angelegt war und konkrete Umsetzungshilfen gefehlt haben.

Anna drückt dies so aus:

Anna: *Dass wir zwar sehr viele Anregungen bekommen haben, in welcher Form kann Schule entwickelt werden, in welcher Form kann personorientierter Unterricht ablaufen, aber alles auf einem sehr abstrakten, interessanten, aber auf einem sehr abstrakten Niveau. Das wäre, da komme ich eigentlich jetzt schon dazu zu sagen, das ist eine der Sachen, die wahrscheinlich gefehlt haben, bzw. eine der Sachen, wo man jetzt von der Anregung her sagen muss, man kommt dann an seine eigene Schule zurück und überlegt sich eher dann wieder konkreter werdend, was bedeutet das für die Organisation wirklich in*

meinem Fachbereich, für die Organisation oder die Gespräche mit den Kollegen, für die Teamarbeit und wirklich auch für den Fachunterricht.

Neben der abstrakten Fortbildungsanlage beklagten die befragten Lehrkräfte das Fehlen fachbezogener Einheiten und Konkretisierungen. So kann sich Anna etwa daran erinnern, *„dass auch damals schon vor allem angesprochen wurde, dass fachbezogene Einheiten gefehlt haben“*. Und Tom stellt fest, dass es viele Anregungen gibt, *„die man schon irgendwie auf den Unterricht beziehen kann. Ohne dass sich dabei während der Fortbildung was Konkretes eigentlich draus entwickelt, was man konkret im Unterricht umsetzen kann, was man anders machen kann, was man anders gestalten kann“*. Für Tom hat sich der größere Rahmen, den eVOCATIOn vermitteln will *„noch nicht konkret mit Leben gefüllt“*. Er ist nach wie vor der Weiterbildung auf der Suche nach sinnstiftenden Inhalten, deren Relevanz er sich schon vor der Veranstaltung bewusst war. Darüber hinaus hat sich sein lernprozessorientiertes Feedback an Lernende durch die Weiterbildung nicht verändert.

3. Subkategorie: Fachbezogene Erwartungen und Wünsche

Die von den Probanden in den Interviews formulierten Erwartungen und Wünsche leiten sich größtenteils aus den diagnostizierten Fehlstellen der Weiterbildung ab. Anna wünscht sich gute Ideen für konkrete Aufgaben und Möglichkeiten der Unterrichtsentwicklung. So schlägt sie beispielsweise für die Weiterbildung vor, *„Ideen zu entwickeln (...), welche Themengebiete in der fünften, in der sechsten Klasse mit den Kindern gewinnbringend umgesetzt werden können. Also was die bauen können, wo sie rechnen können, wo sie vielleicht selbst forschen können“*. Wie Anna wünscht sich auch Tom konkrete Positivbeispiele für die unterrichtliche Realisierung personorientierten Mathematikunterrichts. Die Weiterbildung darf sich seiner Meinung nach nicht im Postulat bestimmter Unterrichtsprinzipien und Wertvorstellungen erschöpfen, sondern muss auf die reale und fallbezogene Situation des Fachunterrichts transformiert werden.

Tom: *Nicht nur die Begründung, warum es wichtig ist; die war sehr gut und das war auch notwendig quasi, diesen Weg mal zu gehen, in Gedanken zumindest. Aber wie ich das dann mache, damit waren wir wieder alleine quasi. Die Gedanken hat sich noch keiner gemacht. Soweit wurde der Faden noch nicht gesponnen. Aber das würde ich mir schon wünschen. (...) Also das ist natürlich schwierig, aber die Prinzipien, die sich aus diesem eVOCATIOn erwachsen, die müssten ja jetzt auf einen Unterricht hinauslaufen. Wie soll dieser typische Unterricht aussehen? Und idealerweise würde man dafür – vielleicht nicht den fertigen Unterricht, aber zumindest müsste man sich überlegen, welche Punkte wären uns wichtig didaktisch und wie konkret könnte man das umsetzen.*

Um den Unterricht im Sinne von eVOCATIOn zu entwickeln, schlägt Tom für potenzielle Mathematikfortbildungen vor, Sequenzen einer Unterrichtsstunde kooperativ zu entwickeln.

Tom: *Und da kann man auch schön sich Gedanken machen zu sinnstiftenden Inhalten und was ich quasi so gewinnreich daran finden würde ist, man lernt*

in diesem Prozess mit den anderen, wie man das denn machen müsste, wenn man zu Hause vor dem Problem sitzt und die Motivation hat, sich jetzt damit zu beschäftigen, wie kann ich für die nächste Unterrichtseinheit das im Sinne von eVOCATIOn vielleicht umsetzen. Also gar nicht dieser fertige Inhalt, sondern dass man bisschen lernt, Inhalte selbst aufzubereiten.

5 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

Ausgangspunkt der dargestellten Interviewstudie war die Fragestellung, welche subjektiv wahrgenommenen Auswirkungen die absolvierte Lehrerfortbildung auf das Unterrichtshandeln der beteiligten Lehrpersonen hatte.

Mit Blick auf das konkrete *fachdidaktisch-unterrichtliche Lehrerhandeln (Unterrichtshandeln)* weisen die Ausführungen der Interviewpartner primär auf punktuelle Veränderungen im methodisch-organisatorischen Bereich hin. Substanzielle didaktisch-inhaltliche Auswirkungen auf die Unterrichtsplanung und -durchführung sind hingegen kaum zu beobachten. Die Befragten geben übereinstimmend an, dass die eVOCATIOn-Weiterbildung zwar zu einer reaktivierten Sensibilisierung in Bezug auf Personorientierung und den pädagogischen Begabungsbegriff geführt hat, diese aber in der Praxis nur schwer konkretisierbar ist. Gefehlt haben nach Angaben der Interviewten v. a. fachbezogene Einheiten zum Transfer und zur Anwendung der theoretischen Fortbildungsinhalte auf bzw. im „normalen Unterricht". Man kann daraus folgern, dass es offenbar nicht ausreicht, mentale Inhalte im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen lediglich zu „vermitteln" oder zu fordern, da die eigenständige Umsetzung pädagogischer Haltungen, Wertvorstellungen und Überzeugungen in der Praxis mit großen Schwierigkeiten verbunden zu sein scheint (vgl. dazu auch Schwer und Solzbacher 2014). Notwendig erscheinen daher Fortbildungselemente, die theoretische Konstrukte wie den pädagogischen Begabungsbegriff so aufbereiten und für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer so reduzieren und konkretisieren, dass deren Realisierung im Unterrichtsalltag tatsächlich gelingen kann. Denn nur auf Basis einer gelingenden Praxis und eigenem Kompetenzerleben kann sich in der Folge eine Veränderung der pädagogischen Haltung einstellen – nicht umgekehrt! Auf Basis der Ergebnisse dieser Vorstudie ist es ein Trugschluss zu glauben, unterrichtliche Realität könne alleine durch die Präsentation geeigneter Wertvorstellungen oder didaktischer Prinzipien verändert werden. Ansatzpunkt und Zielperspektive fachunterrichtlicher Weiterentwicklung sollte vielmehr das fachdidaktische Professionswissen (vgl. Kunter et al. 2011) der Lehrkräfte sein. Für die Lehrerfortbildung des eVOCATIOn-Weiterbildungsinstituts kann auf Grundlage dieser Studie die Empfehlung ausgesprochen werden, die derzeitige Fortbildungsstruktur durch fachspezifische Module zu ergänzen.

Zusammenfassend kann aufgrund der Ergebnisse gesagt werden, dass ein klarer Fach- und Situationsbezug, wie er von vielen Autoren bereits gefordert wird (vgl. Abschn. 2.1 sowie auch Barzel und Selters 2015), in der Tat ein entscheidender Prädiktor für die Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen auf der Ebene des *Lehrerhandelns* zu sein scheint. Bleibt dieser jedoch aus, ist mit Wahl (2013) davon auszugehen, dass lediglich träges Wissen generiert wird, welches aufgrund der

Dominanz jahrelang erfolgreich erprobter Handlungsmuster (subjektive Theorien geringer Reichweite) nicht handlungsleitend werden kann.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Ball, D., Thames, M., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching. What makes it special? *Journal of Teacher Education*, *59*(5), 389–407.

Barzel, B. & Selter, C. (2015). Die DZLM-Gestaltungsprinzipien für Fortbildungen. *J Math Didakt*. DOI: 10.1007/s13138-015-0076-y.

Blömeke, S. (2010). *Kompetenzen deutscher Mathematiklehrer im internationalen Vergleich. Zentrale Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie TEDS-M*. Humbold-Universität Berlin. https://www.teds-unterricht.uni-hamburg.de/bilder/teds-m-zusammenfassung.pdf. Zugegriffen: 25.1.2016.

Dresing, & Pehl, T. (2011). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. Marburg: Eigenverlag.

Gräbner, J., & Cronenberg, U. (2016). *Vorstellung des eVOCATIOn-Projekts*. http://www.ewib.de/?page_id=21. Zugegriffen: 25.1.2016.

Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.

Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Krammer, K., Schnetzler, C. L., Pauli, C., Reusser, K., Ratzka, N., Lipowski, F., & Klieme, E. (2010). Unterrichtsvideos in der Lehrerfortbildung. Überblick über Konzeption und Ergebnisse einer einjährigen netzgestützen Fortbildungsveranstaltung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 227–243). Münster: Waxmann.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa: Praxis.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Ladenthin, V. (2006). Brauchen Hochbegabte eine eigene Didaktik? In C. Fischer, & H. Ludwig (Hrsg.), *Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik* (S. 46–65). Münster: Aschendorff.

Leuders, T. (2012): Lehrerausbildung in Baden-Württemberg. Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen. In C. Cramer, K.-P. Horn, & F. Schweitzer (Hrsg.), *Lehrerausbildung in Baden-Württemberg. Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen* (S. 115–146). Jena: IKS Garamond.

Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.

Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Münster, München, Berlin u. a.: Waxmann.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktual. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M., & Mayr, J. (Hrsg.). (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.

Reusser, K., & Tremp, P. (2008). Diskussionsfeld „Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen“. *Beiträge zur Lehrerbildung*, *26*(1), 5–10.

Ruf, U., & Gallin, P. (2014). *Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik* (5. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer Friedrich Verlag.

Schenz, C., Rosebrock, S., & Soff, M. (2011). *Von der Begabtenförderung zur Begabungsgestaltung. Vom kreativen Umgang mit Begabungen in der Mathematik*. Münster, Berlin: Lit.

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

Schwer, & Solzbacher, C. (2014). *Professionelle pädagogische Haltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*, 1–22.

Stigler, H. (2005). *Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Wien, Bozen: Studien Verlag: Innsbruck.

Terhart, E., & Reisch, L. (2002). *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlags-Anstalt.

Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln; mit Methodensammlung* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weigand, G., Hackl, A., Müller-Oppliger, V., & Schmid, G. (2014). *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz

Yoon, K. S., Duncan, T., Wen-Yu Lee, S., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf. Zugegriffen: 25.1.2016.

Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. Stuttgart: UTB.

Ziegler, A. (2010). Hochbegabte und Begabungsförderung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3., durchges. Aufl.) (S. 937–951). Wiesbaden: VS.

ZfW
DOI 10.1007/s40955-016-0054-0

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Analyse der Inhalte erziehungswissenschaftlicher Studiengänge im Hinblick auf eine spätere Tätigkeit in der berufsbezogenen Weiterbildung

Susanne Wißhak · Sabine Hochholdinger

Eingegangen: 16. Februar 2016 / Angenommen: 10. Mai 2016
© The Author(s) 2016. This article is available at SpringerLink with Open Access

Zusammenfassung Über die Qualifikationen von Lehrenden in der berufsbezogenen Weiterbildung ist bisher wenig bekannt. Ein bedeutsamer Anteil besitzt einen erziehungswissenschaftlichen Studienabschluss, außerdem scheinen zukünftige Weiterbildungsverantwortliche zur Zielgruppe erziehungswissenschaftlicher Studiengänge mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu gehören. Die Studie befasst sich mit der Frage, welche Inhalte in Modulhandbüchern dieser Studiengänge vorgesehen sind, und ob diese für eine lehrende Tätigkeit in der berufsbezogenen Weiterbildung qualifizieren. Dazu wurden die Modulhandbücher von 32 Studiengängen inhaltsanalytisch ausgewertet und 10 Studiengangsverantwortliche mittels halbstrukturierter Interviews befragt. Während sich die Inhalte in den Modulhandbüchern größtenteils auf Personal- und Weiterbildungsmanagement, das deutsche Bildungswesen sowie Geschichte, Grundbegriffe und Theorien der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung beziehen, scheint mikrodidaktisches Handlungswissen, welches sich auf die Durchführung von Lehrveranstaltungen bezieht, eher nachrangig zu sein. Die Studiengangsverantwortlichen bestätigten die Aussagekraft der Modulhandbücher in Bezug auf die Studieninhalte. Eine Vorbereitung auf eine lehrende Tätigkeit durch das Studium sahen sie nur bedingt.

Schlüsselwörter Trainer · Berufliche Weiterbildung · Erziehungswissenschaftliche Studiengänge · Curriculumanalyse · Inhaltsanalyse · Experteninterviews

S. Wißhak (✉) · S. Hochholdinger
Universität Konstanz, Konstanz, Deutschland
E-Mail: Susanne.Wisshak@uni-konstanz.de

S. Hochholdinger
E-Mail: Sabine.Hochholdinger@uni-konstanz.de

Published online: 10 June 2016

Analysis of the contents of study programs in educational sciences with regard to working as a training professional

Abstract Little is known about the qualifications of trainers in further vocational education. Some hold a degree in educational sciences. At the same time prospective trainers seem to be part of the target group of programs that specialize in adult education. The study focuses on which contents are intended in these programs and whether they could qualify for a later occupational activity as a training professional. For this purpose the course descriptions of 32 programs were analyzed and 10 responsible program managers were interviewed. While topics of the programs mainly cover human resource- and further education management, the German education system, history, basic concepts and theories of educational sciences and adult education, microdidactic practical knowledge, which relates to the implementation of courses, seems to be subordinate. The responsibles of the programs confirmed the informative value of the course descriptions concerning the contents of the programs. They only saw a limited preparation for the trainer-job through the programs.

Keywords Trainers · Further vocational education · Educational sciences · Curriculum analysis · Content analysis · Expert interviews

1 Lehrende in der berufsbezogenen Weiterbildung

Durch berufsbezogene Weiterbildung wollen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ihre beruflichen Chancen verbessern und Betriebe wettbewerbsfähig bleiben. Deutsche Unternehmen gaben Schätzungen zufolge im Jahr 2013 33,5 Milliarden Euro für die Weiterbildung ihrer Beschäftigten aus (vgl. Seyda und Werner 2014). Empirische Studien belegen daneben den individuellen, organisationalen und gesellschaftlichen Ertrag berufsbezogener Weiterbildung (vgl. Aiguinis und Kraiger 2009).

Berufsbezogene Weiterbildungsveranstaltungen werden in der internationalen Forschung meist als Trainings bezeichnet. Darunter sind „alle geplanten Maßnahmen zur Wiederherstellung, Erhaltung oder Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz“ zu verstehen (Blickle 2014, S. 293). Auch deutschsprachige Lehrende in diesem Bereich bezeichnen sich selbst vornehmlich als „Trainer“ (Fuchs 2011, S. 169). Sie sind überwiegend freiberuflich tätig und werden von Unternehmen für die Planung und Durchführung von Fort- und Weiterbildungen (z. B. Führungstrainings, Verkaufstrainings, Schulungen in Projektmanagement) engagiert (Fuchs 2011). Damit sind sie nicht zu verwechseln mit betrieblichen Ausbildern.

Durch ihr professionelles Handlungswissen beeinflussen Trainerinnen und Trainer die Reaktionen und Lernergebnisse der Teilnehmenden (vgl. Sitzmann et al. 2008; Harris et al. 2014a, 2014b) ebenso wie den Transfererfolg (vgl. Burke und Hutchins 2008; Donovan und Darcy 2011; Harris et al. 2014a). Bedenkt man, dass es somit von diesen Personen abhängt, ob sich die Investitionen in Weiterbildung auszahlen, so verwundert es, dass über die Qualifikationen dieser Berufsgruppe bisher kaum etwas bekannt ist. Die Qualifizierung für den berufsbezogenen wie auch für den allgemeinen Weiterbildungsbereich ist in Deutschland nicht einheitlich geregelt. Das

Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) bemüht sich zwar seit Jahren um die Etablierung einheitlicher Standards; der von Kraft und Kollegen vorgeschlagene „Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung“ wurde jedoch bisher nicht umgesetzt (Kraft et al. 2009, S. 61 ff.; Kraft 2013). Auch die Forschung liefert bisher nur wenige Erkenntnisse. Vereinzelte Befunde deuten darauf hin, dass sowohl in der allgemeinen wie auch in der berufsbezogenen Weiterbildung Tätige häufig einen pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Studienabschluss, insbesondere mit der Studienrichtung Erwachsenen-/Weiterbildung (EB/WB) besitzen (Kraft 2006; Lenk 2010; Bonnes und Hochholdinger 2016). Wir stellten uns daher die Frage, welche Inhalte dort vorgesehen sind und inwiefern diese zur Qualifikation von Lehrenden in der berufsbezogenen Weiterbildung beitragen können.

2 Forschungslage und Fragestellungen

2.1 Tätigkeitscharakteristika in der berufsbezogenen Weiterbildung

Bisher gibt es weder ein umfassendes Anforderungsprofil für Lehrende in der berufsbezogenen Weiterbildung noch existiert ein eigenes Kompetenzmodell für diese Personengruppe. Jedoch lassen sich aus Befunden der Erwachsenenbildungsforschung, der internationalen Trainingsforschung und der empirischen Unterrichtsforschung teilweise deskriptiv, teilweise normativ, wesentliche Kernpunkte der Trainertätigkeit ableiten. Hierzu wurden Befragungen von Lehrenden und Teilnehmenden vorgenommen und insbesondere in der arbeitspsychologischen Wirksamkeitsforschung zahlreiche Studien zu Erfolgsfaktoren von Trainings durchgeführt. Demzufolge stellt zunächst die Lehrtätigkeit den Hauptbestandteil der berufsbezogenen Weiterbildung dar. Trainerinnen und Trainer planen und gestalten eigenständig ihre Veranstaltungen und führen sie selbst durch (vgl. Hippel und Fuchs 2009; Fuchs 2011; Kraft 2011; Schrader 2013; Alfänger et al. 2014; Marx et al. 2014a). Für diese Lehrtätigkeit sind der Literatur zufolge verschiedene Aktivitäten und Kompetenzfacetten relevant:

- Planung und Strukturierung von Lehrveranstaltungen, von der Bedarfsanalyse (vgl. Gauld und Miller 2004; Khamarko et al. 2012; Salas et al. 2012) bis zur Konzeption (Hippel und Fuchs 2009; Fuchs 2011).
- Einsatz und Variation verschiedener Lehr-Lernmethoden (vgl. Gauld und Miller, 2004; Burke und Hutchins 2008; Salas et al. 2012; Marx et al. 2014b).
- (lern-)psychologische Kenntnisse (z. B. zu Konzepten von Lernen und Transfer, Motivation und Emotionen sowie Befunde der Arbeitspsychologie) (vgl. Hutchins und Burke 2007; Salas et al. 2012; Marx et al. 2014b).
- Teilnehmerorientierung der didaktischen Gestaltung (vgl. Boendermaker et al. 2000, 2003; Hutchins 2009; Brotherton und Evans 2010; Khamarko et al. 2012).
- Umgang mit Gruppen, Kommunikation, Gestalten von Beziehungen und Konfliktmanagement (vgl. Boendermaker et al. 2000, 2003; Towler und Dipboye 2001; Gauld und Miller 2004; Terry 2010; Ghosh et al. 2012; Khamarko et al. 2012; Rasli et al. 2012; Marx et al. 2014b). In der Erwachsenenbildungsforschung bisher eher unüblich, in der empirischen Unterrichtsforschung jedoch sehr pro-

minent ist in diesem Zusammenhang der Begriff des *classroom management* bzw. der „Klassenführung“ (Voss et al. 2015, S. 194).

- Trainingsevaluation wird teilweise genannt (vgl. Gauld und Miller 2004; Fuchs 2011), allerdings aus subjektiver Sicht mit geringerer Priorität als die objektiven Befunde der arbeits- und organisationspsychologischen Wirksamkeitsforschung nahelegen (z. B. Salas et al. 2012).
- Fachwissen über die Trainingsinhalte; auch eigene Praxiserfahrung wird häufig als wünschenswert angegeben (vgl. Russ-Eft et al. 2005; Hutchins 2009; Ghosh et al. 2012; Rasli et al. 2012).

Neben der Lehrtätigkeit werden insbesondere bei freiberuflichen Trainerinnen und Trainern unternehmerische und marketingbezogene Aktivitäten und Kenntnisse hervorgehoben (vgl. Fuchs 2011). Außerdem wird teilweise erwartet, dass Lehrende die Teilnehmenden über die Veranstaltungen hinaus beraten und begleiten (vgl. Russ-Eft et al. 2005; Fuchs 2011; Khamarko et al. 2012).

Nachdem versucht wurde, ein grobes Anforderungsraster für berufsbezogenes Weiterbildungspersonal zu skizzieren, wird im Folgenden auf dessen Qualifizierung eingegangen.

2.2 Erziehungswissenschaftliche Studienabschlüsse bei Lehrenden in der Weiterbildung

Empirisch ist über die Bildungsbiografien von Trainerinnen und Trainern wenig bekannt. Die in Tab. 1 zusammengefassten Studien enthalten jedoch Hinweise darauf, dass Lehrende in der Weiterbildung häufig einen pädagogischen Studienabschluss besitzen, bzw. dass erziehungswissenschaftliche Studiengänge auf eine derartige Tätigkeit abzielen.

Schütz und Nittel (2012, S. 234) konstatieren eine „Dominanz pädagogischer Studiengänge in den Ausbildungsbiographien von Erwachsenenbildner/innen/n“ mit 31 %. Andere Untersuchungen berichten einen Anteil pädagogischer Studienabschlüsse bei Weiterbildungspersonal zwischen 19 % (WSF 2005; Lehramt ausgenommen) und 29 % (Kraft 2006). Lenk (2010) untersuchte freiberufliches Weiterbildungspersonal und fand 14 % mit einem erziehungswissenschaftlichen Studienabschluss, während in einer Interviewstudie von Bonnes und Hochholdinger (2016) ein Drittel der betrieblich Weiterbildenden angab, einen pädagogischen oder psychologischen Studienschwerpunkt gehabt zu haben. Speziell weiterführende Studiengänge zu EB/WB zielen zu 47,8 % auf zukünftige Mitarbeitende in der Erwachsenen- und Weiterbildung ab (Faulstich und Graeßner 2003), und Ludwigsburger Studierende der Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung geben zu jeweils 40 % den Berufswunsch „betriebliche Aus- und Weiterbildung“ und „Personal- und Organisationsentwicklung“ an (Schüßler 2012, S. 135). Dem Diplom-Pädagogen-Survey von Krüger et al. (2003) zufolge arbeiteten im Jahr 2001 32 % der Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung Erwachsenen- und Weiterbildung in einem entsprechenden Tätigkeitsfeld.

Obwohl die Forschung zum Weiterbildungspersonal einige Hinweise darauf gibt, dass Personen, welche in der allgemeinen und teilweise auch in der berufsbezoge-

Tab. 1 Übersicht aktueller Studien zur Qualifizierung von Weiterbildungspersonal

Autorinnen und Autoren	Methode und Stichprobe	Fragestellungen/Themen	Zentrale Ergebnisse
Bonnes und Hochholdinger (2016)	Halboffene Interviews mit 23 beruflich Weiterbildenden, 12 Teilnehmenden und 10 Personalverantwortlichen	– Berufliche Verläufe – Wege des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs von Weiterbildenden	– Unterscheidung dreier typischer beruflicher Verläufe – Ein Drittel besitzen pädagogischen oder psychologischen Studienabschluss – Die Wege des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs sind sehr heterogen – Trainerausbildung wird als wichtig eingestuft
Schütz und Nittel (2012); Nittel et al. (2014)	Schriftliche Befragung von $n = 1601$ pädagogisch Tätigen, davon 144 in der Erwachsenenbildung	– Soziodemografische Struktur – Berufliche Situation – Inwiefern weisen die verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen gemeinsame Merkmale auf?	– Es gibt gemeinsame Merkmale im „System des Lebenslangen Lernens“ (Nittel et al. 2014, S. 256) – 73 % der in der Erwachsenenbildung Tätigen besitzen einen akademischen Abschluss – 31 % absolvierten Studiengang mit pädagogischem Inhalt
Schüßler (2012)	Schriftliche Befragung von 2008: $n = 193$; 2011: $n = 122$ Studierenden der Fachrichtung EB/WB der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg; Befragung von: $n = 88$ Absolventinnen und Absolventen	– Welches Professionswissen und welche fachbezogenen Kompetenzen entwickeln sich im Laufe des Studiums?	– Das Studium trägt zur Professionalitätsentwicklung bei – Zu jeweils 40 % wurden „betriebliche Aus- und Weiterbildung“ und „Personal- und Organisationsentwicklung“ als präferierte Berufsfelder angegeben (S. 135)
Lenk (2010)	Schriftliche Befragung von $n = 501$ freiberuflich in der Weiterbildung Tätigen (vornehmlich, aber nicht ausschließlich in Hessen)	– Trägerübergreifende Informationen zu Soziodemografie, beruflichen Rahmenbedingungen, Freiberuflichkeit und beruflichem Selbstverständnis	– Akademikeranteil insgesamt beträgt 70 % – 14 % besitzen einen pädagogischen Studienabschluss – Besonders wichtig sind Kenntnisse in den Bereichen „Moderation/Präsentation“ und „Pädagogik“ (S. 93)
Gruber et al. (2004) Quelle: Kraft (2006)	Befragung von $n = 115$ Mitarbeitenden in Volkshochschulen und kirchlichen Erwachsenenbildungswerken	– Stellenwert erziehungswissenschaftlichen Wissens für das Handeln – Erwartete Veränderungen und individueller Weiterbildungsbedarf	– 90 % besitzen einen akademischen Abschluss – 29 % besitzen ein Pädagogikstudium – „Lehren“ wird als Haupttätigkeit genannt – Höchster Weiterbildungsbedarf wird in den Bereichen „Arbeitstechniken“ und „Lehrmethoden“ gesehen (Kraft 2006, S. 20)

Tab. 1 Übersicht aktueller Studien zur Qualifizierung von Weiterbildungspersonal (Fortsetzung)

Autorinnen und Autoren	Methode und Stichprobe	Fragestellungen/Themen	Zentrale Ergebnisse
WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (2005) im Auftrag des BMBF	Schriftliche Befragung von $n = 5109$ Weiterbildungsträgern und $n = 4847$ Lehrenden	– Anzahl und Größe der Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland – Soziale und berufliche Lage der Lehrenden	– Zahl der Weiterbildungseinrichtungen: 18.800 – Zahl der Beschäftigungsverhältnisse von Lehrenden: 1.350.000, wobei Lehrende durchschnittlich 2,1 Stellen innehaben – 67 % der Träger sind in der beruflichen Weiterbildung aktiv – 73 % der Lehrenden besitzen einen akademischen Abschluss – 19 % haben Pädagogik studiert
Faulstich und Graeßner (2003)	Schriftliche Befragung von $n =$ 43 Hochschulen und Auswertung der zugänglichen Informationen zu 6 weiteren Hochschulen	– Grundständige Studiengänge in EB/WB und weiterführende Angebote	– 41 grundständige Studiengänge – 25 Weiterbildungsangebote – ¼ der Studierenden in Erziehungswissenschaften haben den Schwerpunkt EB/WB – Weiterführende Studienangebote zielen zu 47,8 % auf Mitarbeitende in der EB/WB ab
Krüger et al. (2003)	Repräsentative Befragung von $n =$ 3233 Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs Diplom-Pädagogik aller 42 Universitätsstandorte in Deutschland	– Berufseinmündung, Beschäftigungssituation – Professionelles Handeln und berufliches Selbstverständnis – Zusammenhänge zwischen Studien- und Beschäftigungsmerkmalen	– Geringe Arbeitslosenquote – Wenig Probleme beim Berufseinstieg – Wenig Einmündung in Selbständigkeit und in privatwirtschaftliche Unternehmen – 32 % mit der Studienrichtung EB/WB sind auch im Arbeitsfeld EB/WB tätig – Befragte mit der Studienrichtung EB/WB werden überwiegend den Tätigkeitstypen „Manager“ und „Lehrer“ zugeordnet (S. 195) – Im Arbeitsfeld Erwachsenenbildung dominierten neben der Tätigkeit des Beratens das Unterrichten, sowie Planen, Konzipieren und Verwalten – 12,3 % der Befragten sahen sich selbst als „Trainer“ (S. 206)

nen Weiterbildung tätig sind, einen erziehungswissenschaftlichen Studienabschluss besitzen, ist nicht klar, ob diese Studiengänge überhaupt darauf abzielen, zukünftige Trainerinnen und Trainer auszubilden.

Dieser Beitrag widmet sich daher erziehungswissenschaftlichen Studiengängen als einem potenziellen Qualifizierungsweg für Trainerinnen und Trainer. Es wurde untersucht, welche Studieninhalte durch die Modulhandbücher mit welcher Häufigkeit vorgegeben werden. Außerdem wurden Studiengangsverantwortliche gefragt, ob die Studiengänge aus ihrer Sicht auf eine spätere Trainertätigkeit vorbereiten, oder ob weitere Qualifikationen, wie etwa eine sogenannte Trainerausbildung, vonnöten sind.

Die Ergebnisse sollen mit den Tätigkeitscharakteristika berufsbezogenen Weiterbildungspersonals verglichen werden, um die Eignung erziehungswissenschaftlicher Studien als Vorbereitung für eine Trainertätigkeit zu diskutieren.

3 Untersuchungsgegenstand

Die Profile erziehungswissenschaftlicher Studiengänge zeichnen sich durch eine große Vielfalt aus. Anhand des Datenreport Erziehungswissenschaft (Thole et al. 2012), des Online-Studienführers des DIE und weiterer Internetportale wurden im Wintersemester 2013/14 insgesamt 111 Studiengänge an deutschen Hochschulen identifiziert, welche den Namen Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Bildungswissenschaft, Erwachsenenbildung, Weiterbildung oder vergleichbare Titel trugen. Es wurden sowohl grundständige als auch weiterbildende Angebote erfasst. Studiengänge der Sozialpädagogik, der Wirtschaftspädagogik oder Lehramtsstudiengänge wurden nicht berücksichtigt. Von den 111 Studiengängen zielen 58 nach eigenen Angaben auf eine Tätigkeit

- in der beruflichen/betrieblichen Fort-/Weiterbildung und/oder
- in der Organisations- und/oder Personalentwicklung und/oder
- als Trainerin bzw. Trainer ab.

Diese fanden Berücksichtigung in den folgenden beiden Teilstudien, da die genannten Bereiche für eine spätere Trainertätigkeit einschlägig sind (vgl. Fuchs 2011). Es handelt sich um 26 Bachelor- und 32 Masterstudiengänge.

4 Erste Teilstudie: Curriculumanalyse von 32 Modulhandbüchern

4.1 Methode

Aus den 58 Studiengängen wurde eine nach Bachelor- und Masterstudiengängen geschichtete Stichprobe von 32 Studiengängen (55 %) gezogen und deren Modulhandbücher mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Die Stichprobe enthielt 15 Bachelor- und 17 Masterstudiengänge und ist vom Umfang her mit anderen Curriculumanalysen vergleichbar (vgl. Krattenmacher et al. 2010; Lohmann et al. 2011; Bauer et al. 2012; Hohenstein et al. 2014). Waren die

jeweiligen Modulhandbücher nicht zugänglich, wurde auf Studien- oder Prüfungsordnungen zurückgegriffen. Die analysierten Dokumente umfassen insgesamt 1056 Seiten.

Da es sich um eine explorative Studie handelt, wurde das Kategoriensystem für die Inhaltsanalyse vornehmlich induktiv entwickelt, wobei jedoch die bestehende Literatur über Tätigkeitscharakteristika von Weiterbildungspersonal (vgl. Abschnitt 2.1) und zu pädagogischem Wissen von Lehrkräften (für einen Überblick vgl. Voss et al. 2015) berücksichtigt wurde. Von der Nutzung eines bereits existierenden Kategoriensystems, etwa des Kerncurriculums für konsekutive Bachelor-/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung EB/WB der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Vorstand der DGfE 2010) wurde abgesehen, da dieses lediglich grobe Kategorien und ein Minimum an unverzichtbarem Grundlagenwissen enthält. Die sehr heterogene erziehungswissenschaftliche Studienlandschaft (vgl. Mania und Strauch 2010; Stisser et al. 2012) legt nahe, dass die Curricula der Universitäten davon abweichen, und dass durch ein ausschließlich deduktives Kategoriensystem nicht alle Inhalte erfasst werden können (vgl. Krattenmacher et al. 2010).

Das Selektionskriterium für die Codiereinheiten umfasst alle (Lern-)Inhalte, Kompetenzen, Lernergebnisse und Qualifikationsziele der Studiengänge, die in den Modulhandbüchern aufgeführt sind. Die Kategorien wurden mit Definitionen und Ankerbeispielen versehen, und es wurde ein Codierleitfaden erstellt. Die Codierung wurde von drei Personen mit der Software MAXQDA vorgenommen, wobei zunächst eine Codiererschulung erfolgte. Die geschichtete Zufallsstichprobe zur Ermittlung der Intercoderreliabilität umfasste vier Texte, was 13 % des Materials entspricht. Der Intercoderreliabilitätskoeffizient nach Holsti (1969) beträgt .63. Kategorien, bei welchen systematische Fehler auftraten, wurden überarbeitet.

4.2 Ergebnisse der Curriculumanalyse

Das Kategoriensystem ist in acht Hauptkategorien gegliedert, welche 28 Unterkategorien umfassen (Tab. 2).

Insgesamt wurden 4572 Codierungen vorgenommen. Abb. 1 zeigt, dass 1493 Inhalte der Hauptkategorie A „Erziehungswissenschaftliche Grundlagen“ zugeordnet wurden. Ebenfalls sehr häufig vergeben wurde außerdem die Hauptkategorie B „Pädagogische Berufsfelder“ mit 1406 Nennungen. Am dritthäufigsten fanden wir Codiereinheiten, die der Hauptkategorie D „Forschung“ zugeordnet werden konnten (580 Codierungen). Inhalte, welche sich explizit auf Lernen und Lernende beziehen, wurden 370 mal gefunden. Nach der „Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen“ mit 330 Nennungen folgen die „Nachbardisziplinen“ der Erziehungswissenschaft (176 Codierungen) und der „Umgang mit Gruppen“ (147 Codierungen). Am wenigsten Inhalte wurden zur „Lernerfolgsmessung, Reflexion und Evaluation“ gefunden (70 Codierungen).

Häufigste Unterkategorie ist das „Personal- & Weiterbildungsmanagement“ mit 792 Nennungen. Der Unterkategorie „Geschichte, Grundbegriffe und Theorien der Erziehungswissenschaft & Erwachsenenbildung“ wurden 582 Codiereinheiten zugeordnet. Wie die Kategorie „Deutsches Bildungswesen“ mit 466 Codierungen gehört

Tab. 2 Kategoriensystem mit Codierhäufigkeiten für Modulhandbücher von 32 Studiengängen

Haupt-kategorie	Unter-kategorie	Bezeichnung der Kategorie	Anzahl Codierungen
		Gesamt	4572
A		**Erziehungswissenschaftliche Grundlagen**	0
	1	Geschichte, Grundbegriffe & Theorien der Erziehungswissenschaft & Erwachsenenbildung	582
	2	Deutsches Bildungswesen	466
	3	Gesellschaftliche Rahmenbedingungen	156
	4	Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen	256
	5	Theorie-Praxis-Bezug	33
B		**Pädagogische Berufsfelder**	0
	6	Personal- & Weiterbildungsmanagement	792
	7	Organisationsentwicklung	210
	8	Beratung	111
	9	Soziale Arbeit & Jugendarbeit	224
	10	Schulorganisation	46
	11	Frühpädagogik	23
C		**Nachbardisziplinen**	8
	12	Psychologie	90
	13	Soziologie/Sozialwissenschaften	66
	14	Politikwissenschaft	7
	15	Philosophie	5
D		**Forschung**	0
	16	Wissenschaftstheorie	124
	17	Forschungsprojekte durchführen (Methoden, Analyse)	456
E		**Lernen & Lernende**	0
	18	Grundlagen des Lernens	224
	19	Didaktische Modelle	115
	20	Umgang mit Heterogenität	31
F		**Planung & Gestaltung von Lehrveranstaltungen**	40
	21	Bedarfsanalyse & Lernziele	69
	22	Lernumgebung & Ablauf planen	101
	23	Lehr-/Lernmethoden, Medien & Lernmaterial	115
	24	Transferorientierung	5
G		**Umgang mit Gruppen**	0
	25	Gruppenprozesse verstehen und begleiten	49
	26	Kommunikationsfähigkeit	44
	27	Führung	29
	28	Konfliktmanagement	25
H		**Lernerfolgsmessung, Reflexion & Evaluation**	70

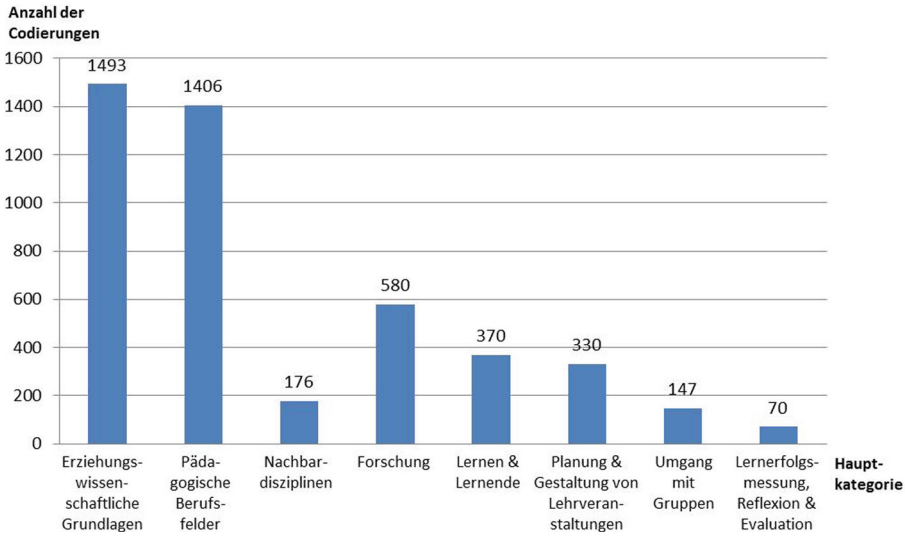


Abb. 1 Verteilung der Codierungen in 32 Modulhandbüchern auf die Hauptkategorien

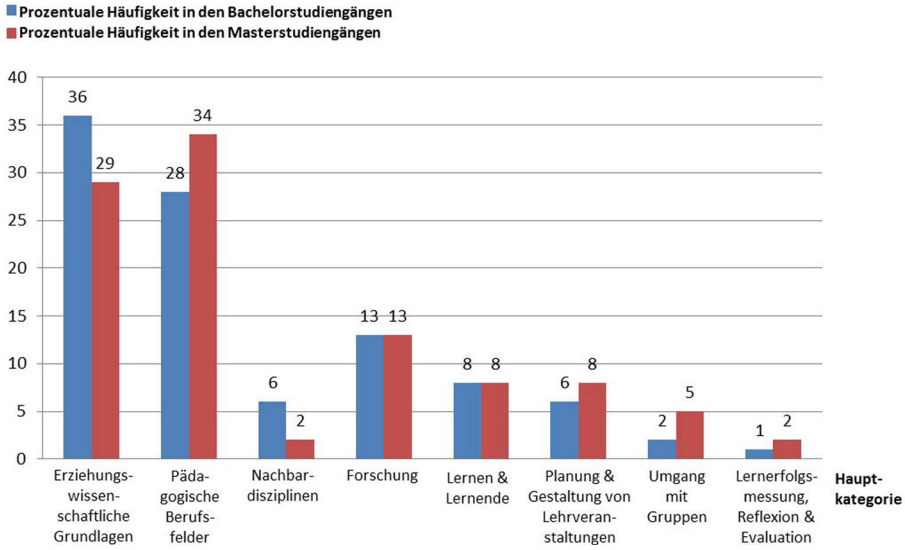


Abb. 2 Prozentuale Verteilung der Codierungen auf die Hauptkategorien getrennt nach Bachelor- und Masterstudiengängen (Prozentwerte gerundet)

sie den „Erziehungswissenschaftlichen Grundlagen“ an. Außerdem ist die Unterkategorie „Forschungsprojekte durchführen“ mit 456 Codierungen stark vertreten. Diese Kategorie beinhaltet bspw. Erhebungsmethoden und Analyseverfahren.

Abb. 2 zeigt die Codierhäufigkeiten der Hauptkategorien nach Bachelor- und Masterstudiengängen getrennt. Der Vergleich macht deutlich, dass in den Bachelorstudiengängen mehr erziehungswissenschaftliche Grundlagen vorgesehen sind und

mehr Lernangebote in den Nachbardisziplinen bestehen. In den Masterstudiengängen sind mehr Inhalte zu pädagogischen Berufsfeldern vorgesehen, vor allem zum Personal- und Weiterbildungsmanagement. Außerdem gibt es bei den Themen „Planung & Gestaltung von Lehrveranstaltungen“, „Umgang mit Gruppen“ und „Lernerfolgsmessung, Reflexion & Evaluation“ einen deutlichen Unterschied zugunsten der Masterstudiengänge.

5 Zweite Teilstudie: Leitfadengestützte Experteninterviews

5.1 Methode

In einem weiteren Schritt befragten wir zwei Professorinnen und vier Professoren sowie vier Mitarbeitende (2 weiblich, 2 männlich) an erziehungswissenschaftlichen Lehrstühlen mittels leitfadengestützter Interviews. Die Befragten stellen eine Gelegenheitsstichprobe von Studiengangsverantwortlichen aus der Gruppe der 58 einschlägigen Studiengänge dar. Der Interviewleitfaden wurde zunächst in drei Interviews getestet und optimiert. Die Haupterhebung in Form zehn telefonischer Interviews fand von Juni bis August 2014 statt.

Die Befragten waren durchschnittlich seit drei Jahren und neun Monaten für den betreffenden Studiengang zuständig, und sieben der zehn Expertinnen und Experten waren an Aufbau oder Weiterentwicklung der Studiengänge beteiligt. Vier der Befragten konnten über jeweils zwei Studiengänge Auskunft geben, so dass Informationen über 14 Studiengänge (5 Bachelor, 9 Master) vorliegen. Der Interviewleitfaden enthielt folgende Leitfragen:

1. Wie weit bereitet der Studiengang auf eine spätere Trainertätigkeit vor?
2. Beinhaltet das Modulhandbuch die tatsächlichen Inhalte des Studiengangs?
3. Sind Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs als Trainerin oder Trainer tätig, und besitzen diese eine zusätzliche Trainerausbildung?
4. Halten Sie eine verpflichtende Trainerausbildung als Praxisphase nach dem Pädagogikstudium für angehende Trainerinnen und Trainer für realisierbar?

Für die Auswertung der Interviews wurde abermals die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) herangezogen. Anhand der Fragestellungen wurden zunächst deduktive Kategorien gebildet und eine skalierende Strukturierung vorgenommen. Tab. 3 stellt beispielhaft die Kategorie „Vorbereitung des Studiengangs auf die Trainertätigkeit“ dar. Außerdem wurden in einem weiteren Schritt induktive Kategorien gebildet, welche gemeinsam mit den Ergebnissen der skalierenden Analyse in Abschn. 5.2 vorgestellt werden.

5.2 Ergebnisse der Experteninterviews

Lediglich vier der 14 Studiengänge bereiten nach Angabe der Befragten ausreichend auf eine Tätigkeit als berufsbezogenes Weiterbildungspersonal vor. Drei davon befassen sich dem Titel nach explizit mit Erwachsenenbildung. Am häufigsten lassen sich die Antworten der Kategorie „Vorbereitung findet teilweise statt“ zuordnen. Oft

Tab. 3 Ausprägungen der Kategorie „Vorbereitung des Studiengangs auf die Trainertätigkeit“

Ausprägung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Codierregeln
Vorbereitung findet statt	Studierende werden durch das Studium ausreichend auf eine Trainertätigkeit in der berufsbezogenen Weiterbildung vorbereitet	„Einmal zu den Tätigkeiten Konzeption, Durchführung, Evaluation haben wir einmal theoretische Studieninhalte [...], die sich mit Didaktik, Makro- sowie auch Mikrodidaktik von Kursplanung beschäftigen. Zur Durchführung methodisch und Medieneinsatz auch thematisieren ... Evaluation ist auch ein Modul unseres Studiengangs, sodass das auch abgedeckt ist von der inhaltlichen Art“ (GP 5, Z. 72ff)	Inhalte des Studiums befähigen ausreichend zu einer Trainertätigkeit im Anschluss an das Studium. Nennung zahlreicher relevanter Inhalte. Die Antwort lautet „Ja“ ohne Einschränkungen
Vorbereitung findet teilweise statt	Studierende werden durch das Studium teilweise auf eine Trainertätigkeit in der berufsbezogenen Weiterbildung vorbereitet	„[...] dass da dann natürlich schon Grundlagen gelegt werden für eine Trainertätigkeit [...]“ (GP 7, Z. 80 f)	Studium bereitet teilweise auf spätere Trainertätigkeit vor. Es werden Grundlagen geschaffen. Es fehlen aber auch Inhalte. Studierende müssen sich noch zusätzlich Wissen oder Fertigkeiten aneignen
Vorbereitung findet kaum bis gar nicht statt	Studierende werden nur in geringem Umfang bis gar nicht auf eine Trainertätigkeit vorbereitet	„Der Bachelorabschluss bei uns taugt für Ihre Idee nicht“ (GP 3 Z. 141 f)	Die wesentlichen Inhalte fehlen. Es wird eher auf andere Berufe oder Anschlussstudiengänge vorbereitet

werden „Grundlagen“ für eine Trainertätigkeit geschaffen (GP 1, Z. 78; GP 7, Z. 74, 81). Die Studierenden erlernen zwar u. a. Fertigkeiten, welche für den Trainerberuf nützlich sein können, dies ist häufig jedoch kein vorrangiges Ziel des Studiengangs:

> *Das heißt nicht, dass das nicht durchaus auch sein kann und dass sie das auch durchaus werden. Aber ich würde sagen, das ist nicht die grundlegende Zielrichtung (...) (GP 10, Z. 89 ff.).*

Vier der Befragten merkten an, die Studiengänge zielten eher auf planende bzw. leitende Tätigkeiten ab, als auf eine direkte Lehrtätigkeit.

> *Wenn Sie sagen, dass Sie gerade auf der Interaktionsebene das verorten (...) Dann würde ich (...) sagen, das ist nicht der Schwerpunkt des Studiengangs. Also wir haben nicht die Ausbildungsperspektive für Personen, die jetzt in Lehr-Lerngeschehen, direkt in die Interaktion quasi gehen, (...) sondern eher in der Perspektive disponierend, planerisch tätig, organisierende Tätigkeiten (...) (GP 10, Z. 72 ff.).*

Tab. 4 Induktive Kategorien zur Frage, welche Inhalte in den Studiengängen fehlen, die für eine Trainertätigkeit wichtig wären

Bezeichnung der Kategorie	Anzahl Codierungen
Gesamt	43
Umgang mit Gruppen	12
Lehrperson (z. B. Selbstmanagement)	10
Anwendungsorientierung/Praxisbezug	8
Planung & Gestaltung von Lehrveranstaltungen	8
Unternehmerisches Wissen (Akquise, Abrechnung)	2
Erwachsenenbildung	1
Beratung	1
Teilnehmerorientierung	1

Fünf Studiengänge wurden als nicht zielführend für die Trainertätigkeit eingestuft. Die Inhalte, welche nach Meinung der Befragten in den Studiengängen fehlten, um auf eine Trainertätigkeit vorzubereiten, wurden gesammelt und zu Kategorien zusammengefasst (Tab. 4). Diese decken sich teils mit unserem Kategoriensystem, es ergaben sich jedoch auch neue Themen.

Eine Problematik, auf welche drei der Befragten hinwiesen, war, dass die betreffenden Studiengänge hohe Wahlanteile aufweisen und deshalb die besuchten Veranstaltungen stark von individuellen Schwerpunktsetzungen der Studierenden abhängen. Die Interviewten sprachen damit ein Problem an, von welchem bereits Lohmann et al. (2011) berichten.

Bezüglich der Aussagefähigkeit der Modulhandbücher gaben sieben der zehn Befragten an, dass die Modulhandbücher den Inhalten der Studiengänge entsprechen. Einschränkend wurde genannt, dass die Texte bei Änderungen nicht rechtzeitig aktualisiert werden, oder dass es Inhalte gibt, die nicht explizit in den Dokumenten ausformuliert sind. Lediglich eine Person stellte die Aussagekraft der Modulhandbücher grundsätzlich infrage.

Des Weiteren wollten wir wissen, ob die Absolventinnen und Absolventen der betreffenden Studiengänge später im Trainerberuf tätig sind. In einem der Masterstudiengänge stellt eine vorausgehende Tätigkeit in der Weiterbildung eine Zulassungsvoraussetzung dar; dementsprechend arbeiten auch viele Absolventinnen und Absolventen wieder in dem Bereich. Zwei Befragte konnten sagen, dass viele ihrer Alumni später im Trainerberuf arbeiten. Vier gaben an, die ehemaligen Studierenden fänden teilweise in den Trainerberuf, zwei schlossen dies aus.

Fünf der Befragten gaben an, dass ihre Studierenden vor, während oder nach dem Studium Zusatzqualifikationen erwerben. Genannt wurden der Ausbilderschein der IHK („AEVO“), Coachingausbildungen oder „Lernbegleiter-Kurs[e]“ (GP 8, Z. 252 ff.). An einer Universität wird ein eigener Train-the-Trainer-Kurs angeboten.

Zuletzt fragten wir nach einer obligatorischen Praxisausbildung mit einheitlichen Qualitätsstandards, vergleichbar mit dem Vorbereitungsdienst für Lehrkräfte oder der Psychotherapieausbildung. Lediglich eine Person hielt dies für realisierbar. Es wurden vor allem die Dauer, Kosten und mangelnde Flexibilität sowie die Organisation und Zuständigkeiten als Schwierigkeiten gesehen. Sechs Personen sprachen sich

jedoch für eine stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis innerhalb des Studiums aus, bspw. durch Praktika, Praxissemester oder Mentoringprogramme.

6 Diskussion

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Studie erfasste mittels einer Analyse von Modulhandbüchern, welche Inhalte in 32 pädagogischen Studiengängen vorgesehen sind, und erhob mittels einer mündlichen Befragung von zehn Expertinnen und Experten, inwiefern diese auf eine spätere Trainertätigkeit vorbereiten.

In den Modulhandbüchern liegt ein Schwerpunkt auf der Geschichte, den Grundbegriffen und Theorien der Erziehungswissenschaft. Sie sehen vor, dass die Studierenden sich mit unserem und anderen Bildungssystemen auseinandersetzen und sich Wissen über Organisationsentwicklung und Weiterbildungsmanagement aneignen. Die interviewten Studiengangsverantwortlichen wiesen darauf hin, dass die Studierenden auf leitende bzw. planende Tätigkeiten in Bildungsorganisationen vorbereitet werden. Dabei geht es bspw. um strategische und konzeptionelle Tätigkeiten wie die Angebotsplanung. Laut Schütz und Nittel (2012) verfügen dementsprechend insbesondere leitende Angestellte in Bildungseinrichtungen über ein Pädagogikstudium. Auch der Bereich „Forschung“ ist in den Modulhandbüchern stark vertreten. In der Praxis zeigt sich jedoch eine Diskrepanz zwischen der ausführlichen Beschäftigung mit Forschungsmethoden im Studium und der geringen Anwendung im Beruf (vgl. Schüßler 2012).

Eine verbindliche Praxisphase nach dem Schema des Vorbereitungsdienstes von Lehrkräften sahen die in unserer Studie befragten Studiengangsverantwortlichen kritisch und bezweifelten vor allem die Umsetzbarkeit. Sie schlugen stattdessen eine stärkere Verknüpfung von Theorie und Praxis bereits während des Studiums vor, was auch in der Literatur empfohlen wird (vgl. ebd.). Eine Trainerausbildung nach dem Pädagogikstudium halten sie jedoch grundsätzlich für sinnvoll.

6.2 Eingeschränkte Vorbereitung auf die Trainertätigkeit

Gemäß dem Tätigkeitsprofil des Trainerberufs (Abschn. 2.1) stellt die Lehrtätigkeit den Kern des Trainerhandelns dar. Dazu gehört zunächst pädagogisches Planungs- und Handlungswissen. Die Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen betrifft jedoch lediglich 7,2 % der untersuchten Studieninhalte, wovon 2,5 % auf die Lehr-Lernmethoden entfallen. Grundlagenwissen über Lernen und Lernende scheint etwas häufiger vorgesehen zu sein: Die entsprechende Kategorie enthält 8,1 % aller Codiereinheiten, und in den Nachbardisziplinen Psychologie und Soziologie beschäftigen sich die Studierenden außerdem mit Entwicklungs-, Motivations- und Emotionstheorien sowie mit Sozialisationsprozessen. Aspekte der Teilnehmerorientierung sind hingegen in den Modulhandbüchern kaum explizit zu finden, wobei Inhalte zur Erwachsenenbildung und zum Weiterbildungsmanagement diese wahrscheinlich implizit enthalten. Der Umgang mit Heterogenität scheint sehr vereinzelt

thematisiert zu werden (0,7 %), was eine gewisse Sensibilisierung für verschiedene Teilnehmerbedürfnisse nahelegt. Auch Inhalte zum Umgang mit Gruppen (3,2 %) sind in den Modulhandbüchern kaum vertreten. Auf Erfolgsmessung und Evaluation wird, verglichen mit den anderen Hauptkategorien, am wenigsten Wert gelegt (1,5 %), wobei davon ausgegangen werden kann, dass die Studierenden die methodischen Kompetenzen dafür dennoch erwerben, da die Modulhandbücher eine ausführliche Beschäftigung mit Forschungsmethoden und statistischen Analyseverfahren vorsehen. Ein Aspekt, den die Studiengänge für die meisten Trainingsthemen nicht abdecken können, ist das Fachwissen. Dieser Teil professioneller Handlungskompetenz muss häufig auf anderem Wege erlangt werden. Unternehmerische Fähigkeiten erlangen die Studierenden ggf. in geringem Maße im Bereich Personal- und Weiterbildungsmanagement, zu welchem bspw. auch Bildungsmarketing und -controlling zählen. Auf beratende Tätigkeiten außerhalb der Lehrveranstaltungen werden die Studierenden vermutlich ebenfalls in geringem Maße vorbereitet, da Beratung als potenzielles Berufsfeld von Pädagogikstudierenden teilweise adressiert wird (2,4 %).

Auf Basis der Ergebnisse lässt sich vermuten, dass erziehungswissenschaftliche Studiengänge nur bedingt auf eine Trainertätigkeit vorbereiten. Das gilt selbst für solche Studienprofile, welche nach eigenen Angaben auf Weiterbildung abzielen. Die Studierenden scheinen kaum auf mikrodidaktische Lehr-Lerngestaltung vorbereitet zu werden. Dies spiegelt auch die Absolventenbefragung von Schüßler (2012) wider. In Bezug auf Kompetenzen zur Administration und Durchführung von Kursen, Bedarfsanalyse, Umgang mit unterschiedlichen Adressaten und Umgang mit Gruppendynamik, gaben die von Schüßler Befragten an, dass sie in höherem Maße in der Erwerbstätigkeit gefordert werden als sie im Studium erlernt wurden. Schüßler geht außerdem davon aus, dass die Ausbildung einer erwachsenenbildnerischen Professionalität überhaupt erst im Masterstudium stattfindet. Dies können unsere Daten insofern bestätigen, als in den Modulhandbüchern der Masterstudiengänge mehr handlungs- und berufsbezogene Inhalte gefunden wurden als in denen der Bachelorstudiengänge.

Die Ergebnisse der Curriculumanalyse sind konsistent mit den Antworten der befragten Expertinnen und Experten. Das Studium scheint Grundlagen zu liefern bzw. – im Fall von weiterbildenden Masterstudiengängen – eine theoretische Verankerung der bereits vorhandenen Fähigkeiten darzustellen. Es enthält aber wenig prozedurales Wissen für eine lehrende Tätigkeit. Aus den Aussagen der Studiengangsverantwortlichen geht außerdem hervor, dass es auch kein vorrangiges Ziel der Studiengänge ist, zukünftige Trainerinnen und Trainer auszubilden. Dementsprechend machen viele Studierende zusätzlich eine Trainer- oder Coachingausbildung. Dies entspricht den Befunden von Fuchs (2011), denen zufolge Trainerinnen und Trainer ein erziehungswissenschaftliches Studium zwar als gute Grundlage einschätzten, gleichzeitig aber angaben, dass eine akademische Ausbildung keine hinreichende Qualifikation für erfolgreiches Trainerhandeln darstellt. Auch in der Studie von Bonnes und Hochholdinger (2016) wurde der Nutzen von Trainerausbildungen als hoch eingeschätzt, und die Analyse von Wißhak und Hochholdinger (2015) legt nahe, dass die Themen, welche in Trainerausbildungen behandelt werden, ein erziehungswissenschaftliches Studium gut ergänzen können.

6.3 Limitationen und Perspektiven

Die Curriculumanalyse wird in der empirischen Bildungsforschung häufig zur Erfassung von Studieninhalten eingesetzt. Gleichzeitig wird auf Schwierigkeiten hingewiesen, die entstehen, wenn sich die Texte in ihrem Abstraktionsniveau stark unterscheiden (vgl. Hohenstein et al. 2014), was bei Modulhandbüchern häufig der Fall ist. Außerdem ist zu bedenken, dass Letztere lediglich die intendierten Inhalte von Studiengängen preisgeben (vgl. Lohmann et al. 2011). Wie weit Lehrveranstaltungen diese abdecken, und wie weit sie von den Studierenden erlernt und später umgesetzt werden, lässt sich aus der Inhaltsanalyse nicht schließen. Die befragten Studiengangsverantwortlichen konnten jedoch bestätigen, dass die jeweiligen Modulhandbücher die Inhalte ihrer Studiengänge abbilden.

Aus forschungsökonomischen Gründen wurde die Stichprobe auf 32 Studiengänge beschränkt. Sie ist dennoch umfangreicher als die meisten vergleichbaren Curriculumanalysen (vgl. Krattenmacher et al. 2010; Lohmann et al. 2011; Bauer et al. 2012; Hohenstein et al. 2014). Die überwiegend induktive Entwicklung des Kategoriensystems ist ein aufwendiges Verfahren, welches die Objektivität einer Untersuchung verringern kann. Ihr wurde angesichts des explorativen Charakters der Untersuchung der Vorzug gegeben.

Die Frage, welches Wissen Trainerinnen und Trainer brauchen, um ihren Beruf erfolgreich ausüben zu können, ist bisher nicht ausreichend geklärt. Trotz einzelner Tätigkeitsprofile und den Ergebnissen aus der arbeits- und organisationspsychologischen Wirksamkeitsforschung ist bislang nicht empirisch erfasst worden, welches Wissen tatsächlich relevant für Trainerhandeln ist. Deshalb ist weitere Forschung auf diesem Gebiet nötig.

Die Studie beleuchtet Inhalte erziehungswissenschaftlicher Studiengänge im Hinblick auf eine spätere Trainertätigkeit. Die Erforschung der Qualifizierungswege und des benötigten Wissens soll es ermöglichen, ihre Ausbildung langfristig zu optimieren. Die Untersuchung liefert Hinweise darauf, dass ein erziehungswissenschaftliches Studium zwar eine gute Basis, jedoch keine hinreichende Qualifizierung für eine lehrende Tätigkeit in der berufsbezogenen Weiterbildung darstellt.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, *60*(1), 451–474.

Alfänger, J., Cywinski, R., & Elias, A. (2014). Einkommensverhältnisse, Tätigkeiten und Selbstwahrnehmungen des Weiterbildungspersonals im Wandel – Ergebnisse einer Online-Befragung. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *DIE spezial. Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014* (S. 69–79). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bauer, J., Diercks, U., Rösler, L., Möller, J., & Prenzel, M. (2012). Lehramtsstudium in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt? *Unterrichtswissenschaft*, *40*(2), 101–120.

Blickle, G. (2014). Personalentwicklung. In F. W. Nerdinger, G. Blickle, & N. Schaper (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Arbeits- und Organisationspsychologie* (3. Aufl. S. 291–318). Berlin: Springer.

Boendermaker, P. M., Conradi, M. H., Schuling, J., Meybloom-de Jong, B., Zwierstra, R. P., & Metz, J. C. M. (2003). Core characteristics of the competent general practice trainer, a Delphi study. *Advances in Health Sciences Education*, *8*(2), 111–116.

Boendermaker, P. M., Schuling, J., Meybloom-de Jong, B., Zwierstra, R. P., & Metz, J. C. M. (2000). What are the characteristics of the competent general practitioner trainer? *Family Practice*, *17*(6), 547–553.

Bonnes, C., & Hochholdinger, S. (2016). Beruf TrainerIn? Die berufliche Entwicklung und die Wege des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs des Weiterbildungspersonals in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. *bwp@* (29. *Update*), http://www.bwpat.de/ausgabe29/bonnes_hochholdinger_bwpat29.pdf. Zugegriffen: 2. Juni 2016

Brotherton, J., & Evans, C. (2010). *The importance of the trainer: factors affecting the retention of clients in the training services sector. Industrial and commercial training, 42*(1), 23–31.

Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, *19*(2), 107–128.

DGfE – Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.). (2010). Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). *Erziehungswissenschaft, 21* (Sonderband).

Donovan, P., & Darcy, D. P. (2011). Learning transfer: the views of practitioners in Ireland. *International Journal of Training and. Development*, *15*(2), 121–139.

Faulstich, P., & Graeßner, G. (2003). *Studiengänge Weiterbildung in Deutschland*. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/faulstich03_03.pdf. Zugegriffen: 10. Mai 2016.

Fuchs, S. (2011). *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals: Tätigkeiten, Kompetenzen und Fortbildung von Trainern in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung*. Hamburg: Dr. Kovac.

Gauld, D., & Miller, P. (2004). The qualifications and competencies held by effective workplace trainers. *Journal of European Industrial. Training*, *28*(1), 8–22.

Ghosh, P., Satyawadi, R., Joshi, J. P., Rnjan, R., & Singh, P. (2012). *Towards more effective training programmes: a study of trainer attributes. Industrial and commercial training, 44*(4), 194–202.

Gruber, H., Harteis, C., Kraft, S. (2004). Aufgaben- und Tätigkeitsfelder von Weiterbildner/inne/n. Vortrag auf der DIE-Veranstaltung ‚Situation des Weiterbildungspersonals' in Bonn am 19. November 2004. Unveröffentlichtes Manuskript (erhältlich über kraft@die-bonn.de).

Harris, T. B., Chung, W., Hutchins, H. M., & Chiaburu, D. S. (2014a). Do trainer style and learner orientation predict training outcomes? *Journal of Workplace Learning*, *26*(5), 331–344.

Harris, T. B., Chung, W., Frye, C. L., & Chiaburu, D. S. (2014b). Satisfaction guaranteed? Enhanced impact of trainer competence for autonomous trainees. *Industrial and commercial training, 46*(5), 270–277.

Hippel, A. von, & Fuchs, S. (2009). Aufgaben- und Tätigkeitsprofile von Weiterbildner/innen. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.). *Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven* (S. 63–88). Weinheim, Basel: Beltz.

Hohenstein, F., Zimmermann, F., Kleickmann, T., Köller, O., & Möller, J. (2014). Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *17*(3), 497–507.

Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading: Addison-Wesley.

Hutchins, H. M. (2009). In the trainer's voice: A study of training transfer practices. *Performance Improvement Quarterly*, *22*(1), 69–93.

Hutchins, H. M., & Burke, L. A. (2007). Identifying trainers' knowledge of training transfer research findings – closing the gap between research and practice. *International Journal of Training and. Development*, *11*(4), 236–264.

Khamarko, K., Koester, K. A., Bie, J., Baron, R. B., & Myers, J. J. (2012). Developing Effective Clinical Trainers: Strategies to Enhance Knowledge Translation. *SAGE Open, 2(2)*. doi:10.1177/2158244012448486.

Kraft, S. (2006). *Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung*. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf. Zugegriffen: 10. Mai 2016.

Kraft, S., Seitter, W., & Kollewe, L. M. (2009). *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kraft, S. (2011). Berufsfeld Weiterbildung. In R. Tippelt, & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl. S. 405–426). Wiesbaden: Springer VS.

Kraft, S. (2013). Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung – Quo vadis? In T. C. Feld, S. Kraft, S. May, & W. Seitter (Hrsg.). *Engagierte Beweglichkeit. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. Festschrift für Klaus Meisel* (S. 245–256). Wiesbaden: Springer VS.

Krattenmacher, S., Brühwiler, C., Oser, F., & Biedermann, H. (2010). Was angehende Lehrpersonen in den Erziehungswissenschaften lernen sollen. Curriculumanalyse der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung an den Deutschschweizer Lehrerbildungsinstitutionen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *32*(1), 59–86.

Krüger, H.-H., Rauschenbach, T., Fuchs, K., Grunerst, C., Huber, A., Kleifgen, B., Rostampour, P., Seeling, C., & Züchner, I. (2003). Diplom-Pädagogen in Deutschland: Survey 2001. Weinheim: Juventa.

Lenk, C. (2010). *Freiberufler in der Weiterbildung: Empirische Studie am Beispiel Hessen. Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen*. Bd. 16. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Lohmann, V., Seidel, V., & Terhart, E. (2011). Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *4*(2), 271–302.

Mania, E., & Strauch, A. (2010). Personal in der Weiterbildung. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *DIE spezial. Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010* (S. 75–92). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Marx, C., Goeze, A., & Schrader, J. (2014a). Adult education teachers' pedagogical-psychological knowledge. Potential elements and test development. In S. Lattke & W. Jütte (Hrsg.). *Professionalisation of Adult Educators: International and Comparative Perspectives* (pp. 165–182). Frankfurt a. M.: Lang.

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

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Nittel, D., Schütz, J., & Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens: Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Rasli, A., Tat, H. H., Chin, T. A., & Khalaf, B. (2012). Identification of factors and attributes for effective transfer of IT training to the workplace. *Procedia – Social and Behavioral. Sciences*, *40*, 174–181.

Russ-Eft, D. F., Dickison, P., & Levine, R. (2005). Instructor quality affecting emergency medical technician (EMT) preparedness: A LEADS Project. *International Journal of Training and. Development*, *9*(4), 256–270.

Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What matters in practice. *Psychological Science in the Public Interest*, *13*(2), 74–101.

Schrader, J. (2013). Förderung der Kompetenzen von Lehrkräften, Trainern und Beratern durch die Arbeit mit Videofällen: Grundlagen und Strategien eines längerfristig angelegten Forschungs- und Entwicklungsprogramms. In S. Digel & J. Schrader (Hrsg.). *Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften. Lernen aus Videofällen in Hochschule und Erwachsenenbildung* (S. 7–23). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schüßler, I. (2012). Studierenden- und Absolvent/inn/enbefragungen unter professionstheoretischer Perspektive. In R. Egetenmeyer, & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 109–147). Baltmannsweiler: Schneider.

Schütz, J., & Nittel, D. (2012). Von der Heterogenität zur Vielfalt. Akademische Professionalisierung im Blick einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. In R. Egetenmeyer, & D. Nittel (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, (Bd. 70, S. 229–244). Baltmannsweiler: Schneider.

Seyda, S., & Werner, D. (2014). IW-Weiterbildungserhebung 2014 – Höheres Engagement und mehr Investitionen in betriebliche Weiterbildung. *IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung*, *41*(4), 1–15.

Sitzmann, T., Brown, K. G., Casper, W. J., Ely, K., & Zimmerman, R. D. (2008). A review and meta-analysis of the nomological network of trainee reactions. *Journal of Applied Psychology*, *93*(2), 280–295.

Stisser, A., Horn, K.-P., Züchner, I., Ruberg, C., & Wigger, L. (2012). Studiengänge und Standorte. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt, & I. Züchner (Hrsg.). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Schriften der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 17–59). Opladen: Budrich.

Terry, J. (2010). Experiences of instructors delivering the Mental Health First Aid training programme: a descriptive qualitative study. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, *17*(7), 594–602.

Thole, W., Faulstich-Wieland, H., Horn, K.-P., Weishaupt, H., & Züchner, I. (Hrsg.). (2012). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012*. Opladen: Budrich.

Towler, A.J., & Dipboye, R.L. (2001). Effects of trainer expressiveness, organization, and trainee goal orientation on training outcomes. *Journal of Applied Psychology*, *86*(4), 664–673.

Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *18*(2), 187–223.

Wißhak, S., & Hochholdinger, S. (2015). „Zaubern" lernen – Welche pädagogischen Inhalte umfassen sogenannte Trainerausbildungen? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, *38*(1), 113–127.

WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung (2005). *Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen: Schlussbericht*. Kerpen.

Dieter Gnahs: Peter Faulstich & Rosa Bracker, Lernen – Kontext und Biographie. Empirische Zugänge

Lernen ist ein zentrales Thema in der aktuellen bildungswissenschaftlichen Debatte. Zahlreiche Veröffentlichungen belegen diese Einschätzung und verdeutlichen auch, dass es noch viele offene Fragen, theoretische und praktische Leerstellen gibt, dass heftig geführte inhaltliche Kontroversen und methodologische sowie methodische Richtungsstreitigkeiten das Bild bestimmen.

Das Buch von Faulstich und Bracker knüpft an diesen Diskurs an, nimmt genüsslich herrschende Lehrmeinungen aufs Korn, entlarvt Ideologien und stellt gesellschaftliche Gewissheiten infrage. Dies geschieht keinesfalls plakativ, sondern im Rückgriff auf ein breites Spektrum einschlägiger Literatur mit theoretischen und empirischen Bezügen.

Der Text ist Ergebnis eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekts mit dem Titel „Biografizität und Kontextualität des Lernens Erwachsener". Ausgangspunkt ist mit Rückgriff auf Holzkamp eine subjektbezogene Lerntheorie, die Lernen nicht allein als extern determiniert versteht, sondern es als Resultat des Zusammenspiels von äußeren Bedingungen und subjektiven Bedeutungszuweisungen begreift.

Einleitend wird ein prägnanter und kritisch-kontrovers zugespitzter Stand der Forschung und Theoriebildung zum Erwachsenenlernen dargeboten. Kritisch reflektiert werden zum Beispiel die Lerntypen-Konstruktion (z. B. Schrader), die Teilnahmeforschung (z. B. AES), die Milieuforschung (z. B. Barz und Tippelt) und die Biografieforschung (z. B. Alheit). Auf der Basis dieser Bezüge werden vier zentrale Fragen an die Aussagekraft von Lerntheorien gestellt. Im Besonderen geht es den Autoren darum, die Verwobenheit von Subjekt, gesellschaftlichen Bedingungen und Biografie in Bezug auf Lernen zu begreifen. Als Vermittlungskategorie zwischen diesen Ebenen wird der Begriff „Bedeutsamkeit" eingeführt: Er beinhaltet sowohl die gesellschaftliche Seite der objektiven Bedingungen als auch die subjektive Sinngebung, die sich durch Begründungen für Handeln bzw. auch Nicht-Handeln verdeutlichen.

Der empirische Teil basiert auf dem Ansatz, dass die Lernenden im Rahmen einer forschenden Lernwerkstatt ihre Erfahrungen zur Lernthematik resümieren und reflektieren sollen. Auch dieser Methodenzugang wird ausführlich-abwägend grundgelegt und mit einschlägiger methodischer Literatur untermauert. Zum Einsatz kommt schließlich ein partizipativ-ästhetisches Methodenensemble mit Gruppendiskussion, Schreibwerkstatt, Bildcollagen, Fragebögen, Interviews etc. Die Auswertung der so gewonnenen Texte und Bilder erfolgt mit den bekannten Methoden der qualitativen Forschung (Narrationsanalyse, Grounded Theory etc.).

Die insgesamt sechs forschenden Lernwerkstätten wurden aus bestehenden Lernkontexten (Freiwilliges Soziales Jahr, berufliche Fortbildung nach SGB IX/Reha-Maßnahmen, Seniorenbildung) heraus gebildet und decken so ein breites Spektrum von Personen ab.

Herausgearbeitet werden über einen mehrstufigen Analyseprozess Begründungsperspektiven von Lernen (Identität, Erwerbsarbeit und Biografie) und Begründungsmuster des Lernens (z. B. Leistung, Lebensstandard, Neustart, Widerstand, Lernlust). Dazu werden immer wieder Textpassagen aus den 35 Lerngeschichten und Ge-

sprächen herangezogen. Manche Passagen sind schwer zu lesen, andere wiederum überraschen durch ihren Tiefgang, zuweilen sogar durch ihre Weisheit. Zusammenfassend wird dargelegt, wie sich die gewonnenen empirischen Ergebnisse mit der skizzierten kontextualen Lerntheorie verbinden lassen. Die Autoren lassen aber keinen Zweifel daran, dass ihre Untersuchung nur der Anfang sein kann einer langen Reihe von weiteren inhaltlichen und methodischen Verbesserungen, die nötig sind, um die Theorie weiter zu fundieren: „Das setzt das Wagnis voraus, die eingefahrenen Methodendebatten des wissenschaftlichen Mainstreams aufzubrechen“ (S. 164).

Das Buch ist klar strukturiert und ist – trotz seiner inhaltlichen Komplexität – sprachlich nicht überfrachtet. Der Textfluss bleibt dadurch erhalten, dass die Autoren nicht jedes Argument breit ausführen, sondern auf weiterführende Literatur verweisen. Das Buch ist für den Leser eine Herausforderung, ja, zuweilen vielleicht sogar provozierend. Es platziert sich neben den sonst üblichen bildungswissenschaftlichen Vorgehensweisen, ist methodisch innovativ und inhaltlich herausfordernd. Es bürstet gegen den Strich, ist gesellschaftskritisch. Es liefert zudem vielfältige Impulse, über das eigene Lern- und ggf. Lehrverhalten nachzudenken. Die Praxis der Erwachsenenbildung findet kein Rezeptwissen vor, sondern Ankerpunkte zur Reflexion und zur didaktischen Vorsicht. Der Text ist sehr gut geeignet, den wissenschaftlichen und politischen Diskurs über Lernen produktiv zu befeuern und daher für eine breite Leserschaft aus Wissenschaft und Praxis interessant. Insbesondere auch Studierende und Absolventen finden reichlich inhaltliche und methodische Anknüpfungspunkte für die Gestaltung eigener Qualifizierungsarbeiten jenseits der meist unerreichbaren Großforschung.

Veronika Fischer: Brigitte Kukovetz, Ariane Sadjed & Annette Sprung, (K)ein Hindernis!? Fachkräfte mit Migrationsgeschichte in der Erwachsenenbildung

Gegenstand des Buches sind die Ergebnisse einer von 2012–2014 durchgeführten Studie,[1] die sich mit den beruflichen Erfahrungen und Strategien von Erwachsenenbildnern mit Migrationsbiografien und den daraus resultierenden Herausforderungen für die (österreichische) Erwachsenenbildung beschäftigt hat. Die Autorinnen gingen der Frage nach, „inwiefern Migrationserfahrungen – oder besser gesagt: deren gesellschaftliche Bewertung – den Zugang zu Beschäftigung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung[2] beeinflusst“ (S. 9).

Erwachsenenbildung wird in diesem Kontext unter drei Aspekten betrachtet: als Beitrag zur Erhöhung von Partizipationschancen, als politische Bildung und schließlich als ein Berufsfeld, in dem sich die Zusammensetzung der Bevölkerung widerspiegeln sollte, womit der Anspruch der „Repräsentation“ verbunden ist. Es gehört eben noch nicht zur „Normalität“ im Berufsfeld, dass Erwachsenenbildner mit Migrationsgeschichte tatsächlich einen gleichberechtigten Zugang zu den Kernberei-

[1] Der Titel der Studie lautet: „Angehörige der zweiten Generation von Migrant_innen als Fachkräfte in der Erwachsenenbildung“.

[2] Die Begriffe „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ werden „synonym“ verwendet.

sprächen herangezogen. Manche Passagen sind schwer zu lesen, andere wiederum überraschen durch ihren Tiefgang, zuweilen sogar durch ihre Weisheit. Zusammenfassend wird dargelegt, wie sich die gewonnenen empirischen Ergebnisse mit der skizzierten kontextualen Lerntheorie verbinden lassen. Die Autoren lassen aber keinen Zweifel daran, dass ihre Untersuchung nur der Anfang sein kann einer langen Reihe von weiteren inhaltlichen und methodischen Verbesserungen, die nötig sind, um die Theorie weiter zu fundieren: „Das setzt das Wagnis voraus, die eingefahrenen Methodendebatten des wissenschaftlichen Mainstreams aufzubrechen“ (S. 164).

Das Buch ist klar strukturiert und ist – trotz seiner inhaltlichen Komplexität – sprachlich nicht überfrachtet. Der Textfluss bleibt dadurch erhalten, dass die Autoren nicht jedes Argument breit ausführen, sondern auf weiterführende Literatur verweisen. Das Buch ist für den Leser eine Herausforderung, ja, zuweilen vielleicht sogar provozierend. Es platziert sich neben den sonst üblichen bildungswissenschaftlichen Vorgehensweisen, ist methodisch innovativ und inhaltlich herausfordernd. Es bürstet gegen den Strich, ist gesellschaftskritisch. Es liefert zudem vielfältige Impulse, über das eigene Lern- und ggf. Lehrverhalten nachzudenken. Die Praxis der Erwachsenenbildung findet kein Rezeptwissen vor, sondern Ankerpunkte zur Reflexion und zur didaktischen Vorsicht. Der Text ist sehr gut geeignet, den wissenschaftlichen und politischen Diskurs über Lernen produktiv zu befeuern und daher für eine breite Leserschaft aus Wissenschaft und Praxis interessant. Insbesondere auch Studierende und Absolventen finden reichlich inhaltliche und methodische Anknüpfungspunkte für die Gestaltung eigener Qualifizierungsarbeiten jenseits der meist unerreichbaren Großforschung.

Veronika Fischer: Brigitte Kukovetz, Ariane Sadjed & Annette Sprung, (K)ein Hindernis!? Fachkräfte mit Migrationsgeschichte in der Erwachsenenbildung

Gegenstand des Buches sind die Ergebnisse einer von 2012–2014 durchgeführten Studie,[1] die sich mit den beruflichen Erfahrungen und Strategien von Erwachsenenbildnern mit Migrationsbiografien und den daraus resultierenden Herausforderungen für die (österreichische) Erwachsenenbildung beschäftigt hat. Die Autorinnen gingen der Frage nach, „inwiefern Migrationserfahrungen – oder besser gesagt: deren gesellschaftliche Bewertung – den Zugang zu Beschäftigung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung[2] beeinflusst“ (S. 9).

Erwachsenenbildung wird in diesem Kontext unter drei Aspekten betrachtet: als Beitrag zur Erhöhung von Partizipationschancen, als politische Bildung und schließlich als ein Berufsfeld, in dem sich die Zusammensetzung der Bevölkerung widerspiegeln sollte, womit der Anspruch der „Repräsentation“ verbunden ist. Es gehört eben noch nicht zur „Normalität“ im Berufsfeld, dass Erwachsenenbildner mit Migrationsgeschichte tatsächlich einen gleichberechtigten Zugang zu den Kernberei-

[1] Der Titel der Studie lautet: „Angehörige der zweiten Generation von Migrant_innen als Fachkräfte in der Erwachsenenbildung“.

[2] Die Begriffe „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ werden „synonym“ verwendet.

chen professioneller Erwachsenenbildung (Lehre/Training, Beratung, Bildungsmanagment/Konzeption und Bibliothekswesen/Informationsmanagement) haben. Die Forscherinnen widmeten sich dabei zwei Perspektiven: zum einen dem Blick auf die Betroffenen und den spezifischen Einflüssen von Sprache oder Rechtsstatus auf die beruflichen Chancen; zum anderen dem Blick auf die Institutionen, die durch eine Organisationsentwicklung („interkulturelle Öffnung") für alle gleichermaßen zugängig sein müssten. Im Mittelpunkt der Forschung standen daher Fragen nach den Beschäftigungsbereichen, Positionen und Ausbildungsgängen von Migranten und Angehörigen der zweiten Generation; nach den Zugangsbarrieren bzw. förderlichen Faktoren sowie strukturellen Bedingungen für eine Beschäftigung in ausgewählten Einrichtungen; nach den Bildungskarrieren, Berufsperspektiven und Handlungsstrategien der Akteure und nach geeigneten Ansätzen für eine Öffnung der Erwachsenenbildung im Sinne einer Antidiskriminierungsstrategie.

Das Buch kann als ein wertvoller Beitrag in einem bisher stark vernachlässigten Forschungsbereich der Erwachsenenbildungswissenschaft verstanden werden. Das gilt nicht nur für Österreich, sondern auch für die deutsche Erwachsenenbildungswissenschaft. Die Autorinnen nehmen mit ihrer Forschung Bezug auf aktuelle Diskussionen, die in der „Interkulturellen Pädagogik" bzw. „Migrationspädagogik" zu Themen wie „Diversity", „rassismuskritische Bildungsarbeit", Antidiskriminierungsstrategien oder institutionelle (interkulturelle) Öffnung geführt werden. Inhaltlich knüpfen ihre Ausführungen dabei an Theorien institutioneller Diskriminierung, der Bourdieuschen Kapital- und Habitustheorie, Theorien sozialen Kapitals, Erkenntnissen aus den Critical Whiteness Studies und der kritischen Migrationsforschung an (S. 24). Die Autorinnen thematisieren – im Unterschied zu gängigen polemischen und polarisierenden Debatten – ausgesprochen differenziert das Dilemma zwischen Dekonstruktion und „Othering": Einerseits gilt es Differenzordnungen wie die Unterscheidung von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund aufzulösen, weil sie mit der Gefahr kulturalisierender/ethnisierender Zuschreibungen verbunden sind und den sogenannten „Migrationsanderen" konstruieren. Andererseits besteht ein Forschungsinteresse an den Erfahrungen und Strategien von Erwachsenenbildnern, deren Migrationsstatus z. B. Auswirkungen auf den Zugang zum professionellen Feld hat. Insofern wird der Blick allein durch den Forschungsgegenstand auf ein bestimmtes biografisches Merkmal gelenkt. Die Autorinnen machen deutlich, dass der Forschungsprozess aus diesem Grund eine konsequente reflexive Auseinandersetzung mit diesem Spannungsfeld erfordert. Die Untersuchung kommt zu interessanten Ergebnissen, die auch der Weiterbildungsforschung hierzulande Anstöße geben können: So sind Erwachsenenbildner mit Migrationserfahrung in Aus- und Weiterbildungsgängen, die ins Berufsfeld führen, unterrepräsentiert. Karrierewege scheitern sowohl an strukturellen Barrieren der Institutionen als auch an diskriminierenden Zuschreibungen bei der Personalauswahl.

Was die Darstellung der Forschungsergebnisse betrifft, haben sich die Autorinnen nicht für eine durchgehende Gesamtdarstellung, sondern für fünf Teilberichte entschieden. Das hat zwar den Vorteil, dass die Forscherinnen der jeweiligen Teilprojekte die Eigenständigkeit ihrer Forschungen so zum Ausdruck bringen können und auch die Vielfalt der Methoden (Analyse von Tagebucheinträgen, quantitative und qualitative Fallstudien, qualitative Interviews und die Auswertung eines Doku-

mentarfilms) profiliert dargestellt werden kann. Es hat aber den Nachteil, dass die Darstellung unübersichtlicher wird. Abschließend ist positiv festzuhalten, dass die Autorinnen auch einen Praxistransfer berücksichtigt haben, um der österreichischen Erwachsenenbildung Impulse zu geben.

Cornelia Maier-Gutheil: Anne Schlüter (Hrsg.), Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung

Es ist allenthalben bekannt, dass Beraten, neben Lehren und Organisieren, eine der zentralen Handlungsformen in erwachsenenbildnerischen Kontexten ist. Allerdings sind empirische Einblicke in das konkrete Beratungshandeln nach wie vor eher die Ausnahme. Diese Lücke möchte Anne Schlüter mit dem Herausgeberband verkleinern und „fallbasiertes Lernen für Weiterbildungsberatung als Handlungsfeld der Erwachsenenbildung ermöglichen“ (S. 7). Dies geschieht über drei Zugänge.

In Kapitel 1 wird in den drei Beiträgen die biografische Spezifizität (potenzieller) Ratsuchender betont und es werden fallspezifisch unterschiedliche Barrieren am Beispiel von Lern-, Bildungs- bzw. Studienberatung skizziert.

Die eigentlichen Beratungsanalysen erfolgen in Kapitel 2, das zugleich mit fünf Beiträgen das Hauptkapitel darstellt. In method(olog)isch stark differierender Weise werden unterschiedliche Beratungsformate (Studien-, Kurswahl-, Gutschein- und Bildungsberatung sowie Mentoring) betrachtet. Hervorheben möchte ich die drei Beiträge, die anhand authentischer Gesprächsdaten das Beratungsgeschehen analysieren. Der methodische Zugriff mittels Dialogmusteranalyse (Gieseke et al.) bzw. Interaktionsanalyse (Stanik; Käpplinger und Stanik) eröffnet den Blick auf die komplexen Dynamiken im Beratungsgespräch. Erst durch die Analyse der realen Handlungspraxis kann zum Beispiel das (Lern- und Bildungs-)Potenzial auch solcher Beratungsformate aufgezeigt werden, die von außen betrachtet etwa nur als formaler Akt (z. B. Gutscheinberatung) eingestuft werden können. Ebenso kann auch das Wechselspiel zwischen steuernden und Raum gebenden Aktivitäten auf seine Funktionalität hin untersucht bzw. der Einfluss des institutionellen Settings (hier: trägergebundenes Beratungsangebot) auf Begrenzungen und Chancen hin analysiert werden. Etwas unklar bleibt, weshalb die Beiträge zum Mentoring sowie zur Bildungsberatung im Unternehmen in diesem Kapitel untergebracht wurden, da hier der Beratungsfall lediglich aus *einer* Perspektive betrachtet wird (Perspektive der Klientin bzw. des Anbieters). Dies ist auch bei Beiträgen im ersten Kapitel der Fall; es wird also gerade nicht das Beratungsgespräch als Interaktion mit mindestens zwei Beteiligten analysiert.

Den Band beschließen zwei weitere Beiträge in Kapitel 3, die zum einen die gesellschaftspolitische Bedeutung von Bildungsberatung (regionaler Ausbau) und zum anderen das Lernen aus (Video-)Fällen beleuchten.

Resümierend werden potenziellen Leserinnen und Lesern mit den vielfältigen Fallbeispielen durchaus Lerngelegenheiten eröffnet. Vor allem die auf authentischem Gesprächsmaterial basierenden Beiträge bieten die Möglichkeit, einen Einblick in reales Beratungshandeln zu bekommen, jenseits vorverurteilender oder auch idealisierender Vorstellungen von dem Geschehen. Dabei geht es weniger um die Frage,

mentarfilms) profiliert dargestellt werden kann. Es hat aber den Nachteil, dass die Darstellung unübersichtlicher wird. Abschließend ist positiv festzuhalten, dass die Autorinnen auch einen Praxistransfer berücksichtigt haben, um der österreichischen Erwachsenenbildung Impulse zu geben.

Cornelia Maier-Gutheil: Anne Schlüter (Hrsg.), Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung

Es ist allenthalben bekannt, dass Beraten, neben Lehren und Organisieren, eine der zentralen Handlungsformen in erwachsenenbildnerischen Kontexten ist. Allerdings sind empirische Einblicke in das konkrete Beratungshandeln nach wie vor eher die Ausnahme. Diese Lücke möchte Anne Schlüter mit dem Herausgeberband verkleinern und „fallbasiertes Lernen für Weiterbildungsberatung als Handlungsfeld der Erwachsenenbildung ermöglichen“ (S. 7). Dies geschieht über drei Zugänge.

In Kapitel 1 wird in den drei Beiträgen die biografische Spezifizität (potenzieller) Ratsuchender betont und es werden fallspezifisch unterschiedliche Barrieren am Beispiel von Lern-, Bildungs- bzw. Studienberatung skizziert.

Die eigentlichen Beratungsanalysen erfolgen in Kapitel 2, das zugleich mit fünf Beiträgen das Hauptkapitel darstellt. In method(olog)isch stark differierender Weise werden unterschiedliche Beratungsformate (Studien-, Kurswahl-, Gutschein- und Bildungsberatung sowie Mentoring) betrachtet. Hervorheben möchte ich die drei Beiträge, die anhand authentischer Gesprächsdaten das Beratungsgeschehen analysieren. Der methodische Zugriff mittels Dialogmusteranalyse (Gieseke et al.) bzw. Interaktionsanalyse (Stanik; Käpplinger und Stanik) eröffnet den Blick auf die komplexen Dynamiken im Beratungsgespräch. Erst durch die Analyse der realen Handlungspraxis kann zum Beispiel das (Lern- und Bildungs-)Potenzial auch solcher Beratungsformate aufgezeigt werden, die von außen betrachtet etwa nur als formaler Akt (z. B. Gutscheinberatung) eingestuft werden können. Ebenso kann auch das Wechselspiel zwischen steuernden und Raum gebenden Aktivitäten auf seine Funktionalität hin untersucht bzw. der Einfluss des institutionellen Settings (hier: trägergebundenes Beratungsangebot) auf Begrenzungen und Chancen hin analysiert werden. Etwas unklar bleibt, weshalb die Beiträge zum Mentoring sowie zur Bildungsberatung im Unternehmen in diesem Kapitel untergebracht wurden, da hier der Beratungsfall lediglich aus *einer* Perspektive betrachtet wird (Perspektive der Klientin bzw. des Anbieters). Dies ist auch bei Beiträgen im ersten Kapitel der Fall; es wird also gerade nicht das Beratungsgespräch als Interaktion mit mindestens zwei Beteiligten analysiert.

Den Band beschließen zwei weitere Beiträge in Kapitel 3, die zum einen die gesellschaftspolitische Bedeutung von Bildungsberatung (regionaler Ausbau) und zum anderen das Lernen aus (Video-)Fällen beleuchten.

Resümierend werden potenziellen Leserinnen und Lesern mit den vielfältigen Fallbeispielen durchaus Lerngelegenheiten eröffnet. Vor allem die auf authentischem Gesprächsmaterial basierenden Beiträge bieten die Möglichkeit, einen Einblick in reales Beratungshandeln zu bekommen, jenseits vorverurteilender oder auch idealisierender Vorstellungen von dem Geschehen. Dabei geht es weniger um die Frage,

wie denn „ideale Beratungen“ (S. 18) aussehen (könnten), sondern vielmehr darum, welche kommunikativen Aufgaben und Herausforderungen mit den hier vereinten Beratungsformaten jeweils verbunden sind.

Der Band offeriert somit ein weites Spektrum an Fällen und analytischen Fallzugängen, wobei eine systematische und theoriegeleitete Gesamtbetrachtung den Nutzen hätte steigern können. So sind die Beiträge durch differierende Ansichten darüber, was jeweils als Beratung beschrieben und verstanden wird, gekennzeichnet. Beispielsweise lassen sich die Vorstellungen von Beratung bezogen auf das Merkmal der Zielklärung dahingehend unterschiedlich verorten, inwiefern Ziele von den Ratsuchenden festgelegt oder gar – vorab – von den Beratenden oder dritten externen Instanzen vorgegeben werden (vgl. zu Letzterem v. a. den Beitrag von Lacher und Dombrowski). Möglicherweise entstehen hier Differenzen aufgrund einer eher professionstheoretischen Verortung einerseits und einer eher praxis- bzw. handlungsorientierten Anwendung andererseits. Vielleicht wäre es hilfreich gewesen, die Beiträge jeweils durch einen kommentierenden Beitrag zu flankieren, der – aus einer stärker theoretisch-reflexiven Perspektive – vor allem das mit dem jeweiligen Beratungsfall verbundene Lernpotenzial pointiert und diskutiert. Auf diese Weise hätten nicht nur die Beratungsfälle im Kontext des je spezifischen Formats, sondern auch die Falldarstellungen und -analysen eingeordnet werden können. Betrüblich ist die Lektorierung. So gibt es, abgesehen von vielen Tippfehlern, in unterschiedlichen Beiträgen unvollständige bzw. missverständliche Sätze (z. B. fehlen Wörter oder es gibt Wortverwechslungen) wie auch mehrfache oder falsche Literaturhinweise, die das Leseverständnis strapazieren.

Insgesamt ermöglicht der Band einen bunten Einblick in potenzielle Beratungsfelder und es wäre zu wünschen, dass weitere Bände mit Fallanalysen realer Beratungsgespräche folgen.

ZfW (2016) 39:123–124
DOI 10.1007/s40955-015-0049-2

ERRATUM

Erratum zu: Öffnung der Hochschulen durch wechselseitigen Wissenstransfer im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung

Jennifer Blank[1] · Marina Wiest[1] · Sonja Sälzle[1] · Christoph Bail[1]

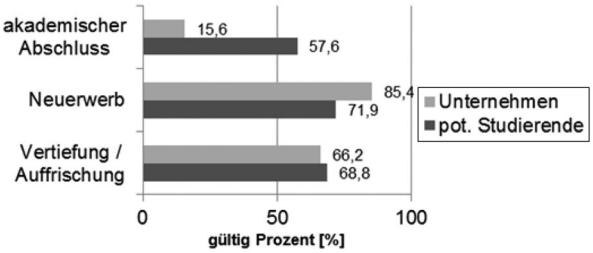
Online publiziert: 28. Januar 2016
© Die Autor(en) 2016. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar.

Erratum zu: ZfW (2015) 38(3):365–379
DOI 10.1007/s40955-015-0044-7

Bei der Publikation des oben genannten Beitrags wurde Abb. 3 fehlerhaft veröffentlicht. Die Werte zu „akademischer Abschluss“ wurden vertauscht.

Die korrekte Abbildung finden Sie hier:

Abb. 3 Nutzen von Weiterbildung



Die Online-Version des Originalartikels ist unter doi:10.1007/s40955-015-0044-7 zu finden.

✉ Marina Wiest, M.A.
wiest@hochschule-bc.de

Dr.Jennifer Blank
blank@hochschule-bc.de

Sonja SälzleMag.
saelzle@hochschule-bc.de

Christoph Bail
bail@hochschule-bc.de

[1] Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung, Hochschule Biberach, Karlstraße 11, 88400 Biberach, Deutschland

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.