ZfW
DOI 10.1007/s40955-017-0085-1

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

EDITORIAL

Editorial

Julia Franz · Josef Schrader

© Der/die Autor(en) 2017. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

In der Erziehungswissenschaft ebenso wie in der Erwachsenenbildung wurde die Frage nach der Bedeutung von Organisationen lange eher randständig verhandelt (Larcher Klee 2009). Traditionell wurde von einer „These der Unvereinbarkeit von Organisation und Erziehung“ (Terhart 1986) ausgegangen, die sich auch in einer pädagogischen Antinomie zwischen Organisation und Interaktion ausdrücke (Helsper 2004). Pädagogisches, d. h. fallbezogenes und situatives, Handeln wird hier einer bürokratisierenden und standardisierenden Handlungslogik der Organisation gegenübergestellt. Aufgrund einer Abkehr von rationalistisch argumentierenden Organisationstheorien lässt sich in den letzten Jahren jedoch eine eine Annäherung zwischen den Diskursen um pädagogische Professionalität sowie erwachsenenpädagogische Organisationen beoachten, die als „Bedingung der Möglichkeit institutionalisierter Bildungsprozesse“ (Ehses und Zech 1999) verstanden wird. Die dabei entstehende Schnittstelle genauer zu erfassen, bietet sich im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung insofern an, als dass das Feld über unterschiedliche Institutionalformen (Schäffter 2005) und Reproduktionskontexte (Schrader 2010) verfügt, die sowohl für die empirische wie für die theoretische Forschung vielversprechende Erkenntnisse erwarten lassen (Herbrechter und Schrader 2016).

Vor diesem Hintergrund wird in dieser Ausgabe der *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* danach gefragt, wie pädagogische Organisationen der Aufgabe bzw. ihrem Organisationszweck nachkommen, Bildung zu ermöglichen. Damit wird die Verknüpfung zwischen den Diskursen um Organisation, Interaktion und Professi-

Prof. Dr. J. Franz (✉)
Universität Bamberg, Bamberg, Deutschland
E-Mail: Julia.Franz@uni-bamberg.de

J. Schrader
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn, Deutschland

Published online: 05 April 2017

on(alität) in den Mittelpunkt gerückt. Zur Einführung in dieses Heft wird zunächst ein Überblick über den aktuellen Forschungsdiskurs gegeben, bevor im Anschluss die Schwerpunktbeiträge hierin verortet werden.

Der Forschungsstand zur Verknüpfung der Diskurse Interaktion, Organisation und Professionalität in der Weiterbildung lässt sich in zwei Richtungen differenzieren. Auf der einen Seite wird insbesondere im Kontext der Entwicklung der Subdisziplin der Organisationspädagogik (Göhlich et al. 2014) untersucht, wie Organisationen lernen und wie sie – als kollektive Bildungsadressaten – dabei unterstützt werden können. Auf der anderen Seite wird der mögliche Einfluss von organisationalen Kontexten auf pädagogische Handlungsstrukturen analysiert.

1 Organisationen als Bildungsadressaten oder die Frage nach organisationalem Lernen

In der organisationspädagogisch orientierten Forschung wird das Lernen von, in und zwischen Organisationen in den Blick genommen (Göhlich et al. 2014). Hierbei lassen sich drei zentrale Ausgangspunkte unterscheiden: die Bedeutung organisationaler Lernanlässe, das Lernen organisationaler Akteure und die pädagogischen Unterstützungsmöglichkeiten organisationaler Lernprozesse.

Organisationale Lernanlässe In der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung wird zunächst deutlich, dass Veränderungen in Umwelt und Gesellschaft als organisationale Lernanlässe genutzt werden (z. B. Schemmann 2013; Engel 2013). So zeigt sich anhand von historisch orientierten Dokument- und Programmanalysen, dass Organisationen auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren und sich darin Lernprozesse dokumentieren (z. B. Hopf 2005; Gieseke 2005; Link 2005). Die Konfrontation mit dem „Neuen“, das durch Veränderungen initiiert wird, irritiert organisationale Routinen und Muster und trägt damit zur Anregung von Lernprozessen bei (Weber et al. 2014).

Das Lernen organisationaler Akteure Hinsichtlich des organisationalen Lernens durch die Organisationsmitglieder wird normativ die Bedeutung der Einbindung aller Beteiligten hervorgehoben (im Überblick Weber et al. 2014). Empirische Studien verweisen dabei auf informelle Formen der Partizipation in pädagogischen Organisationen (z. B. Gamsjäger et al. 2013) oder auf informelle, arbeitsintegrierte Lernmöglichkeiten (im Überblick Reglin und Severing 2005). Zudem wird aber auch deutlich, dass bestehende Partizipationsmöglichkeiten nicht immer genutzt werden (Bahl 2013), eine Partizipationsrhetorik in Organisationen nicht zwangsläufig mit einer gelebten Partizipationspraxis einhergeht (Mensching 2013) und über kollektive Lernprozesse auch Spannungsfelder zwischen den beteiligten Akteuren entstehen können (Schäfer 2015).

Zur pädagogischen Unterstützung organisationaler Lernprozesse In organisationspädagogischen Diskursen wird die Unterstützung „organisationaler Identitätslernprozesse“ (Geißler 2000) diskutiert und organisationales Lernen bildungstheore-

tisch begründet (Göhlich 2010). Insbesondere die Bedeutung von Beratung wird hier hervorgehoben (im Überblick Göhlich et al. 2007; Pätzold 2016; Schiersmann und Thiel 2014). Gleichwohl lässt sich empirisch ein Forschungsdesiderat feststellen, da über die Wirksamkeit von Beratung pädagogischer Organisationen kaum empirische Erkenntnisse vorliegen.

2 Organisationen als Kontexte oder die Frage nach dem organisationalen Einfluss auf pädagogisches Handeln

Forschungsarbeiten, die Organisationen als Kontexte für professionelles pädagogisches Handeln untersuchen, stellen vor allem drei zentrale Aspekte in den Mittelpunkt: die Bedeutung von Trägerstrukturen, das Verhältnis von Organisation und Professionalität und das Verhältnis von Organisation und Interaktion.

Organisation und Trägerstruktur Trägerstrukturen fungieren – theoretisch betrachtet – als institutioneller Kontext für einzelne Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung und wirken auch auf deren Selbstverständnis ein. Empirisch lässt sich dies in Untersuchungen zu organisationalen Selbstbeschreibungen zeigen. Hier wird deutlich, dass in den Selbstbeschreibungen die Trägerstruktur implizit wirksam wird (Zech 2009). Darüber hinaus deuten empirische Befunde darauf hin, dass es Verbindungen zwischen einer wahrgenommenen Lernkultur in Weiterbildungsorganisationen und deren spezifischer Trägerkultur gibt (Fleige 2011).

Organisation und Professionalität Die zu beobachtende Annäherung zwischen Organisations- und Professionstheorie (z. B. Kurtz 2004; Vanderstraeten 2004) wird mit der Untersuchung zu einer „organisationsgebundenen Professionalität“ (Schicke 2012) empirisch fundiert. Vorstellungen von Professionalität werden demnach nicht nur durch die individuellen Kompetenzen und Wissensbestände der Akteure bestimmt. Vielmehr bildet sich Professionalität erst im Kontext einer spezifischen Organisation heraus. Dieser Zusammenhang wird auch in den differenten Rekrutierungspraxen freiberuflicher Kursleitender durch erwachsenenpädagogische Organisationen deutlich (Goeze und Schneider 2014).

Organisation und Interaktion Systemtheoretische Überlegungen zum Verhältnis von Organisation und Interaktion (z. B. Kuper 2004) thematisieren den Einfluss von Organisationen auf Interaktionssysteme, da Organisationen über Entscheidungen eine relativ stabile Struktur für die zufallsabhängige Kommunikation auf der Ebene der Interaktion bereitstellen. Empirisch zeigt sich dies darin, dass Organisationen als Kontexte sowohl auf die Handlungspraxen von Lehrenden einwirken (Nesbit 1998) als auch auf kollektiv geteilte Handlungsorientierungen organisationaler Akteure; Letzteres erfolgt über die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden (Franz 2016). Darüber hinaus wird im Kontext der Bildungsberatung deutlich, dass die Interaktionsstruktur in Beratungssituationen im Zusammenhang mit dem jeweiligen organisationalen Kontext steht (Stanik 2016).

Der knappe Überblick über die Forschungsdiskurse zeigt, dass im Kontext organisationspädagogischer Forschung zum organisationalen Lernen darauf hingewiesen wird, dass Veränderungen als zentrale Lernanlässe fungieren, dass die Beteiligung der Akteure in der Praxis eine zentrale Rolle spielt und dass der Unterstützung organisationalen Lernens ein großer Stellenwert zugeschrieben wird. In der Forschung, die die Organisation als Kontext pädagogischen Handelns betrachtet, zeigt sich, dass Trägerstrukturen in Selbstbeschreibungen von Organisationen deutlich werden, dass Professionalität durch organisationale Kontexte mitgeformt wird und dass Organisationen Einfluss auf die Ebene der Interaktion nehmen.

Gleichwohl lassen sich auch einige Forschungsdesiderate benennen. So stellt sich die Frage, wie im Kontext organisationaler Lernprozesse individuelle und kollektive Prozesse miteinander verknüpft werden. Darüber hinaus ist unklar, wie sich Beratungstätigkeiten beim organisationalen Lernens auswirken. Auch das Zusammenspiel unterschiedlicher Akteure in pädagogischen Organisationen und dessen Bedeutung für organisationale Lernprozesse oder die Ermöglichung von Bildungsprozessen in Organisation ist weitgehend unerforscht.

Mit dieser Ausgabe der *ZfW* können die aufgezeigten Forschungslücken zwar nicht geschlossen werden. Gleichwohl aber setzten die Beiträge im *Schwerpunkt* des Heftes an einigen der genannten Fragen an und tragen so zu einer Ausdifferenzierung der Diskurse bei.

Im Beitrag von *Julia Franz und Markus Scheffel* wird die Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure in Weiterbildungseinrichtungen empirisch betrachtet. Im Rahmen einer qualitativen Reanalyse wird die unterbeforschte Perspektive von Verwaltungsmitarbeitenden in den Blick genommen und danach gefragt, wie nicht-pädagogische Mitarbeitende die Zusammenarbeit mit pädagogischen Mitarbeitenden wahrnehmen. Durch die empirische Differenzierung zweier idealtypischer Muster der Wahrnehmung von Zusammenarbeit wird die Perspektive auf das Zusammenspiel unterschiedlicher Akteure im Forschungsdiskurs weiter geschärft.

Im Beitrag von *Tina Röbel* wird die Bedarfsbestimmung von Bildungsmaßnahmen in Großunternehmen in den Blick genommen. In der qualitativen Untersuchung wird der Frage nachgegangen, wie drei Großunternehmen der Aufgabe nachkommen, Bildung zu ermöglichen. In der empirischen Studie, in der (leitende) Mitarbeitende der Weiterbildungsabteilungen sowie Führungskräfte interviewt wurden, wird deutlich, dass der Bedarf weitgehend durch die Weiterbildungsabteilungen ermittelt wird und die Begründungen für die Angebote in unterschiedlichen organisationalen Kontexturen eingebettet sind. Der Beitrag schließt an die bislang ungeklärte Frage an, welchen Entscheidungen in privatwirtschaftlichen Unternehmen Weiterbildung zugrunde liegt.

Henning Pätzold fokussiert in seinem Beitrag aus einer lerntheoretischen Perspektive auf die Schnittstelle zwischen kollektiven und individuellen Lernprozessen in Organisationen. Er reflektiert die bisherige Auseinandersetzung mit den „Klassikern“ der erwachsenenpädagogischen Theoriebildung in den Diskursen zum organisationalen Lernen. Darauf aufbauend wird ein eigenes Modell organisationalen Lernens aus dem „Lerndreieck“ von Knud Illeris abgeleitet. In einem weiteren Schritt wird eine explorative, ethnografisch orientierte Feldstudie präsentiert, mit deren Hilfe er

das Modell kritisch reflektiert. Der Autor entwickelt daraus einen Vorschlag für eine empirisch fundierte Theorie organisationalen Lernens.

Bente Elkjaer bezieht sich in ihrem Beitrag auf die Differenz institutioneller und funktionaler Organisationsbegriffe. Um Lernprozesse in Organisationen theoretisch analysieren zu können, seien beide Perspektiven unabdingbar. Auf dieser Argumentation aufbauend, bezieht sich die Autorin auf pragmatische sowie situierte Lerntheorien, mit denen individuelle Lernprozesse eher ausgeblendet und kollektive Partizipations-, Erfahrungs- und Lernprozesse in sozialen Praxisgemeinschaften hervorgehoben werden. Insofern handelt es sich um den Versuch, kollektive organisationale Lernprozesse theoretisch präziser zu fassen.

Die Schwerpunktbeiträge dieses Heftes werden ergänzt durch zwei weitere Beiträge im *Forum*: Im Beitrag von *Ewa Pryzbylska und Ekkehard Nuissl* werden Karikaturen zu Literalität und Illiteralität zum Gegenstand der Reflexion. Anhand explorativer Analysen werden Deutungsangebote zum Bildmaterial herausgearbeitet, im Diskurs der kulturellen Bildung verortet und auf relevante Forschungsdesiderate hin befragt. *Malte Ebner von Eschenbach* plädiert in seinem Beitrag für eine theoretische Weiterentwicklung der erwachsenenpädagogischen Raumforschung. Diese könne, wie der Autor im Beitrag anschaulich zeigen kann, von einer stärkeren Durchdringung topologischer Raumperspektiven profitieren.

Das vorliegende Heft der *ZfW* bietet, wie wir hoffen, die Möglichkeit, sich im *Schwerpunkt* mit der Schnittstelle von Organisation, Interaktion und Professionalität sowie im *Forum* mit zwei weiteren überaus interessanten Forschungsfragen auseinanderzusetzen. Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre.

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 Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format 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

Bahl, A. (2013). „Führungskräfte unter erschwerten Bedingungen“: Empirische Einblicke zur Teilhabe des ausbildenden Personals in bei Wirtschaftsorganisationen. In M. Göhlich, S. Weber, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation* (S. 209–218). Wiesbaden: Springer VS.

Ehses, C., & Zech, R. (Hrsg.). (1999). *Organisation und Lernen*. Hannover: Expressum.

Engel, N. (2013). *Die Übersetzung der Organisation. Pädagogische Ethnographie organisationalen Lernens*. Wiesbaden: Springer VS.

Fleige, M. (2011). *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger*. Münster: Waxmann.

Franz, J. (2016). *Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Gamsjäger, M., Langer, R., & Altrichter, H. (2013). Schulentwicklung durch Partizipation von SchülervertreterInnen. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation* (S. 149–156). Wiesbaden: Springer VS.

Geißler, H. (2000). *Organisationspädagogik*. München: Vahlen.

Gieseke, W. (2005). Programmentwicklung als Spiegel gesellschaftlichen Wandels? Die VHS Dresden von 1945 bis 1997. In M. Göhlich, C. Hopf & I. Sausele (Hrsg.), *Pädagogische Organisationsforschung* (S. 185–200). Wiesbaden: VS.

Goeze, A., & Schneider, D. (2014). What creates and regulates access to the adult education profession? A research project on recruiting practices. In S. Lattke & W. Jütte (Hrsg.), *Professionalisation of adult educators: International and comparative perspectives* (S. 201–213). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Göhlich, M. (2010). Organisationspädagogik als Theorie, Empirie und Praxis. In C. Heidsiek & J. Petersen (Hrsg.), *Organisationslernen im 21. Jahrhundert. Festschrift für Harald Geißler* (S. 19–30). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Göhlich, M., König, E., & Schwarzer, C. (Hrsg.). (2007). *Beratung, Macht und organisationales Lehren*. Wiesbaden: Springer VS.

Göhlich, M., Weber, S. M., & Schröer, A. et al. (2014). Forschungsmemorandum Organisationspädagogik. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek09_ErwB/KOP/2014_Forschungsmemorandum_Organisationsp%C3%A4dagogik.pdf. Zugegriffen: 26. März 2017.

Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Opladen: UTB.

Herbrechter, D., & Schrader, J. (2016). Organisationstheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* 6. Aufl. Wiesbaden: VS.

Hopf, C. (2005). Vom Archiv zum Prozess. Historische Spuren organisationalen Lernens am Beispiel der Versuchsschule Mannheim-Feudenheim. In M. Göhlich, C. Hopf & I. Sausele (Hrsg.), *Pädagogische Organisationsforschung* (S. 43–58). Wiesbaden: Springer VS.

Kuper, H. (2004). Das Thema „Organisation" in den Arbeiten Luhmanns über das Erziehungssystem. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 122–151). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kurtz, T. (2004). Organisation und Profession im Erziehungssystem. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern: Analyse und Gestaltung* (S. 43–54). Wiesbaden: VS.

Larcher Klee, S. (2009). Organisation. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 637–652). Weinheim: Beltz.

Link, J. W. (2005). Pädagogische Konferenzen und kollegiale Schulentwicklung. Zur Rolle des Kollegiums in der Odenwaldschule. In M. Göhlich, C. Hopf & I. Sausele (Hrsg.), *Pädagogische Organisationsforschung* (S. 117–132). Wiesbaden: Springer VS.

Mensching, A. (2013). Partizipation als organisationale Simulation von Betroffenheit? – Empirisch inspirierte Reflexion zu Beteiligungsillusionen in Organisationen. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation* (S. 199–208). Wiesbaden: Springer VS.

Nesbit, T. (1998). Teaching in adult education: Opening the black box. *Adult Education Quarterly*, *48*(3), 157–170.

Pätzold, H. (2016). Organisationsberatung. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 621–632). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Reglin, T., & Severing, E. (2005). Zum Verhältnis von Lern- und Arbeitsorganisation. Ergebnisse der Weiterbildungsforschung. In M. Göhlich, C. Hopf & I. Sausele (Hrsg.), *Pädagogische Organisationsforschung* (S. 167–182). Wiesbaden: Springer VS.

Schäfer, M. (2015). *Organisationsveränderungen zwischen Befreiung und Zumutung. Eine Studie zum Strukturwandel an Volkshochschulen aus Mitarbeitersicht*. Wiesbaden: Springer VS.

Schäffter, O. (2005). „Pädagogische Organisationen" aus institutionstheoretischer Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von Institutionalformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In M. Göhlich, C. Hopf & I. Sausele (Hrsg.), *Pädagogische Organisationsforschung* (S. 77–92). Wiesbaden: Springer VS.

Schemmann, M. (2013). Prozesse des Institutionenwandels in der Weiterbildung. In M. Göhlich, S. M. Weber, H. Öztürk & N. Engel (Hrsg.), *Organisation und kulturelle Differenz* (S. 69–80). Wiesbaden: Springer VS.

Schicke, H. (2012). *Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schiersmann, C., & Thiel, H.-U. (2014). *Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *56*(2), 267–284.

Stanik, T. (2016). *Beratung in der Weiterbildung als institutionelle Interaktion*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Terhart, E. (1986). Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. *Zeitschrift für Pädagogik*, *32*(2), 205–223.

Vanderstraeten, R. (2004). Interaktion und Organisation im Erziehungssystem. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern: Analyse und Gestaltung* (S. 54–70). Wiesbaden: Springer VS.

Weber, S. M., Göhlich, M., Schröer, A., & Schwarz, J. (Hrsg.). (2014). *Organisation und das Neue*. Wiesbaden: Springer VS.

Zech, R. (2009). Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. Erste Ergebnisse einer erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung. http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf. Zugegriffen: 26 März 2017.

ZfW
DOI 10.1007/s40955-017-0083-3

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Zur Zusammenarbeit zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Mitarbeitenden in der Erwachsenenbildung – eine empirische Analyse der Perspektive von Verwaltungskräften

Julia Franz · Markus Scheffel

Eingegangen: 13. Januar 2017 / Angenommen: 13. März 2017
© Der/die Autor(en) 2017. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung Die Perspektive des nicht-pädagogischen Personals in pädagogischen Einrichtungen wird in der Forschung der Erwachsenenbildung kaum in den Blick genommen. Auf dieses Forschungsdesiderat reagierend, wird mit diesem Beitrag die Frage verfolgt, wie die Zusammenarbeit von nicht-pädagogischen und pädagogischen Mitarbeitenden in Organisationen der Erwachsenenbildung aus Sicht der Verwaltungskräfte wahrgenommen wird. Diese Frage wird im Rahmen einer qualitativen Analyse bearbeitet, bei der das Datenmaterial einer umfangreicheren Studie genutzt wurde. So wurden Gruppendiskussionen mit Verwaltungskräften dokumentarisch reanalysiert, um die kollektiven Perspektiven auf die Zusammenarbeit in den Organisationen zu rekonstruieren. In der Analyse werden zwei unterschiedliche Muster zur Wahrnehmung der Zusammenarbeit herausgearbeitet, die sich hinsichtlich der Bewertung der Strukturbedingungen der gemeinsamen Kommunikation, des Erlebens der Austauschprozesse und des Erlebens von Hierarchie unterscheiden. Diese Muster werden abschließend im Kontext theoretischer Überlegungen zum professionellen Handeln in Organisationen diskutiert.

Schlüsselwörter Verwaltungskräfte · Erwachsenenpädagogische Organisationen · Zusammenarbeit · Kommunikation

The cooperation of pedagogical and administrational staff in Adult Education – a systematic analyses of the administrational perspective

Abstract The perspective of administrational staff in educational organizations is barely in focus in adult education research. This paper reacts on this desideratum of research and tries to answer the following question: How does the administrational

Prof. Dr. J. Franz (✉) · M. Scheffel
Otto-Friedrich-Universitat Bamberg, Bamberg, Deutschland
E-Mail: Julia.Franz@uni-bamberg.de

Published online: 30 March 2017

staff of Adult education organizations perceive the collaboration with the pedagogical staff? This question is answered within a qualitative research design. Therefore, the existing data of a qualitative study concerning cultures of teaching in adult education was reanalyzed. In this study, group discussions were conducted with the pedagogical and the administrational staff. According to the research question of this paper the group discussion of administrational staff was reanalyzed in order to reconstruct the collective perspectives of collaboration inside the organizations. The results show two different patterns of perception. They differ in the evaluation of the structural conditions of the organizational communication, the experience of the information sharing process and the experience of hierarchy. Finally these patterns will be discussed in context of theoretical considerations on professionalization in organizations.

Keywords Administrational staff · Adult education organizations · Collaboration · Communication

1 Einführung

In Organisationen der Erwachsenenbildung übernehmen pädagogische und nicht-pädagogische Mitarbeitende verschiedene Aufgabenbereiche, verfügen über differenzierte Qualifizierungen und sind durch unterschiedliche Anstellungsverhältnisse an die Organisation gebunden. Die Differenz dieser Mitarbeiterformation stellt pädagogische Organisationen potenziell in ein Spannungsfeld zwischen Professionalität[1] und Organisation (Klatezki und Tacke 2005), da Verwaltung und Pädagogik unterschiedliche Professionalitätslogiken zugrunde liegen. Während aus der Perspektive der Verwaltung Professionalität als Ausdruck der Einhaltung standardisierter, administrativer und formaler Regelungen interpretiert werden kann, kann pädagogische Professionalität als situatives, kompetentes Handeln, dass sich Standardisierungsprozessen entzieht, verstanden werden (auch Hartz 2004). Dabei wird eine Differenz zwischen einer organisations- und einer interaktionsbezogenen Handlungslogik erkennbar. Trotz dieser Differenz arbeiten pädagogische und nicht-pädagogische Mitarbeitende gemeinsam am Organisationzweck, der in der Ermöglichung von Bildungsprozessen besteht. Wie dieses gemeinsame Ziel in der arbeitsteiligen Alltagspraxis gestaltet und wie dabei die Zusammenarbeit zwischen pädagogischen und nicht pädagogischen Mitarbeitenden von Verwaltungskräften erlebt wird, soll in diesem Beitrag durch eine empirische Reanalyse in den Blick genommen werden.

Dazu wird zunächst die Forschungslage zur Zusammenarbeit in pädagogischen Organisationen skizziert, um aufbauend auf dem hier sichtbar werdenden Forschungsdesiderat die Fragestellung der Reanalyse zu präzisieren. Im Anschluss daran wird das methodische Vorgehen dargestellt, bevor die empirischen Ergebnisse

[1] Während der Begriff „Profession“ ein akademisches Berufsfeld bezeichnet, das u. a. über ein Handlungsmonopol verfügt, beschreibt der Begriff „Professionalisierung“ den „Prozess der Verberuflichung, und zwar auf politischer wie individueller Ebene“ (Hartz 2004, S. 239). Der in diesem Beitrag fokussierte Begriff der Professionalität bezieht sich auf das kompetente, situative Handeln im Berufsfeld.

zur Wahrnehmung der Zusammenarbeit aus Sicht der Verwaltungskräfte präsentiert werden. Abschließend werden die Ergebnisse im Spannungsfeld zwischen Organisation und Profession diskutiert.

2 Zur Zusammenarbeit von pädagogischen und nicht-pädagogischen Mitarbeitenden: die Forschungslage

Die Zusammenarbeit von pädagogischen und nicht-pädagogischen Mitarbeitenden wurde in der empirischen Forschung bislang kaum untersucht. Dies liegt mitunter daran, dass die unterschiedlichen Akteure im Kontext einer Dichotomisierung von „Organisation“ und „Profession“ aus professionstheoretischen Perspektiven, in denen Organisationen als Rahmenbedingungen der Professionalität aufscheint, isoliert betrachtet werden. Diese isolierte Betrachtung erscheint gerade aufgrund der Entwicklung, dass insbesondere Verwaltungskräfte zunehmend auch pädagogische Aufgaben übernehmen, wie die Betreuung von Kursleitenden und Beratung von Teilnehmenden (Heuer und Gieseke 2006; Dietsche 2006), die Unterstützung von Lehrveranstaltungen sowie die Mitarbeit an Programmplanung und Qualitätsmanagement (von Hippel und Fuchs 2010; von Hippel 2010) unterkomplex.

In der organisationspädagogischen Forschung finden sich zudem Hinweise auf die Bedeutung der organisationalen Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure in pädagogischen Organisationen. In Studien zur Schulkultur (Helsper 2008; Helsper et al. 2001), zum Programmplanungshandeln in Erwachsenenbildungsorganisationen (Gieseke 2003; Dollhausen 2008) oder zum organisationalen Lernen (Feld 2010; Nuissl und Dollhausen 2007; Hittlemann 2007; Dirkx 2006) wird deutlich, dass für die Zusammenarbeit die Verschränkung und Berücksichtigung unterschiedlicher professioneller Sichtweisen von Bedeutung sind, die durch gemeinsame Lern- und Entwicklungsprozesse begünstigt werden. In diesen Studien werden allerdings meist die Einstellungen von Leitungen und pädagogischem Personal in den Blick genommen, während nicht-pädagogisches Personal in der Regel unberücksichtigt bleibt. Dies gilt auch für Studien zur Führung pädagogischer Einrichtungen (für einen internationalen Forschungsüberblick siehe von Rosenstil 2011). National wie international wird hier die Bedeutung von kooperativen, dialogischen Leitungsansätzen herausgearbeitet (z. B. Hartley 2010; Tellado 2007; Hunter 2006; Herbrechter 2011). Dabei werden Anerkennung und Wertschätzung als wichtige Komponenten der Mitarbeitermotivation betont (z. B. Rosenbusch 2005). Auch hier werden tendenziell die Perspektiven von Leitungen mit denen von pädagogischen Mitarbeitenden relationiert, während die Perspektive von Verwaltungskräften außen vor gelassen wird.

Dezidierte Hinweise auf die Strukturen der Zusammenarbeit aus Sicht von nicht-pädagogischen Mitarbeitenden finden sich vor allem in zwei Untersuchungen.

Erstens: In einer Studie zu Organisationsveränderungen von Monika Kil (2003) wurde unter anderem die Einschätzung des Führungsverhaltens durch Verwaltungskräfte mit untersucht. In der quantitativen Analyse von Verwaltungsmitarbeitenden in nordrheinwestfälischen Volkshochschulen wird deutlich, dass diese Mitarbeitergruppe eine geringe Wertschätzung empfindet und sich diese negativ auf ihre Motivation

und das Klima der Organisation auswirkt (Kil 2003, S. 104). Darüber hinaus werden in dieser Studie die Arbeitsbedingungen von nicht-pädagogischem Verwaltungspersonal in den Blick genommen. Hier zeigt sich, dass Verwaltungsmitarbeitende im Vergleich zu anderen Mitarbeitenden das niedrigste Motivierungspotenzial aufweisen (ebd., S. 113). Dabei konnten verschiedene Typen der Verarbeitung dieses geringen Potentials gruppiert werden (de-motiviert, ambivalent-motiviert, konstruktiv-motiviert und stabil-motiviert). Konstruktiv-motivierte Muster fänden sich vor allem bei Verwaltungsmitarbeitenden, die viele Freiräume im eigenen Handeln erleben würden.

Zweitens: In einer qualitativ explorativen Studie zu den Perspektiven auf Verwaltung in Organisationen der Erwachsenenbildung (Dietsche 2015) wurde zudem untersucht, was unterschiedliche Mitarbeitende unter „Verwaltung" verstehen und wie sie die Relation zwischen Verwaltung und Pädagogik konzipieren. Dabei wurde deutlich, dass Verwaltung aus drei Blickwinkeln betrachtet wird: Zunächst kann Verwaltung als *Handlung* – wie zum Beispiel als Dokumentieren oder Organisieren – verstanden werden (ebd., S. 192). Zum zweiten zeigt sich eine *institutionalisierte Sicht*, die sich auf die spezifische Abteilungsform von Verwaltung bezieht (ebd., S. 56). Zum dritten wird mit Verwaltung eine jeweils unterschiedliche *Sinnperspektive* verknüpft, die mit induktiv hergeleiteten Zuschreibungen wie „Verwaltung ist Unterstützung" (ebd., S. 63) oder „Verwaltung hat Macht inne" (ebd., S. 64) belegt wird. Darüber hinaus zeigt die Studie, dass Verwaltungstätigkeiten eine Schlüsselrolle bei der Vermittlung zwischen konkretem Kursgeschehen, der Weiterbildungseinrichtung und Trägern einnehmen (ebd., S. 165). Schließlich wird mit der Studie darauf verwiesen, dass Verwaltung und Pädagogik als Berufspositionen verstanden werden, die in der täglichen Arbeit aufeinander bezogen sind. In diesem Zusammenhang werden die beschriebene Vermengungen von pädagogischen und verwaltenden Handlungen als „Mischtätigkeiten" gefasst (ebd., S. 194).

Gerade in den letztgenannten Studien wird deutlich, dass Verwaltung und Pädagogik zwar als getrennte Berufspositionen verstanden werden, diese aber im Hinblick auf die Aufgaben pädagogischer Organisationen – wie Programmplanung und Kursumsetzung – aufeinander bezogen werden müssen. Zu der Frage, wie diese Zusammenarbeit von den Verwaltungskräften wahrgenommen wird und welche Kommunikationsprozesse sich im Prozess der Verknüpfung beider Tätigkeiten abspielen, gibt es bislang keine empirischen Erkenntnisse. An dieses Desiderat wird mit diesem Beitrag angeschlossen und danach gefragt, wie die Zusammenarbeit in erwachsenenpädagogischen Organisationen von Verwaltungskräften wahrgenommen wird.

3 Methodisches Vorgehen

Diese Forschungsfrage wird im Rahmen einer Reanalyse des Datenmaterials einer Studie zum Lehren in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung (Franz 2016a) bearbeitet.[2]

[2] Für die Förderung der Forschungsarbeit danken wir der Deutschen Forschungsgemeinschaft (Förderzeichen: FR 2716/2-2).

3.1 Zur Datengrundlage

In der qualitativ-rekonstruktiven Studie zu den „Kulturen des Lehrens“ in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung (Franz 2016a) wurden in einem theoretischen Samplingprozess (Glaser und Strauss 1967) neun Organisationen einbezogen. Es handelt sich dabei um Einrichtungen, die vor allem ein breites Spektrum allgemeinbildender und politischer Inhalte anbieten. In das Sample wurden Einrichtungen konfessioneller, zivilgesellschaftlicher öffentlicher Trägerschaft integriert.

In der Datenerhebung dieser Studie wurden jeweils Interviews mit den Leitungspersonen sowie separate Gruppendiskussionen (Loos und Schäffer 2001) mit hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden, Kursleitenden und Verwaltungskräften geführt. Insgesamt liegen 23 Gruppendiskussionen und neun Leitungsinterviews vor. Die Auswertung der Daten erfolgte durch die dokumentarische Methode (Bohnsack et al. 2007) und führte zu einer mehrdimensionalen Typenbildung (Franz 2016a).

Durch die offenen Erhebungsmethoden konnten im vielschichtigen Datenmaterial weitere Fragestellungen identifiziert werden, die im Kontext einer Anschlussstudie bearbeitet werden. Neben Fragen zum Einfluss regionaler, räumlicher Situierungen der Organisationen (Franz 2016b) wird es durch das mehrperspektivische Datenmaterial und die getrennte offene Erhebung der Perspektive von Verwaltungskräften und pädagogischen Mitarbeitenden auch möglich, die Kommunikationsstrukturen in deren Zusammenarbeit in den Blick zu nehmen. Da in den jeweiligen Eingangsimpulsen vor allem angeregt wurde, über das Lehren und Lernen in der Einrichtung zu sprechen, erscheint es nicht verwunderlich, dass die pädagogischen Mitarbeitenden vor allem (mikro)didaktische Perspektiven entfalten. Sie kommen selbstläufig nicht auf Strukturen der Zusammenarbeit in der Organisation zu sprechen. Die Verwaltungskräfte betonen hingegen, eher für die Rahmenbedingungen des Lehren und Lernens zuständig zu sein und erzählen selbstläufig von den Kommunikationsstrukturen, den Herausforderungen und den Grenzen in der Zusammenarbeit mit den pädagogischen Mitarbeitenden. Vor diesem Hintergrund wurde in der Reanalyse die – ohnehin unterbeforschte – Perspektive der Verwaltungskräfte auf die Zusammenarbeit untersucht.[3]

3.2 Methodisches Vorgehen der Reanalyse

Für die Forschungsfrage nach der Wahrnehmung der Zusammenarbeit wurden daher die Gruppendiskussionen mit den Verwaltungskräften reanalysiert. Diese wurden nach der dokumentarischen Methode ausgewertet (Bohnsack et al. 2007). Mit dieser Methode wird es durch die komparative Analyse und die formulierenden und reflek-

[3] An den Gruppendiskussionen haben in der Regel alle angestellten Verwaltungskräfte teilgenommen. Sie wurden jeweils von den Leitungen der Einrichtung gebeten, an diesen Termin anwesend zu sein. Nach einer anfänglichen Gesprächsunsicherheit aufgrund der Annahme, nicht viel über das Lehren erzählen zu können, entwickelten sich allerdings selbstläufige Gespräche, an denen sich alle Verwaltungskräfte beteiligten. Die Diskussionen dauerten jeweils zwischen ein und zwei Stunden. Die Berufsausbildung der befragten Verwaltungskräfte ist recht heterogenen. Eine Mehrzahl verfügt jedoch über Ausbildungen im kaufmännischen Bereich. Im gesamten Sample gibt es nur eine Verwaltungskraft, die angibt, an einer Fortbildung zur organisationspädagogischen Mitarbeitenden teilzunehmen.

tierenden Interpretationsschritte möglich, implizite Wissensbestände von expliziten zu unterscheiden (Mannheim 1980) und darüber insbesondere die handlungsleitenden Orientierungen zu rekonstruieren. Entsprechend wurde in der Reanalyse darauf abgezielt, die impliziten und kollektiv geteilten Perspektiven von Verwaltungskräften zur Zusammenarbeit in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung zu rekonstruieren. Die Analyse bezieht sich daher nicht auf die Individualperspektiven der Akteure, sondern auf die Rekonstruktion kollektiver Wissensstrukturen von Verwaltungskräften in Organisationen. Konkret wurden die Passagen im Material formulierend und reflektierend interpretiert, in denen die Verwaltungskräfte auf Aspekte der Zusammenarbeit innerhalb ihrer Organisation eingegangen sind.

4 Empirische Ergebnisse – Muster der Wahrnehmung von Zusammenarbeit

In der Reanalyse wird zunächst deutlich, dass in den Gruppendiskussionen mit Verwaltungskräften die Zusammenarbeit im Hinblick auf drei zentrale Aspekte diskutiert wird bzw. implizit relevant wird. Dabei handelt es sich um die Strukturbedingungen der kommunikativen Zusammenarbeit, um die Funktion von Austauschprozessen und um das Erleben von Hierarchie. Dabei werden jeweils unterschiedliche Wertungen dieser Themen sichtbar. Im Folgenden werden zunächst die drei Aspekte, die in allen Gruppendiskussion zum Thema werden, deskriptiv dargestellt, bevor im Anschluss die unterschiedlichen Bewertungen zu zwei Mustern[4] der Zusammenarbeit verdichtet werden – Zusammenarbeit als problematische Kommunikation im Modus eines steilen Hierarchieerlebens (4.1) und Zusammenarbeit als kommunikative Transparenz im Modus eines flachen Hierarchieerlebens (4.2).

Strukturbedingungen der kommunikativen Zusammenarbeit. Zum einen wird im empirischen Material deutlich, dass die Verwaltungskräfte unterschiedliche Arbeitszeiten von hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden, Leitungen und Verwaltungskräften thematisieren. Während vor allem die Pädagoginnen und Pädagogen beispielsweise durch Abend- oder Wochenendveranstaltung unregelmäßige Arbeitszeiten hätten, hätten die Verwaltungskräfte – die häufig in Teilzeit tätig seien – regelmäßige Arbeitszeiten. Vor diesem Hintergrund wird die Bedeutung von „überlappenden Arbeitszeiten“ (Organisation A) betont, in den Absprachen gemeinsam getroffen werden müssten. Die unterschiedlichen Arbeitszeiten werden damit zu einer Strukturbedingung in der kommunikativen Zusammenarbeit, die im empirischen Material von den Verwaltungskräften unterschiedlich bewertet werden. In einigen Organisationen problematisieren Verwaltungskräfte die Konsequenzen für die Gestaltung von Austauschprozessen, während in anderen Organisationen diese Bedingungen als Selbstverständlichkeit betrachtet werden.

[4] Bei diesen Mustern handelt es sich – methodologisch betrachtet – um eine idealtypische Verdichtung, die einer sinngenetischen Typenbildung vorgeschaltet ist.

Zur Funktion von Austauschprozessen: Zum zweiten werden im Material unterschiedliche Möglichkeiten des Austausches zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Mitarbeitenden beschrieben. Diese reichen von informellen Gesprächen über „offene Türen" (Organisation G, F) über formalisierte Teambesprechungen (Organisation A, B, D, E, F, G, H, I) bis zu formalen, schriftlichen Dokumentationen, wie z. B. Protokollen (Organisation H). In der Beschreibung all dieser Kommunikationsformen zeigt sich die Funktion von Austauschprozessen aus Sicht der Verwaltungskräfte. Ihre Aufgabe liegt vor allem in der Kommunikation nach außen. Sie müssen mit (potenziellen) Teilnehmenden ebenso wie mit Kooperationspartnern, Kursleitenden und Personen aus den Trägerverbänden oder der kommunalen Öffentlichkeit kommunizieren. Vor diesem Hintergrund betonen alle Verwaltungskräfte, dass es wichtig sei, „aussagefähig" zu sein. Die Austauschprozesse mit den Pädagoginnen und Pädagogen haben daher für die Verwaltungskräfte die Funktion, Informationen und Hintergrundwissen zu erhalten, um ihre eigene Berufsrolle funktional erfüllen zu können. Auch hier werden im Material zwei unterschiedliche Bewertungen deutlich. In einigen Organisationen werden Austauschprozesse als transparent und funktional beschrieben, während in anderen Organisationen Informationslücken bemängelt werden und der Austausch eher als dysfunktional wahrgenommen wird.

Zum Erleben von Hierarchie in der Kommunikation: Schließlich wird im Material implizit deutlich, dass für die Zusammenarbeit zwischen Verwaltungskräften und Pädagoginnen und Pädagogen das Erleben von Hierarchie eine zentrale Rolle spielt. So zeigt sich im Material, das die Differenz der Berufsbereiche grundsätzlich hierarchisch interpretiert wird.[5] Im Material lassen sich hier wieder zwei unterschiedliche Bewertungen rekonstruieren. In einigen Organisationen wird Hierarchie als „flache Hierarchie" im Sinne einer horizontalen Arbeitsteilung interpretiert, während in anderen Organisationen Verwaltungskräfte Hierarchie eher als „steile Hierarchie", mit der auch Abwertungen der eigenen Rolle verbunden sind, erleben.

Aus den unterschiedlichen Bewertungen dieser drei zentralen Themen lassen sich aus dem empirischen Material heraus zwei idealtypische Muster zur Wahrnehmung der Zusammenarbeit von Verwaltungskräften und pädagogischen Mitarbeitenden verdichten, die im Folgenden vorgestellt werden.

4.1 Zusammenarbeit als problematische Kommunikation im Modus eines steilen Hierarchieerlebens

Das erste Muster zeichnet sich dadurch aus, dass von den Verwaltungskräften vor allem Kommunikationsprobleme und dysfunktionale Austauschprozesse beschrieben werden. Zudem werden Hierarchien als steil interpretiert und als über- und untergeordnete Positionen in den Einrichtungen verstanden. Vor diesem Hintergrund werden die drei identifizierten Hauptthemen wie folgt bewertet.

[5] Besonders eindrücklich zeigt sich dies darin, dass in der Beschreibung der „offenen Türen" davon gesprochen wird, dass die Türen gelegentlich von den Pädagoginnen und Pädagogen geschlossen werden (Organisation F), während die Praktik des Türe Schließens von den Verwaltungskräften nicht getätigt wird.

Kommunikationsprobleme als Konsequenz der Strukturbedingung der kommunikativen Zusammenarbeit: Das Muster „Zusammenarbeit als problematische Kommunikation im Modus eines steilen Hierarchieerlebens“ zeichnet sich dadurch aus, dass die unterschiedlichen Arbeitszeiten zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Mitarbeitenden problematisiert werden. So wird beispielsweise in Organisation B ein daraus resultierendes Kommunikationsproblem thematisiert (Abb. 1).

Im in Abb. 1 dargestellten Ausschnitt wird eine mangelnde Ansprechbarkeit der pädagogischen Mitarbeitenden thematisiert. Implizit wird den Pädagogen auch ein schlechtes Zeitmanagement unterstellt, dass dazu führt, dass diese sich auf die Verwaltungskräfte verlassen. Die Verwaltungskräfte sehen sich in der Rolle, für die Pädagogen „mitdenken“ (Organisation B, Z. 135) zu müssen, da die Erwartung, dass „die Pädagogen eigentlich auf uns zukommen sollten“ (Organisation B, Z. 137 f.) nicht erfüllt werde. Dahinter deutet sich an, dass die Zusammenarbeit durch Verwaltungskräfte initiiert werden muss, dies aber gleichwohl negativ wahrgenommen wird. Schon hier deutet sich anhand der beschriebenen Kommunikationsprobleme an, dass die Arbeitsbereiche von Verwaltung und Pädagogik als nicht gleichberechtigt wahrgenommen werden.

Zu dysfunktionalen Austauschprozessen: Zum zweiten wird in diesem Muster sichtbar, dass auch die Informationsaustauschprozesse problematisiert werden. Es wird beschrieben, dass diese aus Sicht der Verwaltungskräfte nicht hinreichend gut gelingen, um aussagekräftig zu sein. Die eigene Berufsaufgabe, adäquat nach außen zu kommunizieren wird so erschwert. Dies zeigt sich beispielsweise beim Ausschnitt in Organisation A. (Abb. 2).

Im Transkriptauschnitt, der in Abb. 2 dargestellt wird, zeigt sich, dass die Verwaltungskräfte Informationslücken haben und ihnen das Hintergrundwissen fehlt, um klar nach außen kommunizieren zu können. Die offenbar mangelnde Transparenz in internen Austauschprozessen führt für diese Verwaltungskräfte zu einem negativen Erleben der eigenen Position, in der sie wie ein „Dummchen“ da stehen würden. Es

```
Bw  sind halt manche äh mh pädagogische Mitarbeiter auch net immer
    da, des heißt, des is dann oft a mal a Kommunikationsproblem,
Aw                                                        └mh┘
Cw                                                              └ja
    dann hast bloß 5 Stunden, ich mein da pf
Bw          └genau, des kommt kommt vor, kommt aber net so oft vor.
Aw                                └°mh Ansprechbarkeit is verdammt
    schwer, ja°
Bw       └die Ansprechbarkeit durch diese vielen Teilzeitkräfte, die
    ma oft ham, (.) äh is oft mal ein bisschen problematisch, aber
Cw                                                      └ja, wenn die
    ihre Zeit im Griff hätten, (.) zum Teil; (.) aber es is halt so
Bw                            └°mh° joa┘
Cw  ne (.) ja ich mein die verlasse sich schon, die die die die ich
    […] mein die verlassen sich schon; weil´s sagen im Endeffekt äh
    äh s juckt die wo auch net viel [.. ]wo mer dann mal gesagt ham,
    wie schaut´s n aus mit dem Kurs? (.)

                                                  Organisation B, Z. 29-48
```

Abb. 1 Transkriptausschnitt, Organisation B

```
Bw                    erstens stehst n bisschen da wie n Dummchen,
    das hab ich auch schon gehabt, dass ich dann sagst musst oh des
    tut mir jetzt leid, da (.)kann ich ihnen jetzt gar nix dazu
Aw                      └hmhm
Bw  sagen, muss ich erst nachfragen; (.) und die sind zum Teil dann
    auch verärgert, weil dann der äh: sie noch mal angerufen werden
    und sie so noch mal- also des is manchmal schon n bisschen blöd,
Aw                            └jaja klar ja
Cw                                     └ja
Bw  (.) wenn du halt n Auftrag kriegst, und (.) da halt s
    Hintergrundwissen net hast.

                                          Organisation A, Z. 328-341
```

Abb. 2 Transkriptausschnitt, Organisation A

zeigt sich, dass sich die Verwaltungskräfte hier nicht ausreichend informiert fühlen und dies ihre alltägliche Arbeit erschwert bzw. belastet.

Steiles Hierarchieerleben: Zum dritten wird hinsichtlich des Hierarchieerlebens deutlich, dass Verwaltungskräfte in diesem Muster Hierarchie als steil interpretieren und damit unterschiedliche Positionen in der Organisation verknüpfen. Dabei nehmen die Verwaltungskräfte die niedrige Position ein und empfinden sich teilweise den höheren Positionen ausgeliefert. Beispielsweise wird von den Verwaltungskräften aus Organisation A beschrieben, dass die pädagogischen Mitarbeitenden nicht „konflikt- und kommunikationsfähig" (Organisation A; Z. 67 f.) seien, dies aber gerade von ihnen als Verwaltungskräften erwartet werden würde. Darin deutet sich an, dass die Verwaltungskräfte sich hier in einer untergeordneten Position sehen, die sie sich qua Amt, nicht jedoch qua Kompetenz zuschreiben. Diese erlebte Amtshierarchie führt in Organisation A auch dazu, dass „man sich selber oft gar nicht als Team empfindet" (Organisation A, Z. 82 ff.). In anderen Organisationen zeigt sich ein solches Hierarchieerleben auch darüber, dass man sich beispielsweise mit Leitungen und Vorstandsmitgliedern ganz unkompliziert unterhalten könne (Organisation I). Darin wird deutlich, dass aufgrund der Hierarchie hier davon ausgegangen wird, dass dies nicht selbstverständlich, sondern eine Besonderheit darstellt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei diesem Muster Hierarchie von den Verwaltungskräften negativ erlebt wird und sie aus ihrer Sicht eine den pädagogischen Mitarbeitenden untergeordnete Position in Organisationen einnehmen.

4.2 Zusammenarbeit als kommunikative Transparenz im Modus eines flachen Hierarchieerlebens

Das zweite Muster zeichnet sich dadurch aus, dass die Bedeutung von gelingender Kommunikation hervorgehoben wird, dass Transparenz eine zentrale Perspektive für die Verwaltungskräfte darstellt und schließlich, dass Hierarchie als flach im Sinne einer Arbeitsteilung wahrgenommen wird.

Selbstverständliches Mitdenken als Konsequenz der Strukturbedingung der kommunikativen Zusammenarbeit: Das Muster der Zusammenarbeit als kommunikative Transparenz im Modus eines flachen Hierarchieerlebens aus der Perspektive der Verwaltungskräfte zeichnet sich dadurch aus, dass die unterschiedlichen Arbeitszeiten

```
Aw  und intern is es glaub ich ganz wichtich, dass die Arbeitsebenen
    ganz eng miteinander sprechen; (.) das fällt mir immer wieder so
    auf, also da is Kommunikation wirklich alles; dass man äh
    weitergibt, was man besprochen hat, dass man also eben ich seh
    auch häufig meine Aufgabe darin, (2) ähm zu den Referenten hier
    intern zu gehen und denen so kleine Geschichten am Rande zu
    erzählen. (.) mit denen nochmal zu sprechen, auch auch über
    Anmeldungen Einzelner; […] das find ich immer ganz wichtig, dass
    wir da miteinander sprechen. (.) ja und bei der
Bw       └mh┘
Aw  organisatorischen Seite, sowieso; weil ohne (.) also ich finde
    immer ganz wichtig is für mich so (.) ohne einander geht nichts;
    also wenn die Referentenebene (.) dollste Sachen plant, und die
    Verwaltung weiß nichts davon und kann nicht vernünftig agieren,
    dann nützt das gar nix. da kommt dann nichts tolles bei raus.
    und genau so andersrum. wenn die Verwaltung verwaltet, was das
    Zeug hält und die Referenten da nicht nich mh sich miteinfädeln,
    dann nützt des gar nichts, dass wir dann dolle verwalten. (.)
    also de- es muss miteinander sein. so das is das was ich ganz
    wichtich finde; ja. (.) wie so´n wie so´n Uhrwerk wo die
    Zahnräder so ineinander greifen. das is immer so mein Bild dass
    ich denke so: sollte es im idealsten Falle funktionieren und
    wenn es so geht, dann merkt man ja auch s es läuft, es dreht
    sich. (2) ja. aber es is denk ich auch ganz normal, dass immer
    mal Sand im Getriebe is (.) den man dann halt ausfegen muss.

                                          Organisation D; Z. 3-40
```

Abb. 3 Transkriptausschnitt, Organisation D

der Mitarbeitenden als Selbstverständlichkeit akzeptiert werden. Die Konsequenz für die Verwaltungskräfte besteht darin, die Kommunikation mit den Pädagoginnen und Pädagogen zu suchen und zu organisieren, wie sich aus Transkriptausschnitt in Abb. 3 herauslesen lässt.

Im in Abb. 3 dargestellten Ausschnitt wird betont, dass es Aufgabe der Verwaltungskräfte sei, auf die Referenten zuzugehen und „Geschichten am Rande" zu erzählen. Dahinter dokumentiert sich ein inkludierendes Organisationsverständnis, bei dem Verwaltung und Pädagogik als „Zahnräder eines Uhrwerks" interpretiert werden, bei dem die Handlungen ineinandergreifen. Beide Bereiche werden als gleichwertig und als untrennbar miteinander verwoben interpretiert. Vor diesem Hintergrund erscheint für diese Verwaltungskräfte Kommunikation als selbstverständliche Notwendigkeit.

Transparenz als Ergebnis funktionaler Austauschprozesse: Zum zweiten wird in diesem Muster die Funktion von Austauschprozessen, mit dem Ziel aussagekräftig zu sein, sehr positiv eingeschätzt. Es wird beschrieben, dass über informelle Gespräche, Protokolle oder Teambesprechungen eine große Transparenz hergestellt werde. Dies zeigt sich beispielsweise im Ausschnitt der Verwaltungskräfte aus Organisation G. (Abb. 4).

Im Ausschnitt, der in Abb. 4 dargestellt wird, zeigt sich, dass die Dienstberatungen dazu dienen, Transparenz über Geschehnisse herzustellen und über die Termine aller Mitarbeitenden zu informieren. Damit ist die Funktion, die die Verwaltungskräfte ihrer Tätigkeit zuschreiben, eng verbunden. Es geht vor allem darum, aussagekräftig

```
Aw  ja wir machen ja och äh jede Woche so ne Dienstberatung
    untereinander im Büro, (.) setz mer uns zusammen,
Bw                            └ja
Aw  dann äh erzählt jeder, was hat er die Woche gemacht oder die
    Wochen zuvor, was is dort aufgetreten, was gab es für Probleme,
Bw          └mh
Aw  was war ganz wichtig, da wird dann nochmal im Team drüber
    gesprochen, wenns notwendig is; da weiß sozusagen jeder von dem
    andern wo is er grade, ne? tragen uns dann die Termine von den
    andern auch ein, is man auch aussagekräftig dann am Telefon,
Bw                                                      └ja wenn
    der
Aw   └ne wenn dort Nachfragen sind, dass mer sofort sagen okay, der
    is jetzt grad unterwegs is aber halb eins wieder da, (.) oder so
    äh ja. ma weiß halt wirklich je- was der andre macht und sind
    immer wieder aussagekräftig, wenn mal einer nich da is.

                                          Organisation G, Z. 1043-1058
```

Abb. 4 Transkriptausschnitt, Organisation G

in der Kommunikation nach außen zu sein. Um diese Funktion erfüllen zu können bedarf es – wie im Ausschnitt sichtbar wird – vor allem interner Transparenz. Da die Pädagogen und Pädagoginnen nicht immer im Hause sind, erscheint es für die Verwaltungskräfte zentral, genau über deren An- und Abwesenheiten und Aufenthaltsorte Bescheid zu wissen. Darüber hinaus geht es aber auch inhaltlich in den Dienstbesprechungen um „Probleme“, die in der Woche aufgetreten sind. Charakteristisch für dieses Muster erscheint daher, dass die Bedeutung von Transparenz betont und diese gleichzeitig für die eigene Organisation als sehr hoch eingestuft wird.

Flaches Hierarchieerleben: Schließlich wird in diesem Muster Hierarchie in der Zusammenarbeit als flach – im Sinne einer gleichberechtigten Arbeitsteilung – wahrgenommen. Typisch dafür erscheinen beispielsweise Aussagen über das selbstverständliche Mitspracherecht bei wichtigen Entscheidungen, wie ein Ausschnitt aus Organisation E zeigt (Abb. 5).

Im in Abb. 5 dargestellten Transkriptausschnitt wird deutlich, dass das Mitspracherecht im Hinblick auf „Beschlüsse“ von den Verwaltungskräften wertgeschätzt wird. Die Betonung der gemeinschaftlichen Entscheidungen im Team verweist darauf, dass die Verwaltungskräfte sich als Teil dieses Teams und – im Gegensatz zum ersten Muster – nicht in Abgrenzung dazu positionieren. Diese Vergemeinschaftungsperspektive wird auch an der Verwendung der Formulierung der „großen Familie“ deutlich. Wie auch in anderen Organisationen sichtbar wird, führen Partizipationsmöglichkeiten und Spielräume im eigenen Verwaltungshandeln dazu, sich als Teil eines großen Ganzen (Organisation E; D) oder als Familie (Organisation E, D) zu verstehen, bei den „alle am gleichen Strang ziehen“ (Organisation G; Z. 1289) und alle das gleiche Ziel hätten. Hierarchie wird in diesem Muster daher als flach und als Ausdruck einer bereichsspezifischen und arbeitsteilig organisierten Expertise verstanden. Es geht also weniger um eine Über- oder Unterordnung der Berufsgruppen, sondern um ein gleichberechtigtes Nebeneinander.

```
Cw            └wir sind schon alle irgendwie wie so ne große Familie
    jeder. (.)schaun schon wie is es dem andern-
Dw                └wir werden auch zu: vielen äh Beschlüssen
    herangezogen wern, (1) wird abgestimmt
Cw            └ja genau es wird immer im Team entschieden
Aw                └ja und wir können auch bevor irgendwas
Dw                                        └ja ja ja mh mh ja
Aw  entschieden wird, hat-hat mer noch mal Mitspracherecht; also wir
Cw                                                └mh
Dw                                                    └ja
Aw  werden net einfach irgendwie übergangen, sondern es wird
    gemeinschaftlich weil wir´s ja dann auch gemeinschaftlich tragen
Dw                  └mh                                 └mh
Aw  müssen, oder auch nach außen transportieren. des find ich a ganz
    klasse.
Ew  └damals auch mit dem EFQM zum Beispiel, kann ich gut erinnern.
Aw                                        └ja ja
?w                                              └mh
Ew  hat er uns ja auch gefragt, ob wir dafür sind und da ham wir ja
Cw                                 └mh
Dw                                        └mh
Ew  auch abgestimmt, ne?

                                        Organisation E, Z. 501-522
```

Abb. 5 Transkriptausschnitt, Organisation E

4.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die rekonstruierten Muster jeweils auf der unterschiedlichen Bewertung der zentralen Themen (Strukturbedingungen der kommunikativen Zusammenarbeit, Erleben von Austauschprozessen und Erleben von Hierarchie) aufbauen (Tab. 1).

Beide Muster liefern Anregungen dazu, wie auch professionelles Handeln von unterschiedlichen Berufsgruppen in pädagogischen Organisationen betrachtet werden kann. Dieser Aspekt wird in der abschließenden Diskussion in den Blick genommen.

Tab. 1 *Die Muster zur Wahrnehmung zur Zusammenarbeit im Überblick*

Muster	Bewertung	Themen	Bewertung	Muster
Zusammenarbeit als kommunikative Transparenz im Modus eines flachen Hierarchieerlebens	Selbstverständlichkeit	Unterschiedliche Arbeitszeiten als Strukturbedingungen der kommunikativen Zusammenarbeit	Problematisierung	Zusammenarbeit als problematische Kommunikation im Modus eines steilen Hierarchieerlebens
	Funktional	Erleben von Austauschprozessen	Dysfunktional	
	Flach	Erleben von Hierarchie	Steil	

5 Diskussion: Zur Zusammenarbeit zwischen Profession und Organisation

Die Ergebnisse der empirischen Reanalyse zeigen, dass die Zusammenarbeit zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Mitarbeitenden in erwachsenenpädagogischen Organisationen aus Sicht der Verwaltungskräfte im Kontext zweier idealtypischer Wahrnehmungsmuster betrachtet wird.[6] Beide Muster sollen abschließend im Spannungsfeld zwischen Profession und Organisation diskutiert werden. Schließlich liefern beide Muster Hinweise dazu, wie die Zusammenarbeit von unterschiedlichen Berufsgruppen im Kontext von professionellem Handeln verstanden werden kann.

So verweist in erster Linie das Muster „Zusammenarbeit als kommunikative Transparenz im Modus eines flachen Hierarchieerlebens" auf die Bedeutung des Konzepts einer so genannten „organisationsgebundenen Professionalität" (Schicke 2012). Dieses Konzept fußt auf einer im Diskurs beobachtbaren Annäherung zwischen Organisationstheorie und Professionstheorie (z. B. Vanderstraeten 2008; Seitter 2011, S. 133), mit denen Organisation und Profession (Klatetzki und Tacke 2005) nicht mehr gegenübergestellt, sondern vielmehr als zwei Formen beschrieben werden, über die sich das Erziehungssystem ausdifferenziert (Kurtz 2004, S. 45). Professionalität wird hier jenseits der Dualität von Struktur und Handlung betrachtet: „Professionalität konstituiert sich wechselseitig, denn Akteure/Akteurinnen beziehen sich reflexiv und rekursiv auf die pädagogischen Institutionalformen, die sie immer wieder situativ zu den Modalitäten ihres Handelns machen" (Schicke 2012, S. 70).

Interessant erscheint nun, dass unsere Befunde deutlich machen, dass diese organisationsgebundene Professionalität nicht nur zur Betrachtung der einzelnen Berufsgruppen innerhalb einer Organisation dienen kann, sondern möglicherweise auch dazu dient, das Zusammenspiel ineinandergreifender Handlungen (Weick 1995) zwischen Pädagogik und Verwaltung in pädagogischen Organisationen als Ausdruck einer organisationsgebundenen Professionalität zu betrachten. Organisationen, in denen beide Bereiche von den Verwaltungskräften als gleichwertig betrachtet werden, haben damit das Potenzial, eine übergeordnete Form professionellen Handelns zu entwickeln, das auf den Prämissen transparenter Kommunikationsstrukturen basiert. Die Differenz organisations- und interaktionsbezogener Handlungslogiken wird somit anerkannt und in der Kommunikation bearbeitet. Im Gegensatz dazu verweist das Muster „Zusammenarbeit als problematische Kommunikation im Modus steilen Hierarchieerlebens" darauf, dass eine solche übergeordnete kommunikative Professionalität unterschiedlicher Berufsgruppen nicht entsteht, wenn die Berufsgruppen im Modus der Unter- und Überordnung eingeteilt werden. Hier wird die Differenz zwischen organisations- und interaktionsbezogener professioneller Handlungslogik hierarchisiert. Diese Hierarchisierung führt tendenziell zu einem niedrigen Motivierungspotenzial (Kil 2003, S. 104) von Verwaltungskräften, das die Zusammenarbeit in den Organisationen beeinflusst. Für eine übergeordnete kommunikative organi-

[6] Es handelt sich hier um eine idealtypische Verdichtung. Natürlich ist davon auszugehen, dass in der Praxis durchaus ambivalente Mischformen existieren (die allerdings im Material nicht eindeutig rekonstruiert werden konnten).

sationsgebundene Professionalität, in der die Differenz zwischen Interaktion und Organisation bearbeitet werden kann – so die aus den Ergebnissen abgeleitete These –, erscheint also vor allem das Erleben von Hierarchie zentral.

In diesem Zusammenhang bietet es sich für die künftige Forschung an, den Umgang mit Hierarchie zwischen pädagogischen und nicht pädagogischen Mitarbeitenden genauer in den Blick zu nehmen. Besonders interessant wäre es beispielsweise im Kontext von Organisationsentwicklungsprozessen zu untersuchen, auf welche Art und Weise unterschiedliche Mitarbeitendengruppen eingebunden werden. Für die Praxis wird zudem impliziert, dass die Einbindung in zentrale Entscheidungen und die wertschätzende und transparente Kommunikation bedeutsam erscheint, um eine übergeordnete kommunikative Professionalität in Organisationen zu ermöglichen.

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 Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format 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

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Dietsche, B. (2006). Fortbildung für Verwaltungsmitarbeitende in Weiterbildungseinrichtungen. In U. Heuer & W. Gieseke (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung. Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung* (S. 185–227). Oldenburg: Textweinberg.

Dietsche, B. (2015). *Verwaltung in Weiterbildungseinrichtungen. Vom diffusen Unbehagen zum professionell-reflektierten Umgang mit Verwaltungstätigkeiten*. Wiesbaden: Springer VS.

Dirkx, J.M. (2006). „Singing to the choir:“ The struggle for systemic organizational change in community college teaching. In Proceedings of the annual Adult Education Research Conference. http://www.adulterc.org/Proceedings/2006/Proceedings/DirkxConner.pdf. Zugegriffen: 08. Jan 2017.

Dollhausen, K., & Nuissl, E. (Hrsg.). (2007). *Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

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

Feld, T.C. (2010). Entwicklung von Organisationen als organisationspädagogische Gestaltungsaufgabe. Anforderungsprofil an lernende Weiterbildungsorganisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft ZfE*, *13*(1), 83–98.

Franz, J. (2016a). *Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Franz, J. (2016b). Zur Bedeutung von „Raum“ in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung – Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft ZfE*, *19*(1), 31–53.

Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln: Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189–211). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Gieseke, W. (2006). Programmforschung als Grundlage der Programmplanung unter flexiblen institutionellen Kontexten. In K. Meisel & C. Schiersmann (Hrsg.), *Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik* (S. 69–88). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Adline.

Hartley, D. (2010). The management of education and the social theory of the firm: from distributed to collaborative community. *Journal of Educational Administration and History*, *42*(4), 345–362.

Hartz, S. (2004). Qualität in der Weiterbildung: die Perspektivengebundenheit von Qualitätsanforderungen am Beispiel der Differenz von Organisation und Profession. In W. Fröhlich & W. Jütte (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven* (S. 231–248). Krems: Edition Donau-Universität Krems.

Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M., & Kramer, R. T. (Hrsg.). (2001). *Pädagogische Professionalität in Organisation. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.

Helsper, W. (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 115–145). Wiesbaden: Springer VS.

Herbrechter, D. (2011). Leitung und Wissen in Weiterbildungsorganisationen. Befunde einer empirischen Analyse. In M. Göhlich, S. M. Weber, Chr. Schiersmann & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Führung* (S. 77–86). Wiesbaden: Springer VS.

Heuer, U., & Gieseke, W. (Hrsg.). (2006). *Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung, Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung*. Oldenburg: Textweinberg.

von Hippel, A., & Fuchs, S. (2010). Herausforderungen für das berufliche Handeln von Erwachsenenbildner/innen. Eine Analyse aus unterschiedlichen Perspektiven. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel* (S. 52–68). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

von Hippel, A. (2010). Erwachsenenbildner/innen an der Schnittstelle zwischen Verwaltung und Pädagogik. Eine explorative Analyse der Tätigkeitsfelder von Verwaltungsmitarbeiter/inne/n mit pädagogischen Aufgaben. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung ZfW*, *33*(2), 77–88.

Hittleman, M. J. (2007). When do we stop asking ‚why'? Exploring the possibilities and challenges of collective critical reflection for staff and organizational development. In proceedings of the Annual Adult Education Research Conference. http://www.adulterc.org/Proceedings/2007/Proceedings/Hittleman.pdf. Zugegriffen: 8. Jan. 2017.

Hunter, S. (2006). Working for equality and diversity in adult and community learning: leadership, representation and racialised outsiders within. *Policy Futures in Education*, *4*(2), 114–127.

Kil, M. (2003). *Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen. Empirische Analysen und Ansatzpunkte für Entwicklung und Forschung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Klatetzki, T., & Tacke, V. (Hrsg.). (2005). *Organisation und Profession*. Wiesbaden: Springer VS.

Kurtz, T. (2004). Organisation und Profession im Erziehungssystem. In W. Böttcher (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung* (S. 43–53). Wiesbaden: Springer VS.

Loos, P., & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.

Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Rosenbusch, H. S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. München: Luchterhand.

Von Rosenstiel, L. (2011). Führung in Organisationen – Facetten eines Konzepts, Wirkmechanismen, Erfolgskriterien. In M. Göhlich, S. M. Weber, Chr. Schiersmann & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Führung* (S. 27–43). Wiesbaden: Springer VS.

Schicke, H. (2012). *Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Seitter, W. (2011). Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 122–137). Weinheim: Beltz.

Tellado, I. (2007). Dialogic management in adult education. In proceedings of the Annual Adult Education Research Conference. http://www.adulterc.org/Proceedings/2007/Proceedings/Tellado.pdf. Zugegriffen: 08. Jan 2017.

Vanderstraeten, R. (2008). Zwischen Profession und Organisation. Professionsbildung im Erziehunsgsystem. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 9–113). Wiesbaden: Springer VS.

Weick, K. E. (1995). *Der Prozess des Organisierens*. Berlin: Suhrkamp.

ZfW
DOI 10.1007/s40955-017-0082-4

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Bildung im Betrieb? Empirische Betrachtung der Bedarfsbestimmung im Großunternehmen: Prozesse, Akteure und Begründungen.

Tina Röbel

Eingegangen: 12. Januar 2017 / Angenommen: 13. März 2017
© Der/die Autor(en) 2017. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung Dieser Beitrag widmet sich der betrieblichen Weiterbildung. Das Ziel ist dabei nicht, normative Forderungen an mögliche Bildungsprozesse zu formulieren, sondern vielmehr die Bedingungen, unter denen diese Prozesse stattfinden, empirisch zu betrachten. Der Fokus liegt auf dem Prozess der Bedarfsbestimmung, die einen Teil der Programmplanung darstellt. Es wird erstens beschrieben, wie dieser Prozess für verschiedene Programmarten abläuft und welche Akteure beteiligt sind. Zweitens wird in Anlehnung an die Kontexturanalyse explorativ untersucht, wie Bedarfsentscheidungen begründet werden. Die betrachteten Großunternehmen werden dabei nicht als homogene Organisationen beschrieben, vielmehr zeigen sich Unterschiede innerhalb der einzelnen Unternehmen und zwischen ihnen.

Als Datengrundlage dienen neun Interviews aus drei verschiedenen Unternehmen.

Schlüsselwörter Betriebliche Weiterbildung · Programmplanung · Unternehmensfallstudien · Bedarf · Akteure · Kontexturanalyse

Education at the workplace? Empirical analysis of needs assessment in large enterprises: processes, stakeholders and justifications.

Abstract This article is devoted to workplace learning. Rather than formulating normative claims regarding educational processes, the aim is to empirically examine the conditions under which workplace learning takes place. The focus is on the process of needs assessment as part of program planning. Firstly, this process and the stakeholders involved are described for different types of programs. Secondly, an explorative analysis based on the contextual analysis shows how demand decisions are justified. The companies considered in this article are not described as homoge-

T. Röbel, M.A. (✉)
Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, Deutschland
E-Mail: tina.roebel@hu-berlin.de

Published online: 27 March 2017

neous organizations, but differences are shown within the individual companies and between each other. A total of nine interviews from three different companies were selected for the analysis.

Keywords Workplace learning · Program planning · Case studies · Needs · Stakeholders · Contextual analysis

1 Einleitung

> Wo gibt's denn sowas, dass die Personalentwicklung sagt ja du darfst 'nen Coach haben ja oder nein. Ne. Das hat die Führungskraft zu bestimmen, ob der 'n Coach kriegt oder nicht. [I: mhm] Wir können ihn beraten. Coach A B C D E. Das kann man ja einfach machen. Aber ansonsten sind DIE verdienen das Geld letztlich und können dann auch sagen was sie damit machen wollen. [I: mhm] Wenn sie sagen sie wollen mit Affen im Zoo irgendein Führungskräftedings machen, ja bitteschön. Macht (Leitung WB Abteilung, Fall A).

Weiterbildung, also organisiertes Lernen nach dem Abschluss einer ersten Bildungsphase, findet zu großen Teilen im betrieblichen Kontext statt. Laut Adult Education Survey 2014 (AES) waren 70 % (2012: 69 %) der erhobenen Weiterbildungsaktivitäten der betrieblichen Weiterbildung zuzuordnen (BMBF 2015, S. 21).[1] Die betriebliche Weiterbildung lässt sich in den Reproduktionskontext *Unternehmen* (Schrader 2010, S. 276) einordnen. Dieser ist zum einen dadurch geprägt, dass das Unternehmen der zuständigen Abteilung den Auftrag erteilt, Weiterbildung anzubieten, und dafür Ressourcen bereitstellt. Zum anderen unterscheidet sich dieser Kontext von Volkshochschulen oder bspw. Umweltinitiativen dadurch, dass mit der Weiterbildung private Interessen verfolgt werden (ebd.). Weiterbildung ist somit nicht das primäre Ziel von Betrieben, sie gehört nicht zum Kerngeschäft, sondern findet als beigeordnete Bildung statt (Gieseke und Heuer 2011).

Ausgangspunkt dieses Beitrags ist die Frage, wie Betriebe der Aufgabe nachkommen, Bildung zu ermöglichen. Auf normativer Ebene gehört dazu bspw. die Forderung, Weiterbildung für verschiedene Mitarbeitende zugänglich zu machen, um individuelle Entfaltung, gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit zu ermöglichen (vgl. Herbrechter und Schrader 2016, S. 8). Tatsächlich zeigen Statistiken zur Teilnahme an Weiterbildung auf der Makroebene betrieblicher Weiterbildung (Käpplinger 2016a), dass Zugangschancen in der Praxis einer starken Selektion unterliegen. Es partizipiert eher, wer männlich statt weiblich ist (39 zu 31 %), keinen Migrationshintergrund (38 % zu 22 %) und einen hohen beruflichen Abschluss hat (mit Fach-/Hochschulabschluss 49 %, mit Lehre 32 %; Bilger et al. 2013).

[1] Betriebliche Weiterbildung im Sinne des AES wird über die zwei Merkmale „Weiterbildung während der Arbeitszeit" und/oder „Weiterbildungskostenübernahme durch den Arbeitgeber" definiert (BMBF 2015, S. 19). In den diesem Artikel zugrunde liegenden Daten wurden Weiterbildungsmaßnahmen berücksichtigt, „die vorausgeplantes, organisiertes Lernen darstellen" (Destatis 2013).

Anstelle normativer Forderungen scheint daher für diesen Artikel eine empirische Betrachtung vielversprechender. Um zu verstehen, wie Unternehmen ihrer Aufgabe nachkommen, Bildung zu ermöglichen, wird untersucht, unter welchen Bedingungen Weiterbildung im Betrieb stattfindet. Dabei liegt der Fokus auf dem Prozess der Bedarfsbestimmung als Teil der betrieblichen Programmplanung, also auf dem „Planungs-, Management- und Entscheidungsverhalten von verantwortlichen Personen in weiterbildenden Betrieben" (Käpplinger 2016a, S. 10). Bedarfsbestimmung kann als Kern pädagogischen Handelns verstanden werden, hier werden Ziele, Zielgruppen und Themen festgelegt.

Das Erkenntnisinteresse dieses Beitrags ist zweierlei. Zum einen soll der Prozess der Bedarfsbestimmung empirisch beschrieben werden. Zum anderen soll hinterfragt werden, welche Art von Begründungen bei den getroffenen Entscheidungen eine Rolle spielen.

Dabei wird von den folgenden Vorannahmen ausgegangen: Erstens, Weiterbildungsbedarf existiert nicht für sich und muss lediglich erhoben werden – weshalb der viel verwendete Begriff der *Bedarfserhebung* irreführend ist. Weiterbildungsbedarf ist vielmehr das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses (vgl. Arnold 1991; Faulstich 1998; Gieseke 2008).

> Weiterbildungsbedarfe haben also etwas mit unterschiedlichen Perspektiven, Verwertungs- und Nutzungsinteressen zu tun. Die Objektivierbarkeit bleibt immer rückgebunden an komplexe Entscheidungsprozesse, welche die jeweils Verantwortlichen treffen (Gieseke 2008, S. 29 f.).

Zweitens, es wird davon ausgegangen, dass man nicht von *der* betrieblichen Weiterbildung sprechen kann. Es muss zwischen Unternehmen und auch innerhalb eines Unternehmens differenziert werden. So existieren bspw. innerhalb der Unternehmen verschiedene Programmarten, die sich hinsichtlich Zielgruppen und zeitlichen Planungshorizonten unterscheiden (von Hippel und Röbel 2016; von Hippel 2016).[2]

Drittens, es wird angenommen, dass Programmplanung in der betrieblichen Weiterbildung in einem Spannungsfeld stattfindet, das u. a. von pädagogischen Zielen und ökonomischen Interessen geprägt ist. Unternehmen als solche sind sehr unterschiedlichen Einflüssen ausgesetzt, wie bspw. die Wettbewerbssituation, Produktveränderungen, Arbeitsmarktlage etc.

2 Forschungslage und theoretischer Rahmen

Der Beitrag ist in der Programmforschung verortet. Darüber hinaus sind auch Arbeiten zu Bedarf und Bedarfserhebungen, sowie eigene theoretische Vorarbeiten zur Begründung von Weiterbildungsentscheidungen wichtig.

[2] Von Hippel und Röbel (2016) definieren fünf Programmarten: Programmkatalog, bereichsinterne Angebote, maßgeschneiderte Angebote, externe Angebote und weitere Einzelangebote.

2.1 Programmplanung in der betrieblichen Weiterbildung

Anders als in der Betriebswirtschaft wird in der Erwachsenenpädagogik Programmplanung als interaktives „Angleichungshandeln“ (Gieseke 2008) verstanden, an dem mehrere inner- und außerbetriebliche Akteure beteiligt sind (vgl. Käpplinger 2016b). Betriebswirtschaftliche Zugänge gehen eher von linearen Planungszyklen aus (vgl. Käpplinger 2016a, S. 11 f.).

Das Planungshandeln ist dadurch geprägt, dass Weiterbildung nicht das primäre Ziel von Betrieben ist, sondern als beigeordnete Bildung stattfindet (Gieseke und Heuer 2011). Das bedeutet, dass sie aus Sicht der Unternehmen kontingent ist und ihren Nutzen über die Bildungswirkung hinaus begründen muss (u. a. Heuer 2010; Weber 1985). Dabei kommen unterschiedliche Handlungslogiken zum Tragen (Herbrechter und Schrader 2016, S. 2).

Weiterbildungsentscheidungen werden von den Interessen der an der Planung beteiligten Akteure beeinflusst (Käpplinger 2013; von Hippel und Röbel 2016). Neben der Personalentwicklung entscheiden auch Führungskräfte verschiedener Ebenen, Betriebsräte, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und andere Personalbereiche, z. B. HR Business Partner, mit (von Hippel und Röbel 2016). Dabei kommen immer wieder unterschiedliche Akteurskonstellationen zustande, die sich auch als Konfigurationen bezeichnen lassen (Käpplinger 2013; 2016a; 2016b). Weber verweist bereits 1985 darauf, dass das Ergebnis betrieblicher Entscheidungsprozesse sowohl durch Kontextfaktoren, wie der Anzahl der Mitarbeiter des Betriebs, als auch von politischen Aspekten beeinflusst wird, wie z. B. der subjektiven Einschätzung der Situation durch die beteiligten Akteure (ebd., S. 36, vgl. auch Weber et al. 1994; sowie Cervero und Wilson 1994 zum Einfluss von Macht und Interessen).

Darüber hinaus wird Weiterbildung im betrieblichen Kontext eine Vielzahl verschiedener Funktionen zugeschrieben. Neben der Qualifizierungsfunktion lassen sich sowohl weitere Funktionen mit hoher Relevanz der Lernergebnisse, wie z. B. die Bewältigungs- und Flexibilitätsfunktion, als auch Funktionen mit geringer Relevanz der Lernergebnisse, wie z. B. die Gratifikations-, Motivations- und Mitarbeiterbindungsfunktion identifizieren (vgl. ausführlich von Hippel und Röbel 2016). Die im Rahmen der Programmplanung getroffenen Entscheidungen können somit als hochgradig kontingent und heterogen beschrieben werden (Käpplinger 2016a, S. 10).

2.2 Bedarfsbestimmung in der betrieblichen Weiterbildung

> Weiterbildungsmanager gestalten Weiterbildung vor dem Hintergrund ihrer Situationsinterpretation, persönlicher Interessen und der internen Machtkonstellationen. Sie konfigurieren Weiterbildung auf der Grundlage vorgefundener Rahmenbedingungen und richten ihr Handeln daran aus. Im Mittelpunkt des Konfigurationsinteresses steht die Definitionsmacht über die Auslegung von Bildungsbedarf (Robak 2012, S. 188, Hervorh. d. Verf.).

Den Bedarf zu erkunden und zu bestimmen (andere Autoren sprechen von Bedarfserhebung, -erschließung, -ermittlung, -entwicklung, usw.) gehört zu den zentralen pädagogischen Aufgaben im Rahmen der Programmplanung (vgl. Robak 2012,

S. 188; Reich-Claassen und von Hippel 2009, S. 1004; Gieseke 2008, S. 28; Seusing und Bötel 2000, S. 23). Die Bedarfsbestimmung ist somit Grundlage und oft auch Ausgangspunkt für die Ermöglichung von Lehr- und Lernprozessen im Betrieb.

In Abgrenzung zum Begriff „Bedürfnis", der als subjektive Größe verstanden wird, wird „Bedarf" als vermeintlich objektive Größe betrachtet (Gieseke 2008, S. 29). Zudem wird Bedarf als eher zielgerichtet verstanden. Der Begriff unterstellt, dass ein Angebot denkbar ist, das das Bedürfnis befriedigen kann (Schlutz 2006, S. 41). Während Bedürfnisse definitionsgemäß nur auf der individuellen Ebene auftreten können, kann Bedarf sowohl individuell als auch institutionell verstanden werden (ebd., S. 45). Gleichzeitig ist Bedarf auch gegenüber der Nachfrage abzugrenzen.[3]

Während die einfachsten Definitionen Bedarf als „Diskrepanz zwischen Ist und Soll im Verhalten bzw. der Leistung einer Person im Unternehmen" (Grüner 2000, S. 106) interpretieren, verweisen andere Autoren darauf, dass Bedarf fälschlicherweise als konkret verstanden wird. Bereits die Wahl der Instrumente der Bedarfserhebung beeinflusst die Ergebnisse (vgl. Arnold 1991, S. 146 ff.; Faulstich 1998, S. 105 ff.; Jechle und Kolb 1994, S. 9). Dabei sind nicht nur Qualifikationsdefizite relevant, sondern auch die Bedürfnisse der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, sowie die jeweilige Unternehmenskultur (vgl. „Bedarfsdimensionen", Arnold und Wiegerling 1983, S. 34 f.; Arnold 1991, S. 148 f.), sowie die Interessenstruktur der Akteure (vgl. „deskriptive Situationsanalysen", Faulstich 1998, S. 114).

> Damit ist bereits nachvollziehbar, dass Angebote nicht unmittelbar aus Bedarfserhebungen ableitbar sind, da Bedarfe nicht bereits auf bestimmte Angebote verweisen. Es schalten sich verschiedene interpretative Schritte ein, die bisher in der pädagogischen Forschung noch nicht bearbeitet wurden (Gieseke 2008, S. 34).

Empirische Arbeiten, die sich mit Bedarfserhebung beschäftigten, sind meist vorrangig quantitativ ausgerichtet. Sie zeigen, dass v. a. reaktive Verfahren oder einfache Soll-Ist-Vergleiche angewendet werden und stärker strategische Bedarfsermittlung selten ist (Seusing und Bötel 2000, S. 29; Grüner 2000, S. 148 f., Staudt 1990, S. 42). Überraschend ist, dass insgesamt zwar 73 % der im CVTS befragten Unternehmen Weiterbildung anbieten, aber nur bei 21 % der Unternehmen Bedarfsermittlung Teil des allgemeinen Planungsprozesses ist. Demgegenüber führen 42 % der Unternehmen nur unregelmäßig Bedarfsermittlungen durch und 37 % gar keine.[4]

Es ist also davon auszugehen, dass Bedarfe auch außerhalb von strukturierten Bedarfsermittlungsprozessen definiert werden. Wie das geschieht, welche Akteure beteiligt sind und wie die getroffenen Entscheidungen begründet werden, wurde bislang nicht detailliert untersucht (vgl. für eine Übersicht des Forschungsstands zu Bedarfserhebung Zalenska 2009, S. 116).

[3] Schlutz unterscheidet zwischen latentem Bedarf und manifestem Bedarf (der nachgefragt wird) (Schlutz 2006, S. 41; vgl. auch Arnold und Wiegerling 1983, S. 37). Dabei kann Nachfrage auch dadurch entstehen, dass Bedarf durch ein Angebot induziert wird (Arnold und Lermen 2004, S. 11).

[4] Für frühere Jahre vgl. Seusing und Bötel (2000).

Ähnlich wie für die gesamte Programmplanung lässt sich so die Lücke zwischen theoretisch ausgearbeiteten Bedarfserhebungsmethoden und deren tatsächlicher Nutzung in der Praxis erklären. Es fehlt an empirischer Analyse „über das ganz konkrete Planungshandeln der betrieblichen Weiterbildungsverantwortlichen“ (Käpplinger 2010, S. 13).

2.3 Begründungen von betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen

Die zweite Fragestellung dieses Artikels zielt auf die Begründungen betrieblicher Weiterbildungsbedarfe. Dabei soll bewusst eine dichotome Gegenüberstellung von pädagogischen und ökonomischen Begründungen vermieden werden (vgl. Röbel 2016). Vielmehr soll in Anlehnung an die Kontexturanalyse das Zusammenspiel verschiedener Begründungen aufgezeigt werden.

Damit kann an Arbeiten zu Begründungsmustern (Pohlmann 2015; Wittwer 1981), dem Einfluss von Macht und Interessen (Sork 1990; Cervero und Wilson 1994) und Modi der Aneignung betrieblicher Weiterbildung (Dörner 2008 über „Weiterbildungsbedeutungen“ als Bedingungen pädagogischen Handelns in kleinen und mittleren Unternehmen) angeschlossen werden. In Abgrenzung zu den bereits in 2.1 erwähnten zugeschriebenen Funktionen, bei denen es sich um unterstellte Zusammenhänge zwischen betrieblicher Weiterbildung und anderen Zielen handelt (von Hippel und Röbel 2016), können Begründungsmuster auch über das Unternehmen hinaus auf „Handlungs- und Wertmaßstäbe“ (Wittwer 1981, S. 231), wie „pädagogische Prinzipien“, und „gesellschaftspolitische Ansprüche“ (Pohlmann 2015, S. 100) verweisen.

2.4 Fragestellungen und Ziele des Beitrags

Ausgangspunkt des Beitrags ist die Frage, wie Betriebe als Organisationen ihrer Aufgabe nachkommen, Bildung zu ermöglichen. Dafür soll eine detaillierte empirische Betrachtung der Bedarfsbestimmung stattfinden. Diese zielt in einem ersten Schritt darauf ab, für verschiedene Programmarten den Prozessablauf und das Zusammenspiel der Akteure beschreiben zu können. In einem zweiten Schritt wird in Anlehnung an die Kontexturanalyse explorativ betrachtet, welche Arten der Begründung für die getroffenen Entscheidungen herangezogen werden.

3 Untersuchungsdesign

3.1 Sample und Datenerhebung

Grundlage für die Untersuchung sind Daten aus einem DFG-Projekt zu Programmplanung in der betrieblichen Weiterbildung, das von 2013 bis 2015 an der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt wurde (von Hippel und Röbel 2016).[5] In allen drei untersuchten Großunternehmen (über 2800 Mitarbeiter, vgl. Bäumer 1999) existiert

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

eine Abteilung mit mehreren hauptamtlichen Stellen, die für Weiterbildung zuständig ist. Die Studie war branchenübergreifend (Gesundheitsbranche, Einzelhandel und Energie). Insgesamt wurden 35 Interviews mit verschiedenen Akteuren geführt. Für die Sekundäranalyse wurden je Fall drei, also insgesamt neun Interviews ausgewählt:

1. Leitung der Weiterbildungsabteilung (Experteninterview)
2. Mitarbeitende der Weiterbildungsabteilung (Fall A und C) bzw. regionale Personalentwickler (Fall B) (Experteninterview)
3. Führungskräfte einzelner Standorte/Bereiche (problemzentriertes Interview)

Die Sekundäranalyse hat mehrere Vorteile. Neben dem pragmatischen Vorteil, bereits Daten aus dem für erwachsenenpädagogische Forschung nur schwer zugänglichen Bereich der Großunternehmen vorliegen zu haben, ist auch mit weniger sozial erwünschten Antworten zu rechnen. Bedarf, Bedarfsbestimmung und -begründung standen nicht explizit im Vordergrund der Interviews. Anschlussforschung könnte in Form von teilnehmender Beobachtung an Planungsgesprächen stattfinden.

3.2 Datenauswertung Fragestellung 1 (Inhaltsanalyse)

Für die erste Fragestellung, die detaillierte Beschreibung der Bedarfsbestimmung, wurde inhaltsanalytisch (Mayring 2003) ausgewertet. Dafür wurden zunächst anhand der vollständigen Transkripte in MAXQDA den beiden Unterfragestellungen Textstellen zugeordnet:

1. Prozess der Bedarfsbestimmung (Was, wann, wie?)
2. Akteure der Bedarfsbestimmung (Wer ist wie beteiligt?)

Für beide Themen wurden im nächsten Schritt die zugeordneten Textstellen je Interview paraphrasierend zusammengefasst und eine thematische Übersicht erstellt. Anschließend wurde je Fall eine fallinterne vergleichende Zusammenfassung erstellt. Im letzten Schritt wurde ein fallübergreifender Vergleich durchgeführt.

3.3 Datenauswertung Fragestellung 2 (Kontexturanalyse)

Die zweite Fragestellung zielt auf die Begründungen der getroffenen Entscheidungen. Hier wurden explorativ zentrale Textstellen aus den Interviews mit den Weiterbildungsleitungen in Anlehnung an die Kontexturanalyse ausgewertet.

Die Kontexturanalyse wurde für die dokumentarische Organisationsforschung in Anschluss an die dokumentarische Methode entwickelt (vgl. Jansen et al. 2015). Kerngedanke ist, dass in Organisationen verschiedene Kontexturen aufeinandertreffen. Dazu gehören sowohl verschiedene Logiken („multiple Rationalitäten“), sowie querliegend dazu verschiedene gesellschaftliche Funktionssyteme (ebd.).[6] Eine Gegenüberstellung von lediglich zwei Kontexturen, z. B. Pädagogik und Ökonomie,

[6] Vgl. auch Jansen et al. (2015): „Eine Kontextur kann dabei nahezu alles sein: eine Person, eine Organisation, eine Reflexionsinstanz. Was als eine solche funktioniert, bleibt damit dem empirischen Material überlassen“ (ebd., S. 23).

würde aus dieser Perspektive zu kurz greifen. Vielmehr finden alle Kontexturen gleichzeitig statt („Kopräsenz unterschiedlicher logischer Räume"). Interessant ist, wie die einzelnen Kontexturen aufeinander bezogen werden, also „wie im je konkreten Fall ein Arrangement verschiedener Kontexturen geschaffen wird, das eine Kollision vermeidet und Entscheidungsfindung sicherstellt" (ebd.). Beispiele für Datenauswertungen mit Hilfe der Kontexturanalyse finden sich bei Vogd (2009), Vogd et al. (2015) und Lüdecke (2016).

Das Verfahren orientiert sich an der komparativen Analyse der dokumentarischen Methode. Nach einer formulierenden Interpretation, die thematische Verläufe skizziert und Textpassagen inhaltlich zusammenfasst, erfolgt eine reflektierende Interpretation. Dabei werden angesprochene Problemstellungen, sowie dazugehörige Orientierungsrahmen herausgearbeitet (vgl. Lüdecke 2016). Im Anschluss wird während der komparativen Analyse analysiert, bei welchen Problemstellungen und in welchen Situationen auf welche Kontexturen (nicht) Bezug genommen wird. Es werden „die verschiedenen Logiken in ihrer wechselseitigen Relationierung" beobachtet (Jansen et al. 2015).

> Beispielsweise mag ein ärztlicher Entscheidungsprozess darin einrasten, einen Patienten aus Kostengründen vorschnell zu entlassen. Dies heißt jedoch nicht, dass die nicht thematisierten Kontexturen hiermit aus dem Spiel sind ... Es wäre also nach Pannen und Störungen zu suchen, welche die impliziten Erwartungshorizonte deutlich werden lassen, deren Befolgung auch dann erwartet wird, wenn in der Kommunikation überwiegend andere Themen verhandelt werden (Vogd 2009).

Da die Interviews leitfadengestützt durchgeführt wurden, sind vor allem längere Passagen, in denen die Interviewpartner „ihre eigene Relevanzstruktur" entfalten können (Vogd et al. 2015), interessant. Gleichzeitig gilt es, die Interviewsituation mit zu reflektieren und zu prüfen, welche Kontexturen durch die Interviewleitung eingeführt, betont oder möglicherweise auch ignoriert wurden (zum Einfluss des Interviewers vgl. John 2010).

4 Ergebnisse

4.1 Prozesse und Akteure der Bedarfsbestimmung

Die Bedarfsbestimmung unterscheidet sich in allen drei Unternehmen je nach Programmart und wird deshalb jeweils gesondert beschrieben.

Programmkatalog. In Bezug auf die von der Weiterbildungsabteilung (WBA) im Voraus geplanten, offenen Angebote werden in allen Unternehmen zwei Prozesse der Bedarfsbestimmung unterschieden. Zum einen gibt es quantitative Planungen, bei denen die Nutzung der Angebote im Vorjahr als Bedarf angenommen wird. Dabei werden die unterschiedlichen Motive der Nutzung kritisch reflektiert, wie z. B. *„Trainings als Incentive, weil der Mitarbeiter fleißig war"* gegenüber *„wirklich wertstiftend"* (Leitung WBA Fall C). Zum anderen gibt es Wege und Verfahren,

wie neue Angebote entstehen. Diese sind bei Fall A und B größtenteils informell, zufällig und von persönlichen Kontakten abhängig. Die Gründe dafür sind unterschiedlich. Bei Fall A reicht das Geld nicht für *„dieses wunschinduzierende, na was hättet ihr denn gerne“* (Leitung WBA Fall C). Bei Fall B verfolgt man das Ziel, das veranstaltete Lernen *„nach und nach abzuschaffen“* (Leitung WBA Fall B). Demgegenüber finden bei Fall C jährliche Planungsgespräche mit Vertretern der Tochterunternehmen statt, in denen neue Themen abgefragt werden. Darüber hinaus setzt der Gesetzgeber durch Vorschriften Bedarfe, z. B. bzgl. Ersthelfer, Brandschutz oder Sicherheitsaspekten. Diese Art von Bedarfen wird in der Regel von den Fachabteilungen erkannt.

> Ich kann ja nicht alle Bestimmungen in dieser Welt wissen (Leitung WBA Fall A).

Maßgeschneiderte Angebote. Hierunter fallen Angebote, bei denen die WBA auf kurzfristige Bedarfe aus unterschiedlichen Unternehmensbereichen reagiert. In der Rolle eines Dienstleisters führt sie teilweise Angebote selbst durch oder vermittelt zwischen den internen Kunden und externen Anbietern. In Unternehmen A und C wird von dieser Programmart deutlich mehr berichtet als bei Fall B. Es gibt jeweils zwei verschiedene Abläufe. Teilweise werden Bedarfe im Vorhinein besprochen und geplant, z. B. in viertel-/jährlichen Planungsgesprächen mit einzelnen Unternehmensbereichen, an denen verschiedene Führungskräfte beteiligt sind. Häufiger scheint es vorzukommen, dass kurzfristig eine Führungskraft die WBA kontaktiert, um Unterstützung anzufragen. In den WBA bei Fall A und C weiß man, dass der Prozess der Bedarfsbestimmung *„schon sehr auch von so’ nem Zufallssytem abhängig [ist]. Die is’ sehr von Beziehungen abhängig, die is’ wenig institutionalisiert“* (Mitarbeiter WBA Fall C).

Interessant ist die Frage, wer die Kompetenz hat den Bedarf „richtig“ zu erfassen. Die Mitarbeiter der WBA von Fall A und C betonen die Notwendigkeit von Auftragsklärungsgesprächen, weil der Kunde nicht immer das braucht, was er sagt. Dem widersprechend berichtet eine Führungskraft, dass sie die Abstimmung mit dem externen Anbieter selbst übernommen hat, weil die Vorschläge der WBA den Bedarf nicht getroffen haben.

> Sie sind so überrascht dass ich das tue? (.) Wer soll es denn sonst tun? Ich bin doch hier die Verantwortliche für den Standort. (.) Also. Da ist es ja ganz schnell passiert, dass die Maßnahmen, die sonst von von der Fort- und Weiterbildung kämen an dem Ziel völlig vorbeigehen (Führungskraft Fall A).

Bereichsinterne Angebote. In allen drei Unternehmen gibt es in verschiedenen Unternehmensbereichen bzw. Standorten eigenständig geplante Angebote ohne Beteiligung der WBA. In Fall A wird ein Teil des zentralen Budgets für Weiterbildung direkt den Standorten zugeteilt (Verteilungsschlüssel ist die Mitarbeitergröße) und kann für diese Angebote genutzt werden – nach Rücksprache mit der WBA. In Fall B spricht die Leitung WBA nicht über bereichsinterne Angebote. Aus Sicht der regionalen Personalentwickler, die solche Angebote auf Wunsch der Mitarbei-

ter eingeführt haben, besteht kein Unterstützungsbedarf durch die WBA. In Fall C sieht die Leitung WBA die bereichsinternen Angebote kritisch, weil sie verhindern, dass Kosten gespart werden. Für die Führungskraft, die davon berichtet, scheinen sie selbstverständlich, es entsteht fast der Eindruck, dass die WBA überflüssig oder zumindest unbekannt ist.

> Naja, so, wie, wie, wie läuft das ab? Also es gibt einmal 'n Aufgabenspektrum eines Bereiches, ne? [I: mhm] So dann gibt's die Leute, die da arbeiten, ja? ... So und dann stimmen wir uns hier intern, also ich mit meinen drei Abteilungsleitern, stimmen wir uns ab und sagen „Pass ma' auf, ja, wollen wir nich' ma' dort oder es wäre notwendig, dass wir dort mal die Leute ertüchtigen" (Führungskraft Fall C).

Externe Angebote. Hierunter fallen sowohl Angebote, die von der WBA organisiert werden, indem z. B. Rahmenverträge mit Anbietern von Sprachkursen abgeschlossen werden, als auch externe Angebote, an denen einzelne Mitarbeitende teilnehmen – in diesem Fall entscheidet die jeweilige Führungskraft. Es scheint in keinem der Unternehmen strukturierte Prozesse zu geben, um Bedarf zu bestimmen.

In Fall A wird die eigenständige Nutzung externer Angebote aus zwei Gründen positiv gesehen. Erstens braucht man sich nicht darum zu kümmern, fachliche Bedarfe zu erkennen. Zweitens ist es eine Möglichkeit, mit dem als gering empfundenen Budget umzugehen. Die Verantwortung, Bedarfe zu erkennen bzw. Entscheidungen zu treffen, wird an die Bereiche übertragen.

> ... und deshalb hab ich's eben so gemacht, dass ich Teile dieses Budgets ... denen gebe und sag': ihr dürft daraus coachen, Teamentwicklung, die Leute zu Kongressen schicken, macht was ihr wollt – müsst ihr nur über uns machen, damit ich das controllen kann, weil ich das so sozusagen verantworte, aber das ist euer Ding und ihr entscheidet selber (Leitung WBA Fall A).

Weitere Einzelangebote. Hierzu gehören weitere Weiterbildungsangebote bzw. Aktivitäten der WBA, wie z. B. eine Kampagne zum Schutz vor sexualisierter Gewalt (Fall A). Die Bedarfsbestimmung erfolgt nicht strukturiert, die Initiative kann sowohl von der WBA als auch von anderen Akteuren ausgehen. Diese Einzelangebote können auch dazu dienen, neue Lernformate auszuprobieren, wie in Fall C, wo eine Summerschool angeboten wurde. Als Besonderheit sind die Führungskräftetrainings bei Fall C zu nennen, die zwar durch die WBA im Voraus geplante Angebote darstellen, aber nicht Teil des Programmkatalogs sind. Sie werden *top-down* von der Stabsstelle „Talent Management" in der internationalen Konzernzentrale anhand der Führungswerte entwickelt. Aufgabe der WBA ist es, die Führungskräftetrainings *„möglichst reibungsfrei"* und kostensparend *„abzufahren"* (Mitarbeiter WBA Fall C).

4.2 Begründungen für Bedarfsentscheidungen

Die zweite Fragestellung des Beitrags zielt auf die Begründungen betrieblicher Bedarfsentscheidungen. Dafür wurden explorativ Textpassagen aus den Interviews mit der Leitung WBA je Unternehmen in Anlehnung an die Kontexturanalyse ausgewertet. Im Mittelpunkt steht dabei jeweils ein einzelnes Weiterbildungsangebot: Yoga (Fall A, Programmkatalog), Fotografie (Fall B, Programmkatalog), Job-Flow-Trainer (Fall C, weiteres Einzelangebot). In allen drei Passagen folgt die Begründung des Angebots auf allgemeinere Überlegungen zu Weiterbildung. Für Fall A wird die Analyse ausführlicher dargestellt, anschließend folgt eine vergleichende Diskussion.

> Sie müssen natürlich gucken, dass die Leute das Wissen haben, was sie brauchen um ihren Job zu machen. [I: ja] Ja, Sie müssen gucken, dass die Leute motiviert bleiben bei der Arbeit, dass sie sich entwickeln können, ... verstehen Sie das hat, ... was wir da bieten müssen, ist ja sehr abhängig wo 'ne Organisation gerade steht, [I: mh] wo sie hin will, strategisch, ja? Natürlich sind hier auch n'paar Goodies bei, „Hatha Yoga", aber das ist auch entspannend. Und ich sag auch immer, wenn ich in Berlin bin, wissen Sie, ich gehe nicht oft ins Theater, ich hab ein Theaterabo. Aber die Tatsache, dass ich ins Theater gehen kann, [I: mhm] das gibt mir ein gutes Gefühl. Wie oft gehen die Leute ins Theater? Oder ins Kino? [I: okay, ich verstehe Sie, ja] Ja? Aber das, dass ich es könnte wenn ich es möchte, das gibt das Gefühl der Erfüllung, ja? (Leitung WBA Fall A).

Interessant an diesem Zitat ist der Widerspruch zwischen der abstrakten Beschreibung der strategischen Ausrichtung der Weiterbildungsarbeit und dem herausgegriffenen Angebot „Hatha Yoga". Während es zunächst um Legitimation und Professionalität der eigenen Arbeit, sowie den Rückbezug zum Unternehmen geht, spricht sie mit dem Beispiel und der gewählten Metapher des Theaterbesuchs ganz andere Kontexturen an. Zunächst wird noch auf Effektivität und Gesundheit verwiesen (*„aber das ist auch entspannend"*), also Kontexturen für die die Teilnahme am Weiterbildungsangebot bedeutsam ist. Im weiteren Verlauf der Passage scheint lediglich das Anbieten des Angebots relevant zu sein. Es geht um die *Möglichkeit* der Teilnahme, den vermeintlich leichten Zugang, ganz nach Bedürfnis. All das zielt auf Zufriedenheit (*„Gefühl der Erfüllung"*). Durch die vehemente Nachfrage *„Wie oft gehen die Leute ins Theater? Oder ins Kino?"* entsteht der Eindruck, dass die (Nicht-)Teilnahme von der Entscheidung der Mitarbeitenden abhängt und weniger – wie es der Fall ist – von der Anzahl der Plätze oder der Zustimmung der jeweiligen Führungskraft.

Auch bei den anderen beiden untersuchten Passagen sprechen die Interviewpartner zunächst auf einer abstrakten Ebene. Es geht darum auf Veränderungen in der Umwelt (ständig neue Produkte im Handeln) bzw. auf hierarchisch kommunizierte Anforderungen (bzgl. Weiterbildungsmethoden) und Veränderungen innerhalb der Organisation (Umstrukturierung) zu reagieren. Ein Gestaltungsanspruch wird erst auf der Ebene der konkreten Angebote sichtbar.

(Fall B) Das gewählte Beispiel „Fotografie" unterstreicht die Bedeutung der Weiterbildungsarbeit, man könnte auch sagen, es fordert Anerkennung ein. Die *„Of-*

fensive“ scheint wie ein heldenhafter Schutz der Mitarbeitenden in der Flut neuer Produkte (*„die Berührungsängste waren riesig groß“*). Weitere aufgefundene Kontexturen sind die Ehrfurcht vor Technik, das Betonen der eigenen Professionalität und des Erfolgs der Offensive (die Mitarbeiter können heute mit den Fotoautomaten umgehen). Darüber hinaus wird auch auf die Perspektive des Kunden eingegangen. Direkte Verweise zu wirtschaftlichen Überlegungen finden sich in dieser Passage nicht.

(Fall C) Die Interviewpartnerin betont gleich einleitend die guten Erfahrungen, die man mit dem Angebot „Job-Flow-Trainer“ gemacht hat, unterstreicht also die Professionalität ihrer Abteilung. In der Begründung der Vorteile des Angebots bezieht sie sich vor allem auf die Effektivität und Effizienz der Maßnahme für das Ziel der Qualifizierung und die dadurch besseren Ergebnisse (mehr Qualität und bessere Performance). Darüber hinaus verweist sie auf die Kontextur der Anerkennung der Mitarbeitenden ohne den Eindruck zu erwecken, dass das für sie sehr bedeutsam wäre *„das hat auch was so mit Anerkennung und wie auch immer zu tun“*.

5 Diskussion und Ausblick

Ausgangspunkt für diesen Beitrag war die Frage, wie Unternehmen als Organisationen ihrer Aufgabe nachkommen, Weiterbildung zu ermöglichen. Betriebliche Weiterbildung wurde dafür als beigeordnete Bildung definiert (Heuer und Gieseke 2011). Das Weiterbildungsprogramm wird von verschiedenen Akteure über Angleichungshandeln (Gieseke 2008) erstellt. Der Fokus des Beitrags lag auf dem Prozess der Bedarfsbestimmung. Dieser wurde in einem ersten Schritt empirisch detailliert für verschiedene Programmarten beschrieben. In einem zweiten Schritt wurden die Begründungen der Bedarfsentscheidungen explorativ analysiert.

Für die erste Fragestellung lässt sich zusammenfassend sagen, dass in allen drei Fällen für die Angebote des Programmkatalogs, sowie in Teilen bei den weiteren Einzelangeboten, die WBA die Haupt-Entscheidungsinstanz ist. Bei allen anderen Angeboten spielen Führungskräfte auf verschiedenen Hierarchieebenen eine wichtige Rolle. Sie sind Impulsgeber, Entscheider und teilweise auch Planer für maßgeschneiderte, bereichsinterne und externe Angebote, da sie die Budgetverantwortung tragen. Darüber hinaus entscheiden sie über die individuelle Teilnahme an (internen und externen) Angeboten. Eine direkte Einflussnahme der Geschäftsleitung gibt es lediglich bei Fall C auf die Führungskräftetrainings. Diese Ergebnisse decken sich mit der quantitativen Erhebung von Seusing und Bötel (2000). Insgesamt läuft Bedarfsbestimmung über alle Programmarten hinweg eher kommunikativ als instrumentell (vgl. Faulstich 1998, S. 114). Als weiterer analytischer Schritt wäre hier eine Typenbildung denkbar, um verschiedene Formen der Bedarfserschließung zu beschreiben. Mögliche Dimensionen sind die Beteiligung der WBA (ja/nein), die zeitliche Perspektive (kurz-/langfristig), die berücksichtigten Zielgruppen (exklusiv/inklusiv), usw.

Im zweiten Schritt konnte anhand der explorativen Kontexturanalyse gezeigt werden, dass bereits einzelne Akteure, in diesem Fall die Leitungen WBA, auf sehr verschiedene Kontexturen Bezug nehmen. Dabei war vor allem interessant, dass

sich Begründungen auf der Ebene betrieblicher Weiterbildung insgesamt von den Begründungen im Zusammenhang einzelner Angebote unterscheiden. Die denkbare Kontextur „Bildung“ oder spezifischer „Entwicklung individueller Anlagen“, „gesellschaftliche Integration“ oder „Beschäftigungsfähigkeit“ (Herbrechter und Schrader 2016, S. 8) konnte in Bezug auf die drei betrachteten Angebote nicht gefunden werden, wenn auch die Leitung WBA in Fall A allgemein von der Notwendigkeit spricht, dass „die Leute sich entwickeln können“. Versteht man die Frage nach Bildung als Verweis auf „Horizonte humaner Perspektive“ (Faulstisch und Zeuner 2015, S. 27), lassen sich dem durchaus Kontexturen zuweisen, auf die die Interviewpartner Bezug nehmen: Gesundheit, Mitarbeiterbedürfnisse, Schutz, Unterstützung, Anerkennung. Auf Grund des explorativen Charakters der Analyse können alle Aussagen nur Hypothesen sein, die durch weitere Arbeit am Material zu prüfen sind.

Einschränkend ist zu sehen, dass dieser Beitrag lediglich drei Interviewpartner je Unternehmen berücksichtigt hat. Dadurch blieben andere Akteure, wie bspw. der Betriebsrat, außen vor. Darüber hinaus wurde die Frage der Nutzung der Angebote (Zugang, Erkennen von individuellem Bedarf etc.) ausgeklammert. Dies sollte in weiteren Forschungsarbeiten berücksichtigt werden.

Für Anschlussforschung ist die wichtige Rolle der Führungskräfte bei der Planung von Weiterbildung interessant. Auch die verschiedenen Formen der Budgetallokation gehören in den Fokus erwachsenenpädagogischer Forschung, schließlich entscheidet sich daran, welche Akteure wieviel Einfluss auf Bedarfsentscheidungen nehmen (zu Planungspartizipation vgl. Robak et al. 2013). Zusätzlich wäre eine quantitative Erhebung vielversprechend, die die Bedeutung der verschiedenen Programmarten untereinander misst (Teilnahmezahlen, Dauer der Angebote, Budget etc.).

Methodisch ist die Kontexturanalyse als Auswertungsverfahren für weitere Forschung im Kontext betrieblicher Weiterbildung anschlussfähig. Hier ist insbesondere interessant zu prüfen, ob sich ein Zusammenhang zwischen den Funktionen, die einzelnen Programmarten zugeschrieben werden, und dem Prozess der Bedarfsbestimmung sowie den zur Begründung herangezogenen Kontexturen aufzeigen lässt. Dafür könnten Situationen, in denen „die formalen Seiten der Organisation unterlaufen werden“, besonders aufschlussreich sein (Harney 1996, S. 118). Darüber hinaus wäre auch eine teilnehmende Beobachtung an einem Planungsgespräch vielversprechend.

Mit Blick auf die Praxis betrieblicher Weiterbildung muss man Respekt haben vor denjenigen, die dort Weiterbildungsentscheidungen treffen. Ähnlich wie Ärzte sind sie mit sehr unterschiedlichen Akteuren und Kontexturen konfrontiert. Eine erwachsenenpädagogische Forschung, die dabei unterstützen möchte, Bildung zu ermöglichen, darf nicht nur normative Forderungen formulieren, sondern muss Verständnis zeigen für die Komplexität der Praxis. Es gilt, die verschiedenen Bedarfsbegründungen und ihr Zusammenspiel sichtbar zu machen.

Förderung Deutsche Forschungsgemeinschaft (DE): Kennzeichen HI 1599/1-1

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 Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format 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

Arnold, R., & Wiegerling, H.-J. (1983). *Programmplanung in der Weiterbildung. Bedarfsorientierung – ausgew. Planungsstrategien – institutionelle Einflüsse* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.

Arnold, R. (Hrsg.). (1991). *Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit*. Hohengehren: Schneider.

Arnold, R., & Lermen, M. (2004). Die Systematik des Bedarfs: „Es geht eigentlich um etwas ganz anderes". *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *27*(2), 9–16.

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

Bilger, F., Gnahs, D., Hartmann, J., & Kuper, H. (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld: Bertelsmann.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015). Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2014 Trendbericht. https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf. Zugegriffen: 13. März 2017.

Cervero, R. M., & Wilson, A. L. (1994). The politics of responsibility: a theory of program planning practice for adult education. *Adult Education Quarterly*, *45*(1), 249–268.

Destatis (2013). *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Dörner, O. (2008). Weiterbildungsbedeutungen: Ein Bedingungsbereich pädagogischen Handelns in kleinen und mittleren Unternehmen. *Der pädagogische Blick*, *3*, 132–141.

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

Faulstich, P., & Zeuner, C. (2015). Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft. Erziehungswissenschaft. *Mitteilungen der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, *26*(50), 25–36.

Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

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

Grüner, H. (2000). *Die Bestimmung des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs. Eine betriebspädagogische Untersuchung am Beispiel gewerblich-mittelständischer Unternehmungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Harney, K. (1996). *Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung*. Stuttgart: Hirzel.

Herbrechter, D., & Schrader, J. (2016). Organisationstheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl. S. 1–25). Wiesbaden: Springer.

Heuer, U. (2010). Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Fallstudienbericht. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 115. http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6221. Zugegriffen: 10. Jan 2017.

von Hippel, A. (2016). Programmplanungskulturen in der betrieblichen Weiterbildung. Eine Programmanalyse zu Funktionen betrieblicher Weiterbildungsprogramme. In O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold & S. Robak (Hrsg.), *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* (S. 139–159). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

von Hippel, A., & Röbel, T. (2016). Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *39*(1), 1–21.

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

Jechle, T., & Kolb, M. (1994). Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. *Unterrichtswissenschaft*, *22*(1), 3–22.

John, R. (2010). Funktionale Analyse – Erinnerungen an eine Methodologie zwischen Fixierung und Überraschung. In R. John, A. Henkel & J. Rückert-John (Hrsg.), *Die Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?* (S. 29–54). Wiesbaden: Springer.

Käpplinger, B. (2010). Weiterbildungsentscheidungen auf Grundlage von Bildungscontrolling und jenseits von Bildungscontrolling – Empirische Ergebnisse eines BIBB-Forschungsprojektes. In B. Käpplinger (Hrsg.), *Weiterbildungsentscheidungen und Bildungscontrolling. Impulse aus der Bildungsforschung für die Bildungspraxis* Wissenschaftliche Diskussionspapiere aus dem BIBB, 117. (S. 6–17). Bonn: BIBB.

Käpplinger, B. (2013). Ambivalenzen in der betrieblichen Weiterbildung. Hochkonjunktur in der Politik, Stagnation und Expansion in der Empirie, Defizite in der Theorie. In H. v. Felden (Hrsg.), *Erwachsenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis* (S. 116–128). Baltmannsweiler: Schneider.

Käpplinger, B. (2016a). Theorien und Theoreme der betrieblichen Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* 6. Aufl. Wiesbaden: Springer.

Käpplinger, B. (2016b). *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien* (1. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.

Lüdecke, D. (2016). Der Einsatz der Dokumentarischen Methode zur Analyse professionell-organisierter Systeme. In M. Hülsken-Giesler, S. Kreutzer & N. Dütthorn (Hrsg.), *Rekonstruktive Fallarbeit in der Pflege. Methodologische Reflexionen und praktische Relevanz für Pflegewissenschaft, Pflegebildung und die direkte Pflege* (S. 163–186). Göttingen: Universitätsverlag Osnabrück im Verlag V&R unipress.

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

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). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Reich-Claassen, J., & von Hippel, A. (2009). Angebotsplanung und -gestaltung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1003–1015). Wiesbaden: Springer VS.

Robak, S. (2012). Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen. DIE Bonn. http://www.die-bonn.de/Institut/Dienstleistungen/Servicestellen/Programmforschung/Methodische_Handreichungen/codiersysteme. Zugegriffen: 10. März 2017.

Robak, S., Pohlmann, C., & Heidemann, L. (2013). Zur Analyse von Folgewirkungen bildungspolitischer Strukturentscheidungen auf Bildungs- und Planungspartizipation am Beispiel von Bildungsurlaub. In S.M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 303–313). Wiesbaden: Springer VS.

Röbel, T. (2016). The interaction of economic and pedagogical ideals in the context of workplace learning in Germany: a framework for empirical research – inspired by business ethics. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults – RELA*, *7*(2), 207–221. doi:10.3384/rela.2000-7426.201672).

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

Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *56*(2), 267–284.

Seusing, B., & Bötel, C. (2000). Bedarfsanalyse – die betriebliche Praxis der Planung von Weiterbildungsbedarfen. In C. Bötel & E. Krekel (Hrsg.), *Bedarfsanalyse, Nutzenbewertung und Benchmarking – zentrale Elemente des Bildungscontrollings* (S. 21–34). Bielefeld: Bertelsmann.

Sork, T.J. (1990). *An "ethical practices analysis" for adult educators*. Vortrag bei der Annual Conference of the American Association for Adult and Continuing Education (AAACE), Salt Lake City.

Staudt, E. (1990). Defizitanalyse betrieblicher Weiterbildung. In W. Schlaffke (Hrsg.), *Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Aufgaben für Forschung und Praxis*. Köln: Dt. Inst.-Verl.

Vogd, W. (2009). Systemtheorie und Methode? Zum komplexen Verhältnis von Theoriearbeit und Empirie in der Organisationsforschung. *Soziale Systeme*, *15*(1), 97–136.

Vogd, W., Harth, J., & Ofner, U. (2015). Doing religion im Phowa-Kurs: Praxeologische und reflexionslogische Studien zum „bewussten Sterben" im Diamantweg-Buddhismus. *Forum: Qualitative Social Research*, *16*(3), Art. 17.

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: Rainer Hampp.

Wittwer, W. (1981). *Die Legitimation von Zielen in der betrieblichen Weiterbildung*. München: Ludwig-Maximilians-Universität.

Zalenska, L. (2009). *Bildungsbedarfsanalyse in Unternehmen* (1. Aufl.). Lohmar, Köln: Eul.

ZfW
DOI 10.1007/s40955-017-0087-z

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Das organisationale Lerndreieck – eine lerntheoretische Perspektive auf organisationales Lernen

Henning Pätzold

Eingegangen: 12. Januar 2017 / Angenommen: 22. März 2017
© Der/die Autor(en) 2017. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung Wie wenig andere Bereiche der organisationswissenschaftlichen Literatur ist die Diskussion um organisationales Lernen von „Klassikern" dominiert. Im vorliegenden Beitrag wird, nach einer knappen Diskussion der bisherigen Theorielage zum organisationalen Lernen, auf Grundlage des „Lerndreiecks" von Knud Illeris – ein neues Modell organisationalen Lernens vorgestellt. Es nimmt die generelle Struktur dieses Dreiecks auf und transformiert aber die zentralen Konzepte von Illeris Modell in Richtung analoger Konzepte mit Bezug auf organisationale Prozesse, Strukturen und Eigenschaften. Weiterhin wird das Modell empirisch validiert, um zu zeigen, dass es zeitgemäße lerntheoretische Einsichten mit dem Konzept organisationalen Lernens in einer Weise verbindet, die über die „Klassiker" hinausgehen. Die empirische Validierung geschieht mittels einer ethnografischen Feldstudie in einer NPO.

Schlüsselwörter Organisationales Lernen · Ethnografie · Organisationspädagogik · Lerntheorie

The organizational learning triangle – Organizational learning from the perspective of learning theory

Abstract The reference to "classical" authors dominates the literature on organizational learning to an extent which is comparably large within the field of organizational sciences. After briefly reviewing the state of the art of theories of organizational learning, this article introduces a new model of organizational learning which builds on Knud Illeris' "learning triangle". Basically, it adopts the general

Unter Mitarbeit von Martin Müller, Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz

H. Pätzold (✉)
Campus Koblenz, Universität Koblenz-Landau, Koblenz, Deutschland
E-Mail: paetzold@uni-koblenz.de

Published online: 11 April 2017

structure of this triangle and transforms the crucial concepts of Illeris' approach to analogous concepts with respect to organizational processes, structures and characteristics. Further, the model is validated empirically in an ethnographic field study. Thus, it shall be demonstrated, that the model utilizes contemporary insights of learning theory with the concept of organizational learning in a way which goes beyond the "classical" approaches. The field study was conducted in a non-profit organization.

Keywords Organisational learning · Ethnography · Organizational education · Learning theory

Wie wenig andere Bereiche der organisationswissenschaftlichen Literatur ist die Diskussion um organisationales Lernen von „Klassikern" dominiert, die innerhalb eines vergleichsweise kurzen Zeitraums einen Sachbereich beschrieben, strukturiert und über weite Strecken hinweg auch theoretisch dominiert haben. Zu nennen sind hier Autoren und Werke wie Cyert und March (1992), March und Olsen (1976), Argyris und Schön (1978) oder Senge (1990). Auch in jüngeren Lehrbüchern der betriebswirtschaftlich orientierten Organisationswissenschaft stehen im Kontext organisationalen Lernens Bezüge zu den genannten Klassikern im Mittelpunkt (vgl. Schreyögg und Geiger 2016, S. 357 ff.; Kieser und Walgenbach 2007, S. 437 f.; Berger und Bernhard-Mehlich 2006, S. 185). In der pädagogischen Auseinandersetzung gibt es zwar weiter gehende und eigenständige Entwürfe zum organisationalen Lernen (etwa bei Geißler 2000 oder Göhlich 2007), gleichwohl stellen sie aber auch in der erwachsenen- und organisationspädagogischen Diskussion bisher eher die Ausnahme dar (vgl. zum Überblick Pätzold 2015, S. 29 ff.). Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, die erheblichen Fortschritte, die seither in der Lerntheorie erzielt worden sind, zu nutzen, um das Konzept organisationalen Lernens zu modernisieren. Ein Vorschlag hierzu liegt mit einer Bezugnahme auf die Lerntheorie von Knud Illeris vor, die sich hierfür eignet, insofern sie stark integrativ angelegt ist. Sie begreift sich weniger als Gegenentwurf zu bestehenden Theorien des Lernens, vielmehr versucht sie, in einem eigenständigen Modell viele Beiträge unterschiedlicher Lerntheorien miteinander zu vermitteln und so zu einem umfassenden Bild (menschlichen) Lernens zu gelangen (vgl. Illeris 2010). Illeris' Modell geht davon aus, dass individuelles Lernen nach außen hin in einer Interaktion mit der Umwelt besteht, der auf der „Innenseite" ein kontinuierlicher Ausgleich zwischen einer kognitiven und einer emotionalen Dimension entspricht. Schon diese Verbindung eines (zweiseitigen) internen Prozess *und* eines Prozess der Interaktion mit der Umwelt in Illeris' Modell legt die Übertragung auf Organisationen nahe, insofern hier eine vergleichbare Differenzierung zwischen verschiedenen internen Prozessen und solchen, die die Außengrenze überschreiten, regelmäßig mit gedacht wird (vgl. z. B. Schreyögg und Geiger 2016, S. 19 ff.). Eine solche konzeptionelle Übertragung des Modells auf organisationales Lernen liegt vor (Pätzold 2017), eine empirische Anwendung steht bisher jedoch aus. Im vorliegenden Beitrag sollen deshalb auf Basis der Theorie gewonnene Befunde einer ethnografischen Feldstudie zum organisationalen Lernen in einer kleinen und jungen Non-Profit-Organisation innerhalb

des Handlungsfelds sozial-ökologischer Gründeraktivitäten dargestellt werden. Die hierauf bezogene, erste Forschungsfrage lautet: Erfüllt das auf Grundlage der Lerntheorie Illeris' formulierte Modell organisationalen Lernens die Anforderungen, die an eine theoretische Modellierung grundsätzlich zu stellen sind?

Ein weiteres Merkmal der Diskussion um organisationales Lernen liegt in der kontrovers diskutierten Frage, inwiefern es sinnvoll ist, Organisationen als lernende Akteure eigener Art und damit den organisationalen Lernvorgang als eigenständiges Phänomen zu verstehen, das nicht gänzlich in der Kollektivierung individueller Lernprozesse der Organisationsmitglieder aufgeht (vgl. hierzu im Überblick Behrmann 2010; kritisch Faulstich 2013, S. 192 ff.). Eine Theorie organisationalen Lernens sollte – in der Tradition lerntheoretischer Entwürfe – in der Lage sein, einen Akteur zu benennen, dem der Lernprozess zugeschrieben wird. Die Reduktion des organisationalen Lernens auf die Aktivitäten der Mitglieder liegt einerseits nahe, insofern Lernen in der Regel zunächst vom Menschen (oder allgemeiner: Organismus) aus gedacht wird, andererseits weist sie strukturell ähnliche Probleme auf, wie die Reduktion menschlicher Lernvorgänge auf Prozesse des Gehirns (vgl. Meyer-Drawe 2008, S. 41). Hieraus ergibt sich die zweite Forschungsfrage: Liefert das Modell eine angemessene *Abstraktion* des Lernvorgangs von den beteiligten Individuen, die eine Konzeption der Organisation als eigenständig lernendem Akteur ermöglicht und rechtfertigt?

1 Organisationales Lernen: Zum Stand der Modellbildung

1.1 Eckpfeiler und Entwicklungen der Theorie organisationalen Lernens

Organisationales Lernen wird in der organisationswissenschaftlichen Literatur schwerpunktmäßig entlang traditionsreicher Konzepte des Lernens modelliert. Zwar lassen sich auch hier Vorläufer und Ideengeber aus der ferneren Vergangenheit identifizieren, dennoch sind die Bezüge vergleichsweise lose. Die Klassiker ihrerseits lassen sich durch ihre eigenen lerntheoretischen Bezüge recht klar beschreiben: Am Anfang der Debatte stehen Beiträge von March, Olsen und anderen (March und Olsen 1976). Sie sind im Umfeld einer stark durch die Erfolge der behavioristischen Psychologie geprägten Konzeption organisationaler Vorgänge angesiedelt, in der Variationen des Reiz-Reaktions-Schemas mit Annahmen über die Kognitionen von Organisationsmitgliedern verbunden werden (vgl. March und Simon 1958). Die lerntheoretischen Grundlagen, mit denen hier gearbeitet wird, sind überwiegend in der ersten Hälfte bzw. um die Mitte des 20. Jahrhunderts dargestellt worden. Ein weiteres herausragendes Werk ist „Organizational Learning" von Argyris und Schön (1978). Eine wesentliche, immer wieder aufgegriffene Idee des Werkes ist das Mehrschleifenmodell des Lernens, das die Autoren auf die Begriffe „single-loop-learning", „double-loop-learning" und „deutero-learning" bringen (ebd., S. 2 f.), wobei darauf hingewiesen wird, dass das Modell unmittelbar Gregory Batesons „logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation" (Bateson 1985, S. 362 ff., zum Deuterolernen auch ebd., S. 378 und S. 229) nachempfunden ist, die ursprünglich ebenfalls um die Mitte des 20. Jahrhunderts dargestellt wurden. Mit

Peter Senges „fifth discipline“ (Senge 1990) ist schließlich eine dritte Referenz organisationalen Lernens zu nennen, die sich von den anderen jedoch insofern unterscheidet, als sie deutlich praxeologischer angelegt und in ihren Theoriebezügen weniger klar ist. Senge verfolgt eine Verbindung kognitiver und systemtheoretischer Perspektiven, nimmt dabei aber durchaus schwer wiegende theoretische Aporien und Widersprüche in Kauf (vgl. Leichthammer 2000, S. 285). Wie in der Einleitung bereits dargestellt, beziehen sich zahlreiche aktuelle Einführungstexte wie auch Forschungsarbeiten aus der Organisationswissenschaft und der Pädagogik auf diese Werke und machen sie zur Grundlage von Forschungen und Konzeptionen organisationalen Lernens. Zentral für Konzepte organisationalen Lernens sind demzufolge auf lerntheoretischer Ebene insbesondere der Behaviorismus, Batesons logische Kategorien sowie der Kognitivismus piagetscher Prägung und teilweise Weiterentwicklungen (etwa durch Kolb 1984). Insbesondere die Bezüge zum Kognitivismus bieten auch Anschlussmöglichkeiten für konstruktivistische und systemtheoretische Konzepte, ohne dass diese allerdings – von wenigen Ausnahmen abgesehen – in lerntheoretischer Hinsicht zu substanziellen Weiterentwicklungen führen würden.[1]

Natürlich ist die organisationswissenschaftliche Forschung und Theoriebildung hier nicht stehen geblieben. Die weitere Entwicklung hat sich jedoch weniger den theoretischen Grundlagen gewidmet, als Fragen der Gestaltbarkeit und Technisierbarkeit. Indem organisationales Lernen als nützlicher, wenn nicht sogar notwendiger Prozess vorausgesetzt wurde, gerieten Herausforderungen der konkreten Ausgestaltung in den Blick. Die behavioristisch-kognitivistische Prägung des Lernbegriffs äußerte sich folgerichtigerweise in der Konzentration auf Prozesse des Wissensmanagements (vgl. Fahrenwald 2009) und die Gestaltung lernförderlicher Arbeitsumgebungen, etwa in *Communities of Practice* (vgl. zum Überblick Mandl et al. 2004; auch Schrader und Berzbach 2005, S. 2 f.).

1.2 Pädagogische Transformationen und Rekonfigurationen

Auch in der pädagogischen Debatte ist das organisationale Lernen aufgegriffen worden – einerseits insofern Lernen ein „pädagogischer Grundbegriff“ (Göhlich und Zirfas 2007) ist, andererseits mit dem Entstehen der Organisationspädagogik als eigenständiger Teildisziplin (Göhlich et al. 2014). Mit dem Werk „Organisationspädagogik“ (Geißler 2000) liegt ein umfassender und bis heute maßgeblicher Entwurf einer pädagogischen Konzeption organisationalen Geschehens vor. Bezüglich des Lernbegriffs kann hier – gegenüber den oben genannten Zugängen – von einer Transformation gesprochen werden, insofern Geißler diese und andere „Klassiker“ zwar aufgreift, deren Blick auf Lernen aber durch die pädagogische Perspektive der Bildung neu ordnet (ebd., S. 7). Vor diesem Hintergrund entsteht ein Strukturmodell organisationalen Lernens, das „operatives Anpassungslernen“, „strategisches Erschließungslernen“ und „normatives Identitätslernen“ (ebd., S. 51) unterscheidet. Auch Geißler schließt hier an Batesons „deutero-learning“ an (ebd., S. 50), geht

[1] Ein Grund dafür mag darin liegen, dass systemtheoretische und konstruktivistische Konzepte eine hohe Affinität zu evolutionären Logiken (vgl. Schurz 2011) aufweisen und es damit nahe legen, organisationale Veränderungsprozesse generell als Entwicklung zu konzipieren, so etwa bei Schiersmann und Thiel (2014).

jedoch durch die normative und identitätsbezogene Perspektive deutlich darüber hinaus. Sein Beitrag stellt einen wichtigen Schritt in der Konzeption organisationaler Lernvorgänge aus pädagogischer Perspektive dar. Mit der Nutzung der Kategorie Bildung stärkt er den pädagogischen Bezug, nimmt aber zugleich eine geringere internationale Anschlussfähigkeit in Kauf, insofern der Bildungsdiskurs außerhalb der deutschsprachigen Pädagogik nur wenig Resonanz findet. Hierauf weisen auch Göhlich und Zirfas (2007, S. 87) hin, stellen aber zugleich klar, dass der Aufbau des Bildungsbegriffs um den Preis einer Verflachung des Lernbegriffs erkauft wurde (vgl. ebd., S. 87 ff.), der so in anderen Sprachen nicht stattgefunden hat. Göhlich liefert einen weiteren pädagogischen Vorschlag zur Konzeption von organisationalem Lernen als „Erwerb, Aufbau, Einbau und Umbau von Wissen durch Organisationen“ (Göhlich 2007, S. 224), der die kognitive Verengung der vorliegenden Beiträge überwinden soll. Für ihn ist Lernen primär ein „mustermimetischer Prozess“ (ebd., S. 225), ohne dass diese Mimesis jeweils in kognitiven Prozessen aufgehen oder durch diese vollständig determiniert sein müsse. Sein Ansatz stellt in gewissem Sinne eine Rekonfiguration bisheriger Konzepte dar, insofern er deren kognitive Schwerpunktsetzung revidiert und die Dimensionen Wissen, Können, Leben und Lernen als gleichwertig in sein Konzept aufnimmt.

Den Ansätzen ist gemein, dass sie über die bisherigen Modelle zum organisationalen Lernen hinausgehen und pädagogische Perspektiven erschließen. Gleichzeitig werfen sie damit sehr grundlegende neue Fragen auf, die sie im Kontext empirischer Arbeit nicht unbedingt einfach handhabbar machen (obwohl durchaus an sie angeschlossen wird, vgl. Pätzold 2015, S. 29 f.). Als Alternative zur pädagogischen informierten Transformation und Rekonfiguration der Theorien organisationalen Lernens erscheint deshalb deren Modernisierung. Entwicklungen im Bereich der (pädagogischen) Lerntheorien können genutzt werden, um organisationales Lernen, analog zu seinen Ausgangsbegründungen, unter Rückgriff auf entsprechende Theorieangebote zu fassen. Im Folgenden werden zentrale Ideen dieses Versuchs im Anschluss an eine eigene Arbeit hierzu (Pätzold 2017) skizziert, um den Entwurf dann hinsichtlich seiner empirischen Plausibilität und Anwendbarkeit zu erproben.

1.3 Das Lerndreieck organisationalen Lernens

Im Mittelpunkt der Arbeiten von Knud Illeris steht ein Konzept des Lernens, das drei Dimensionen unterscheidet, die – bei teilweise unterschiedlichen Benennungen im Detail – immer einerseits ein Wechselspiel zwischen kognitiven und emotionalen Aspekten des Lernens und andererseits eine Wechselwirkung zwischen individuellem Lernen und Umwelt adressieren (vgl. Illeris 2003, 2004, 2007, 2010). Das Modell gewinnt er einerseits aus der Reflexion beobachtbarer oder beschreibbarer Lernvorgänge, andererseits aus der eklektizistischen Auseinandersetzung mit wesentlichen Beiträgen aus der gesamten Geschichte (westlicher) Lerntheorie und Lernforschung (vgl. auch Baumgartner 2008, S. 474). Gerade das eklektizistische Vorgehen ist nicht unproblematisch, insofern die jeweiligen Bezugstheorien oft weit auseinanderliegen und teilweise durchaus als Gegenentwürfe zueinander gelesen werden können. Die Leistung Illeris’ besteht aber gerade darin, diese Widersprüchlichkeit gewissermaßen als Spannung in sein Modell einzubauen, die nicht aufgelöst

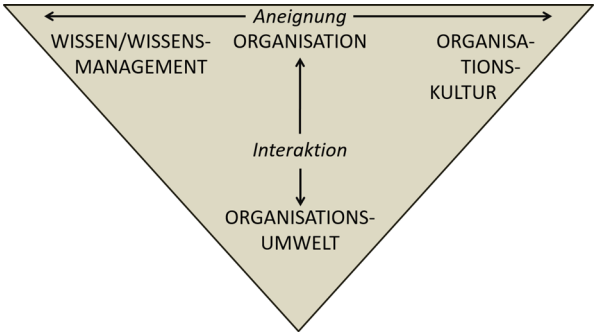


Abb. 1 Lerndreieck organisationalen Lernens

werden kann, aber dynamisch bearbeitet wird. So wird mit der „horizontalen" Dimension von Kognition und Emotion gerade herausgearbeitet, dass eine Erklärung menschlichen Lernens weder ein Primat der Kognition noch eines der Emotion postulieren kann, sondern stets den dynamischen Ausgleich zwischen beiden bedenken muss. Jenseits einer Würdigung der Theorie (vgl. hierzu auch Mott 2009; Baumgartner 2008) soll an dieser Stelle knapp deren Übertragung auf organisationales Lernen skizziert werden, wie sie der empirischen Untersuchung zugrunde gelegt wurde.

Illeris unterscheidet, wie angesprochen, die Dimensionen Emotion, Kognition und Umwelt. Zwischen ersteren oszilliert ein Prozess, den er der Person als Akteur zuschreibt und als Aneignung bezeichnet. Die Person befindet sich wiederum in einem Prozess der Interaktion mit der Umwelt. Das Modell wurde in verschiedenen Publikationen in Form eines Dreiecks dargestellt (z. B. Illeris 2004, S. 95; in deutscher Übersetzung u. a. in Illeris 2006, S. 31). Für die vorliegende Untersuchung wurde *n* die Stelle der Person als lernendem Akteur die Organisation gesetzt und eine Übertragung der jeweiligen Begriffe aus Illeris' Dreieck auf die Bedingungen und Vorgänge in Organisationen vorgenommen. Ziel war es, dabei an bestehende organisationswissenschaftliche Konzepte anzuschließen, denn die hier thematisieren innerorganisationalen Wechselverhältnisse sowie diejenigen mit der Umwelt weisen erkennbar Parallelen auf. So findet sich, beginnend spätestens mit der Human-Relations-Debatte immer wieder der Hinweis, dass organisationale Vorgänge nicht als unverfälschte Umsetzung einer Rationalität (oder auch nur einer Regelhaftigkeit) betrachtet werden können (genauer vgl. Pätzold 2017). Weiter reichend kontextualisiert wurden derartige Beobachtungen dann mit dem Begriff der Organisationskultur (vgl. Schein 2004). Das Resultat der vorgenommenen Übertragung ist das in Abb. 1 dargestellte Lerndreieck organisationalen Lernens.

Mit der Übertragung liegt ein Versuch vor, einen Beitrag zur Theorie organisationalen Lernens auf der Grundlage einer zeitgenössischen Lerntheorie zu konzipieren. Ein nächster Schritt besteht nun darin, diesen Beitrag auf seine empirische Anschlussfähigkeit im Sinne der oben formulierten Forschungsfragen zu überprüfen. In welchem Umfang erfüllt das Modell einerseits die Anforderungen, die an eine Theorie organisationalen Lernens zu stellen sind und liefert es andererseits eine *konsistente* Abstraktion organisationalen Lernens von individuellen Akteuren, die es schlüssig erscheinen lässt, von der Organisation als lernendem Akteur zu sprechen?

2 Empirische Untersuchung

2.1 Methodisches Vorgehen

Mit dem Lerndreieck organisationalen Lernens liegt ein Entwurf vor, wie ein bestimmter Bereich organisationaler Vorgänge als organisationales Lernen abgegrenzt und intern weiter differenziert werden kann. Im Sinne einer Theorie sollte er einen Beitrag dazu leisten, einen Gegenstandsbereich durch systematisch aufeinander bezogene Begriffe und widerspruchsfreie Aussagen über deren Beziehungen für die sachliche Betrachtung und empirische Analyse zu erschließen (vgl. Kromrey 1998, S. 48). Im vorliegenden Fall bewegen wir uns in einem eher explorativ zu erschließenden Feld, insofern der Bestand an umfassenden, empirisch anschlussfähigen Theorien zum organisationalen Lernen nicht groß ist. Es geht also (noch) nicht darum, einzelne Hypothesen abzuleiten und zu überprüfen, sondern zunächst um den Erweis, dass die begriffliche Ordnung, die das organisationale Lerndreieck umreißt, ein sinnvoller Ausgangspunkt zur Anwendung „wissenschaftlicher Verfahren der Wirklichkeitsanalyse“ (Gruschka 2006, S. 36) ist. Dem explorativen Charakter wurde methodisch durch ein ethnografisches Vorgehen entsprochen (vgl. Thomas 2010). Im Mittelpunkt stand, nach einer vorausgehenden Analyse der Organisation entlang vorliegender Dokumente, eine 14-tägige systematische Felderkundung im Wege teilnehmender Beobachtung. Der Mitautor hat hierzu ein Praktikum in der Einrichtung absolviert, das sowohl die Möglichkeit bot, umfassend Merkmale und Artefakte der Einrichtung zu dokumentieren, als auch Gespräche mit Mitgliedern der Organisation zu führen, an typischen Arbeitsprozessen teilzunehmen und die Aktivitäten anderer Organisationsmitglieder zu beobachten. Die Beobachtung ist dabei insofern als offen zu bezeichnen, als die Forschungsintention im Rahmen des Praktikums bekannt gemacht wurde – gleichzeitig ist sie in der alltäglichen Interaktion aber im Regelfall den Interaktionspartnern kaum erkennbar bewusst gewesen. Im Rahmen der Feldphase wurden umfangreiche und unterschiedliche Daten gesammelt, die teilweise für die Auswertung weiter aufbereitet und aggregiert wurden. Neben 139 Fotografien, drei Interviewaufzeichnungen sowie den Feldnotizen liegt u. a. die interviewgestützte Darstellung einer egozentrischen Netzwerkkarte der Organisation vor.[2]

Zur Auswertung der Daten wurden die analytischen Dimensionen „Wissen“, „Organisationskultur“ und „Umwelt“ (vgl. Abb. 1) unter Berücksichtigung ihrer ursprünglichen Herkunft bei Illeris genutzt, um zentrale Beobachtungen der Feldphase zu klassifizieren. Im Wege der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010) wurden entsprechende textlich vorliegende Dokumente (Interviews, Feldnotizen) verdichtet. Ergänzend wurden Bilddokumente genutzt, um Notizen aus den Feldbeobachtungen zu prüfen. Die Klassifizierung erwies sich als recht trennscharf, wobei ca. ein Drittel der Beobachtungen mehreren Dimensionen zugeordnet wurde. Die Beobachtungen zur Dimension „Umwelt“ wurden im Zusammenhang mit der Erstellung der Netzwerkkarte verwendet und deshalb hier noch nicht berücksichtigt. Tab. 1 stellt

[2] Auf die Darstellung der Netzwerkkarte muss zugunsten der Wahrung der Interessen der hierin dargestellten Personen und Organisationen verzichtet werden.

Tab. 1 Zuordnung von Beobachtungen zu den Kategorien „Umgang mit Wissen“ und „Organisationskultur“

Umgang mit Wissen (Inhalt)	Organisationskultur (Antrieb)
Aufgaben/Aufträge werden detailliert beschrieben und erklärt	Wir sind eine Gemeinschaft vs. jeder für sich (Gemeinschaftsküche, in der kaum gemeinschaftliche Aktivität stattfindet)
Visuelle Darstellung von Wissen hat große Bedeutung (visual thinking)	Ökologisches Bewusstsein (z. B. Papierverbrauch vermeiden)
Wissen/Informationen werden auch gezielt zurück gehalten (z. B. Abhängen bestimmter Plakate bei Raumvergabe, [...])	Flexibilität und Lockerheit (z. B. keine festen Arbeitsplätze und Arbeitszeiten)
Digitale Ordnerstruktur komplex, nicht für jeden Mitarbeiter verständlich oder zugänglich	...
...	

beispielhaft einige Beobachtungen und ihre Zuordnung zu den jeweiligen Dimensionen dar.

2.2 Auswertung und Ergebnisse

Die oben dargestellte Aufbereitung der Daten handelt von allgemeinen Feldbeobachtungen. Anders als etwa bei Boreham und Morgan (2004) wurden nicht Praktiken organisationalen Lernens beobachtet, sondern organisationale Merkmale und Vorgänge, die erst im Rahmen der Auswertung mit organisationalem Lernen in Verbindung gebracht wurden. Dabei spielte die auch bei Illeris bedeutsame Vorstellung von Lernen als Umgang mit Umwelt eine zentrale Rolle. Damit verbunden ist die Erkenntnis, dass Lernen als Ereignis kaum beobachtet werden kann, wohl aber Vorgänge, die auf Lernen schließen lassen – ein Sachverhalt, der eine Theorie organisationalen Lernens mit Theorien des individuellen Lernens verbindet. Nachdem der erste Schritt der Datenaufbereitung bereits gezeigt hat, dass die Dimensionen des Lerndreiecks eine Strukturierung der Feldbeobachtungen liefern, die organisationale Beobachtungen als relevant für *jeweils bestimmte Dimensionen* eines Lernprozesses auszuweisen vermögen, bestand der nächste Schritt darin, auf dieser Grundlage hypothetische Aussagen zu Lernprozessen zu formulieren. Hierzu wurden die dynamischen Aspekte des Modells genutzt, die Vermittlung zwischen Inhalt und Antrieb (bzw. Umgang mit Wissen und Organisationskultur) im Prozess der Aneignung und die Vermittlung zwischen Organisation und Organisationsumwelt im Prozess der Interaktion. Als Maßstab sollte gelten, ob sich hypothetische Zusammenhangsaussagen formulieren lassen, die empirisch überprüfbar sind und Ansatzpunkte für Interventionen, etwa im Sinne einer Organisationsberatung, bieten.[3]

[3] Faulstich und Grell haben gegenüber pädagogischen Lerntheorien unter anderem den aus Sicht der Autoren berechtigten Anspruch formuliert, dass sich in ihrem Kontext ein adäquates Konzept von Lehre entwickeln lassen muss (vgl. Faulstich et al. 2005, S. 21). Die Nutzbarkeit einer Theorie organisationalen Lernens im Sinne etwa der Organisationsberatung/-entwicklung nimmt diesen Anspruch auf.

2.3 Vermittlung

Als markant erwies sich der Blick auf den Ausgleich von Kognition und Antrieb (bzw. Umgang mit Wissen und Organisationskultur) im Rahmen der Aneignung. An zentralen Stellen zeigte sich bei der untersuchten Organisation ein Übergewicht zugunsten der Antriebsseite: Hier werden organisationskulturelle Standards gesetzt und praktiziert, andererseits werden sie auf der Seite des Umgangs mit Wissen nicht eingeholt, wodurch Schwierigkeiten entstehen. So wird eine große Flexibilität angestrebt und es wird aus ökologischen Gründen weitgehend auf Papierdokumentation verzichtet. Da gleichzeitig eine unklare Ablagestruktur auf den Computerlaufwerken herrscht, können notwendige Informationen jedoch oft nicht gefunden werden. In Einzelfällen kann nicht rekonstruiert werden, welches der Organisationsmitglieder eine Unterschrift geleistet hat. Über das grundlegende Organisationsziel herrscht weitgehende Einigkeit und es hat auch eine verhaltenssteuernde Ausstrahlung auf die Mitglieder, es bleiben aber auch wesentliche Aspekte der Gewichtung von Teilzielen unklar. So ist auf der Ebene des Antriebs klar, dass diese Ziele erreicht werden sollen, gleichzeitig bleibt auf der Ebene des Umgangs mit Wissen unklar, wie im Falle von Zielkonflikten zwischen den Zielen sachlich priorisiert werden soll. Diese Beobachtungen sind nicht als Mängeldiagnose der Organisation zu verstehen, im Gegenteil: Auf der Seite der Organisationskultur zeigt sich ein starker und vielschichtiger Antrieb, der es den Organisationsmitgliedern erlaubt, persönliche Ziele und Ziele der Organisation fruchtbar miteinander zu verbinden, insofern sie sich bewusst für die Arbeit in einer ökologisch-sozial orientierten Organisation entschieden haben. Diese Beobachtung steht im Einklang mit der Erwartung, dass Non-Profit-Einrichtungen hinsichtlich der Harmonisierung von individuellen und organisationalen Werten eine oft gute Ausgangsposition haben (vgl. Pätzold 2017; Schröer 2011, S. 103 ff.). Für die weitere Organisationsentwicklung ergibt sich jedoch die Aufgabe, diesen „Vorsprung“ auf der Seite des Antriebs durch eine entsprechende Praxis auf der Seite des Umgangs mit Wissen einzuholen. Die Untersuchung liefert hier konkrete Hinweise, etwa in Bezug auf Verfahren und Medien der Dokumentation, aber auch auf das Potenzial, das in einer grundlegenderen Klärung von Abläufen, etwa bei Zielkonflikten, liegt.

2.4 Interaktion

In der Netzwerkdarstellung, die Bezüge zwischen der Organisation selbst und benachbarten Akteuren (insbesondere Organisationen, aber auch Personen) herausstellt, wird eine große Komplexität erkennbar. Viele andere Akteure sind für die untersuchte Organisation relevant und sie sind es aus sehr unterschiedlichen Gründen. Teilweise nehmen sie Leistungen der Organisation in Anspruch, teilweise stellen sie notwendige Ressourcen bereit, in vielen Fällen sind sie aber auch deshalb relevant, weil die Organisation in Zukunft den Kontakt formalisieren und im Wege der Kooperation nutzen möchte (das gilt etwa für viele der wissenschaftlichen Organisationen im Netzwerk). Schließlich gibt es eine zentrale Person, die neben der untersuchten Organisation weitere gegründet hat. Zwischen diesen gibt es Kontakte, aber natürlich auch potenzielle Konkurrenzverhältnisse (insbesondere bezüglich

der Zuordnung von Aufgaben und Ressourcen). Eine Herausforderung liegt auch hier darin, dass die Gründungsideen, die auf der Seite des Antriebs verortet werden können, in einem Gefüge von Organisationen verteilt werden müssen, was sich Organisationskulturell nicht leicht abbilden lässt: Eine ideelle Orientierung (wie etwa ökologisches Handeln) lässt sich nicht in gleicher Weise schlüssig in verschiedene Teiloperationen zerlegen (bzw. auf Organisationen verteilen), wie etwa ein Montageprozess. Auch die Interaktion mit der Umwelt wird so aus der Perspektive von Organisationskultur und Umgang mit Wissen unterschiedlich akzentuiert. So spielen manche Organisationen aus der Umwelt als Informationsquellen eine wichtige Rolle, andere eher, weil der Kontakt aus Sicht der ideellen Orientierung für wichtig erachtet wird.

Darüber hinaus zeigt das organisationale Feld eine für eine kleine Organisation nicht leicht beherrschbare Vielfalt aus Einzelpersonen und Organisationen, die für sehr unterschiedliche Leistungen und Orientierungen stehen. Aus der Perspektive des Umgangs mit Wissen erscheint es sinnvoll, die Organisationskontakte stärker zu strukturieren, eventuell auch zu formalisieren oder sogar auszudünnen. Gleichzeitig erscheint der ideelle Wert von Kontakten zu bestimmten Organisationen als ein Potenzial, das möglicherweise noch stärker genutzt werden könnte, insofern eine Kooperation unter der Voraussetzung ähnlicher und einander förderlicher Ziele weniger Aufwand benötigt als Kooperationen unter der Bedingung divergierender Ziele oder Konkurrenz.

3 Fazit

Die ethnografische Feldstudie brachte im Rahmen der vorliegenden Untersuchung Beobachtungen hervor, die sich entlang des Modells organisationalen Lernens (vgl. Abb. 1) strukturieren lassen. Die Kategorien *Umgang mit Wissen, Organisationskultur* und *Organisationsumwelt* sowie *Vermittlung* und *Interaktion* können genutzt werden, um Phänomene in Organisationen in Bezug auf organisationales Lernen zu ordnen. Sie erweisen sich dabei als recht überschneidungsarm und gleichzeitig ausreichend, um die im ethnographischen Zugang aufgezeichneten Beobachtungen vollständig zu erfassen. So erlauben sie eine strukturierte Betrachtung der Organisation, die Ausgangspunkt sowohl für weitere theoretische Überlegungen als auch für praktische Optionen der Organisationsentwicklung darstellt. Der Vorgang des Lernens konnte dabei konsequent auf der Ebene der Organisation verortet werden. Die individuellen Vorgänge, die beobachtet und aufgezeichnet wurden, waren sehr unterschiedlicher Art, und während sie auf organisationaler Ebene Aspekten des Lernens zugeordnet werden konnten, waren sie auf individueller Ebene mitunter gänzlich anderer Natur (beispielsweise: Papier vermeiden). Die Betrachtungsweise ermöglichte insofern auch die eingeforderte Abstraktion organisationalen Lernens von Lernvorgängen auf individueller Ebene.

Die explorative Anlage der Studie erlaubt allerdings keine endgültige Aussage über die Passung und Eignung des Modells, sie legt diese lediglich nahe. Überdies nutzt sie bisher nur einen Teil des Potenzials, das durch die Übertragung zeitgemäßer Theorien des Lernens auf Organisationen besteht. Schon innerhalb der Theorie

Illeris' gäbe es weitere Anschlussmöglichkeiten, insbesondere die (auch in anderen Lerntheorien) thematisierte Stufung von Lernprozessen unterschiedlicher Tiefe (vgl. Pätzold 2011, S. 18 ff.).[4] Im Gegensatz zu bereits vorliegenden Vorschlägen hierzu (insbesondere dem des Ein- bzw. Mehrschleifenlernens bei Argyris und Schön) werden die Lernebenen hier weniger nach ihrer logischen Abfolge thematisiert, als entlang des Aufwandes, der erforderlich ist, damit ein Lernprozess in Gang kommen kann. Weiterhin ist zu problematisieren, dass Illeris' Modell ein wenig differenziertes Verhältnis zur Leiblichkeit von Lernprozessen hat. Innerhalb der Lerntheorien gibt es hier deutlich avanciertere Vorschläge etwa aus der Perspektive der Phänomenologie. Unter der Überschrift „der Einspruch der Dinge" (Meyer-Drawe 2008, S. 159) eröffnet Meyer-Drawe hier bereits eine Perspektive, die auch für organisationales Lernen ertragreich erscheint, insofern allgemeiner die Materialität als relevante Kategorie eigener Art aufgegriffen werden kann. Soziomaterielle Untersuchungen in der Erziehungswissenschaft (vgl. Fenwick et al. 2011) und speziell in der Organisationspädagogik (vgl. Pätzold 2016) liefern hierzu Vorarbeiten und Anknüpfungspunkte.

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 Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format 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

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning*. Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co.

Bateson, G. (1985). *Ökologie des Geistes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Baumgartner, L. M. (2008). How we learn: Learning and non-learning in school and beyond. *Human Resource Development Review*, *7*(4), 472–475. Book Review: Illeris, K. (2007).

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

Berger, U., & Bernhard-Mehlich, I. (2006). Die Verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie. In A. Kieser & M. Ebers (Hrsg.), *Organisationstheorien* (6. Aufl. S. 169–214). Stuttgart: Kohlhammer.

Boreham, N., & Morgan, C. (2004). A sociocultural analysis of organisational learning. *Oxford Review of Education*, *30*(3), 307–325. doi:10.1080/0305498042000260467.

Cyert, R. M., & March, J. G. (1992). *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

Fahrenwald, C. (2009). Organisation und Erfahrung – Die Perspektive des modernen Wissensmanagements. In M. Göhlich, S. M. Weber & S. Wolf (Hrsg.), *Organisation und Erfahrung* (S. 55–64). Wiesbaden: Springer VS.

Faulstich, P., Forneck, H. J., Grell, P., Häßner, K., Knoll, J., & Springer, A. (2005). *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen: Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*. Bielefeld: Transcript.

Fenwick, T., Edwards, R., & Sawchuk, P. (2011). *Emerging approaches to educational research. Tracing the sociomaterial*. London, New York: Routledge.

Geißler, H. (2000). *Organisationspädagogik: Umrisse einer neuen Herausforderung*. München: Vahlen.

[4] In dem untersuchten Beispiel deutet viel darauf hin, dass insbesondere der Prozess der Abstimmung von Antriebs- und Inhaltsdimension ein tiefer gehender sein wird, der sich nicht allein auf den Ebenen abspielen wird, die bei Illeris mit materialem Lernen und (im Anschluss an Piaget) Assimilation beschrieben werden.

Göhlich, M. (2007). Organisationales Lernen. In M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 222–232). Weinheim, Basel: Beltz.
Göhlich, M., & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
Göhlich, M., Weber, S. M., Schröer, A., et al. (2014). Forschungsmemorandum der Kommission Organisationspädagogik. *Erziehungswissenschaft*, *49*, 94–105.
Gruschka, A. (2006). Pädagogische Theorien und empirische Forschung. In G. Wiesner, C. Zeuner & H. J. Forneck (Hrsg.), *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung* (S. 34–48). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, *22*(4), 396–406.
Illeris, K. (2004). *Adult education and adult learning*. Malabar, Florida: Krieger.
Illeris, K. (2006). Das „Lerndreieck". Rahmenkonzept für ein übergreifendes Verständnis vom menschlichen Lernen. In E. Nuissl (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* (S. 29–41). Bielefeld: W. Bertelsmann.
Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. London: Routledge.
Illeris, K. (2010). *Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Kieser, A., & Walgenbach, P. (2007). *Organisation* (5. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
Kromrey, H. (1998). *Empirische Sozialforschung* (8. Aufl.). Stuttgart: Leske und Budrich.
Leichthammer, K. (2000). Senge, P.M.: The fifth discipline. In K. Türk (Hrsg.), *Hauptwerke der Organisationstheorie* (S. 283–285). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
Mandl, H., Kopp, B., & Dworak, S. (2004). Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf. Zugegriffen: 10. Jan. 2017.
March, J. G., & Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
March, J. G., & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. Camebridge, MA: Blackwell.
Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink.
Mott, V. W. (2009). How we learn: Learning and non-learning in school and beyond. *Adult Education Quarterly*, *59*(2), 177–179. Book Review: Illeris, K. (2007).
Pätzold, H. (2011). *Learning and teaching in adult education. Contemporary theories*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
Pätzold, H. (2015). Organisationstheorien in der Erwachsenenbildung: Rezeption und Nutzung. In M. Schemmann (Hrsg.), *Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung – Theorie, Methoden, Befunde* (Bd. 38, S. 19–36). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
Pätzold, H. (2016). Akteur-Netzwerk-Theorie als Theorie und/oder Methode in der Organisationspädagogik. In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie* (S. 295–304). Wiesbaden: Springer VS.
Pätzold, H. (2017). Bausteine einer Theorie der lernenden Non-Profit-Organisation. In A. Schröer, M. Göhlich & S. M. Weber (Hrsg.), *Organisation und dritter Sektor*. Wiesbaden: Springer VS. i.Dr.
Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3. Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass.
Schiersmann, C., & Thiel, H.-U. (2014). *Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
Schrader, J., & Berzbach, F. (2005). Empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/schrader05_01.pdf. Zugegriffen: 10. Jan. 2017.
Schreyögg, G., & Geiger, D. (2016). *Organisation: Grundlagen moderner Organisationsgestaltung: mit Fallstudien* (60. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
Schröer, A. (2011). Leadership in Nonprofit Organisationen. Programmatische Überlegungen zur Organisationspädagogischen Leadership-Forschung. In M. Göhlich, S. M. Weber, C. Schiersmann & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Führung* (S. 97–111). Wiesbaden: Springer VS.
Schurz, G. (2011). *Evolution in Natur und Kultur: Eine Einführung in die verallgemeinerte Evolutionstheorie*. Heidelberg: Spektrum.
Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline – the arts and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
Thomas, S. (2010). Ethnografie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 524–537). Wiesbaden: Springer VS.

ZfW
DOI 10.1007/s40955-017-0086-0

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Organizations as real and ephemeral

On pragmatism and learning as bridging organization and organizing

Bente Elkjaer

Received: 11 January 2017 / Accepted: 29 March 2017
© The Author(s) 2017. This article is an open access publication.

Abstract Currently a dilemma within organization studies seems to be represented by, on the one hand, proponents who argue for a retro-wave, to go back to the original ideas of organization studies, the core tasks of enterprises and importance of the relevance of organization studies to practitioners. On the other hand, another contemporary movement may be observed within organization studies, which is to defend the use of general theories of the social sciences. This latter trend is represented through the language of organizations as processes and practices, sometimes termed the 'process-' and 'practice-turn'. Although I tend to subscribe to the latter position, I aim to illustrate the value of bridging the dilemma of a canon of history and tradition and the inclusion of more general social science theories within organization studies. I also argue that it is beneficial to hold the eye both on organizations as entities and to understand persons' interactions around work as pivotal for education and learning related to enterprises. We both need the canon and organizations as continuously emerging; organizations as units and the interactions of its persons. I make the argument standing on the shoulders of pragmatist philosophy (particularly the works by John Dewey) and the basic understanding that present experiences are always both grounded in history and tradition (the canon) and dynamically oriented towards the future (emergent).

Keywords Organizational learning · Organization studies · Functionalism · Emergence · Practice-turn · Pragmatism · Sociology of work

B. Elkjaer (✉)
Department of Education, Aarhus University, Aarhus, Denmark
E-Mail: elkjaer@edu.au.dk

Published online: 11 April 2017

1 Introduction

> "We begin by noting that 'experience' is what James called a double-barrelled word. Like its congeners, life and history, it includes what men do and suffer, what they strive for, love, believe and endure, and also how men act and are acted upon, the ways in ways in which they do and suffer, desire and enjoy, see, believe, imagine – in short, processes of experiencing" (Dewey 1925 [1981], p. 18, Dewey's underlining).

When I teach organization studies and organizational learning to my students, I often find myself caught between presenting organizations as functional entities or as fluid processes and practices. It may be tempting to stick to the first mentioned, seeing organizations as functional entities, but then you are not able to prepare students for the complexities of organizational life and work that the graduates will meet when they go to work in different kind of enterprises and public institutions. If you, however, only present students to organizations as fluid processes and practices, they may not have a language with which to understand and to speak about what goes on beyond the personal relations that they engage in.

The above difference reflects how to approach organizations in both ontological ('what is an organization') and epistemological ('how to become knowledgeable about organizations') ways. The difference, however, also represents a debate on whether organization studies (and organizational learning as a sub-field hereof) is a field in its own right or just part of the social sciences as such (Adler et al. 2014; du Gay and Vikkelsø 2012a, 2012b; Gherardi 2006; Hallett et al. 2009; Nicolini 2012). If you subscribe to the latter, there is no need for organizational concepts with which to understand enterprises and institutions as organizations, because you may draw upon more general theories within the social sciences. This also means, however, that you may not see organization studies and organizational learning as 'practical fields', which is to see them as important to its practitioners (Vikkelsø 2015).

In article, I propose that we both need to teach students the language of functionalism as well as of emergence, process and practice in order to maintain the knowledge of history and tradition as well as to prepare students for the present and future. I do so based upon a stance in American pragmatism with John Dewey as the main proponent in which both teaching and learning is always an aspect of living and working and as such always deeply rooted in experience in the double meaning of the word, the 'what' (content) and the 'how' (experiencing) (Dewey 1925 [1981]). In other words, teaching and learning is always in one and the same moment embedded in experience ('in' something) and an open-ended process of experiencing (Bernstein 1966 [1967]; Dewey 1917 [1980], 1939 [1988]). This is reflected in the language with which to speak about what we experience and how the processes of experiencing unfolds in the everyday living and working.

The anchorage in language ('the tool of tools', Dewey 1925 [1981], p. 168) means that history and tradition as well as the present and future are in use as 'tools to think with' in all situations. It is towards an awareness of how both past (the 'real') and

future (the 'ephemeral') is always represented in the present language of organization studies that this article deals with. It is the double meaning of experience that means that we are always both dealing with nouns (organizations) and verbs (organizings). We are always situated in experience and knowledge as results of prior teaching and learning as well as involved in the experiencing of organizations and its organizings of work that may or may not lead to further experience and knowledge through both teaching (in its widest possible meaning of the word) and learning.

The main idea in a pragmatist theory of teaching and learning in the pursuit of becoming knowledgeable is that an uncertain situation may be an invitation to inquiry. Further, you are always a participant in the situation as a 'contextual whole' (Dewey 1939 [1988]), and at the same time able to look at yourself as part of – or an aspect of – the contextual whole (Dewey and Bentley 1949 [1991]). An important part of inquiry is to define the situation, to lay it out for inquiry through the language with which we can speak about the situations at hand. Here, history and tradition enters as concepts through which we are able to speak about organizations through for example notions of tasks, actors, division of labor, structure, and environment. The fluid verbs, however, also enter as language through notions of process and practice in order to be aware of the flux and flow of the present and the open-ended future universe. Likewise, organizational learning may also both be viewed in functional terms and as such be means to correct 'standard operating routines' and attitudes to work, and it may be understood in more processual terms as aspects of organizational life and work. The need to coordinate knowledge in enterprises will always be reflected in the language of practitioners, and 'learning' may be voiced as the solutions to problems while it, however, might be more adequate to call the activities that are initiated to support knowledge sharing 'education'. Whilst education speaks into instruction and guidance, learning is always unpredictable because it taps into who we are as persons and the contextual wholes ('situations') of which we are a part.

In the following, I first elaborate a bit more on the dilemma of the language with which to speak of enterprises reflecting the conceptual understandings that we have (or do not have) for organizations. Then I introduce the language of organizations as functional entities followed by the language of organizations as processes and practices. I then turn my attention to the language of organizational learning and of the relation between organizing and learning. Finally, I draw the ends together in order to point to the necessity of speaking of organizations as units in and of themselves, whilst maintaining that organizings of work is also always open-ended because it is made up of interacting future-oriented persons as vital aspects of organizational education and learning.

2 Organizations as real and ephemeral

Why is it important to look at enterprises from an organizational theoretical vantage point? Because educational (and other) solutions to problems in enterprises depend upon the conceptual (whether explicit or not) understandings from which we work, teach and organize education and learning in enterprises. For example to be aware

of how a theory of personal motivation is different from a theory of learning that relies on participation in the practices of work are indeed two different approaches to education and learning and as such calls for different solutions to for example the problem of knowledge sharing at work (Brandi and Elkjaer 2013). The former may at first glance appear easier to do, but the latter may be more relevant when the purpose is organizational learning.

Having made these claims, it is, however, important to note that the organizational vantage point from which we are able to speak are not straight forward. On the contrary, which I will illustrate through the following quotes.

> *There is no need to belabor the assertion that ours is an organizational society – that organizations are a prominent, if not the dominant, characteristic of modern societies. (…) We will fail to perceive the importance of organizations for our lives if we view them only as contexts – as arrangement influencing the activities of individual actors. Organizations must also be viewed as actors in their own right, as corporate persons (…)* (Scott 1998, p. 4 and 7, Scott's underlining).

This statement made by one of the classical writers of organization studies, Richard Scott, reminds us that we cannot reduce organizations to contexts; organizations are also 'actors', units that act in and of themselves. Organizations, however, also consists of persons, and it is this dilemma that I address in this paper – to see organizations in their own right as acting units, but also to see persons within organizations acting and relating to work and other persons. This may be reflected in the understandings and language of different occupational communities, which makes it necessary to speak of organizational knowledge (routines, standard operating procedures) in the plural and as emerging (Bechky 2003). The duality between organizations and persons as well as of different understandings and perspectives on knowledge is particularly important when the issue is learning because while it may be possible to see the product of organizations that have learned, it is more difficult to see the process of organizational learning if you do not take persons and knowledge into account.

I believe that we as educators of organizational learning, and more broadly of organization studies, are caught between the above sketched dualism, i. e. organizations as something 'real' ('as actors in their own right'), but which, nevertheless, needs conceptualization to be comprehended and talked about, and organizations (and organizings) as ephemeral. There is no *"experiential referent for the word 'organization'"* (here from Weick and Westley 1996, p. 441), and the term 'organization' is "*an abstraction rather than an entity that is perceivable only at moments in space and time – always becoming and between order and disorder"* (Clegg et al. 2005, p. 158). Thus, we also need to be aware of the ephemerality ('moments in space and time') of organizations particularly (but not only) when learning is the issue, and to be able to see the 'moments of learning'. These may be captured when focusing on experiencing the uncertain situations and inquiry to untangle them and make the uncertain more certain (reconstruct the experience).

It is in the continuous tension between real and ephemeral that you may find yourself, when teaching organizational learning, because, on the one hand, you need

to provide students with a framework, 'tools to think with', and, on the other hand, you also want to make them aware of the ephemerality, the processes and practices of organizing and learning. In the paper, I show that a pragmatist understanding of learning and organizing may bridge this duality through the 'double-barreled' notion of experience as both noun and experiencing as the verb.

3 Some descriptors of enterprises

Theories of organizations hold descriptive and analytical terms that may be used to understand activities in private enterprises or public institutions involved in producing, selling or delivering a certain service. Theories of organizations may also point to theories of learning. For example when researching into a reorganization of knowledge sharing within consultancy, learning may be understood as deliberate educational activities with the purpose of changing routines, forms of communication or as aspects of the work processes and practices.

One way to begin an analysis of an enterprise is to make a description, and here I propose to begin with the task of the enterprise. Although it is far from unequivocal, an enterprise is there for a reason, there is a purpose, which may be captured through the notion of the 'core task' (Vikkelsø 2015). Harold Leavitt's (1965) 'diamond' or four variables is an entrance to describe an enterprise, i. e. as tasks, actors (persons), technologies and structures. *Tasks* refer to the reason for the existence of an enterprise, i. e. to the production of goods and services inclusive the tasks that belong to the core task. The task or the purpose is a central dimension in the description of enterprises and is the goals that the actors try to achieve through their working on their tasks. An institution of higher education with the focus upon educating students without 'production' of plans and execution of exams and what goes with that would not be possible. *Actors* mainly refer to persons, i. e. to the total staff, their knowledge, competences and skills as well as their motivation to do what they do. *Technologies* refer not only to directly problem-solving tools like computers or other kind of machinery but also to descriptions of work and tasks, beliefs and values in an enterprise. Finally, *structures* refer to systems of communication, management systems (the organizational hierarchy) and other systems that determine the organizing of the execution of work (Leavitt 1965, p. 1144).

Leavitt's diamond is a helpful model when you work with the enterprise as a functional system consisting of mutual dependent variables. This means that changes of e. g. some of the tasks also mean changes in the composition of the organizational knowledge and skills, the actors. When universities are asked to attend more to evaluations of the quality of teaching (change of task) then this both demands knowledge about methods for evaluation and skills to make them (change of actors, technologies and structures). Leavitt's diamond is a so-called closed model of organizations because it only looks inside the enterprise. This means that we lack a concept about the environment, i. e. primarily the marked that an enterprise is part of. Here we can seek help in the work by Richard Scott (1998). He leads us to issues like the hostility or friendliness of environments. I. e. the question of whether the enterprise

is in competition with other similar enterprises, whether the enterprise has a market monopoly on the delivery of products and services or whether the enterprise is confronted with new demands, standards and regulations.

The above descriptors of enterprises provides us with a language through which to speak about enterprises as a unit in its own right but if we want to go further, and to think in terms of changes, a language of a design approach may be helpful. It is to this endeavor that I now turn to.

4 Organizations as design of structures and cultures

While Leavitt's diamond is a tool for description, both Henry Mintzberg (1983) and Edgar Schein (1992) provide normative orientations for the design of organizations respectively are directed towards changing organizations' structures and cultures. Mintzberg is engaged in the design of organizations' structures in order for them to fit to the market (competition or friendly) and the character of products and services (simple or complex). The organizational design must be determined by both competition and the complexity of products and services. Thus, organizational structures are neither a choice between different forms of bureaucracies or informal organizations emphasizing social-psychological aspects like motivation and communication. Rather, and according to Mintzberg, the design depends upon the tasks and the markets.

While Mintzberg focuses upon design of structures, Schein's (1992) focus is upon the functions of organizational cultures which are defined as the basic assumptions of an enterprise:

> *"[Culture is] a pattern of shared basic assumptions learned by a group as it solved its problems of external adaptation and internal integration, which has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems"* (Schein 2010, p. 18).

In Schein's notion of culture, it is the learned (socialized) reactions towards two problems. Firstly, culture answers the problem of survival in the external environment of an enterprise; secondly, culture answers the problem of internal integration, i. e. to make an enterprise hang together in its internal organization of work. An organizational culture always functions in its external and internal ways, but may be disrupted for example when an enterprise merge with other enterprises or other kind of changes in an enterprise like for example employment of a new CEO. In such situations some turmoil may occur, and the values of an enterprise may be shaken for a while and are in need for reconfiguration.

Both Mintzberg and Schein represent a functionalistic understanding of organizations, some structures may work better than others, and culture is a variable that organizations 'have' (Smircich 1983). This means that culture is a variable to which an enterprise itself and others can refer to as something you can change and make adjustment to in order for the culture to work better in relation to for example decision on a new strategy.

The above conceptual tools for organizational descriptions and analysis are important to students of organization studies and learning, because they represent the history and tradition of organization studies, and students need to be able to speak this language when they enter an enterprise to work or to study. This language may, however, also be a straightjacket and blind students to see enterprises as continuously emerging ('moments in space and time'), which is why I in the following zoom in on organizations as processes and practices.

5 Organizations as processes and practices

It is not all organizational theory that works from organizations as units with well-defined goals and tasks, organizations may also be regarded as processes of organizing (Czarniawska 2008). It is not entirely right to group an understanding of processes and practices together, because they are both alike and different. They, however, share an understanding of enterprises as not just being controlled by their environments but that enterprises themselves may also create their environment by directing their energies in specific directions. This means that the boundaries between what is inside and outside is not clear cut, and that there is openness towards collaborative relations across enterprises and institutions. A university teacher will for example often be in projects together with national and international colleagues, and who is then 'in' and who is 'out'?

Karl Weick (2001) has his focus upon interactions between persons and their processes of sense making, whilst for example Davide Nicolini focusses on organizations as a *"bundle of practices"* (2012, p. 2), in which are both persons and the execution of work (see also Gherardi 2006). In the latter, the 'materiality' of the performance of work (the 'what' and 'how') is more explicitly a part of the theory of organizing than when Weick talks about sense making (Elkjaer and Simpson 2011).

The practice-oriented tradition within organization studies rests upon an understanding of organizations as socially constructed through the practices of enterprises (Corradi et al. 2010). The argument for both the process and practice turn is that there is more to organizational life and work than what can be captured in rational planning or abstract systems, for example organizations made up by tasks, actors, technologies and structures as in a functionalistic view upon organizations. Instead, Nicolini proposes to think about organizations as a 'fluid scene' with many different practices performed at the same time (2012, p. 2). The processual and practice-oriented gaze upon organizations does not differentiate sharply between structures, cultures and processes, but sees these as mutually created and continually creating each other through sense making and participation in practice.

Having introduced the language of both organizations as real and ephemeral in the above, I in the following section turn my attention to concepts of learning that you may find reflected in theories of organizational learning. I begin by two theories of learning that both speak into a functional understanding of organizations, one in which the focus is upon experiences followed by one that forfeit mental models as the focal point for organizational learning.

6 Organizational learning as learning from experience

Learning as a concept found its way into organization studies when ideas of 'rational choice' ('economic' or opportunistic acting 'men') understandings of decision making in enterprises was challenged by studies of organizational behavior. The behaviorists introduced the notion of 'learning' as a relevant concept to understand how persons make decisions when they are indeed not able to compute all possible information and lay out all possible decision possibilities but act within a so-called 'bounded rationality'. This means that nobody is able to make a fully rational informed decision. Rather, persons rely on their experiences and draw conclusion on these grounds, which through learning ('experiencing') will be still more informed.

It is primarily the works by Herbert Simon, James March and Richard Cyert (Cyert and March 1963 [1992]; March and Simon 1958; Simon 1996 [1991]) that brought organizational learning to the fore. They all pointed towards how existing models of persons' and organizational decision making was out of touch when looking at persons' behavior and their actual decision making. Cyert and March formulated it the following way: *"an organizational decision is the execution of a choice made in terms of objectives from among a set of alternatives on the basis of available information"* (1963 [1992], p. 19). Focus of decision making is hereby moved from calculation of consequences to the rules and incentives that stimulates a given organizational behavior and provides background for decisions about changing behavior.

The behaviorists stressed that organizations are characterized by disagreements about goals, which can never be resolved. These disagreements mean that negotiations and conflicts always have to be considered when one wants to explain and understand organizations. This orientation towards goals is a way to adapt behavior in order to satisfy and manage obstacles. This is called a 'satisficing' behavior, which contradicted the focus upon utility maximizing in a rational choice version of decision making. It is the concrete problems and uncertainties in organizations that act as triggers to the search for solutions and, in turn, learning. Organizations rest upon standardized procedures, the so-called 'standard operating procedures' (SOP), and these SOP are a central element in organizational learning. It is through the inquiry into solutions to uncertainties that learning may occur and result in changes in the current SOP.

The standard operating procedures refer to organizations being run by routines and experiences:

> *"Experience is embodied in standard operating procedures, rules reflecting solutions to problems that the firm has managed to solve in the past and negotiations resolutions of past conflicts. As time passes and experience changes, the firm's routines change through processes of organizational search, learning, and negotiation"* (Augier and March 2008, p. 3).

The inspiration from pragmatism is rather obvious here; the use of the notion of experience and the notion of uncertainties as the trigger to inquiry and revisions of SOPs and routines. This is also the case for the following theory on organizational learning in which 'theories-of-action' (mental models) are the focal point.

7 Organizational learning as changes in theories-of-action

The contributions to the field of organizational learning made by Argyris and Schön (1978, 1996) are by themselves classified as a 'theory of action' version of organizational learning. While speaking into an understanding of organizations as functional units, Argyris and Schön change the focus from experience and organizational routines to individuals' mental models and defensive ways of reasoning. For Argyris and Schön organizational learning is defined as the 'detection and correction of errors', and when this process results in changed organizational action, organizational learning has occurred: *"When organizational inquiry leads to learning, its results are manifested in thought and action that are in some degree new to the organization"* (Argyris and Schön 1996, p. 33). The theory of action version of organizational learning should be understood on the background of a contemporary interest and belief in organizational and management development, organizational intervention, 'action science' and 'actionable knowledge' (Argyris 1983; Argyris and Schön 1996).

This version of organizational learning focuses on the mental processes of persons which guide the organizational processing of knowledge and communication. Learning happens through the structuring and modification of persons' cognitive structures which are part of deciding how to take action. The idea is that persons design their mental models of reality as well as their actions which they then draw upon in their everyday habitual working lives. Persons do not have unlimited time to think and act, therefore they refer to their 'master program', which guides them into the design and implementation of actions. This master program is called a 'theory of action', and there are two kinds. The 'espoused' theory of action, which is made up by the beliefs, values and attitudes that a person may state in the form of 'if-then' propositions that define action; and there is the 'theories-in-use', which are the operating cognitive structure that can only be detected through observation. Although persons hold their espoused theories dear, they rarely behave consistently with them, which is why it is the theories-in-use that primarily are at work in organizations.

Persons will often be unaware of the discrepancies between their espoused theories of action and their theories-in-use. When this is the case, the discrepancies are turned into 'undiscussables', and a focal point in promoting organizational learning is to make persons aware of their ignorance of the differences between the two theories of action. Further, all persons will, according to Argyris and Schön, enact defensive reasoning when being threatened or embarrassed, and they will cover up that this is what they are doing by further defensive reasoning. This leads to a vicious circle that can only be broken through installing awareness of how defensive reasoning acts as a shield against embarrassment, vulnerability, and feelings of threat. Human ignorance of defensive reasoning and the unawareness of the difference between espoused theories of actions and theories in use is what prevents organizational learning from flourishing in organizations.

The theories of action that lead to this prevailing enactment of defensive reasoning are called 'Model 1' theories of action, which constitute barriers to 'Model 2' theories of action and, in turn, double-loop learning. The intervention model by Argyris and Schön demonstrates how to move from defensiveness to open testing of the

validity of the assumptions and assignments of negative traits to the other. In their work on overcoming these defenses, it is shown that defenses lead to and are embedded in organizational learning systems, making it more difficult for organizations to detect and correct errors and, in turn, to learn.

In the following, the issue is learning theories that speak into organizations as emergent practices, which may be traced to theories of learning as participation in communities of practice. Although there are many advantages in this theory of organizational learning, it overemphasizes community at the expense of persons. The latter is my argument for bringing pragmatism into the scene of organizational learning.

8 Organizational learning as access to participate in communities of practice

While the two previous perspectives on organizational learning both take their point of departure in persons' learning, a practice-based version of organizational learning regards learning as continuous emerging social processes in organizations (Brandi and Elkjaer 2011). The inspiration for a practice-based version of organizational learning derives first and foremost from Lave and Wenger's (1991) influential book, in which learning is understood as 'legitimate peripheral participation in communities of practice'. Also, the work by Brown and Duguid (1991) stresses that organizational learning is a social process of participation in organizational practices through which organizational members become knowledgeable (Brown and Duguid 1991). They show how organizational learning is grounded in the non-canonical practices that escape descriptions of standard operating procedures and cannot be captured by mental models of action but only through the study of participation in the organizational work practices.

Learning as legitimate peripheral participation in communities of practice is a concept of learning that takes the process of learning out of persons' heads and into the social processes of actions and interactions in which learning happens through access to participate in communities of practice (not only to practice but also to membership of an institutionalized practice) (see also Gherardi and Nicolini 2002). It is in participation that learning unfolds as a process and result. This is why access to participation becomes pivotal and learning connected to the patterns and possibilities for participation in communities of practice ('from peripheral to non-peripheral').

A practice-based version of organizational learning and, thus, a point of departure in the social, historical and material processes for learning in organizations has gained increased recognition over the years, and has advanced our framework for understanding and explaining education and learning related to enterprises (see e. g. Easterby-Smith and Lyles 2011). What I, however, lack in a practice-based theory of learning is whether there is a difference between participation and learning, and what it is in participation that we can call 'learning'? Does it matter how persons define and relate to their actual work? Whether they are more or less engaged? Did we throw 'the person out with the bath water' when turning to practice? In other words,

does it matter to learning that participation is performed in different ways, and that persons may have different purposes with their participation in enterprises and their work practices? It was these questions that made me turn towards the study of the works of John Dewey, his 37 volumes plus the index as well as the many, many readings of his work, which has been made over the years (see e. g. Boydston 1970; Hickman and Alexander 1998a, 1998b; Hildebrand 2008; Menand 2002; Sharpe 1991). I find that the conceptual framing of learning in a pragmatist understanding encompasses the actual contextual whole (e. g. an enterprise), persons, learning and knowledge. It is to an unfolding of how pragmatism may inspire organization studies and learning that I now turn.

9 Organizational learning triggered by tensions in social worlds at work

When learning is participation, one may ask what triggers the organizational learning processes. Both Argyris and Schön as well as March and co-writers talk about either 'errors' or 'obsolete routines' as learning occasions, whereas it is more difficult to see these triggers in a practice-based version of organizational learning. Inquiry is a core term for both Argyris and Schön as well as for March and co-writers, and they are all explicitly inspired by Dewey and pragmatist philosophy. It is, however, important to note that in Dewey's notion of inquiry, it is the situation – in which persons are 'aspects' – that is uncertain rather than persons' individual feelings of uncertainties as the focal point. Thus, inquiry is:

> *"(...) the controlled or directed transformation of an indeterminate situation into one that is so determinate in its constituent distinctions and relations as to convert the elements of the original situation into a unified whole"* (Dewey 1938 [1986], p. 108).

Following this understanding, organizational learning may be understood as a process that transforms an uncertain organizational situation into a more settled one by creating and employing knowledge that may subsequently result in changing organizational habitual actions. But what is the processual character of organizational learning? A core issue is that organizational inquiry is affected by many different social, cultural, personal and material aspects to be studied and related in order to understand how uncertain situations are solved and feed into novel experience and knowledge. Organizational learning is characterized by a continuing process of (re-)constructing organizational knowledge and initiated when established activities are disrupted (Brandi 2010). Pragmatism, however, assumes no *a priori* propositions (like 'bounded rationality') and no universal cognitive structures (such as 'theories of action') that shape knowledge. Rather, organizational learning is derived from the lived experience in which persons are experiencing their environments on a continuous basis (Dewey 1925 [1981]).

It is to cater for this experimentalist type of search, reasoning and learning that the notion of organizations as social arenas and worlds are useful as organizational concepts bridging organization and organizing (Clarke 1991; Strauss 1993). When organizations are arenas for coordinated actions, social worlds appear as the per-

formative results of persons' commitments to concrete and changing organizational activities. This means that organizational conflicts, tensions and passions can be traced to different forms of commitment to different actions and, thus, social worlds that persons can be part of. By using commitments to organizational activities as the organizing principle, the notion of 'agency' is introduced – not as isolated individual agencies but as organizing agency that can only be seen in the performative acts. Commitments as the organizing principle make it, however, possible to see the differences in the organizational actions as part of the enterprise as a whole, and at the same time maintains the gaze upon personal considerations and motives towards concrete actions.

From a social arenas' and worlds' perspective, the processes of power, tensions, competition and negotiation are stressed. These processes unfold within and between social worlds in potential creative tensions and passions. Thus, the use of the notion of social arenas and worlds helps us to understand that participation not only involves striving for harmony, but also tensions, conflicts and passions reflected in the different commitments to organizational actions and values (Elkjaer and Huysman 2008; Hendley et al. 2006).

The above theory of sociology of work transcends the division between organizations as units and process/practice, and the term 'processual ordering' may be used to capture this conceptually (Strauss 1993). The field of organizing work may be viewed as a 'field of battle' and it is the different commitments to action that may result in uncertain situations, inquiry and learning. It cannot be defined *a priori* but evolves in the processes and practices of work.

10 Conclusion and discussion

I began this article by pointing to a need to transcend enterprises as functional entities ('real') and as processes and practices ('ephemeral'), because the language of both are needed in the teaching of students to prepare them for work and the study of enterprises and work. The inspiration for this proposal is found in American pragmatism, particularly John Dewey's version hereof, particularly his notion of experience as both the 'what' and the 'how' ('experiencing'). It is, I propose, in containing (not excluding or overcoming) this dualism between enterprises as a noun and as a verb, as a thing in itself and as a continuously moving 'thing' that an understanding of organizations and organizings of work, may hold the future of an inclusive language with which to speak about enterprises, learning and work.

The point of departure for my argument was, on the one hand, to look at the studies of organizations as we find them in the 'canon' of organization studies (Adler et al. 2014; du Gay and Vikkelsø 2012a; Vikkelsø and Kjær 2014). On the other hand, I also propose to be inspired by general social science theories and to coin enterprises as processes and practices.

In the former, it is argued that organization studies has moved away from being a 'practical science of organizing', which has resulted in the field being still more remote from being useful to practitioners in enterprises and manifested in silence from the research field of organization studies in spite of many crises within the

world of business. The argument is that these crises might have benefitted from looking at enterprises as actors, interests and power rather than as results of more general social processes like practice, communication, emotions and identity. An answer from this position is to revive the 'canon' of organization studies and to see organizations as closely connected to work and the situation at hand. In other words, the solution is to re-connect with classical organization theory particularly by stressing that enterprises are created and maintained around a particular goal or objective, 'purpose' or 'primary task' (Vikkelsø 2015).

The inspiration from more general social sciences theories may be traced to the process- and practice-turn within the social sciences. This was introduced through addressing the notions of organizations as sense-making (Weick 2001) and as practices (Nicolini 2012). The understandings of organizations oppose the idea that they can be captured through *a priori* concepts but rather see them as emergent and open-ended. Thus, organizations are understood less like entities and more like processes and practices of organizing. The argument here is that contemporary organizations do not respond to challenges by changing organizational politics but by 'dismantling and reassembling the organization itself' (e. g. through mergers and acquisitions or outsourcing and divisionalization) leaving us only to face a 'processual world' without 'things' and ongoing actors (Abbott 2009, p. 419).

I then went on and took the two theoretical stances, organizational theoretical canon versus inspiration from general social science theory into the field of organizational learning. Here, I pointed first to how the behaviorists introduced the notion of experience to argue against the fully informed and rational decision maker, and second how organizational learning moved into the heads of people being guided by their theories of action. These positions that derived from organization and management studies regard enterprises as the units for action within the field of organizational learning. They have been challenged by the process- and practice-turn within the social sciences in general and influenced organizational learning to be a matter of participation in the social and material practices of work.

In spite of the inspiration from this latter position, which has been instrumental in making us see how organizational learning may be moved into the continuously emergent and performative, I argue that persons are either over-emphasized (sense-making) or tend to disappear as explicit conceptual meaningful actors (practice-based). This makes it difficult to understand the relation between persons and organizations and to see learning as organizational. This is my background for introducing pragmatism in order to bridge a functional understanding (learning is always about and directed towards something) and the inspiration from the general social sciences. The term that I – inspired by pragmatist sociology of work – propose is 'commitment' to include organizations, tasks, knowledge, persons, passions and tensions.

Now the crucial question of 'so what' may be asked. Does it really matter whether we speak about enterprises as organizational units in which learning happens through persons (routines and mental models) or as passing and emerging moments in space and time in which learning happens in participation? Naturally, my answer is 'yes, it does matter', because when teaching (or initiating changes or researching into enterprises, work, education and learning), we need the language for analyzing

a concrete enterprise including the commitments of its persons as the organizing principle as well as of it as unfolding and emerging actions and practices, which may be in all its uncertainties triggers for learning.

The history and tradition of a particular university (or any other enterprise) is part of making up the contextual whole, the 'thing', we as employees and managers refer to, but if we do not also focus on the future, in this case the emerging university and all the tensions and passions that goes into that, we miss out on understanding organizational learning in and related to enterprises. Uncertainties are experiences related to contextual wholes and solved by including the experiencing of past, present and future. And we cannot include the actual 'real' learning of an enterprise and the 'ephemerality' of a future if language is 'either-or', it needs to be 'both-and'.

Open Access This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made.

References

Abbott, A. (2009). Organizations and the Chicago school. In P. S. Adler (Ed.), *The Oxford handbook of sociology and organization studies* (pp. 399–420). Oxford, UK: Oxford University Press.

Adler, P., du Gay, P., Morgan, G., & Reed, M. (Eds.). (2014). *The Oxford handbook of sociology, social theory, and organization studies. contemporary currents*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Argyris, C. (1983). Action science and intervention. *The Journal of Applied Behavioral Science*, *19*(2), 115–135. doi:10.1177/002188638301900204.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice* (2nd edn.). Reading, MA: Addison-Wesley.

Augier, M., & March, J. G. (2008). A retrospective look at a behavioral theory of the firm. *Journal of Economic Behavior & Organization*, *66*(1), 1–6.

Bechky, B. A. (2003). Sharing meaning across occupational communities: The transformation of understanding on a production floor. *Organization Science*, *14*(3), 312–330.

Bernstein, R. J. (1966). *John Dewey*. New York: Washington Square Press.

Boydston, J. A. (Ed.). (1970). *Guide to the works of John Dewey*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Brandi, U. (2010). Bringing back inquiry – organizational learning the Deweyan way. In S. Jordan & H. Mitterhofer (Eds.), *beyond knowledge management – sociomaterial and sociocultural perspectives within management research* (pp. 95–121). Innsbruck: Innsbruck University Press.

Brandi, U., & Elkjaer, B. (2011). Organizational learning viewed from a social learning perspective. In M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Eds.), *Handbook of organizational learning and knowledge management* (2nd edn., pp. 23–41). Chichester, UK: John Wiley and Sons.

Brandi, U., & Elkjaer, B. (2013). Organisational learning: knowing in organising. In M. Kelemen & N. Rumens (Eds.), *American pragmatism and organization. Issues and controversies* (pp. 147–161). Dorchester, UK: Gower.

Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, *2*(1), 40–57.

Clarke, A. E. (1991). Social worlds/arenas theory as organizational theory. In D. R. Maines (Ed.), *Social organization and social process. Essays in the honor of Anselm Strauss* (pp. 119–158). New York: Aldine de Gruyter.

Clegg, S. R., Kornberger, M., & Rhodes, C. (2005). Learning/becoming/organizing. *Organization*, *12*(2), 147–167.

Corradi, G., Gherardi, S., & Verzelloni, L. (2010). Through the practice lens: Where is the bandwagon of practice-based studies heading? *Management Learning*, *41*(3), 265–283.

Cyert, R. M., & March, J. G. (1963). *A behavioral theory of the firm* (2nd edn.). Malden, MA: Blackwell.

Czarniawska, B. (2008). *A theory of organizing*. Cheltenham, UK & Northhampton, MA, USA: Edward Elgar.

Dewey, J. (1917). The need for a recovery of philosophy. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works of John Dewey, 1899–1924* (vol. 10, pp. 3–48). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1925). Experience and nature. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works of John Dewey, 1925–1953* (vol. 1, pp. 1–326). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1938). Logic. The theory of inquiry. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works of John Dewey, 1925–1953* (vol. 12, pp. 1–539). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1939). Experience, knowledge and value: A rejoinder. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works of John Dewey, 1925–1953* (vol. 14, pp. 3–90). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J., & Bentley, A. F. (1949). Knowing and the known. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works of John Dewey, 1925–1953* (vol. 16, pp. 1–294). Carbondale: Southern Illinois University Press.

du Gay, P., & Vikkelsø, S. (2012a). Exploitation, exploration and exaltation: Notes on a metaphysical (re)turn to 'one best way of organizing'. In M. Holmqvist & A. Spicer (Eds.), *Managing 'human resources' by exploiting and exploring people's potentials* Research in the Sociology of Organizations, (vol. 37, pp. 249–279). London: Emerald Group Publishing.

du Gay, P., & Vikkelsø, S. (2012b). Reflections: on the lost specification of 'change'. *Journal of Change Management*, *12*(2), 121–143.

Easterby-Smith, M., & Lyles, M. A. (Eds.). (2011). *Handbook of organizational learning and knowledge management* (2nd edn.). Chichester, UK: John Wiley & Sons.

Elkjaer, B., & Huysman, M. (2008). Social worlds theory and the power of tension. In D. Barry & H. Hansen (Eds.), *The SAGE handbook of new approaches in management and organization* (pp. 170–177). London: Sage.

Elkjaer, B., & Simpson, B. (2011). Pragmatism: A lived and living philosophy. What can it offer to contemporary organization theory? *Research in the Sociology of Organizations*, *32*, 55–84.

Gherardi, S. (2006). *Organizational knowledge: The texture of workplace learning*. Malden: Blackwell.

Gherardi, S., & Nicolini, D. (2002). Learning in a constellation of interconnected practices: Canon or dissonance? *Jounal of Management Studies*, *39*(4), 419–436.

Hallett, T., Shulman, D., & Fine, G. A. (2009). Peopling organizations. The promise of classic symbolic interactionism for an inhabited institutionalism. In P. S. Adler (Ed.), *The Oxford handbook of sociology and organization studies. Classical foundations* (pp. 486–509). Oxford, UK: Oxford University Press.

Hendley, K., Sturdy, A., Fincham, R., & Clark, T. (2006). Within and beyond communities of practice: Making sense of learning through participation, identity and practice. *The Journal of Management Studies*, *43*(3), 641–653.

Hickman, L. A., & Alexander, T. M. (Eds.). (1998a). *Pragmatism, education, democracy*. The Essential Dewey, vol. 1. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Hickman, L. A., & Alexander, T. M. (Eds.). (1998b). *Ethics, logic, psychology*. The Essential Dewey, vol. 2. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Hildebrand, D. (2008). *Dewey. A beginner's guide*. Oxford, UK: Oneworld Publications.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Leavitt, H. J. (1965). Applied organizational change in industry: Structural, technological and humanistic approaches. In J. G. March (Ed.), *Handbook of organizations* (pp. 1144–1170). Chicago: Rand McNally.

March, J. G., & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. New York, NY: John Wiley & Sons.

Menand, L. (2002). *The metaphysical club: A story of ideas in America*. New York: Flamingo.

Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives. Designing effective organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work, and organization. An introduction*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd edn.). San Francisco: Jossey-Bass.

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th edn.). San Francisco: The Jossey-Bass Business & Management Series.

Scott, R. W. (1998). *Organizations. Rational, natural and open systems* (4th edn.). Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Sharpe, A. S. (1991). *John Dewey. The collected works, 1882–1953. Index*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Simon, H. A. (1996). Bounded rationality and organizational learning. In M. D. Cohen & L. S. Sproull (Eds.), *Organizational learning* (pp. 175–187). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, *28*(3), 339–358.
Strauss, A. L. (1993). *Continual permutations of action*. New York: de Gruyter.
Vikkelsø, S. (2015). Core task and organizational reality. *Journal of Cultural Economy*, *8*(4), 418–438.
Vikkelsø, S., & Kjær, P. (Eds.). (2014). *Klassisk og moderne organisationsteori*. København: Hans Reitzels Forlag.
Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Malden, MA: Blackwell.
Weick, K. E., & Westley, F. (1996). Organizational learning: Affirming an oxymoron. In S. R. Clegg, C. Hardy & W. R. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies* (pp. 440–458). London: Sage.

ZfW
DOI 10.1007/s40955-017-0081-5

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Karikaturen zum Analphabetismus – Eine Form kultureller Bildung

Ekkehard Nuissl · Ewa Przybylska

Eingegangen: 19. Dezember 2016 / Angenommen: 9. März 2017
© Der/die Autor(en) 2017. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung Karikaturen sind ein Medium politischer und kultureller Bildung. Sie überspitzen und übertreiben Sachverhalte, um auf Probleme aufmerksam zu machen, auch um zu agitieren. In diesem Beitrag werden beispielhaft einige Karikaturen zum Problem des Analphabetismus und des Lesens vorgestellt und im Hinblick auf Bildung interpretiert. Dabei werden die Leistung des Mediums Karikatur gewürdigt und eine intensivere Forschung zum Gegenstand angemahnt.

Schlüsselwörter Karikatur · Kulturelle Bildung · Lesen · Analphabetismus

Caricatures on Analphabetism – A Form of Cultural Education

Abstract Cartoons are media of political and cultural education. By exaggeration they point out existing problems, asking for action and solutions. In this article some cartoons are presented as examples, dealing with the problem of illiteracy and the task of reading, followed by an interpretation regarding the pedagogical impact. The role of cartoons in an educational context is valued, more research on the topic is proposed.

Keywords Cartoons/Caricature · Cultural education · Reading · Illiteracy

Prof. Dr. habil. Dr. h.c.mult. E. Nuissl (✉)
Nikolaus-Kopernikus-Universität, Toruń, Polen
E-Mail: nuissl@umk.pl

Prof. Dr. habil. E. Przybylska (✉)
Nikolaus-Kopernikus-Universität, Toruń, Polen
E-Mail: evaprzyb@umk.pl

Published online: 24 March 2017

1 Einleitung

Bilder spielen eine große Rolle bei der Aneignung von Kultur. Wie intensiv sind doch noch im Erwachsenenalter die Bilder präsent, mit denen die Märchenbücher der Kindheit ausgeschmückt waren. Und was wären die Verse von Wilhelm Busch oder Heinrich Hoffmann ohne deren Zeichnungen. Ein wenig wundert es da, wie selten Bilder und der Umgang mit ihnen aktuell Gegenstand der erwachsenenpädagogischen Diskussion in Wissenschaft und Praxis sind, auch und gerade in Zeiten einer digitalen Bilderflut. Als Ausnahmen sind hier die Arbeiten von Schäffer (2009a, 2009b) und Dörner und Schäffer (2012), von Faulstich (2012) und Umbach (2016) zu nennen – allerdings findet selten eine weitergehende Diskussion statt. In Hand- und Wörterbüchern der Erwachsenenbildung fehlt der Umgang mit Bildern als eigenständiger Beitrag völlig.

Die (wissenschaftliche) Pädagogik beginnt – *cum grano salis* – mit dem „orbis sensualium pictus“ des Comenius, „Bild“ und „Bildung“ haben nicht nur denselben Wortstamm, sondern sind auch in der (Bildungs-)Geschichte miteinander verschränkt. Bilder als pädagogisches Programm – oft verbunden mit oder in Ergänzung zur oralen Überlieferung bzw. Erzählung – sind seit dem Mittelalter und der frühen Neuzeit, und umso mehr seit Erfindung des Buchdrucks durch Johannes Gutenberg, immer mehr durch geschriebene Texte ersetzt worden. An die Stelle der Fähigkeit, Bilder zu verstehen und zu interpretieren, trat bei lesenden Erwachsenen zunehmend der geschriebene Text (Bannasch 2007). Die „Emblembücher“ des fünfzehnten, sechzehnten und siebzehnten Jahrhunderts stellten ebenso wie die sakrale Fresken- und Glasmalerei „Lehrwerke“ für Erwachsene dar, bevor sie sich zu *Bilder*büchern für des Lesens noch unkundige Kinder wandelten. „Mit seiner Zuordnung zum lernenden Kind erfährt das bildende Bild im Buch eine Abwertung, die ihm (...) bis heute anhaftet“ (ebd., S. 297 f.). Die Nutzung des Bildes fällt auseinander: zum einen für Kinder ein bildendes Element, zum anderen für Erwachsene ein Objekt der ästhetischen Betrachtung. „Gebildet“ und „ästhetisch kompetent“ zu sein sind danach zwei unterschiedliche Dinge.

Gesellschaftliche Fragen und Probleme werden seit jeher in der bildenden Kunst aufgegriffen und finden sich auf unterschiedlichste Weise als gestaltetes Bild wieder. Es gibt zahlreiche, oft mythologische oder biblische Motive, die in verschiedenen Epochen auf eine je spezifische Art und Weise von unterschiedlichen Künstlerinnen und Künstlern verbildlicht wurden. „Gäbe es nur eine Wahrheit, könnte es nicht so viele verschiedene Bilder zum gleichen Gegenstand oder Vorgang geben“ – präziser als mit diesen Worten, die Pablo Picasso zugeschrieben werden, kann der Unterschied zwischen eindeutigen Lehrzielen und Mehrdeutigkeiten kultureller Praxis nicht benannt werden.

Zu diesen Formen der Aufbereitung und bildnerischen Verarbeitung gesellschaftlicher Themen gehören auch Karikaturen.[1] Schon in Altertum, Mittelalter und früher Neuzeit gab es karikierende Darstellungen in Bildern und Texten und zunehmend

[1] Wir konzentrieren uns hier auf Karikaturen in Bildern und Zeichnungen. Karikierende Texte, Videos etc. unterliegen als andere Medien auch anderen Interpretationsprinzipien. Bilder (z. B. Gemälde) und Zeichnungen (z. B. Graphiken) folgen ähnlichen Gestaltungsprinzipien.

auch als in Heften zusammengebundene Sammlungen, die nach Einführung des Buchdrucks und mit Erscheinen erster Zeitschriften weitere Verbreitung fanden. Eng verbunden mit gesellschaftlichen Problemen ist die politische Karikatur, wie sie als Ausdrucksform besonders in totalitären Systemen Kritik ermöglicht und bündelt. „Wahrlich beneidenswert, was die Satire alles sagen darf. Und es wird ihr nicht nur nicht übelgenommen, es wird auch noch über sie gelacht – wenn auch sicherlich manchmal zähneknirschend“ – so Alice Schwarzer über Karikaturen und die Karikaturistin Franziska Becker (Mannheimer Kunstverein 1985, S. 7).

Aber auch in vielen anderen Bereichen wird karikiert, z. B. bei der Auseinandersetzung mit dem Fremden und Unbekannten, bei der Gegenüberstellung vom Eigenen und Anderen oder zur Bearbeitung religiöser Fragen. Die Darstellungsform Karikatur ist auch immer dann hilfreich, wenn es darum geht, die eigene Identität mit Hilfe eines Gegenbildes zu konstruieren (vgl. Glavac 2013, S. 17 ff.). Kultur- und zeitkritische Karikaturen sind Interpretationen aktueller Anlässe und Ereignisse sowie gesellschaftlicher Phänomene, die in der Öffentlichkeit zu Debatten führen werden oder geführt haben. Über das Medium der Karikatur werden Bedürfnisse und Verhaltensweisen der modernen Gesellschaft, Lebensstile, das Spannungsverhältnis zwischen Ökonomie und Ökologie, das Konsum- und Mobilitätsverhalten, Umwelt und Nachhaltigkeit, die Überbewertung von Belanglosigkeiten, ein diagnostizierter Mangel an höheren ethischen und ästhetischen Werten und viele andere gegenwartsrelevante Themen zum Gegenstand der Reflexion (vgl. Fuchs 1901, S. 26; Heuss 1954).

Deutschland blickt – verglichen etwa mit Frankreich (Callot, Daumier, Philipon, Rops u. a.) oder England (Cruikshank, Gillray, Hogarth u. a.) – auf eine vergleichsweise kurze nationale Geschichte der Karikatur. Erst ab Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelte sich eine entsprechende Tradition (vgl. Hermann 2014). Auch entstanden in dieser Zeit Zeitschriften, die zunehmend satirische Zeichnungen bzw. Karikaturen enthielten. Gerade in München wurden solche Magazine gegründet (*Fliegende Blätter, Leuchtkugeln, Münchner Bilderbogen*, und natürlich der *Simplicissimus*), in deren Umfeld sich Gruppen aus nationalen und internationalen Künstlern bildeten. Viele Künstler sind über die Karikatur bekannt geworden, zu nennen etwa Carl Spitzweg und Wilhelm Busch, später dann Heinrich Zille, George Grosz, Klaus Staeck, aktuell etwa Klaus Stuttmann und Tomi Ungerer.

2 Karikieren: Kunst und Bildung

Das Verfahren der Überfremdung in Karikaturen ähnelt dem aus konstruktivistischen Ansätzen bekannten Prinzip der Perturbation, dem Erzeugen von Aufmerksamkeit über das In-Frage-Stellen vorhandener Deutungen und Deutungsmuster (vgl. Arnold und Siebert 1995). Die Botschaften der Karikatur sind eingebettet in eine gewisse Komik, eine Satire – gerade, wenn es sich um ein sehr ernstes Problem handelt – oder einen „ästhetischen Schock“, „der zur Deutung erst herausfordert“ (Neuber 1993, S. 354). Karikaturen sind auch ästhetische und künstlerische Produkte, sie sind aber vor allem Aussagen, die in „bildender“ Absicht erzeugt werden. Die Karikatur ist ein künstlerisches Genre, das immer zeichnerisch und oft in der Kombination mit kurzen

Texten umgesetzt wird. So entsteht häufig ein Porträt, das mittels Deformierung und Übertreibung die Merkmale eines Protagonisten (z. B. sein Äußeres und bestimmte Bewegungen) oder ein gesellschaftliches Phänomen (z. B. Verfallserscheinungen in der Politik) hervorhebt.

Die Karikatur richtet durch diese Überbetonung die Aufmerksamkeit des Betrachters auf ein konkretes Phänomen, eine drängende Frage. Johann Wolfgang von Goethe warnte in seinen Schriften zur Kunst vor solchem Schock: „Man kann mit Verstand und Vorsatz von der Harmonie abweichen, und dann bringt man das Charakteristische hervor; geht man aber weiter, übertreibt man diese Abweichung, oder wagt man sie ohne richtiges Gefühl und bedächtige Überlegung, so entsteht die Karikatur, die endlich Fratze und völlige Disharmonie wird und wofür sich jeder Künstler sorgfältig hüten sollte“ (Goethe 1820, S. 301). Seinem Verständnis nach besteht die Gefahr darin, dass der Überschuss an Charakteristischem gegen den guten Geschmack, gute Sitten und Gebräuche verstößt und damit nicht nur ein ästhetisches Problem ist, sondern auch eines der gemeinsamen kulturellen Werte.

Dem stehen gegenwärtige Auslegungen gegenüber. Das „Ästhetische“ wird heute weiter definiert als zu Goethes Zeiten. Geistige Bewegungen drücken den Protest gegen traditionelle Werte und Normen aus (wie etwa der Surrealismus oder der Expressionismus) oder sie glorifizieren das Triviale und Wertlose, die Welt des Konsums und der Medien (z. B. die Pop Art). „Heute ist das in der klassisch-idealistischen Auffassung von Kunst Unästhetische längst akzeptiert, ja sogar ästhetisiert (...). Hässlichkeit ist in unserer Welt keine Waffe mehr“ (Studt 2008, S. 79).

Karikaturen sind aufgrund ihrer Komplexität nicht leicht zu erschließen. Die entsprechende Kompetenz ist weder weit verbreitet noch uneingeschränkt zugänglich. Karikatur setzt Allgemeinwissen und einen einschlägigen kulturellen Hintergrund beim Empfänger voraus. Ihre Botschaft ist stark kulturell codiert. Friedrich Theodor Vischer, ein Vertreter der philosophischen Ästhetik, verdeutlicht die Spezifik der Karikatur anhand der aus seiner Sicht erforderlichen Kompetenzen, über die ein Autor zur Erarbeitung einer Geschichte der Karikatur verfügen müsse:

„Die Karikatur steht in spezifisch engem Verhältnis zur Kulturgeschichte im weitesten Sinn, politische und soziale Geschichte, Geschichte der Sitte, der Wissenschaft, Dichtung und Religion miteinbegriffen. Beides, Kunst und Leben, müßte der Starke, der diese Arbeit wagen wollte, so tief verstehen, dass er ebenso fähig wäre, eine Geschichte des Ideals – des ästhetischen wie des sittlich religiösen – zu schreiben, denn das Komische ist das umgekehrte Ideal ..., und um die Verkehrung zu verstehen, muß man verstehen, was in ihr verkehrt ist“ (Vischer 1981, zit. n. Studt 2008, S. 73).[2]

Die Karikatur ist eine Grafik mit satirischem Inhalt, in der Aspekte, Dinge, Merkmale so überspitzt und übertrieben werden, dass sie nachdenklich machen, dass sie befremden. Die Karikatur verzerrt charakteristische Züge eines Ereignisses oder einer Person, um „durch den aufgezeigten Kontrast zur Realität und die dargestellten Widersprüche den Betrachter der Karikatur zum Nachdenken zu bewegen“ (Her-

[2] So ist die deutsche Ausgabe von Spiegelmanns „Maus“ erst Jahre später in Deutschland veröffentlicht worden, und so ist Walter Moers „Adolf“ lange Zeit von jüdischen Interessensorganisationen angegriffen worden, mit der Begründung, der Adressat verfüge nicht über das nötige Vorwissen.

mann 2014). Mit anderen Worten: um zu belehren. „Karikaturen beziehen sich stets auf die Gesellschaft, unabhängig von den künstlerischen Mitteln, die der Karikaturist verwendet. Ihr Hauptmerkmal besteht darin, dass sie etwas bewirken, etwas in Gang setzen wollen“ (Piltz 1976, S. 6). Das Merkmal der Karikatur, eine „Botschaft“ zu enthalten, macht sie auch zu einem probaten Instrument der Werbung und der (politischen) Propaganda. Insbesondere in totalitären Staaten und in kriegerischen Zeiten werden Karikaturen propagandistisch zur Verunglimpfung des Gegners eingesetzt. In so manchen Arbeiten zur Karikatur werden Karikatur und Propaganda geradezu vermengt und nahezu synonym gebraucht oder gleichgesetzt (wie etwa bei Piltz 1976). Demgegenüber dient die Karikatur auch der Aufklärung und des Widerstandes – George Grosz als Karikaturist und Karl Krauss als Satiriker des Wortes mögen hier als Beispiele dienen.

Im Englischen wird die Karikatur auch oft als „Cartoon“ bezeichnet, wobei der „Cartoon“ seltener einen Text beinhaltet und meist weniger eine satirische als komische Dimension hat. Die Wirkung des Komischen war auch Grundlage des englischen Wortes „comic“, wobei dieses selten für einzelne Zeichnungen, sondern meist für sequentielle Bildergeschichten verwendet wird.[3] Karikaturen sind oft mit Text verbunden, weniger im Bild („*pictura*“) selbst als in einer Bildunterschrift („*subscriptio*“), während Comics Texte häufiger in das Bild selbst integrieren.

Als Ausdrucksform haben Karikaturen, Cartoons und Comics eine stark bildende Wirkung, „Bild“ und „Bildung“ fallen hier in besonderer Weise zusammen. Karikaturen wurden mit dem Ziel hergestellt, auf etwas aufmerksam zu machen, etwas hervorzuheben, kritisch zu betonen. Karikaturen ist ein bildender Gestus immanent. Der erzeugte Aha-Moment der Karikatur entsteht durch die intentionale Charakterisierung von Besonderheiten, Auffälligkeiten, Problemen, die kurz und prägnant wahrnehmbar werden. Karikaturen können deshalb auch als Instrument kultureller Bildung verstanden werden, das außerhalb des traditionellen Lehr-Lern-Geschehens auf informelle Weise zur Bildung beiträgt. In organisierten pädagogischen Prozessen werden Karikaturen selten verwendet,[4] obwohl sie thematisch oft enge Bezüge zur Bildung haben und selbst eigenständige Lernmedien sind, wie wir hier darlegen.

[3] „Comic“ verdeutlicht die Entwicklung der Bilder für Erwachsene – die ursprünglich bildende Funktion ist einer unterhaltenden gewichen. Die Wahrnehmung des „Komischen“ ist auch individuell und kulturell sehr unterschiedlich. So werden zweifellos Bildgeschichten wie „Asterix“ von vielen (insbesondere Männern) als komisch empfunden, andere wie „Tarzan“ oder „Tex Willer“ weniger (obwohl auch diese auf Komik abzielende Passagen haben). Zum Humor in Erwachsenen-Bildungsprozessen siehe auch Siebert (2011), Nuissl (1990) und Ruddies (1990).

[4] Hierzu liegen keine quantitativen Daten vor. Didaktische Lehrbücher verweisen selten auf Karikaturen; zu den wenigen gehören Veröffentlichungen der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, in denen Karikaturen als probates Mittel der politischen Bildung betrachtet werden (2005).

3 Karikaturen und Illiteralität

Im Folgenden werden zunächst Karikaturen zur Literalität[5] analysiert. „Drastischer Darstellungen bedarf es heute immer noch, um für eine Problematik zu sensibilisieren, die zu einer demokratisch konstituierten, technisch hoch entwickelten Nation mit einem ausdifferenzierten, allen zugänglichen Bildungssystem einfach nicht zu passen scheint“ (Steuten 2016, S. 13) – dies gilt gerade auch für solche gesellschaftliche Sachverhalte wie den Analphabetismus.

Die zeitgenössische Kunst hat dem Phänomen des Analphabetismus in den hoch entwickelten, wohlhabenden Gesellschaften des Westens bisher noch kein besonderes Augenmerk gewidmet. Aber die Karikatur hat sich dieses Themas bereits angenommen. In Bezug auf Analphabetismus gibt es eine Reihe von Karikaturen. Sie verfolgen den Zweck, Tabus zu brechen, den Sachverhalt als gesellschaftliches Problem ins Bewusstsein zu rufen, Sympathie und Verständnis für Betroffene zu wecken, die Mitmenschen für das Problem zu sensibilisieren und die Dimensionen des Problems aufzuzeigen (vgl. Genuneit und Schöber 2010, S. 146 ff.).

Wir verfolgen in diesem Beitrag anhand von ausgewählten Karikaturen die Frage, wie Literalität bzw. literale Kompetenz in der Karikatur thematisiert werden und inwieweit Karikaturen die Aufmerksamkeit des Betrachters auf das individuelle und gesellschaftliche Problem des Analphabetismus lenken.[6] Literalität wird in Anlehnung an die Arbeiten von Brian Street (1995) und David Barton und Mary Hamilton (1998) als Befähigung der Menschen zur mündigen Teilhabe an diversen gesellschaftlichen Bereichen verstanden, aber auch als soziale Praxis, „die Individuen jeweils mit ihren subjektiven Bedeutungen verknüpfen und die sie entsprechend eigener Vorstellungen ausüben und anwenden, unabhängig von übergeordneten Erwartungen“ (Pabst und Zeuner 2016, S. 60).

Die Auswahl der Karikaturen orientierte sich an den Aspekten: individuelle Illiteralität, Sprache moderner Kommunikationsmedien, Thematisierung von Lesekompetenz und Lebenslangem Lernen. In die Recherche wurden keine Satirezeitschriften, sondern klassische Tageszeitungen einbezogen und eine Auswahl an Beispielen anhand der genannten Kriterien getroffen.[7] Die Beispiele stehen jeweils nicht oder nur rein formal (thematisch) in Zusammenhang mit anderen Beiträgen der Tageszeitung, sie illustrieren keinen längeren Text. Zu Wirkung und Rezeptionen dieser Karikaturen bei den Lesern und Leserinnen liegen keine empirischen Kenntnisse vor. Die Beschreibung und Interpretation basiert auf den Karikaturen selbst. Die folgenden Karikaturen zum Thema „Literalität“ gehören unterschiedlichen Kategorien der Karikatur an, insbesondere zur „Prozesskarikatur“ und zur „Zustandskarikatur“. „Ereigniskarikaturen“ sind bezogen auf das Thema „Literalität“ seltener zu finden.

[5] Wir verwenden im Folgenden Literalität/Alphabetismus und Illiteralität/Analphabetismus synonym, auch weil wir vielfach auf Karikaturen in der englischen Sprache zurückgreifen. Als „Literalität“ verstehen wir die schriftsprachlichen Fähigkeiten und Lesekompetenzen, unabhängig von ihrem Niveau (vgl. Pabst und Zeuner 2016, S. 59). Zur Definition von „funktionalem“ Analphabetismus s. Grotlüschen et al. 2012, S. 17.

[6] Zum Thema wissenschaftliches Interesse an Literalität s. Nuissl und Przybylska (2016).

[7] Für die in diesem Beitrag abgebildeten Karikaturen liegen die Abdruckgenehmigungen bei den Autoren. Die Angabe zu den Rechteinhabern ist jeweils in Klammern hinter der Abbildungsbezeichnung enthalten.

Nahezu nicht vorhanden sind personale Individualkarikaturen, also Darstellungen, die bekannten Personen zugeschrieben werden können; es handelt sich eher um Sachkarikaturen und personale „Typenkarikaturen“.

Karikaturen zur Literalität sind häufiger zu finden als man erwarten würde. Sie werden in den letzten Dekaden oft verbunden mit einer kritischen Betrachtung der Nutzung neuer Medien, deren Gebrauch – so meist die Botschaft – die Fähigkeit des Lesens und Schreibens einschränke.[8] Obwohl sie vielfach Stereotypen reproduzieren, so bieten sie doch auch Wissen über das Phänomen und seine sozialen Folgen (vgl. Genuneit und Schöber 2010, S. 146).

Wir interpretieren die Karikaturen segmentanalytisch und gehen in folgenden Schritten vor: Zunächst eine Betrachtung des Kontexts (hier verkürzt), sodann ein erster Eindruck, sodann der Bildaufbau, sodann die präsentierten Elemente im Bild, sodann die Art der Präsentation, sodann das Verhältnis von Bild und Text (vgl. auch Breckner 2012). Nach der Analyse von Bild, Wort und Kontext stellen wir Vermutungen an über die intendierte „Botschaft“ und deren mögliche Rezeption. Im Resümee der Analyse versuchen wir, die „Botschaft“ der Karikatur textlich zu fassen. Es wäre Gegenstand weiterer gerade auch pädagogischer Forschungen, Karikaturen im Rahmen bildwissenschaftlicher Betrachtungen in ihrer Wirkung mit zu untersuchen (Schäffer 2009a, S. 210, 2009b, S. 100 ff.).

4 Karikaturen zur Illiteralität

Wir stellen zunächst drei Karikaturen vor, die sich der Fähigkeit des Lesens widmen. Die erste Zeichnung befasst sich mit der These eines Rückgangs der Lesekompetenz, dargestellt in der Form eines Dialogs mit Pointe und unterlegt mit Text (Abb. 1).

Über dem englischsprachigen Comic – einer Folge von vier Bildern – ist die Überschrift („*inscriptio*“) zu lesen: „Trockene Knochen. Begriffsbestimmung“. Es ist die generalisierte Überschrift einer Karikatur-Serie, die seit 1973 in der englischsprachigen israelischen Zeitung „The Jerusalem Post“ von Yaakov Kirschen veröffentlicht wird. Im ersten Bild (oben links) sagt ein Männchen: „‚Analphabet‘ heißt, dass Du nicht lesen kannst.“ Im Bild rechts daneben sagt das gleiche Männchen: „‚Schreibkundiger‘ bedeutet, dass Du lesen kannst“. Und im Bild links unten sagt es: „‚Post-Alphabet‘ besagt, dass Dir, obwohl Du lesen kannst, das Lesen von langen E-Mails und anderen Online-Nachrichten zu viel Mühe macht.“ Im letzten Bild (unten rechts) meldet sich das zweite Männchen, das bisher nur zuhörte, zu Wort: „Dieses letzte Bild war zu ‚wortreich‘“. Darauf der Sprecher: „Genau“. Es handelt sich um eine Karikatur, die in ihrer *pictura* sparsam vorgeht und sich auf einen fiktiven Dialog bezieht – heute oft vor allem in der Polit-Karikatur als Form gewählt. Eine *subscriptio* gibt es nicht, Bild und Text sind integriert.

[8] Die Medienforschung sagt jedoch, dass noch nie zuvor so viel gelesen und geschrieben wurde wie in den letzten zehn Jahren – gerade dank der neuen Medien und insbesondere der sozialen Netzwerke. Wer nicht lesen und schreiben kann, ist doch aus aller sozialen Kommunikation ausgeschlossen. Allerdings spielt die Qualität der schriftlichen Kommunikation mittlerweile eine andere Rolle – es wird in diesen sozialen Medien eine andere Form von Schriftlichkeit entwickelt (vgl. Schmitz 1995, S. 7–51).

Abb. 1 Zum Begriff „Analphabet/Illiterat". (Quelle: http://www.drybonesblog.blogspot.com)

Es ist die Verknüpfung von inhaltlicher, sprachlicher und bildlicher Dimension, die hier den „komischen" Effekt beim Betrachter und Leser erzeugen soll. Das mit Buchstaben gefüllte dritte „Panel" erzeugt den Spannungsknoten, der im vierten Bild („genau") aufgelöst wird. Inhalt und Form der Aussage fallen zusammen. Die intendierte Wirkung kann nur entstehen, wenn die Wahrnehmung der drei präsentierten Ebenen mit einer vierten Ebene, der inneren Ebene der Erfahrung, zusammenfällt. Eine differenzierte Definition des Begriffs „Illiterat" ist für die Personen, um die es geht, schon zu komplex.

Die Illustration verweist klar auf das Problem, das bei mangelnder Lese- und Schreibkompetenz vorliegt: differenzierte Sprache und differenziertes Denken sind ebenfalls beeinträchtigt. Empirische Untersuchungen bestätigen das volle Ausmaß des Missstandes (vgl. Grotlüschen und Riekmann 2012) – eine nicht unerhebliche Zahl von Schülerinnen und Schülern verlässt die Schule, ohne ausreichend Lesen und Schreiben gelernt zu haben, um in der auf dem Alphabet basierenden Welt der symbolischen Kultur effizient funktionieren zu können, oder das Erlernte ist in Vergessenheit geraten. Die – bildungspolitisch heiß diskutierte – Frage ist hier, ob

die Schule versagt, wenn selbst sie nur das Lesen und Schreiben lehrt, nicht aber die Leidenschaft für das und die Freude am Lesen.

Es scheitert auch die kulturelle Bildung, die nicht mit dem Lesen einhergeht. Lesen bedeutet dabei das Erfassen komplexerer Texte, wie es in den Large-Scale-Analysen der letzten Dekaden definiert ist. PISA z. B. versteht Lesekompetenz als wichtiges Hilfsmittel für das Erreichen persönlicher Ziele, als Bedingung für die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten und als Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Der PISA-Test erfasst, inwieweit Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, geschriebenen Texten gezielt Informationen zu entnehmen, die dargestellten Inhalte zu verstehen und zu interpretieren sowie das Material im Hinblick auf Inhalt und Form zu bewerten. Dabei wird eine breite Palette verschiedener Arten von Texten eingesetzt, die neben kontinuierlichen Texten wie Erzählungen, Beschreibungen oder Anweisungen auch nicht-kontinuierliches Material wie Tabellen, Diagramme oder Formulare umfasst (Schiefele et al. 2004, S. 101).

Richtungweisend in der neueren deutschsprachigen Literatur ist die vom Alphabund vorgelegte Definition des funktionalen Analphabetismus, die als Grundlage für die Operationalisierung der Alpha-Level in der leo. – (Level-One) Studie (Grotlüschen et al. 2012, S. 15 ff.) diente. Dieser Definition nach wird vom funktionalen Analphabetismus ausgegangen, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen. […] wenn eine Person nicht in der Lage ist, aus einem einfachen Text eine oder mehrere direkt enthaltene Informationen sinnerfassend zu lesen und/oder sich beim Schreiben auf einem vergleichbaren Kompetenzniveau befindet (zit. nach Grotlüschen et al. 2012, S. 17).

Unter „Lesen“ ist nach diesen Definitionen nicht das Erkennen von Buchstabengebilden zu verstehen, wie sie im Bereich neuer technischer Kommunikationsmittel zu finden sind und dort zunehmend den Kommunikationsstil bestimmen: „Xtra! Thx 4msg! Gr8 CU2 :)“. Hierbei handelt es sich nicht um Geheimzeichen, die nur von der legendären Enigma zu entschlüsseln wären. Jugendliche und junge Erwachsene können dieses „Englisch“ „lesen“: „Super! Vielen Dank für die Nachricht! Großartig! Wir sehen uns.“

Die Arbeit eines weiteren mit der Zeitung „New Yorker“ zusammenarbeitenden Karikaturisten, Joseph Farris, zeigt in einem Bild zwei personifizierte Buchstaben: den ersten und den letzten des Alphabets (Abb. 2). Sie unterhalten sich, beide einen Drink in der Hand haltend. Der Buchstabe „A“ fragt den Buchstaben „Z“: „Wo sind denn alle?“, wobei er sicherlich an die übrigen, abwesenden Kollegen aus dem Alphabet denkt. Sie schauen suchend allerdings nicht in die Mitte, sondern nach links (A) und nach rechts (Z), sie haben die Mitte des Alphabets verloren. Die *subscriptio* besteht in der Frage von A, eine *inscriptio* fehlt.

Man könnte hoffen: sie tun das, was sie sollen. Schließlich sind Buchstaben dafür da, Worte zu formen, nicht für Small-Talk und einen Drink. Aber genau das macht nachdenklich: Werden Buchstaben für Plattitüden benutzt, haben ihre einstige

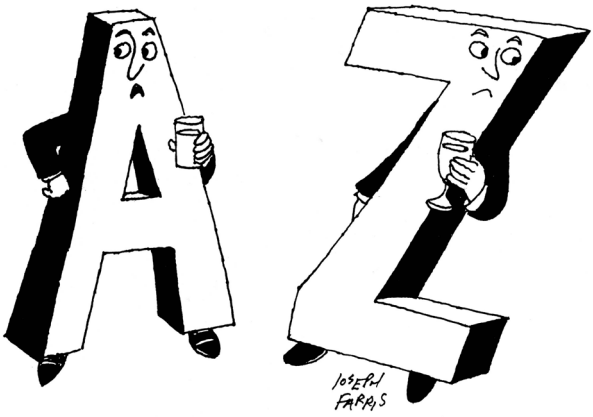


Abb. 2 Die Aufgabe der Buchstaben. (Quelle: www.CartoonStock.com)

Macht und Bedeutung verloren, dienen zu wertlosen Worthülsen, zu „postfaktischen" Beliebigkeiten? Also blieben nur der erste und der letzte Buchstabe zum Small-Talk zurück.

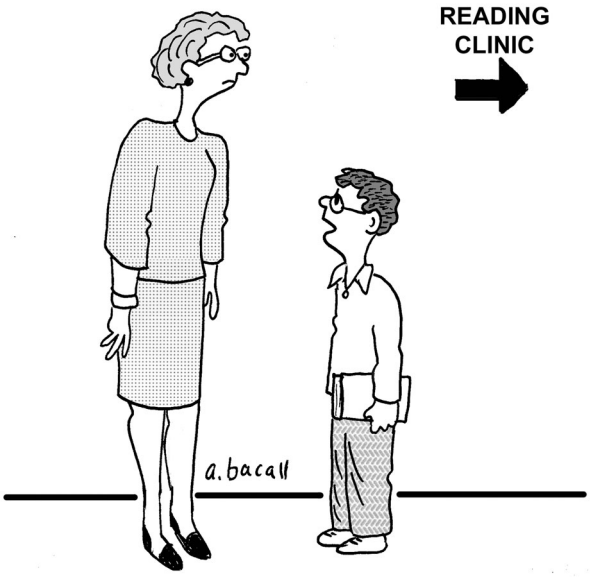
Geschriebene Texte sind nicht möglich, wenn entsprechende Symbole – Buchstaben – fehlen. Schriftlosigkeit ist das eine Extrem. Das andere hat in den 1970er-Jahren der tschechisch-französische Schriftsteller Milan Kundera in seinem Werk „Das Buch vom Lachen und Vergessen" benannt: das Phänomen der allgemeinen massenhaften Kritzelsucht. Die ganze Gesellschaft, also Politiker, Taxifahrer, stillende Mütter, Liebhaberinnen, Mörder, Prostituierte, Polizeipräfekte, Ärzte und Patienten, so Kundera, verspürten den Drang, sich schriftlich mitzuteilen. Jeder Mensch ohne Ausnahme trägt Schriftstellerei als seine eigene Möglichkeit in sich. So könnte, meint Kundera, „die gesamte Gesellschaft auf die Straße gehen und laut bekunden: Wir alle sind Schriftsteller" (Kundera 1978, S. 88).

„Die allgemeine Vereinsamung verursacht Graphomanie, die massenweise Graphomanie wiederum verstärkt und steigert die allgemeine Vereinsamung. Die Erfindung des Buchdrucks hat es der Menschheit ermöglicht, sich untereinander zu verständigen. Im Zeitalter der allgemeinen Graphomanie erhält das Bücherschreiben einen umgekehrten Sinn: jeder ist von seinen Buchstaben umzingelt wie von Spiegelwänden, durch die von außen keine Stimme mehr dringt" (ebd., S. 89).

Aus der heutigen Perspektive scheint Kunderas literarische Vision nur für einen kleinen Teil der Gesellschaft zu gelten. Heute ist bekannt, dass viele Millionen Menschen in Europa nicht ausreichend schreiben und lesen können (alleine in Deutschland gibt es 7,5 Mio. funktionale Analphabeten, vgl. Grotlüschen et al. 2012), um ihren Alltag zu bewältigen und am beruflichen und gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.

Die dritte hier vorzustellende Karikatur beschäftigt sich mit den Folgen der Illiteralität für die (heranwachsenden) Menschen und setzt den Analphabetismus mit einer Krankheit gleich (Abb. 3).[9] Die Karikatur von Aaron Bacall enthält (fast als *inscriptio* lesbar) den Begriff „Leseklinik" und besteht aus einem Bild. Der minimal

[9] Im Kontext mangelnder Lese- und Schreibfähigkeit tauchen Begriffe auf, wie: „soziale Ächtung" (Nuissl 1999, S. 559); „extreme Leidensprozesse", „negatives Selbstbild", „unterentwickeltes Selbstbewußtsein"



"Which way to the Reading Clinic?"

Abb. 3 Illiteralität als Krankheit. (Quelle: www.CartoonStock.com)

angedeutete Hintergrund legt nahe, dass es sich um einen Gang handelt, in dem ein Junge (mit einem Buch unter dem Arm) eine erwachsene Frau fragt: „Wo bitte geht's zur Leseklinik?“ (formal als *subscriptio* gesetzt), während an der Wand hinter ihm ein Pfeil mit der Aufschrift „Leseklinik“ prangt.

Dieser Junge hat wirklich ein Problem. Allerdings ist er auf dem besten Weg zu dessen Lösung – nicht auf dem Weg des Lesens (obwohl er ein Buch unter dem Arm hat), sondern der personalen Unterstützung durch Mitmenschen, eine probate soziale Kompetenz von Analphabeten, wie wir aus vielen Untersuchungen wissen (vgl. Egloff 1997; Egloff et al. 2009; Kleint 2009). Mit dem Verweis auf die Klinik betont diese Karikatur die Ernsthaftigkeit der Illiteralität. Außerdem haben wir es hier mit einer Bedeutungsverflechtung zu tun: Klinik steht als Synonym für Schule, eine Klinik als Institution, die Kindern das Lesen und Schreiben beibringt, wenn die Schule dabei versagt. Das Wort stammt aus dem Griechischen und bezieht sich auf das Bett. Die Klinik ist ein Ort, an dem Medizin am Krankenbett gelehrt wird (die Bedeutung des englischen Wortes „clinic“ liegt aber näher am deutschen Begriff „Arztpraxis“).

Die Alphabetisierungsarbeit geschieht an der „Schnittstelle von Bildungs- und Sozialarbeit“ (vgl. Schiersmann 1984; Schneider 2008). Die Lücke zwischen individuellen Voraussetzungen und Anforderungen der Gesellschaft ist ein Humanproblem (vgl. Hillebrandt 1999; Schneider 2008), das das Zusammenwirken verschiedenster gesellschaftlicher Akteure erzwingt. Nichtsdestoweniger taucht die Frage nach den

(Egloff 1997, S. 177); „subjektiv vielfältiges Leid und objektiv Exklusion“ (Schlutz 2007, S. 18) u.v.a.m., die auf Hilfsbedürftigkeit, soziokulturelle Ausgliederung, Abweichung von gesellschaftlicher Norm, Stigmatisierung etc. aufmerksam machen. Die Betroffenen haben ein Defizit, das sie in die Gruppe der „Diskreditierbaren“ klassifiziert (vgl. Goffman 1980, S. 56 ff.).

Grenzen zwischen Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie immer wieder auf (vgl. Barz 2000, S. 33 ff.; Arnold 2009, S. 31; Schepers 2014, S. 184).

5 Karikaturen zur Mediennutzung

Lesen und Schreiben sind zwar eine wichtige Kulturtechnik, aber letztlich nur eine Möglichkeit des Umgangs mit Medien – allerdings, in unserer Gesellschaft, eine unersetzliche Kulturtechnik. Mit dem Auftreten anderer Medien schien sich dies zu relativieren, beginnend mit dem Fernsehen als Volksmedium nach dem Zweiten Weltkrieg. Viele Karikaturen zeichnen verschlechterte Lese- und Schreibkompetenzen von Generation zu Generation, die immer häufiger im allgemeinbildenden Bereich beklagt werden, und problematisieren die Gleichsetzung der entsprechenden Kompetenzen, etwa in Bezug auf Computer, Mobiltelefone etc. zur Literalität.

Die folgende Karikatur (Abb. 4) thematisiert ein mittlerweile schon traditionelles Medium, das Fernsehen, und den übermäßigen Gebrauch desselben durch Jugendliche (vgl. Hoffman et al. 2007; Hoffman und Mikos 2010) – gerade auch als Alternative zum Lesen und Schreiben. Es handelt sich um eine Ein-Bild-Karikatur, wieder ohne Überschrift, wieder in Dialog-Form (eine sehr häufige Karikaturform), als „*subscriptio*“ keine Frage, sondern eine „coole“ Bemerkung.

Der Autor dieses Comics ist wieder der für den „New Yorker“ arbeitende Künstler Aaron Bacall. Unter dem Bild ist zu lesen: „Lesen kann ich nicht, aber ich habe sehr gute Fähigkeiten im Fernsehen“ – es spricht der Junge rechts im Bild; der andere hat eine Brille und trägt etwas zum Lesen unter dem Arm – Symbole des Lesens und der Lesenden. Offenbar sind die beiden auf dem Weg in die Schule oder von der Schule. Der Sprechende hat lässig seine Hände in den Hosentaschen vergraben. Der Gesichtsausdruck des Anderen kann – so sparsam er auch gezeichnet ist – durchaus als nachdenklich/erstaunt gesehen werden. Das sichtbare Haus und der verschlossene Zaun signalisieren einen bürgerlichen Vorort. Beide sind kurz davor aus dem Bild zu laufen, wir werden keinen weiteren Ausschnitt aus dem Gespräch hören bzw. lesen.

Es ist die behauptete Gleichwertigkeit der Fähigkeiten zu lesen und fernzusehen, die zum Nachdenken zwingt, weil jede Erfahrung dagegen spricht. Der Effekt der Karikatur entsteht durch die Konfrontation mit der Erfahrung, dass es zum Fernsehen – scheinbar – keiner weiteren Kompetenzen bedarf, im Gegenteil: Fernsehen eher mit intellektueller Degression als kultureller Erweiterung assoziiert wird. Die Frage nach der Kompetenz einer gelingenden Rezeption wird hier – auch wegen des Alters des Sprechenden – allerdings nicht gestellt. Es macht nachdenklich: was, in der Tat, ist der Unterschied der Kompetenzen bei der Rezeption des Buches einerseits und des Fernsehens andererseits?

Aktueller und gravierender als das Fernsehen hat das „Smartphone“ in die menschliche Kommunikation eingegriffen. Es verändert die Wahrnehmung von Entfernungen, von Zeiten, von Räumen. Es verändert soziale Beziehungen, schafft neue lockere Bindungen und raum- und kulturenübergreifende Milieus (Giddens 1996; Bauman 2005; Silverstone 2008). Natürlich ist dieser Sachverhalt Gegenstand fast unzähliger Karikaturen meist mit kritischem Gehalt und der besorgten Botschaft,

"I CAN'T READ BUT I HAVE EXCELLENT TV VIEWING SKILLS."

Abb. 4 Medienkompetenzen. (Quelle: www.CartoonStock.com)

was alles an kulturellen Gütern dabei zugrunde gehe. Wir haben eine Karikatur ausgesucht (Abb. 5), die nur mäßig „komisch" ist.

Es ist wieder eine Ein-Bild-Karikatur, relativ differenziert gezeichnet. Wir sehen ein Haus, das aufgrund seiner Türen eher einer Garage ähnelt, eine stilisierte Flagge (sehr wahrscheinlich der USA) auf dem Dach, einen skizzierten Tannenbaum, ein weiteres Haus sowie die Sonne in der Ferne und – im Vordergrund – ein älteres Paar, das offenbar gerade das Haus verlassen hat. Der Mann läuft hinter der Frau und sagt zu ihr: „Neuerdings bedeutet ‚Analphabet', dass man kein Smartphone hat" (*subscriptio*) – also wieder eine scheindialogische Kommunikation. Es ist keine Frage, sondern eine Feststellung.

Diese Zeichnung von Harley Schwadron ist eine Parodie auf die zeitgenössische Kultur, in der Illiteralität neu definiert wurde: mit der terminologischen „Lufthoheit" der Medienindustrie ist heute derjenige ein funktionaler Analphabet, der nicht über moderne Technik kommuniziert, sie nicht einmal besitzt.

Danach kommt es nicht darauf an, was man wie sagt, wenn man denn schon überhaupt etwas zu sagen hat. Es scheint auch nicht von Bedeutung zu sein, zu wem man etwas sagt, da eine physische oder soziale Nähe nicht ausgemacht werden kann. Alles, was zählt, ist es, im Besitz der allerneuesten Geräte zu sein, mit denen medial kommuniziert werden kann. Das Problem ist komplex und betrifft nicht allein das Verschwinden der Lese- und Schreibkultur und damit auch des „schriftlichen Denkens". Es bezieht sich auch auf das Problem der Ausgrenzung und Marginalisierung von Individuen und sozialen Gruppen, die aus verschiedenen Gründen nicht die auferlegten Standards erfüllen (wie etwa im Bild das ältere Paar). Hier schließt sich sowohl die Frage nach ihrer Partizipation an gesellschaftlichen Diskur-

Abb. 5 „Neue" Medien. (Quelle: www.CartoonStock.com)

sen an als auch nach einem bildungspolitischen Konzept, das es ermöglichen würde, der sozialen Spaltung und einer zunehmend ungerechten Verteilung von Wohlstand entgegenzuwirken.[10] Letztlich geht es auch um die grundsätzliche Frage nach jenen Werten, denen wir heute huldigen: „Haben oder Sein?". Das Smartphone haben ist Besitz, die Art und Weise der Kommunikation ein Element des Seins. Immanent transportiert die Karikatur damit auch Kapitalismuskritik, einen Hinweis auf die ständig akzelerierte Konsumspirale, vor allem im medialen Bereich. Die Zeichnung unterstützt hier eher den Text, nicht umgekehrt.

6 Lesen als menschliche Kulturtechnik

Lesefähigkeit und Lesehandeln sind (wie die analogen Kompetenzen beim Schreiben und Rechnen) menschliche Attribute, sie gehören nicht nur zu den fundamentalen gesellschaftlichen Kulturtechniken der Neuzeit (vgl. Debatte um Schlüsselkompetenzen, z. B. der UNESCO und der OECD, sowie den Diskurs um Inklusion und Exklusion, z. B. Zeuner und Pabst 2011, S. 39 ff.). Es sind Eigenschaften, die Menschen von Tieren unterscheiden.[11] Als besonderes Merkmal von Menschlichkeit wird

[10] Eine Annäherung an das Thema bieten u. a. Karsten Schneider und Harald Wagner, indem sie postulieren: „Die Betroffenen sollen in die Lage versetzt werden, einen Grund für Weiterbildung für sich zu erkennen, damit sie daraus die notwendige Lernmotivation schöpfen können. Und es gilt, Fähigkeiten zum Lernen zu vermitteln, die den Einstieg in den Bildungsprozess ermöglichen. Es muss sozusagen, der Grund für diesen Prozess gelegt werden" (2011, S. 9).

[11] Die berühmte Aussage vom Aristoteles: „Von den Tieren/Lebewesen hat allein der Mensch Logos" deutet auf die grundlegendste Universalie der menschlichen Gattung. Er ist ein Lebewesen, das mit Sprache und Vernunft beschenkt wurde. *Logos* differenziert die Menschen von Tieren, die – zwar auch eine Begabung besitzen durch Laute ihren Schmerz oder Freude zum Ausdruck zu bringen bzw. sich mit anderen Artgenossen zu kommunizieren, jedoch nur rudimentär. Der Mensch dagegen, weil er über die Sprache verfügt, besitzt auch die Einsicht in den Unterschied zwischen dem Guten und dem Bösen, dem Gerechten und dem Ungerechten. Das Besitzen von *Logos* befähigt den Menschen dazu, das Gute, das Wahre, das Wesen der Dinge zu erkennen und sie mittels der Sprache auszudrücken. Dank *Logos* eröffnet sich vor

Abb. 6 Lesekompetenzen. (Quelle: www.CartoonStock.com)

dies immer wieder thematisiert, in der bildenden Kunst zumal, aber auch in der Karikatur. Dort wird dieses besonders und einzig Menschliche in der Konfrontation mit Tieren präsentiert, vorzugsweise mit dem treuesten Freund des Menschen, dem Hund.

Wir haben eine Karikatur ausgewählt, deren Komik in der Verdrehung von Kompetenz, Rolle und Zuständigkeit liegt (Abb. 6). Es handelt sich um zwei aufeinanderfolgende Bilder, in denen die Erwartung der Betrachter „perturbiert“ wird – den Bildern ist kein Text beigefügt. Im ersten Bild sehen wir eine alltägliche Situation: Ein Mann sitzt mit guter Laune in einem Sessel und streckt die Hand nach der Zeitung aus, die sein Hund apportiert. Im zweiten Bild hingegen dreht sich der Mann konsterniert in seinem Sessel um und sieht auf den Hund, der – gemütlich auf den Hinterpfoten sitzend und an die Wand gelehnt – die Zeitung aufgeblättert liest, mit einem überlegenen „Gesichts“-Ausdruck. Es ist eine Karikatur, die ohne Text

ihm die Welt. Er kann nicht nur in seinem Milieu agieren; ihm steht die ganze Welt zur Verfügung. Hans-Georg Gadamer sah in der Sprache „die wahrhafte Mitte des menschlichen Seins, wenn man sie nur in dem Bereich sieht, den sie allein ausfüllt, dem Bereich menschlichen Miteinanderseins, dem Bereich der Verständigung, des immer neu anwachsenden Einverständnisses, das dem menschlichen Leben so unentbehrlich ist wie die Luft, die wir atmen“ (Gadamer 1993, S. 154).

auskommt – der Ablauf der Szene spricht (für den Mittelschichtsbürger westlicher Gesellschaften) für sich.

Diese Karikatur verdreht mit wenigen Strichen nicht nur die erwartete Rollenverteilung, sondern auch das angenommene Kompetenzgefälle. Es bleibt die Frage beim Betrachter, wie das möglich ist oder warum es unmöglich zu sein scheint, dass der Hund liest.

7 Lebenslang lernen

Lesen und schreiben muss man, wenn es nicht in den jungen Jahren gelernt wurde, als Erwachsener lernen. Oder besser: man muss es nicht lernen, denn für Erwachsene ist das Lernen freiwillig. Aber es gibt Gründe, Versäumtes nachzuholen, sich doch noch der allgemeinen und allgemein gültigen Kulturtechniken zu bemächtigen. Der Begriff des „Lebenslangen Lernens" entstand zwar nicht in Bezug auf das Nachholen versäumter Lernprozesse (solche Kompensationsfunktionen hat die Erwachsenenbildung bislang noch in keiner Weise erfüllt), sondern mit Blick auf die sich immer schneller ändernden gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnisse, denen man – ohne „updaten" – im Lebenslauf nicht gewachsen ist. Aber gerade für diejenigen, die auch die grundlegenden Kompetenzen wie das Lesen und Schreiben nicht beherrschen, ist das Lebenslange Lernen eine lebenslange Herausforderung.

Wir haben eine Karikatur ausgewählt, die sich nicht in engem Sinne nur mit dem Lesen und Schreiben befasst, sondern mit dem Nachholen dessen, was „normalerweise" an grundlegenden Kulturtechniken in der Jugend gelernt wird. In Abb. 7 sind ein Erwachsener und ein Kind zu sehen, die vor einem Bus, offenbar dem Schulbus, stehen. Es ist eine Ein-Bild-Karikatur ohne Überschrift, einer relativ differenzierten pictura und mit einer Aussage der erwachsenen Person als Bildunterschrift (*subscriptio*).

Der Junge, dem ankommenden Schulbus näher stehend, dreht sich um und schaut erstaunt auf den Erwachsenen, der sich hinter ihm aufgestellt hat und ebenfalls den Schulbus besteigen will (insofern handelt es sich um einen realen, wenn auch nicht vollständig verbalen Dialog). Der Erwachsene erklärt: „Ich gehe zurück, um es diesmal richtig zu lernen". Die Karikatur entfaltet eine Komik, die wieder durch die Verbindung von Bild, Text und Situation entsteht. Schon die Kleidung des Erwachsenen verwundert, nicht nur den Knaben. Es ist das Warten auf den Schulbus, der so ganz unerwachsene Weg in eine Bildungseinrichtung für jüngere Jahrgänge. Und die Botschaft heißt: Lebenslanges Lernen ist möglich.

Allerdings wird auch angedeutet: der Erwachsene wird wieder scheitern, er agiert nicht altersgemäß, weder situativ noch sozial. Befremdlich ist nicht das Lebenslange Lernen, hier offenbar das Nachholen von Schulabschlüssen, sondern ein Mismatching der sozialen Rolle und der Aufgabenzuweisung an die Generationen. Margaret Mead hat Kulturen nach dem Kriterium der Beziehung zwischen den Generationen in postfigurative (Koexistenz von drei Generationen, in der sich die junge Generation anhand der Elterngeneration formt), kofigurative (Eltern und Kinder gehen partnerschaftlich miteinander um) und präfigurative (die Jugend wird zum Lehrer der Erwachsenen) Kulturen unterteilt (vgl. Mead 1970). Die Karikatur verweist

Abb. 7 Lebenslang lernen. (Quelle: www.CartoonStock.com)

darüber hinaus auf das Problem der sozialen Einbindung, auf den Bedarf an Orientierung und Integration in den durch zunehmende Differenzierung und Komplexität der Institutionen gekennzeichneten Gesellschaften (vgl. J. Schneider und Wagner 2011, S. 23 ff.). Es geht nicht nur um individuelle Unterstützung für das erfolgreiche Erlernen der Schriftsprache, sondern auch um gesellschaftliche Strategien gegen die Entfremdung der Individuen von sich selbst und von anderen. Das Gefühl der Vereinzelung und sozialer Isolierung entmutigt und demotiviert, anstatt zum Lernen anzuregen (vgl. Illeris 2010, S. 156 ff.) und den Anreiz dafür zu geben, Anschluss an die gesellschaftliche Mitte zu suchen. Selbst aus der Perspektive der Lernenden gehören zur Grundbildung neben Lesen, Schreiben und Rechnen noch viele andere Fertigkeiten, wie etwa die kommunikative Kompetenz, Umgang mit Informationstechnologien, Fremdsprachen, politische und finanzielle Grundbildung (Tröster und Schrader 2016, S. 49). Und es ist nicht der Kompetenzerwerb allein, der Chancen auf Inklusion eröffnet. Hierzu gehören gleichermaßen Aussichten auf Beschäftigung, berufliche Qualifikationen und professionelle Begleitung des Individuums während seines lebenslangen Lernens. Die Karikatur eröffnet hier Wege: Zu schwer wiegen im Bewusstsein der Fachöffentlichkeit die Belastungen, die zu bewältigen hat, wer erst als Erwachsene bzw. Erwachsener richtig lesen und schreiben lernt. Humor gilt da schnell als unzulässige Bagatellisierung. Dabei erfordert der Schritt aus der Anonymität in den Alphabetisierungskurs ja gerade die Fähigkeit, sich selbst von außen zu sehen (Rustemeyer 2010, S. 296).

Damit ist eine bedeutende Herausforderung der Alphabetisierung angesprochen: die funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten für die Teilnahme an ent-

sprechenden Weiterbildungsangeboten zu gewinnen. Zu Hauptgründen ihres passiven Weiterbildungsverhaltens liegen empirische Befunde vor (vgl. Egloff 1997, S. 151 ff.; Linde 2008, S. 138 ff.; Bilger 2012, S. 272 f.; Nuissl und Przybylska 2016). Eine Aufgabe für die Weiterbildungsforschung besteht nun darin, die Ängste der Betroffenen vor Buchstaben und Reaktionen der Umwelt abzubauen. Illiteralität ist weder eine unheilbare Krankheit noch eine unüberwindbare (Schreib-)Schwäche. Andersherum: ist ein Mangel an Wissen und Kompetenzen nicht jedermanns Sache? Wäre dies nicht der Fall, stellte das Konzept „Lebenslanges Lernen für Alle" nur eine leere Begriffshülse dar.

8 Karikatur: Kulturelle Bildung?

Unter Berücksichtigung pädagogischer Aspekte ist zusammenfassend zunächst festzuhalten, dass jede vorgestellte Karikatur eine Aussage, eine Botschaft hatte: es geht um den elaborierten Sprachcode, die notwendige Existenz von Buchstaben, Illiteralität als Krankheit, die unersetzliche Lesekompetenz, die (mediale) Entleerung von Kommunikation und die Möglichkeiten des Nachholens von Nicht-Gelerntem. Der Analphabetismus als gesellschaftliches Phänomen mit all seinen vielschichtigen sozialen Ursachen als Gegenstand ist ein gutes Beispiel für die „Vorsätzlichkeit", die pädagogische Intention des Bildes, der Karikatur. Sie gibt Denkanstöße, eröffnet weniger belastete Wege zur Kommunikation und Selbstreflexion.

Obgleich (noch) keine Wirkungsanalysen solcher Karikaturen vorliegen (u. E. ein Forschungsdesiderat), sind auf der Seite des intentionalen Inputs die Botschaften klar. Entscheidend ist dabei nicht die Frage, ob mangelnde Kompetenz in der Schriftsprache von den Betroffenen selbst- oder fremdverschuldet ist, sondern die Tatsache, dass es in unserer Gesellschaft immer noch zu viele Menschen gibt, die mit Schriftlichkeit nicht umgehen können, die aufgrund ihres funktionalen Analphabetismus sozialer Ausgrenzung und mannigfaltigem und lange andauerndem Leiden ausgesetzt sind. Dass es Menschen gibt, die infolge des Schriftsprachdefizites von ihren Rechten als Bürgerinnen und Bürger nur unzureichend Gebrauch machen können.

Der Diskurs um literale Benachteiligung hat viel mehr als nur eine soziale Gruppe zum Gegenstand. Er befasst sich mit pluralen Gesellschaftsverhältnissen, Inklusions- und Exklusionszusammenhängen, der Qualität der Politik und der Pädagogik, der Realität, die für den Einzelnen als auch die gesamte Gesellschaft von grundlegender Bedeutung sind. Karikatur hat Potenzial, um zur Aktivierung und Steigerung der kritischen Reflexion beizutragen. Sie kann, dank ihrer aufdringlichen Weise, einen Sachverhalt aufdecken, hinterfragen, kritisieren. Doch sie erhebt nicht den Anspruch, umfassend zu informieren oder gar zu erörtern. Hier ist die kulturelle Bildung gefragt. Sie kann Sensibilisierung, Verständnis und Toleranz fördern, indem sie Zusammenhänge und Schattenseiten aufdeckt. Wer Karikaturen zu entschlüsseln vermag, wird die Probleme und den Witz verstehen, aber auch Distanz zum Alltag und Nachsicht für menschliche Unzulänglichkeiten gewinnen.

Unserer Ansicht nach sollten die Erziehungswissenschaften, insbesondere auch die Erwachsenenbildung, in Forschung (und Praxis!) Karikaturen als Medien kul-

tureller Bildung stärker berücksichtigen. Abschließend daher eine erste Sammlung möglicher Forschungsfragen.

Zum Kontext von Karikatur. Es gibt keine belastbaren Daten darüber, wo und wie viele Karikaturen erscheinen (etwa mittlerweile auch im Internet), ob sie Gegenstand von pädagogisch relevanten Alltagsdiskursen (also nicht nur gesellschaftspolitischer Diskurse wie im Hinblick auf die dänischen Mohammed-Karikaturen oder Charlie Hebdo) sind und welche pädagogisch relevanten Wirkungen sie zeitigen.

Zur Rezeption von Karikatur. Es gibt zu wenig belastbare Kenntnisse darüber, wer Karikaturen rezipiert, wie und auf welchen Wegen sie rezipiert werden, ob sie für Fragen und Themen sensibilisieren, ob sie Gedanken und Gespräche anstoßen und welche Wirkungen sie auf die Rezipienten haben. Sind Karikaturen ein angemessenes Mittel zur Sensibilisierung für Illiteralität als ein gesellschaftliches Phänomen? Fördert die Beschäftigung mit Karikatur kognitive, konzeptionelle, analytische, persönliche und soziale Fähigkeiten, die Fähigkeit des abstrakten Denkens usw. der Betrachtenden?

Und zur sozialen Rolle von Karikatur. Sind Karikaturen „Normwächter“ oder „Normgegner“, ein Mittel der „Normierung“, Ventil für Spannungen, negative oder positive Leuchttürme gesellschaftlicher Reflexion? Sind sie bildhafte Darstellungen in der Ära der ikonischen Wende und treten selbst an die Stelle von Lesen und Schreiben? Bilder besitzen für illiterate Personen eine Aussagekraft – mehr als das geschriebene Wort.

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 Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format 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

Arnold, U. (2009). Die Bedeutung biographieorientierter Forschung im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *32*(4), 23–32.

Arnold, R., & Siebert, H. (1995). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Bannasch, B. (2007). *Zwischen Jakobsleiter und Eselsbrücke. Das „bildende Bild“ im Emblem- und Kinderbilderbuch des 17. und 18. Jahrhunderts*. Göttingen: V&R unipress.

Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.

Barz, H. (2000). Beratung und Therapie. Bemerkungen zur Grenze zwischen Managementtool und Individualtherapie. *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, *46*, 33–39.

Bauman, Z. (2005). *Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Bilger, F. (2012). (Weiter-)Bildungsbeteiligung funktionaler Analphabet/inn/en. Gemeinsame Analyse der Daten des Adult Education Survey (AES) und der leo. – Level-One Studie 2010. In A. Grotlüschen & W. Riekmann (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie* (S. 254–275). Münster: Waxmann.

Breckner, R. (2012). Bildwahrnehmung – Bildinterpretation. Segmentanalyse als methodischer Zugang zur Erschließung bildlichen Sinns. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, *37*(2), 143–164.

Dörner, O., & Schäffer, B. (2012). Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorien zu Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 11–24). Opladen: Barbara Budrich.

Egloff, B. (1997). *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten". Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus"*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Egloff, B., Jochim, D., & Schimpf, E. J. (2009). Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit – Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *32*(4), 11–22.

Faulstich, P. (2012). Suche nach dem Selbst im Bild. Selbstbildnisse Philipp Otto Runges – Identitätsprobleme in der Romantik. *Magazin erwachsenenbildung.at*. http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv.php?mid=5993. Zugegriffen: 12. Febr 2017.

Fuchs, E. (1901). *Die Karikatur der europäischen Völker vom Altertum bis zur Neuzeit*. Bd. 1. Berlin: A. Hofmann.

Gadamer, H.-G. (1993). *Hermeneutik: Wahrheit und Methode*. Bd. 2 (S. 146–154). Tübingen: J.C. B. Mohr.

Genuneit, J., & Schöber, G. (2010). AlfaKultur. Ein Streifzug durch Ästhetisierungsversuche von Analphabetismus und Alphabetisierung. In J. Bothe (Hrsg.), *Das ist doch keine Kunst. Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 136–158). Münster: Waxmann.

Giddens, A. (1996). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Glavac, M. (2013). *Der „Fremde" in der europäischen Karikatur. Eine religionswissenschaftliche Studie über das Spannungsfeld zwischen Belustigung, Beleidigung und Kritik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Goffman, E. (1980). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

v. Goethe, J. W. (1820). *Werke. Original-Ausgabe (XX Band)*. Wien: Armbruster-Cotta.

Grotlüschen, A., & Riekmann, W. (Hrsg.). (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Grotlüschen, A., Riekmann, W., & Buddeberg, K. (2012). Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In A. Grotlüschen & W. Riekmann (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie* (S. 15–53). Münster, New York: Waxmann.

Hermann, G. (2014). *Die deutsche Karikatur im 19. Jahrhundert (Klappentext)*. Dresden: saxoniabuch.

Heuss, T. (1954). *Zur Ästhetik der Karikatur*. München: Gesellschaft der Bibliophilen.

Hillebrandt, F. (1999). *Exklusionsindividualität. Moderne Gesellschaftsstruktur und die soziale Konstruktion des Menschen*. Opladen: Leske + Budrich.

Hoffman, D., & Mikos, L. (Hrsg.). (2010). *Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion*. Wiesbaden: Springer VS.

Hoffman, D., Mikos, L., & Winter, R. (2007). *Mediennutzung. Identität und Identifikationen. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen*. Weinheim, München: Juventa.

Illeris, K. (2010). *Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Kleint, S. (2009). *Funktionaler Analphabetismus – Forschungsperspektiven und Diskurslinien*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kundera, M. (1978). *Das Buch Vom Lachen und Vergessen*. München: dtv.

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2005). Politik & Unterricht, 3/4. www.politikundunterricht.de/3_4_05/karikaturen.pdf. Zugegriffen: 14. Febr 2017.

Linde, A. (2008). *Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*. Münster: Waxmann.

Mannheimer Kunstverein (1985). *Franziska Becker – Karikaturen. Ausstellungskatalog*. Mannheim: Kunstverein.

Mead, M. (1970). *Culture and commitment. A study of the generation gap*. London: Doubleday.

Neuber, W. (1993). Locus, Lemma, Motto. Entwurf zu einer mnemonischen Emblematiktheorie. In J. J. Berns & W. Neuber (Hrsg.), *Ars Memorativa. Zur kulturgeschichtlichen Bedeutung der Gedächtniskunst 1400–1750* (S. 351–372). Tübingen: Niemeyer.

Nuissl, E. (1990). Das wäre doch gelacht – Vom Humor in Bildungsprozessen. *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, *25*, 76–80.

Nuissl, E. (1999). Lesen- und Schreibenlernen in der Erwachsenenbildung. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 550–567). München: Saur.

Nuissl, E., & Przybylska, E. (2016). Alphabetisierung: Forschungslinien. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 73–99). Münster: Waxmann.

Pabst, A., & Zeuner, C. (2016). Lesen und Schreiben – Kulturtechnik oder soziale Praxis? In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 59–72). Münster: Waxmann.

Piltz, G. (1976). *Geschichte der europäischen Karikatur*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.

Ruddies, G. H. (1990). Humor und Erwachsenenbildung. *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, *25*, 81–89.

Rustemeyer, A. (2010). Der didaktische Wert von Humor. Zur Entstehungsgeschichte des Buches „Lust auf mehr? In J. Bothe & Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (Hrsg.), *Das ist doch keine Kunst. Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 296–297). Münster: Waxmann.

Schäffer, B. (2009a). Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Altersbildern. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Biographie- und Bildungsforschung* (S. 207–232). Opladen: Barbara Budrich.

Schäffer, B. (2009b). Bilder lebenslangen Lernens. Anmerkungen zu einem eigentümlichen Diskurs. In C. Hof, J. Ludwig & C. Zeuner (Hrsg.), *Strukturen lebenslangen Lernens.* Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27.–29. September 2007 an der Universität Bremen. (S. 94–111). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Schepers, C. (2014). *Wenn Kursleitende lernen. Orientierungssuche im Rahmen einer individuellen Professionalitätsentwicklung*. Münster: Waxmann.

Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W., & Stanat, P. (Hrsg.). (2004). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz – vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS.

Schiersmann, C. (1984). Bildungs- und gesellschaftspolitische Begründungszusammenhänge und Zielperspektiven der Bildungsarbeit mit Zielgruppen. In C. Schiersmann, H.-U. Thiel & M. Völker (Hrsg.), *Bildungsarbeit mit Zielgruppen* (S. 12–25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schlutz, E. (2007). PISA für Erwachsene – Kompetenzerweiterung und zweite Chance? In A. Grotlüschen & A. Linde (Hrsg.), *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion* (S. 15–24). Münster: Waxmann.

Schmitz, U. (1995). *Neue Medien und Gegenwartssprache. Lagebericht und Problemskizze*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), Bd. 50 (S. 7–51).

Schneider, J. (2008). Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit – Ansätze und Perspektiven der Alphabetisierungsarbeit. In J. Schneider, U. Gintzel & H. Wagner (Hrsg.), *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen* (S. 163–177). Münster: Waxmann.

Schneider, J., & Wagner, H. (2011). Sozialintegrative Alphabetisierung – Zur Weiterentwicklung eines Konzepts. In K. Schneider, A. Ernst & J. Schneider (Hrsg.), *Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele* (S. 21–40). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schneider, K., & Wagner, H. (2011). Einleitung. In K. Schneider, A. Ernst & J. Schneider (Hrsg.), *Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele* (S. 9–17). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Siebert, H. (2011). *Die heitere Vernunft des Humors*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Silverstone, R. (2008). *Mediapolis. Die Moral der Massenmedien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Steuten, U. (2016). Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 13–32). Münster: Waxmann.

Street, B. V. (1995). *Literacy in theory and practice* (Cambridge studies in oral and literate culture, 9). Cambridge: University Press.

Studt, C. (2008). „no-man's land". Die Karikatur als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung. In G. Buchstab & H.-O. Kleinmann (Hrsg.), *Historisch-politische Mitteilungen* (S. 63–80). Köln: Böhlau.

Tröster, M., & Schrader, J. (2016). Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 42–58). Münster: Waxmann.

Umbach, S. (2016). *Lernbilder. Collagen als Ausdrucksform in Untersuchungen zu Lernvorstellungen Erwachsener*. Bielefeld: transcript.

Zeuner, C., & Pabst, A. (2011). *„Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt". Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

ZfW
DOI 10.1007/s40955-017-0080-6

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Im Grenzbereich des Räumlichen

Vorüberlegungen zu einer topologischen Perspektive in der erwachsenenpädagogischen Raumforschung

Malte Ebner von Eschenbach

Eingegangen: 7. Oktober 2016 / Angenommen: 16. Januar 2017
© Der/die Autor(en) 2017. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung Im Zuge des Spatial Turn, der in der erwachsenenpädagogischen Raumforschung unübersehbar ist, wird eine Orientierung wahrnehmbar, die dafür plädiert, sich der Materialität räumlicher Arrangements wieder stärker zuzuwenden. Diese Tendenz der Re-Etablierung von Materialität birgt das Risiko, hinter den erreichten Stand des Spatial Turn zurückzukehren. Eine Möglichkeit, der sich anbahnenden ‚Raumfalle' auszuweichen, könnte darin liegen, sich einer topologischen Perspektive zuzuwenden. Eine solche Perspektive eröffnet nicht nur die Möglichkeit, bisherige Rezeptionssperren im Spatial Turn aufzuheben und dadurch eine Perspektive einzuführen, mit der alternative Blickpunkte exploriert werden können. Im Kontrast zu raumontologischen Auffassungen privilegiert Topologie geradezu die Abstraktion von einer materiellen Verhaftetheit. Der Beitrag verfolgt zweierlei: Einerseits will er das Vokabular erwachsenenpädagogischer Raumforschung ausdifferenzieren, andererseits eine topologische Perspektive einführen, um eine theoretische Grundlage für weiterführende Überlegungen zu schaffen.

Schlüsselwörter Raumtheorie · Spatial Turn · Topologie

At the borderland of spatial research

Preliminary considerations for a topological perspective on spatial research in adult education

Abstract With respect to the Spatial Turn, an orientation becomes visible which clearly refers to the materiality of spatial arrangements. This trend to re-establish materiality entails the risk of returning behind the state of the Spatial Turn achieved

M. Ebner von Eschenbach (✉)
Department Erziehungswissenschaft, Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik, Universität Potsdam, Potsdam, Deutschland, Deutschland
E-Mail: malte.ebner.von.eschenbach@uni-potsdam.de

Published online: 14 February 2017

so far. One opportunity to avoid the "space trap" might be to turn to a topological perspective. Such a perspective in adult education opens up for removing blind spots in the reception of the Spatial Turn and thus for the introduction of a frame that can be used to explore alternative points of view.

Keywords Spatial theory · Spatial Turn · Topology

1 Einleitende Überlegungen

Die Abkehr von einem verabsolutierten alltagsweltlichen Raumverständnis markiert eine Grenze im gegenwärtigen Nachdenken über Raum und Räumlichkeit, an der „das Bild eines vermeintlich vorgängigen, unschuldigen Raums im Sinne einer materialistisch-physikalischen Entität korrigiert" (Lippuner und Lossau 2005, S. 58) wird und hinter die nicht zurückgegangen werden kann. Die darin unterstellte Auffassung, Raum sei ausschließlich objektiv gegeben, unveränderlich und determinierend, gleichsam als „Container" (A. Einstein) oder „Behältnis" – „(g)emeint ist freilich Newtons Konzept des absoluten Raums, zu dem vorlaufend die Geometrie Euklids, und nachlaufend aber jede Naturwissenschaft, die Newtons Raumvorstellung zur Grundlage hat" (Günzel 2014, S. 22) –, absolut fassbar, ist spätestens mit Einsetzen des sog. Spatial Turn verabschiedet worden. Sturm konzediert, dass dieses „absolute" Raumverständnis bzw. das „kartesianisch-mechanistische Raumkonzept alle wissenschaftlichen Konzepte und Forschungen zumindest bis Ende des 19. Jahrhunderts und unsere alltäglich-politischen Vorstellungen und Aktionsweisen im wesentlichen bis heute (prägte)" (Sturm 2000, S. 9). Dieses auch als euklidisches bekannte Raumverständnis „(bestimmt) in der Regel (unsere Vorstellungen vom Raum)" (Bollnow 1979, S. 15) dermaßen, dass Läpple zur Einschätzung kommt, „daß die alltäglichen Raumvorstellungen der meisten Menschen unserer Zivilisation mehr oder weniger stark „kolonialisiert" sind durch die physikalische Raumanschauung der klassischen Physik in der Form des dreidimensionalen euklidischen Raums" (Läpple 1991, S. 164).

Die manifeste Zurückweisung des absoluten Raumverständnisses und der dadurch einsetzenden Thematisierung von Raum und Räumlichkeit verweist auf diesen problematischen Ausgangspunkt raumtheoretischen Denkens. Solange das euklidische Raumverständnis, das den vermeintlichen Ausgangspunkt für die alltagsweltliche Raumanschauung liefert, nicht in seinen kategorialen Voraussetzungen, sofern es zum Einsatz in wissenschaftlichen Zusammenhängen gebracht wird, geprüft und in seinen (hier für erwachsenenpädagogisch relevante) Implikationen freigelegt wird, bleiben epistemologische Hindernisse (vgl. Bachelard 1987) unausweichlich, die auf der Ebene empirischer Erkenntnisgewinnung nicht intelligibel werden. Die Zuspitzung der Abkehrbewegung von dem alltagsweltlichen Raumverständnis zeigt sich in aller Deutlichkeit in den sich programmatisch gebenden Aufforderungen „always spatialise" (Jameson 1981, S. 9) oder „thinking geographically" (Hubbard et al. 2002). Insgesamt schält sich eine Perspektive heraus, „in der Räume nicht mehr als natürliche Entitäten" (Lippuner und Lossau 2005, S. 58) vorkommen, sondern in der ihre Konstruktion als „machtvolle politische Praxis entlarvt" (ebd.) werden kann

(vgl. Lossau 2002; Ebner von Eschenbach 2015). Die Folgen der Abkehrbewegung strahlen in unterschiedlicher Intensität auf eine Vielzahl disziplinärer Felder aus (vgl. u. a. Werlen 1987; Ecarius und Löw 1997; Sturm 2000; Löw 2001; Maresch und Werber 2002; Thabe 2002; Dünne und Günzel 2006; Günzel 2007b; Westphal 2007; Döring und Thielmann 2009a; Glasze und Mattissek 2009; Pichler und Ubl 2009; Frahm 2010; Kessl und Reutlinger 2010; Augé 2012; Marquardt und Schreiber 2012; Belina 2013; Rau 2013; Schlitte et al. 2014; Bernhard et al. 2015; Weidenhaus 2015; Dell 2016).

In diesem Zusammenhang – ähnlich der Expansionswirkung des *Linguistic Turn*[1] (vgl. z. B. Frahm 2010, S. 40 f.) – wird von einer paradigmatischen Wende gesprochen, die mit „Spatial Turn" ihre Bezeichnung erhielt und eine Eruption bisheriger Annahmen zu Raum und Räumlichkeit nach sich zog. Bachmann-Medick stellt fest, dass diese sogenannte raumbezogene Wende erst dann erreicht sei, „wenn durch interdisziplinäres Zusammenwirken die neue Aufmerksamkeit auf Raum und Räumlichkeit" (Bachmann-Medick 2010, S. 303) erkennbar werden würde, „wenn das Denken selbst raumbezogen wird (...)" (ebd.). Mit dem „Turn" wird angezeigt, dass eine bislang noch ungewohnte Perspektive auf soziale Wirklichkeit eingenommen werden kann, die zwar bereits auf eine gesicherte Tradition zurückzuzugreifen vermag, jedoch erst in ihrer theoretisch konsequenten Berücksichtigung eine überraschend neuartige Sicht auf scheinbar altbekannte und bisher vertraut erscheinende Problemlagen ermöglicht. Die massive Veränderung der Perspektive lässt die Hervorbringung von Raum und Räumlichkeit als kontingenten Prozess erscheinen, in dem nunmehr vielfältige *„Ways of Worldmaking"* (N. Goodman) artikuliert werden können. Im Zuge des Spatial Turn, dessen Benennung wohl auf Edward Soja (1989) zurückgeht (vgl. Döring und Thielmann 2009b, S. 7), der sich wiederum zentral auf die grundlagentheoretischen Arbeiten von Henri Lefevbre (u. a. 1968, 1970, 1974) stützt und bei ihm „die Keimzelle des „spatial turn" verortet" (Bachmann-Medick 2010, S. 291), erlangt ein Paradigma Gestalt, welches deutliche Spuren in der gegenwärtigen erwachsenenpädagogischen Raumforschung hinterlassen hat (vgl. aktuell Bernhard u. a. 2015[2]; Nuissl und Nuissl 2015a; Wittwer et al. 2015; HBV 2016). Diese Form der Verhandlung raumtheoretischer Fragestellungen erhält nicht nur in der Erwachsenenbildung große Aufmerksamkeit, sondern bringt auch innerhalb der

[1] Bachmann-Medick entwickelt zwei Hinsichten auf die Frage, ob der Spatial Turn „auch das enge Sprachkorsett des *linguistic turn* abwerfen (könnte)?" (Bachmann-Medick 2010, 284 f.). Sie führt dazu: „Auf den ersten Blick scheint die Raumperspektive tatsächlich eine Schneise zu schlagen, die endlich wieder Forschungszugänge zu Materialität, Handeln und Veränderung zulässt. Denn Raum wird hier nicht in erster Linie als Diskursproblem begriffen, sondern als soziale Konstruktion. Und doch erscheint der *spatial turn* mit seinem Raumdenken wiederum als ein Nachfolger des *linguistic turn*, insofern er das Synchrone über das Diachrone stellt, das Systemische über das Geschichtliche, das Sprachsystem über den sukzessiven Redegebrauch. Auch im *spatial turn* werden Gleichzeitigkeit und räumliche Konstellationen hervorgehoben und eine zeitbezogene oder gar evolutionistische Vorstellung von Entwicklung zurückgedrängt" (ebd.).

[2] Innerhalb der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) organisierte sich eine informelle Arbeitsgruppe mit der Bezeichnung „Erwachsenenbildung und Raum", deren 5. Treffen März 2017 an der Universität Potsdam stattfinden wird. Vorherige Treffen wurden an der Universität Hamburg 2015, an der Fachhochschule Nordwestschweiz 2014, an der Universität Bamberg 2013 und am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn 2012 durchgeführt (s. a. Bernhard et al. 2013).

Erziehungswissenschaft vielerorts Rezeptions- und Anknüpfungsstellen hervor (vgl. z. B. die Beiträge in ZfE 2016; ZfPäd 2016). Wenngleich raumtheoretische Fragen in der Erwachsenenpädagogik und Erziehungswissenschaft (bzw. in den pädagogisch ausgerichteten Teilbereichen angrenzender disziplinärer Felder) nicht erst seit der ausgerufenen raumtheoretischen Wende Beachtung finden (vgl. u. a. Lewin 1934; Muchow und Muchow 2012[1935]; Piaget und Inhelder 1971[1948]; Pöggeler 1959; Bollnow 1963; Bronfenbrenner 1976; Rogge 1984), erhärtet sich gleichwohl der Eindruck, dass die gegenwärtig raumtheoretisch informierte Forschung durch den Spatial Turn einen deutlichen Schub erhalten hat, der zu einer vielfältigen Ausdifferenzierung des Paradigmas führte (vgl. Schmid 2010, S. 65). Vielleicht könnte vor diesem Hintergrund der Feststellung einer partiellen „Raumvergessenheit" (Löw 2001, 11 ff.; Schroer 2006, 17 ff.; kritisch-polemisch z. B. Hard 2009, 272 ff.; Bachmann-Medick 2010, S. 288) zugestimmt werden.

Die Auseinandersetzung mit raumtheoretischen Fragestellungen über disziplinäre Grenzen hinweg mündete nicht nur in den prominenten Spatial Turn. Gewissermaßen in dessen Schatten entfalteten sich weitere „Wenden", deren Anleihen im Spatial Turn unverkennbar sind, die jedoch weitgehend andere Akzente setzen und alternative Orientierungen in der Raumforschung eröffnen. Der „Topographical Turn" (vgl. Weigel 2002; s. a. Dünne 2009a; Pápay 2012; Wagner 2012) und der „Topological Turn" (vgl. SFB 230 1994; Huber 2002, 2009; Günzel 2007b; Pichler und Ubl 2009) erheben an dieser Stelle als weitere Entwicklungsschritte raumtheoretischen Denkens den Anspruch, die „Unterbestimmtheit" (Döring und Thielmann 2009b, S. 13) des Spatial Turn auszudifferenzieren (vgl. Günzel 2007a). In einer ersten Annäherung kann in Anschluss an Stockhammer betont werden, dass Topographie das „Gemacht-Sein von Räumen" (Stockhammer 2005, S. 15) in literarischen Textformen in den Vordergrund stellt, dass Räume „vor allem auch Produkte graphischer Operationen im weitesten Sinne sind" (ebd.). Dabei knüpft er an den von Deleuze und Guattari (1997, S. 657-694) entfalteten Begriff der „Kerbe" an und konstatiert, dass diese Bedeutung „nicht die schlechteste Übersetzung von graphein (ist), dessen früheste Bedeutung Wörterbücher mit „kratzen", „ritzen", „eingraben" angeben" (Stockhammer 2005, S. 15). Der vor allem in den Kultur- und Literaturwissenschaften angeschobene Topographical Turn lässt sich von der Fragestellung leiten, „wie literarische Texte Verortung reflektieren und ausgestalten (...) bis hin zur Reflexion ihrer eigenen (postkolonialen) Verortung in den neueren Literaturen der Welt" (Bachmann-Medick 2010, S. 308 f.). Eine topographische Perspektive auf Raum wendet sich demgemäß der Beschreibung von „konkreten" Orten, auch in ihren inhaltlich-thematischen Verhältnisbestimmungen zu anderen, zu. Eine topologische Perspektive hingegen „abstrahiert" von topographischen Beschreibungen, weil durch sie formale Relationen, Gefüge, Konstellationen oder Lagebeziehungen in den Fokus der Beobachtung geraten. Im Gegensatz zu einer topographischen Beschreibung ermöglicht eine topologische Perspektive, strukturtheoretische Aspekte von Räumlichkeit zum Vorschein zu bringen, die ohne sie verschlossen blieben. Hier erfolgt die Überschreitung eines konkret fassbaren „Raums" auf die übergeordnete Ebene von „Räumlichkeit". In diesem Sinne geht eine topologische Perspektive „mit einer Abwendung vom Gegenständlichen einher" (Günzel 2008a, S. 9) und widmet sich dem Übergegenständlichen. Die Unterscheidung in Topographie und Topologie

aktualisiert nicht nur *en passant* ein für raumtheoretische Reflexionen fruchtbares Vokabular, darüberhinaus liegt mit einer topologischen Perspektive ein bislang in der Erwachsenenbildung nicht rezipierter Ansatz raumtheoretischen Denkens vor, der für die Analyse raumtheoretischer Fragestellungen inspirierende Perspektiven zu eröffnen in der Lage sein könnte.

Außerhalb erwachsenenpädagogisch und erziehungswissenschaftlich informierter Raumforschung kursieren bereits seit Längerem Überlegungen zur Relevanz topologischen Denkens, die bis zur Postulierung einer „topologischen Wende" reichen (vgl. Günzel 2014, S. 27). Günzel konstatiert zunächst, dass sich die „*topologische Wende* dadurch aus(zeichnet), dass sie sich nicht dem Raum zuwendet, wie dies dem *spatial turn* nachgesagt wird, sondern sich vielmehr von Raum *abwendet*, um Räumlichkeit in den Blick zu nehmen" (Günzel 2009, S. 221; Hervor. i.O.). Die Orientierung auf Räumlichkeit enthält damit die Implikation, sich Konstellationen, Lagebeziehungen oder Relationen zuzuwenden und gerade die topographischen Raumbeschreibungen als nachrangig – aber keinesfalls unbedeutend – aufzufassen. Dadurch ermöglicht ein topologisches Raumverständnis nicht nur eine alternative Betrachtung raumtheoretischer Einsätze, sondern markiert zudem die radikale Abwendung von einem Substanzdenken, also eine Auffassung, bei der „von Materialität gerade abstrahiert (...) und stattdessen Zugänglichkeit (...) in den Vordergrund (...)" (Günzel 2008a, S. 8 f.) rückt. Gewissermaßen privilegiert Topologie gerade dieses Ablösen von einer materiellen Verhaftung.

Jedoch sollte dieses zentrale Merkmal topologischen Denkens nicht im Sinne eines *creative misreading* als „tragfähiger" oder „tiefgründiger" gegenüber bisherigen Perspektiven in der Raumforschung aufgefasst werden. Vielmehr ergänzt eine topologische Perspektive die gegenwärtigen Reflexionen zu der Erforschung von Raum und Räumlichkeit und bietet die Möglichkeit, bislang ausgebliebene oder verdeckte Fragestellungen in einem alternativen Kontext Artikulationsmöglichkeiten zu verschaffen (vgl. Günzel 2012a, S. 11). Damit soll im Beitrag zugleich der Herausforderung nachgegangen werden, dass es im Rahmen gesellschaftsstruktureller Transformationsprozesse (vgl. Schäffter 2001) auch für Fragen zur erwachsenenpädagogischen Raumforschung erforderlich erscheint, „neue Raumbegriffe (zur Erschließung ihres gesellschaftsanalytischen Potenzials)" (Bachmann-Medick 2010, S. 288) zu explorieren und sie zu erproben. Es wäre daher ein Missverständnis, wenn die Verdeutlichung der nachfolgenden Positionen der herangezogenen Referenzautorinnen und -autoren sie zu einem autoritativen Standpunkt erheben würde. Allerdings sollte ihre jeweilige paradigmatisch differierende Sichtweise zukünftig im erwachsenenpädagogischen Fachdiskurs angemessene Berücksichtigung finden und nicht indifferent gehalten werden.

(1) Ausgehend von den Eingangsüberlegungen nähert sich der vorliegende Beitrag zunächst dem Desiderat einer topologischen Perspektive in der erziehungswissenschaftlichen und erwachsenenpädagogischen Raumforschung. (2) Im Anschluss daran gelangt die Rezeptionsgeschichte des Spatial Turn in den Blick (vgl. Schmid 2008, 2010; s. a. Dell 2016). An ihr soll veranschaulicht werden, dass die Hinwendung zu einer „Rematerialisierung" oder auch zu einer „Rückbesinnung auf Materialität" in der Raumforschung (vgl. Dirks und Kessl 2012; Belina 2013; Faulstich 2014) zu kurz greifen könnte, sofern eine Absolutsetzung angestrebt wird, und

dadurch droht, in eine „Raumfalle“ zu tappen (Lippuner und Lossau 2005, S. 51; s. a. Lossau und Lippuner 2004, 206 ff.), wie sie bereits vor längerer Zeit vonseiten der Sozialgeographie antizipiert worden ist. D. h., es bahnt sich ein „Rückfall in essentialistisch-geodeterministische Positionen, welche Raumbindung als natürliches Substrat politischen Handelns betrachten“ (Dünne 2009a, S. 50), an. Die aufscheinenden Problemstellungen aus der Zuwendung zum Gegenständlichen werden nicht nur deutlicher, wenn die Rezeptionslinien des Spatial Turn und deren jeweiliger disziplinären Aneignung und Auslegung freigelegt werden, sondern wenn sich überdies dem Verhältnis des Spatial Turn zu seinen Ausdifferenzierungen vergewissert wird (vgl. Günzel 2009). (3) Vor diesem Hintergrund werden notwendige Anmerkungen zu den raumtheoretischen Einsätzen Topographie und Topologie versammelt, (4) um darauf aufbauend einer topologischen Perspektive für erwachsenenpädagogische Raumforschung Kontur zu verleihen. (5) Über die Vorüberlegungen zu einer topologischen Perspektive in der erwachsenenpädagogischen Raumforschung hinweg, wird die Argumentation gewissermaßen in den „Grenzbereich des Räumlichen“ vorangetrieben, indem topologisches Denken im Rahmen von „Gegenstandsbestimmung“ angerissen wird.

2 Zum Desiderat einer topologischen Perspektive

Die Beschäftigung mit Raum und Räumlichkeit im Kontext der Erziehungswissenschaft markiert mit dem Kongress *Räume für Bildung. Räume der Bildung*, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2016 in Kassel, zumindest einen aktuellen disziplinpolitischen Höhepunkt. Die Bezüge zum Spatial Turn und dessen Rezeptionsvarianten finden sich an vielen Stellen der vorgestellten Beiträge wieder, wodurch der Eindruck gestützt wird, dass der Spatial Turn den gegenwärtigen Theoriehorizont zur Raumforschung in der Erziehungswissenschaft und der Erwachsenenbildung deutlich zu prägen scheint. Überlegungen zu einer topologischen Perspektive im Zuge der raumbezogenen Wende treten hingegen kaum auf. Es scheint beinahe so, dass ein solcher Zugang in der erziehungswissenschaftlichen und erwachsenenpädagogischen Literatur zur Raumforschung kaum Relevanz besitzt. An dieser Stelle wird der Verdacht einer eigentümlichen Leerstelle provoziert, dem an einigen aktuellen Veröffentlichungen in der Erziehungswissenschaft und in der Erwachsenenbildung zu raumtheoretischen Sachverhalten weiter nachgegangen werden soll.

Im Einleitungsartikel „Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit“ von F. Kessl (2016) in der *Zeitschrift für Pädagogik* mit dem Ausgabentitel *Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, stellt der Autor fest, dass Raum und Räumlichkeit Konstitutiva pädagogischen Handelns seien. Interessant ist, dass sich diesem Sachverhalt in der erziehungswissenschaftlichen Forschung erst spät in Form einer systematischen Reflexion zugewandt wurde. Im Kontext der Diskussion um den Spatial Turn scheinen derzeit vielmehr die Engführungen – die einerseits „Raum auf formale Bedingungen“ (ebd., S. 8) reduzieren, andererseits Raum ausschließlich auf „soziale Interaktion und fluide Strukturen“ (ebd., S. 13) festzulegen versuchen – in der erziehungswissen-

schaftlichen Raumforschung sichtbar und in ihrer Problematik erkannt zu werden. Die Berücksichtigung der epistemologischen Hindernisse und deren systematischen Analyse bilden notwendige Voraussetzungen, um „erziehungswissenschaftliche Forschung(en) zu Raum und Räumlichkeit“ (ebd., S. 15) vorantreiben zu können. Auch wenn Kessl in seiner einführenden und überblicksgebenden Abhandlung sich explizit mit Raum und Räumlichkeit befasst, bleibt zu konstatieren, dass Überlegungen, die auf eine topologische Perspektive hindeuten, die sich gerade der Frage nach Räumlichkeit annehmen könnte, ausgespart werden.

In der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, die u. a. den thematischen Heftschwerpunkt *Bildungsräume: Bildung und Region* beinhaltet, entfaltet M. Nugel (2016) in seinem Stichwortbeitrag „Bildungsräume – Bildung und Raum“ Verhältnisbestimmungen zwischen Bildung und Raum. In der Darlegung des Forschungsstandes arbeitet er mehrere Desiderata in der erziehungswissenschaftlichen Raumforschung heraus. Für unseren Zusammenhang ist von Interesse, dass Nugel in der Identifizierung und Offenlegung einiger Forschungsdesiderata (vgl. ebd., 23 f.) von Hinweisen auf eine topologische Perspektive für erziehungswissenschaftliche Raumforschung absieht. Dies ist deswegen interessant, weil es gerade Günzel (u. a. 2007a, 2007b, 2009, 2012b) ist, der wiederholt auf die Perspektive eines topologischen Raumbegriffs verweist und nicht unbedeutend im Stichwortaufsatz als Belegquelle herangezogen wird (vgl. Nugel 2016, S. 10, 12, 22, 23).

Die Rezeption eines topologischen Raumbegriffs scheint nicht nur in der Erziehungswissenschaft, sondern auch in der erwachsenenpädagogisch informierten Raumforschung auf ein Desiderat zu verweisen. In der aktualisierten und erneuerten 6. Auflage des *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (Tippelt und von Hippel 2016) ist zu raumtheoretischen Überlegungen der Eintrag „Lernräume in der Erwachsenenbildung“ (Stang et al. 2015) heranzuziehen. In ihm werden unterschiedliche Zugänge zu (Lern-)Räumen vorgestellt und in ihren Implikationen für Lehr-/Lernprozesse diskutiert. Bei den raumtheoretischen Bezügen werden nicht nur die gegenwärtigen Diskurse zu Raum in der Erwachsenenbildung vorgestellt, sondern zugleich Ausführungen zur Rezeptionsgeschichte von Raumfragen in der Erwachsenenbildung gemacht. Verweise auf weitere Perspektiven in der erwachsenenpädagogischen Raumforschung wie die Einnahme einer topologischen Perspektive werden allerdings nicht thematisiert.

In dem Sammelband *Bildung im Raum* (Nuissl und Nuissl 2015a), geht es darum, so die Herausgeber in ihrem Einleitungsaufsatz für den Sammelband, den „Blickwinkel und Facetten des Themas [Bildung im Raum, EvE] aufzufächern sowie vorzustellen, welche Akzente dazu in den beiden Disziplinen [Bildungs- und Raumwissenschaft, EvE] (unter anderem) gesetzt werden“ (Nuissl und Nuissl 2015b, S. 8). In dieser Perspektive diskutieren die versammelten Beiträge vielfältige Themen, z. B. Aneignung pädagogischer Räume bei K. Kraus, raumbezogene Bildungsarbeit bei M. Bührer oder Erwachsenenbildung im ländlichen Raum bei U. Klemm. Explizite Überlegungen oder gezielte Auseinandersetzungen zur Relevanz eines topologischen Raumverständnisses finden sich jedoch in dem Sammelband nicht.

Im Einleitungsaufsatz des Sammelbands *Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung* (Wittwer et al. 2015) mit dem Titel „Zur Komplexität des Raumbegriffs“ (Wittwer und Dietrich 2015) werden Ausführungen zu unter-

schiedlichen Raumvorstellungen diskutiert, wie beispielsweise zu einem „materiell-physischen“ und „virtuellem“ Raum und zu einem „Erfahrungs- oder Kooperationsraum“ (vgl. ebd., 18 ff.). Andeutungen oder Verweise zu einer topologischen Perspektive liegen auch hier nicht im Blickfeld. Werden die versammelten Beiträge nach expliziten Ausführungen zu einer topologischen Perspektive gesichtet, findet sich ein Verweis bei Schlenker (2015). In seinem Beitrag zu virtuellen Lern- und Arbeitsräumen heißt es an einer Stelle: „Für die Bilder, Strukturen, Konzepte und Programme des architektonischen Raumes im Internet können, unabhängig von ihren visuellen Merkmalen in der Summe, zwei zentrale und sich überlagernde Erklärungsansätze abgeleitet werden: Sie besitzen Bedeutung einerseits als metaphorische Vermittler in einer fremden Zieldomäne und andererseits als soziale Markierungen, in denen Elemente der Architektur und der Stadt sowie *räumliche Topologien* und Programme vor allem Symbole einer *sozialen Ordnung* sind“ (ebd., S. 238, Hervor. n.i.O.). Schlenkers Gedanke, dass u. a. „räumliche Topologien“ auf soziale Ordnungsprozesse verweisen, deutet an, dass er damit einer topologischen Perspektive auf erwachsenenpädagogische Raumforschung auf der Spur zu sein scheint.

Prüft man den Sammelband „Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens“ (Bernhard et al. 2015) auf seine Überlegungen zur Relevanz einer topologischen Perspektive, übernimmt der Sammelband, so wird in der Einleitung formuliert, „eine bündelnde Funktion“ (Kraus et al. 2015) und soll „Potenzial wie Anschlußfähigkeit der verschiedenen Linien im Diskurs um Raum in der Erwachsenenbildung-/Weiterbildung deutlich machen“ (ebd.). Ausführungen oder mögliche Schnittstellen zu einer topologischen Perspektive kommen im weiteren Verlauf der Einleitung nicht zur Sprache. Lediglich in einem Beitrag –„Raum und lernende Subjekte“ (Faulstich 2015) – scheint eine begriffliche Bezugnahme zu Topologie auf. Faulstich verweist in seiner Sortierung von Raumkonzepten darauf, dass „fortschreitend eine *realistische, topologisch-analytische Behältervorstellung* aufgegeben (wurde, EvE), die auf einer Einordnung von Körpern an Stellen im Raum beruht (*Positionsraum*) und die unterstellt, dass Raum (auch Zeit) unabhängig vom Handeln da sei“ (ebd., S. 218, Hervor. i.O.). Diesem Raumkonzept stellt er eine „*konstruktivistische Tradition* (gegenüber), in der Raum (...) relativistisch gesehen allein das Ergebnis von Anordnungs- und Bewegungsverhältnissen (*Interaktionsraum*)“ (ebd., Hervor. i.O.) aufgefasst. Interessanterweise spricht Faulstich von „topologisch-analytisch“, verknüpft dies mit „realistisch“ und mit der „Behältervorstellung“ von Raum. Die danach folgenden Bezüge zu Löws (2001) relationalem Raumbegriff legen nahe, dass Faulstich mit dem, was er als „Positionsraum“ fasst, übereinstimmt, mit dem, was Löw (2001), Schroer (2006) oder Kessl und Reutlinger (2009) als „absolutes“ bzw. als „absolutistisches“ Raumverständnis bezeichnen (vgl. auch Faulstich 2014, 77 f.). Einer solchen Verortung von Topologie wäre mit Heuser-Keßler (1994), Günzel (2007a) und Pichler (2009) in Frage zu stellen.

Die angebotene Versammlung aktueller und größtenteils einführender Literatur zu raumtheoretischen Arbeiten in der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenpädagogik soll zur hinreichenden Konturierung des Desiderats eines topologischen Ansatzes genügen. Die jeweiligen Beiträge sind sehr verdienstvoll und geben einen breiten Einblick in gegenwärtige Diskurse raumtheoretischen Denkens. Die ausge-

wählten empirischen Indizien unterschlagen möglicherweise, dass bereits an anderen Stellen topologische Ansätze diskutiert werden. Auch wenn die hier herangezogenen Beiträge nicht unmittelbar das Ziel verfolgt haben sollten, unterschiedliche Raumverständnisse und Perspektiven explizit zu diskutieren, verweisen sie doch auf aktuelle Forschungsstände, identifizieren Desiderata, stellen methodologische und epistemologische Fragen zur Disposition und diskutieren alternative Blickpunkte auf Raumforschungsfragen. Mit dieser Momentaufnahme der hier vorliegenden Auswahl wird die Vermutung erhärtet, dass eine topologische Perspektive in den erziehungswissenschaftlichen und erwachsenenpädagogischen Diskursen kaum Beachtung findet, was aus epistemologischer Sicht bedenklich ist, weil darin eine Engführung zum Ausdruck kommt.[3]

3 Zur „wechselvollen Rezeptionsgeschichte" des Spatial Turn

Der Spatial Turn scheint „nicht ganz zu unrecht" (Günzel 2009, S. 219) zunehmender Kritik ausgesetzt zu sein, weil die „Hinwendung zum Raum in einigen Ausprägungen hinter ihren systematischen und (...) theoriegeschichtlichen Ausgangspunkt zurückzufallen" (ebd.; s. a. Günzel 2007a; Lossau 2007; Schmid 2010) droht. Dies wird daran sichtbar, dass sich „(u)nverkennbar (...) eine deutliche Re-Materialisierung [abzuzeichnen scheint; EvE], welche (...) die Gefahr einer Naturalisierung und Positivierung in sich trägt" (Bachmann-Medick 2010, S. 285). Vor diesem Hintergrund macht Günzel darauf aufmerksam, dass „einige Positionen, die unter *spatial turn* firmieren, den Fehler des historischen Denkens unter anderem Vorzeichen (wiederholen): Was dort als inhärente und zielgerichtete Entwicklung der Geschichte interpretiert wurde, wird hier als Bedingung einer realräumlichen Ortschaft identifiziert. Ob nun der Raum oder die Zeit determiniert, ist (...) nebensächlich; allemal wird eine nur mögliche Interpretation als Deutung schlechthin gegeben" (Günzel 2009, S. 220, Hervor. i.O.). In dieser Kritik fällt die viel beschworene „Raumwende" hinter ihren erreichten Stand zurück, sofern die „Überbetonung des Materiellen" ungeprüft übernommen wird. Die ausdrückliche Hinwendung zu Fragen zu Materialität, die durch den Spatial Turn inauguriert wurden – womit auch die „jahrhundertlange Unterordnung des Raums unter die Zeit" (Bachmann-Medick 2010, S. 284) radikal infrage gestellt wird –, ist jedoch nicht grundsätzlich problematisch. Es ist vielmehr die Überbetonung und Verabsolutierung des Materiellen, die Räumlichkeit wieder zu verdinglichen versucht. Lossau bekräftigt diese Kritik und weist darauf hin, dass die „‚magische Attitüde', Raum als konkrete Wirklichkeit zu denken, vielleicht nicht weiter bemerkenswert (wäre), wenn es innerhalb der *spatial turn*-Diskussion nicht die Tendenz gäbe, den gegenständlichen Raum durch affir-

[3] Aufschlussreich erscheint ebenfalls, dass bereits 1997 ein Sammelband mit dem Titel „Räume bilden" von G. Becker et al. (1997a) mit dem Untertitel „Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie" herausgegeben wurde. In der Einleitung zum Band finden sich zwar Hinweise zur Bedeutung einer topographischen Inblicknahme im Kontext pädagogischen Denkens (vgl. Becker et al. 1997b, 10 f.). Auf Ausführungen zu den Begriffen „Topologie" oder „pädagogischen Topologie" wurde verzichtet. Günzel stellt diesbezüglich fest, dass im Sammelband die Begriffe Topographie und Topologie „gleichgesetzt" werden (vgl. Günzel 2009, S. 223).

mative Bezugnahmen auf Physis mit einer gewissen ontischen Würde auszustatten" (Lossau 2007, 54 f.). Diese Tendenz der „Re-Etablierung einer reduzierten Materialitätsperspektive" (Kessl 2016, S. 14) und die damit gewonnene Grundlage einer vermeintlichen „‚konkrete[n]' räumliche[n] Wirklichkeit" (Lossau 2007, S. 55) erscheint für die (erwachsenen)pädagogische Raumforschung aufgrund des Einflusses des Spatial Turn hoch relevant. Die sich anbahnende (Wieder-)Hinwendung zur Materialität des Raumes in der gegenwärtigen Diskussion des Spatial Turn scheint ihre Stoßkraft gerade aus dem „Widerstand gegen jene abstrakte und „blutarme" theoretische Einstellung, welche die Fokussierung auf Sinn und Bedeutungswelten (...)" (ebd., S. 59) legt, zu beziehen. Paradoxerweise rekurrieren die unterschiedlichen Positionen – diejenigen, die sich einer Re-Materialisierung zuwenden und diejenigen, die vor einer „Re-Etablierung einer reduzierten Materialitätsperspektive" warnen – auf dieselben grundlagentheoretischen Arbeiten von H. Lefebvre, dessen Werk – vor allem *La production de l'espace (*Lefebvre 1974*)* – „zur Bibel des spatial turn wurde" (Günzel 2008a, S. 8 f.). In Anschluss an Bachmann-Medick kann in diesem Zusammenhang konstatiert werden, dass „fast alle Ansätze des *spatial turn* auf einen gemeinsamen Nenner bezogen (sind), auf den Raumbegriff von Henri Lefebvre (...)" (Bachmann-Medick 2010, S. 291, Hervor. i.O.). Die (vermeintliche) Wiederentdeckung der „konkreten, räumlichen Wirklichkeit" – durch die Raum als Ausschnitt der „Erdoberfläche, als bestimmtes Territorium oder als Region im Sinne eines erdräumlich verorteten Containers" (Lossau 2007, S. 54) erneut in den Mittelpunkt gerückt wird, scheint – entgegen aller Bekenntnisse des Spatial Turn – letztlich darin zu münden, Raum kategorial als bestimmende und determinierende Voraussetzung (wieder) zu reifizieren (vgl. Kessl 2016, S. 7 ff.). Mit ihrer radikalen Abkehr vom Substanzdenken und ihrer Hinwendung zum Funktionsdenken ermöglicht es eine topologische Perspektive nicht nur bisherige Analyseperspektiven auf raumtheoretische Fragestellungen in der Erwachsenenbildung zu ergänzen. Eine topologische Perspektive kann zudem auch als eine Gegenreaktion auf die im Namen des Spatial Turn geforderte „Rematerialisierung" in der Raumforschung begriffen werden, indem sie mit ihrer Auffassung von Räumlichkeit sich gerade anti-essentialistisch positioniert.

Um nachvollziehen zu können, warum im Namen des Spatial Turn verstärkt einer „Rematerialisierung" das Wort geredet wird – womit wohl auch implizit angedeutet wird, dass eine „[konkrete] Physis ein höheres Maß an Wahrhaftigkeit, Unmittelbarkeit, an Objektivität oder Authentizität (...)" (Lossau 2007, S. 64; s. a. Ebner von Eschenbach 2016, S. 17 ff.) verbürge –, scheint es ratsam, auf einige Aspekte der „wechselvolle(n) Rezeptionsgeschichte" (Schmid 2010, S. 12) der Arbeiten von H. Lefebvre einzugehen. In seiner Untersuchung *Stadt, Raum und Gesellschaft. Henri Lefebvre und die Theorie der Produktion des Raumes* zeigt Christian Schmid (2010) konzis – wie Benno Werlen feststellt –, „dass der größte Teil der angelsächsischen Interpretationen von Lefebvres Produktionstheorie von Raum (Gregory 1994; Shields 1999; Dear 2000), so auch jene Sojas, weder als kohärent noch als sinnadäquat eingestuft werden kann" (Werlen 2012, S. 146). Schmid verdeutlicht wie divergent die Rezeptionsphasen verlaufen und wie über Prozesse der Vereinnahmung, Aneignung und Aussparung Positionen legitimiert oder entwertet werden. Somit

eröffnet die Schmidsche Rezeption *eine* Lesart (vgl. Haraway 1995), die ihrerseits wiederum in Distinktionsprozesse verstrickt sein kann.

Nach Schmid hat die Rezeptionsgeschichte des Werkes von Lefebvre dazu geführt, dass sich zwar im Spatial Turn unablässig auf Lefebvre eindeutig und explizit bezogen wird, seine Überlegungen aber „von vielfältigen Verkürzungen und Missverständnissen gekennzeichnet" (Schmid 2010, S. 9) sind. Zudem würden sie hoch selektiv herangezogen, wodurch in den letzten Jahren eine verstärkte Forderung nach „Rematerialisierung" im Namen des Spatial Turns die Folge sei, die gerade nicht mit Lefebvres Grundannahmen übereinzustimmen scheint: „Während also die amerikanischen Urbanisten und Humangeographen sozusagen die Steine der Stadtmauern und Straßen als potentielle Bedeutungsträger ansahen, so vertrat der vermeintliche Vorläufer [H. Lefebvre, EvE] dagegen eine zutiefst antiessentialistische Sichtweise: Nicht Ontologie oder Hermeneutik des materiellen Raums, sondern die Funktionen räumlicher Settings sollten damit in den Blick rücken" (Günzel 2008a, S. 9). Schmid stellt fest, dass die Rezeptionsgeschichte von Lefebvres Arbeiten auch deshalb „verwirrlich" (Schmid 2010, S. 65) sei, „weil der gesellschaftliche und epistemologische Kontext, in dem sie zu situieren ist, nicht genügend berücksichtigt wurde" (Schmid 2010, S. 9 f.). Um seine These zu erhärten, skizziert Schmid drei Entwicklungsphasen der Rezeption mit ihren jeweiligen epistemischen Konsequenzen (vgl. Schmid 2010, S. 12 ff.):

3.1 Strukturalistische und ökonomistische Rezeptionsphase („Neuentdeckung des Städtischen")

Der „Metaphilosoph" (Schmid 2010, S. 10; s. a. Schmidt 1990) Lefebvre entwarf eine „heterodoxe Theorie" (Schmid 2010, S. 11) vor dem Hintergrund des Fordismus. Damit ging es Lefebvre in erster Linie nicht „um eine Raumtheorie oder ein Raumkonzept (...)" (Schmid 2010, S. 30), sondern darum, den „Prozess der Produktion des Raumes [zu] analysieren" (ebd.). In den 1960er und 1970er Jahren galt für ihn „die Stadt" als gesellschaftliche Grundkategorie (vgl. ebd., S. 24 ff.), weshalb er die sog. „Krise der Stadt" „nicht nur als Folge des funktionalistischen Städtebaus (sah), sondern stellte sie in den Rahmen eines umfassenden Prozesses, der sowohl das Land wie die Stadt erfasst und grundlegend transformiert hatte: die Urbanisierung" (ebd., S. 35). Stadtforschung war zu diesem Zeitpunkt hauptsächlich empirisch quantitativ orientiert („quantitative Revolution") und – nach Lefebvre – nicht in der Lage, diese „Krise der Stadt" zu erfassen, was zu einer disziplinären „Krise der Stadtforschung" führte[4]. Lefebvre (1968, 1970, 1974) kritisierte diese kategoriale Stilllegung und setzte seine Überlegungen zu einer sozialen Produktion von Raum (in vielfältigen Schriften) entgegen. Sein Entwurf wurde umgehend rezipiert, jedoch hoch selektiv: In Frankreich bezog sich zunächst Manuel Castells (*La*

[4] „Das ‚quantitative Paradigma' beschränkte sich auf Partialtheorien und hatte mit seinem ausgeprägten Empirismus gegenüber zu einem empfindlichen Verlust an theoretischem Tiefgang geführt" (Schmid 2010, S. 33). Darüberhinaus führt Schmid aus, dass die „empirische Unfruchtbarkeit der quantitativen Ansätze der Stadtforschung" (ebd., S. 34) zunahm. Dies liegt darin begründet, dass die Ansätze einer „fordistischen, technizistisch-modernistischen Logik verhaftet (blieben) und keine Antworten auf die sich abzeichnende Krise der Stadt und die damit verbundenen, neu auftauchenden Problemfelder (hatten)" (ebd., S. 34).

question urbaine), in den USA ein wenig später David Harvey (*Social Justice in the City*) auf Lefebvres Arbeiten. Castells Rezeptionsvariante (und dessen spätere Entwicklung zur *new urban sociology*) sowie Harveys Rezeption (vgl. kritisch Bocquet 2012, S. 44; Schmid 2010, S. 44), die sich später zur *radical geography* entwickelte, entpuppten sich im Laufe der Zeit jedoch beide als nicht weiterführend (vgl. Schmid 2010, S. 35 ff): beide Varianten waren stark strukturalistisch und ökonomistisch geprägt (vgl. ebd., S. 45 f.) und entwarfen letztlich universalistische Ansätze, die zu einem starken „Geodeterminismus" (Werlen 2010, S. 74) und zur Reifikation des Raums führten (vgl. auch Lippuner und Lossau 2004, S. 51).

3.2 Postmoderne Rezeptionsphase („Wiederentdeckung des Raumes")

Nach dieser ersten Rezeptionsphase – der sog. „Neuentdeckung des Städtischen" – schloss in den 1980er Jahren eine zweite Phase an, die vor allem vonseiten der *postmodernen Geographie* (z. B. Massey 1984; Soja 1989, 2009) vorangetrieben wurde, die ihre Überlegungen vor dem Hintergrund „des gesellschaftlichen Wandels, der sich ökonomisch als Übergang vom Fordismus zum Postfordismus, kulturell und epistemologisch als Wechsel von der Moderne zur Postmoderne" (Schmid 2010, S. 12) darstellte, entfalteten. Im Zuge dieses Paradigmenwechsels kam es zur postmodernen „‚Wiederentdeckung' von Henri Lefebvre" (ebd., S. 64). Allerdings stellt Schmid fest, dass „weniger Lefebvres Texte zur Stadt im Zentrum des Interesses standen, als vielmehr sein Buch *La production de l'espace*" (ebd., S. 13; Hervor. i.O.), was wiederum dazu führte, dass die Lektüre selektiv geprägt war und „kaum systematisch angepackt" (ebd., S. 13) wurde. Die vielfältigen Rezeptionen entwickelten sich zum einem „ausufernden Feld, das immer stärker durch empirische Studien geprägt war" (ebd., S. 61), die allerdings keinen erkenntnistheoretischen Fortschritt erlaubten, weil ein „solides theoretisches Fundament" (ebd.) fehlte. Letztlich entwickelte sich beim Übergang zum Postfordismus eine stark empirisch ausgerichtete Orientierung, die jedoch „die theoretische Tiefenschärfe (verlor)" (ebd., S. 70). Schmid moniert weiter, dass der „[fröhliche] Eklektizismus" (ebd., S. 61) postmoderner Ansätze im Grunde dazu führte, die „mögliche Bedeutung Lefebvres für die sozialwissenschaftliche Analyse bis heute nicht ernsthaft ausgelotet und das Potential dieser Theorie (...) bei weitem nicht ausgeschöpft" (ebd., S. 13) sei.

3.3 Kritische und systematische Rezeptionsphase („Zweite Wiederentdeckung Lefebvres")

Die seit den 1990er Jahren einsetzende und gegenwärtig anhaltende sogenannte dritte Phase der Rezeption Lefebvres bemüht sich, die Defizite der vorangegangenen Phasen kritisch aufzuarbeiten und die Entwicklungskontexte der einzelnen Ansätze und Weiterentwicklungen systematisch zu erschließen. Dabei wendet sich diese dritte Phase „mehr oder weniger explizit gegen die postmodernen Lesarten (...) [und] sucht Auswege aus dem Vakuum, das die postmoderne Wende hinterlassen hat" (ebd., S. 13). Grundsätzlich lässt sich diese Phase als „zweite Wiederentdeckung Lefebvres" (ebd., S. 67) begreifen, die in „undogmatischen Lektüre aus, Lefebvres

Werk als Ansatzpunkt zum Weiterdenken (nimmt), und zugleich präziser und offener als die vorangegangenen Rezeptionen (ist)“ (ebd., S. 68).

Für unsere Zusammenhänge liegt nun das Entscheidende beim Übergang von der ersten zur zweiten Rezeptionsphase. Dazu stellt Günzel exemplarisch (und beinahe paradigmatisch an den Arbeiten Sojas) fest: „Genau an dieser Stelle – nicht bei der Geburt, sondern der Taufe – geschah nun eine Prägung, welche den Geburtsgrund des zuvor noch namenlosen Kindes verdecken, wenn nicht gar gegen sich selbst wenden sollte: Fortan nämlich wurde mit Sojas Interpretation von Lefebvres Ansatz (der) Raum auf das Materielle reduziert. In einem regelrechten materialistischen Affekt konnte Raum nicht mehr anders gedacht werden denn als gebauter, fester und vor allem widerständiger Raum“ (Günzel 2008a, S. 9). Die „neueren“ Lesarten betrachteten Lefebvres Denken somit nicht mehr vor ihrem fordistischen Entstehungshintergrund, sondern in einem postfordistischen Paradigma. Dieser Wechsel der historischen Optik bedeutete auch einen Wechsel der Forschungsperspektive. Die zweite Phase der Rezeption des Lefebvreschen Werks erfolgte somit unter völlig anderen Vorzeichen als die erste und zeigt deutliche Widersprüche. Auf diesen Befund weist Schmid ebenfalls ausführlich hin:

> Die postmoderne Aneignung Lefebvres ging allerdings merkwürdige Wege: Auf der einen Seite bildete seine Theorie einen wichtigen Hintergrund für dezidierte Kritiken an der Postmoderne, die an einer materialistischen Perspektive festhielten (vgl. Jameson 1984 und Harvey 1989). Auf der anderen Seite wurde Lefebvre von führenden Vertretern der postmodernen Geographie zum prominenten Anwalt einer neuen Konzeption des Raumes und der Geographie gemacht (vgl. z. B. Soja 1989 und Gregory 1994). So entstand die verwirrliche Situation, dass sich die wichtigsten Exponenten der Debatte um die postmoderne Geographie, obwohl sie höchst unterschiedliche, teilweise sogar konträre Positionen einnahmen, in zentralen Punkten auf Lefebvre bezogen (Schmid 2010, S. 65).

Insbesondere Sojas maßgebliche und Lefebvre über Disziplingrenzen hinweg berühmtmachende Rezeption steht auch für Schmid im Zentrum der Aufmerksamkeit. Schmid führt an anderer Stelle fort, dass Sojas (1989) „entwickelte „Ontologie des Raums“ in zentralen Punkten auf einem reifizierenden, undynamischen und undialektischen Verständnis von Lefebvres Raumbegriff auf(baut)“ (Schmid 2010, S. 65, ausführlich S. 292-313).

In „Von anderen Räumen“ verweist Foucault (2006) darauf, dass die Bedeutung des Raums im 20. Jahrhundert zunimmt gegenüber der des Historizismus des 19. Jahrhunderts (vgl. auch Quadflieg 2012, S. 274 f.). Das Ablösen vom Historismus entspringt der Grundhaltung im Spatial Turn, den „Siegeszug des Historismus mit seiner Vorherrschaft evolutionistischer Auffassungen von Zeit, Chronologie, Geschichte und Fortschritt zu überwinden (...)“ (Bachmann-Medick 2010, S. 286). In diesem Zusammenhang scheint, so der ähnlich zu Schmid lautende Befund Günzels, geradezu Soja dafür zu stehen, dieses „Zeitalter des Raumes“ (Foucault 2006, S. 317) zu „missverstehen“ (Günzel 2012a, S. 11).

Während also Soja den Raum auf seine Objekthaftigkeit reduzierte, (...) so

> fragte Lefebvre nicht primär nach der Bedeutung räumlicher Produkte, sondern vielmehr nach den Produktionsbedingungen von Raum: also etwa nach Werbeflächen, in denen sich eine Durchdringung von Privatem und Öffentlichem manifestiert, wodurch beide Bereiche einen Hybridraum – den von Lefebvre sogenannten „Repräsentationsraum" – ausbilden, wenn beispielsweise eine intime Situation öffentlich präsentiert wird, um darüber nach Lefebvre die Reproduktion der Gesellschaft als Familien zu affirmieren (Günzel 2008a, S. 9).

Für Raumforschung hat die von Schmid rekonstruierte Rezeptionsgeschichte immense Konsequenzen. Sofern sich erwachsenenpädagogische Raumforschung blindlings *einer* vermeintlich prominenten Rezeptionsgeschichte des Spatial Turn anschließt, ohne deren Pfad- und Kontextabhängigkeit kategorial in den Blick zu nehmen und für den jeweils gewählten „point of departure" (vgl. Emirbayer 1997) epistemische Verantwortung, was dessen Explikation voraussetzt, zu übernehmen, riskiert sie epistemologische Einbußen. Die unhinterfragt übernommenen Erkenntnishindernisse können unversehens in eine disziplinäre Krisensituation führen, wie sie Schmid am Beispiel der zweiten Rezeptionsphase des Spatial Turn verdeutlicht. Diese Krisensituation kommt dadurch zum Ausdruck, dass die je zu erforschende Problematik nicht mehr befriedigend im Kontext der bislang disziplinär gesicherten Gegenstandsbestimmung modelliert und einer praktischen Lösung zugeführt werden kann. Ein Forschungsgegenstand bestimmt sich nicht mehr ausschließlich aus der im disziplinären Kontext bislang stillschweigend vorausgesetzten Gewissheit eines identitätsverbürgenden, exklusiven Gegenstands- und Methodenkanons, sondern benötigt auf der Ebene einer kategorialen Tiefenschicht Betrachtung. Dieser Situation ist auch nicht mit weiterer empirischer Forschungstätigkeit zu entrinnen. Ganz im Gegenteil: weitere Versuche, der Problematik auf empirischer Ebene zu begegnen würde zu einer „Falle" werden, weil mit den Mitteln behoben werden soll, was ebenjene verursacht haben. Es stellt sich damit die Frage, ob nicht die Hinwendung zur kategorialen Klärung raumtheoretischer Einsätze in der Erwachsenenpädagogik einen Anlass bieten kann, an dieser Stelle entscheidend gegenzusteuern (vgl. Dörner und Schäffer 2016, 14 f.). In diesem Horizont bieten die angeführten Vorüberlegungen einen heuristischen Rahmen an, mit denen es auf der Ebene kategorialer Unterscheidungen ermöglicht werden soll, systematische Zugänge zur Raumforschung zu erschließen. Analog zu Schmids Ausführungen, könnte der Rückgriff auf empirische Forschung verbunden mit dem Verzicht auf grundlagentheoretische Selbstvergewisserung auf ein disziplinäres Krisenmoment am Beispiel der erwachsenenpädagogischen Raumforschung verweisen. Damit entstünde eine Problemlage, die durch das Ausweichen vor einer kritischen Klärung kategorialer Grundlagen ihres jeweiligen Forschungsgegenstandes erwächst. Es stellt sich die Frage, ob nicht schon die Hinwendung zu reifizierenden Ansätzen in der erwachsenenpädagogischen Raumforschung ein Indiz darstellt, in eine solche disziplinäre Krisensituation zu steuern?

In Anschluss an Schmids Freilegung der Rezeptionslinien raumtheoretischen Denkens im Spatial Turn sollte erkennbar werden, dass Lefebvre kategoriale Überlegungen zur Verfügung gestellt hat, die zu variantenreichen und divergierenden

Schlüssen führte. Gegenwärtig scheint die Betonung und Hinwendung zur „Rematerialisierung“ als eine kritische Perspektive auf Raumforschung verortet zu werden. Sofern sich von dieser Orientierung gelöst werden kann, rücken alternative Perspektiven in den Blickpunkt, die Lefebvres Heuristik in einer alternativen Orientierung entfalten. Gegenwärtig liegt mit der Studie *Die Epistemologie der Stadt* von Dell (2016) ein solcher Entwurf vor, der, so könnte er verstanden werden, an die „Zweite Wiederentdeckung Lefebvres“ anknüpft, und damit im Feld der Raum- und Stadtforschung eine anschlussfähige Weiterführung erwägt, in der der Wechsel vom Produkt zum Prozess sich zu erkennen gibt: „Einst hatte Henri Lefebvre an der Produktwerdung des Raums den Topos der Raumproduktion für die Stadtforschung gehoben. Jetzt kommt es darauf an, Praktiken und Repräsentationsräume des Stadtforschens so auszurichten, dass sie den Prozess und die Prozessualität der Raumproduktion nicht wieder hinter dem Produkt verschwinden lassen“ (ebd., S. 10). Diese Stelle ist jedoch nicht der geeignete Ort, Dells Ansatz ausführlich zu thematisieren. Vielmehr soll betont werden, dass Dell am Fall der Stadtforschung in geradezu dramatischer Weise verdeutlicht, was topologisches Denken für Gegenstandskonstitution bedeuten kann, abseits der Versuche, sich (wieder) reifizierend mit Raumforschung zu beschäftigen.

4 Im Schatten des Spatial Turn: topographische und topologische Perspektiven

Ausgehend von der Infragestellung eines alltagsweltlichen euklidischen Raumverständnisses entwickelte sich zunehmend eine Ausdifferenzierung bisheriger Vorstellungen zu Raum (vgl. Gosztonyi 1976). Diese Entwicklungen sind „insofern maßgeblich für die folgenden Zugänge zum Raum, als von diesem Punkt aus ein Prozess in Gang gesetzt wird, welcher der Gewissheit um den *einen* einheitlichen, homogenen Raum grundlegend die Basis entzieht und diesen noch einmal gänzlich neu überdenken lässt“ (Frahm 2010, S. 60; Hervor.i.O.). Im Schatten dieser prominenten Kehre, die gleichzeitig konstitutive Voraussetzung für ihre Folgeentwicklungen ist, entwickelten sich mit topographischen und topologischen Ansätzen weitgehend unbemerkt zusätzliche raumtheoretische Sichtweisen.

4.1 Topographische Perspektiven in der Raumforschung

In den Literatur-, Medien- und Kulturwissenschaften entwickelte sich zunächst auch eine vom alltagsweltlichen Raumbegriff abwendende Positionierung, die begrifflich als *Topographical turn* gefasst wird (vgl. Weigel 2002; Dünne 2009b; Günzel 2009, 222 ff.; Wagner 2012). Ähnlich wie im Spatial Turn, stellt auch der Topographical Turn das Substanzdenken infrage und geht nicht mehr von gegebenen und unveränderlichen verabsolutierten Raumverständnissen aus. Es ist gerade die Form der Repräsentation von Räumlichkeit und der „Darstellungsakzent [, der; EvE] in den Vordergrund (dringt), wenn vom *topographical turn* (...) die Rede ist (...)“ (Bachmann-Medick 2010, S. 299; Hervor. i.O.). Weigel (2002) setzt sich in ihrem programmatischen Aufsatz mit der Frage auseinander, in welcher Form Karten, z. B.

Landkarten, machtpolitische Implikationen transportieren und wie sie alles andere als bloße Visualisierungsmedien sind (vgl. kritisch Dünne 2009a, 53 ff.). D. h. sie beschäftigt sich mit den Verfahren der Raumvermessung und Raumrepräsentation, vor allem im Zusammenhang mit Kartierung. An dieser Stelle wird gerade nicht auf „die *Produktion des Raums* bzw. seine Zuspitzung als prozessualer Handlungsraum" (Frahm 2010, S. 44, Hervor. i.O.; dazu kritisch Dünne 2009b) abgehoben, „sondern vielmehr das Spannungsverhältnis zwischen der Zweidimensionalität der Karte und Mehrdimensionalität kultureller Praktiken ausgelotet" (Frahm 2010, S. 44). Besonders an der Erstellung von Karten wird nach Weigel deren politischer und medialer Status deutlich und welche politische Macht Karten bei der Beschreibung von Orten auszuüben vermag. In diesem Sinne werden „Fragen der *Repräsentation des Raums*" (Frahm 2010, S. 44; Hervor. i.O.) thematisiert (vgl. Schelhaas und Wardenga 2007).

Im topografischen Turn der Kulturwissenschaften geht es zudem um „konkrete Räume des Wissens" (Rheinberger et al. 1997) wie Labore, Kursräume, Betriebe oder Hörsäle, in denen die Kontingenz dieser „konkreten Räume" sichtbar gemacht wird. An dieser Stelle erlangt die Differenz zwischen Raum und „konkreten Raum" bzw. zwischen Raum und Ort ihre Relevanz (vgl. Marquardt und Schreiber 2012; Günzel 2014; Schlitte et al. 2014)[5]. Stockhammer betont, wie bereits eingangs angeführt, dass Topographie dann das „Gemacht-Sein von Räumen" (Stockhammer 2005, S. 15) behandelt, und dass „konkrete Räume" „vor allem auch Produkte graphischer Operationen im weitesten Sinne sind" (ebd.). In der topographischen Analyse wird der „konkrete Raum" dort zugänglich, wo er oder etwas an ihm sich in Text (oder Textanaloges) verwandelt (hat). Gleichwohl besitzen auch topographische Beschreibungen ihre Grenze, und „diese wird überschritten, wenn jede Kontingenz zur Notwendigkeit erklärt wird und jedes materiale Vorkommnis im Raum als gleichwertig behandelt wird – oder letztlich als gleichwertig behandelt werden *muss,* wenn eine topographische Beschreibung konsequent verfolgt wird" (Günzel 2009, S. 230).

4.2 Topologische Perspektiven: vom Raum zur Räumlichkeit

In seinen Arbeiten an einer „topologischen Wende" hebt Günzel et al. (2012b) hervor, dass diese einen weiteren Entwicklungsschritt raumtheoretischen Denkens darstellt, der ohne die Voraussetzungen des Spatial und Topographical Turn nicht möglich gewesen wäre (vgl. auch Frahm 2010, S. 43). Topologie bedeutet dann, „dass der Blick gewendet wird von dem, *wie Raum bedingt*, hin zu dem, *wie Räumlichkeit bedingt ist"* (Günzel 2007a, S. 13; Hervor. i.O.). Hier klingen bereits deutlich die Abwendung vom Substanzdenken und die Hinwendung zum Funktionsdenken an. D. h., dass „nicht geleugnet (wird), dass es die materielle Welt gibt, sondern nur betont, dass sich daraus nicht der spezifische Sinn menschlichen Verhaltens ableiten oder beschreiben, geschweige denn erklären ließe" (Günzel 2008b, S. 95). Relationstheoretisch ausgedrückt erhält im topologischen Denken die Relation Vor-

[5] Frahm stellt in der Unterscheidung zwischen Ort und Raum fest, dass „der Ort stets mit etwas Statischem, Unbewegtem und nach außen hin Begrenztem kurzgeschlossen wird, (während) der Raum gerade als Gegenstück dazu das Flexible, das Bewegte und das Ausgedehnte (bezeichnet)" (Frahm 2010, S. 52). In Anschluss an K. Nishidas (1999) Arbeiten zur *Logik des Ortes* kann Ort auch als relationales „Kraftfeld" verstanden werden und gerade nicht als statisches Gebilde (vgl. Günzel 2014, S. 40).

rang vor ihren Relata (vgl. grundlegend Schaaf 1966; s. a. Schäffter 2014). Letztlich wird diese Orientierung, welche „der räumlichen Struktur oder den Lagebeziehungen einen Vorrang gibt vor der Substanz oder der räumlichen Ausdehnung (...)“ (Günzel 2007a, S. 13), in der Mathematik mit dem Begriff „Topologie“ bezeichnet, der auf die von B. Listing veröffentlichte Schrift „Vorstudien zur Topologie“ von 1847 zurückgeht (Listing 1847). In einer vereinfachten Darstellung zeichnet sich der „Kern“ topologischen Denkens dadurch aus, „dass, gleich wie stark ein Körper vergrößert oder deformiert wird – wie etwa ein Luftballon, der aufgeblasen wird –, sein variables Volumen in topologischer Hinsicht keine Rolle spielt. Solange der Körper oder seine Hülle nicht zerstört wird bzw. Risse bekommt, sind die Nachbarschaftsbeziehungen der Orte auf der Außen- wie auch auf der Innenseite unveränderlich“ (Günzel 2009, S. 222). Auch wenn diese Nachbarschaftsbeziehungen topologisch unverändert bleiben, können sie jedoch topographisch in hohem Maße variieren.

In einer *engeren* (mathematischen) Bedeutung geht „Topologie ([a]ls mathematische *Lehre* vom Ort) auf den Philosophien und Mathematiker Gottfried Wilhelm Leibniz zurück, der zwar selbst noch nicht die Bezeichnung „Topologie“ verwendet, wohl aber in einem Text aus dem Jahr 1693 von einer *Analysis situs* spricht, als einer „Analyse der Lage“ als Betrachtung der Beziehungen zwischen Dingen“ (Günzel 2014, S. 38; Hervor. i.O.). Weitere Impulse, die die Entwicklung der Topologie vorangetrieben waren, „Eulers Untersuchungen von Polyedern, die Arbeiten von Gauß und Riemann zu Krümmung und nichteuklidischen Geometrien, Riemanns Verständnis von mehrwertigen komplex differenzierbaren Funktionen, Cantors Untersuchungen zu Fourierreihen, das im Entstehen begriffene neue Gebiet der Funktionalanalysis sowie gewisse Problemstellungen bei partiellen Differenzialgleichungen“ (Banagl 2012, S. 250 f.). Es ist gerade die Infragestellung der bis ins 19. Jahrhundert wirkmächtigen und dominierenden euklidischen Geometrie, die dazu führt, die als absolutes Raumverständnis bekannte Vorstellung abzulösen und damit einer alternativen Denkmöglichkeit zur Artikulation zu verhelfen.

Karl Strubecker bemerkt, dass Gauß

> 1816 die Unbeweisbarkeit des Parallelenaxioms (erkannte). Indem er eine von Widersprüchen freie Nichteuklidische Geometrie aufbaute, in der nicht das Euklidische, sondern ein gegenteiliges Parallelenaxiom gilt, tat Gauß den ersten Schritt über Euklid hinaus. ... Weil man seit den Griechen überzeugt war, daß nur *eine* Geometrie existent und denkmöglich ist, und (Immanuel) Kant diese Überzeugung philosophisch dahin begründete, daß der Raum die uns eingeborene Form des äußeren Sinnes sei, erschloß die Aufstellung der Nichteuklidischen Geometrie auch der Erkenntnistheorie neue Einsichten (Strubecker 1972, S. 2 zit. n. Sturm 2000, S. 73; Hervor. i.O.; s. a. Ströker 1965).

Die Vormachtstellung euklidischer Geometrie und die Etablierung des absoluten Raumverständnisses wurden mit der Entwicklung nichteuklidischer Einsätze grundlegendend infrage gestellt. Die bisherigen Annahmen euklidischer Geometrie wurden von Gauß u. a. kontingent gesetzt und sie „(befreiten) (...) von vorgefaßten Meinungen, was „eine“ Gerade sein solle“ (Sturm 2000, S. 79). Das Potential nichteuklidischer Geometrie ermöglicht dadurch eine epistemologische Eröffnung und Pluralisierung, die raumtheoretisches Denken in ihren Tiefenschichten restrukturiert

(vgl. Nunold 2012; für weitere ausführliche Hinweise (auch zur mathematikhistorischen) Entwicklung von Topologie s. a. Ströker 1965; Gosztonyi 1976; Heuser-Keßler 1994; Sturm 2000, S. 65-86; Bornschlegel 2007; Heuser 2007; Banagl 2012).

In einem *weiten* Verständnis ist „[t]opologisches Denken (...) mit dem mathematischen (...) oft nur lose und indirekt verbunden" (Pichler 2009, S. 22). Pichler stellt fest, dass bestimmte Bezugnahmen auf topologische Denkfiguren und ihre diagrammatische Übersetzung „meistens im Kontext von Verfahren und im Hinblick auf Ziele (geschieht), die von denjenigen der Mathematiker grundverschieden sind" (ebd., S. 20). In diesem weiten Verständnis erhält topologisches Denken auch für erwachsenenpädagogische Raumforschung Bedeutsamkeit. Dabei wäre es vollkommen missverstanden, wenn davon ausgegangen werden würde, es ginge nun darum, mathematiktheoretische Formalisierungen im Kontext pädagogischen Denkens zu entwickeln, was zweifelsohne einen großen Erkenntniswert auch für pädagogisches Denken besitzt. Es geht an dieser Stelle vielmehr darum, die in der mathematischen Topologie entwickelten Überlegungen in homologe Denkmodelle raumtheoretischer Forschung pädagogischer Provenienz zu überführen. Davon ausgehend beinhaltet topologisches Denken grundsätzlich die Vorstellung, dass, „gleich wie stark ein Körper vergrößert oder deformiert wird – wie etwa ein Luftballon, der aufgeblasen wird –, sein variables Volumen in topologischer Sichtkeine Rolle spielt" (Günzel 2009, S. 222). Dass bedeutet, dass solang wie ein „Körper oder seine Hülle nicht zerstört wird oder Risse bekommt, sind die Nachbarschaftsbeziehungen der Orte (...) unveränderlich" (ebd.). Damit verweist eine topologische Betrachtung „nicht auf Veränderung (...), sondern auf *Gleichbleibendes*" (ebd., Hervor. i.O.). Der Vorteil gegenüber inhaltlichen topographischen Einsätzen liegt dann „in der Erfassung von Konstellationen" (Günzel 2012a, S. 11), bei denen „die Relationen letztlich wichtiger sind als die Relata" (Pichler 2009, 24 f.).

4.3 Differenz zwischen einer topographischen und einer topologischen Perspektive

Durch die Berücksichtigung der Differenz zwischen einer topographischen und einer topologischen Perspektive wird es einerseits möglich, die Semantik im Kontext raumtheoretischer Forschung zu präzisieren, indem das bestehende Vokabular spezifisch ergänzt wird. Andererseits wird auch deutlich, dass eine topologische Perspektive, so attraktiv ihre theoretische Ambition auch sein mag, nicht ohne eine topographische Beschreibung „Halt" findet. Eine topologische Beschreibung von Räumlichkeit erhält letztlich „nur Sinn, wenn es eine räumliche Entsprechung der Struktur gibt, auf welche die Beschreibung zutrifft. (...) Eine topographische Beschreibung von Settings kann vor allem *quantitativ* mehr erfassen als eine topologische Beschreibung" (Günzel 2009, S. 230). Sofern diese Beziehung zwischen Topographie und Topologie Berücksichtigung findet, bleibt daran festzuhalten, „dass man bei allem Interesse an abstrakt-topologischen Raumrelationen nicht aus den Augen verlieren sollte, dass solche Topologien nie medienunabhängig sind" (Dünne 2009b, S. 22), und dass gerade in der Verbindung von Topographie und Topologie „sogar die große Chance liegt, die mediale Praxis der Literatur im Rahmen eines kulturwissenschaftlichen Fragehorizonts mit einer besonderen Auszeichnung zu versehen"

(ebd.). Diese „besondere Auszeichnung“, die Dünne den Literaturwissenschaften attestiert, könnte sich auch für die erwachsenenpädagogische Raumforschung als epistemologisch vielversprechend erweisen.

5 Zum Potential einer topologischen Perspektive in der erwachsenenpädagogischen Raumforschung

Am Schluss der bisher geführten Auseinandersetzung stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten eine topologische Perspektive grundsätzlich für die erwachsenenpädagogische Raumforschung zu eröffnen in der Lage ist. Eine topologische Perspektive hat ihren Ausgangspunkt im Relationsdenken. Epistemologisch bedeutet das zunächst, dass eine topologische Perspektive ein Beziehungsgefüge darstellt, in dem „kein einheitliches, absolutes Maß existiert, vor dessen Hintergrund der Raum noch vermessen werden könnte. Dies hat zur Folge, dass sich die jeweiligen Orientierungsmarken von rechts und links, von oben und unten, von global und lokal etc. je nach Blickwinkel auf den Raum grundsätzlich verändern bzw. in ihr Gegenteil umschlagen können“ (Frahm 2010, S. 86). Diese Dynamik der relationalen Bezüge verhindert es geradezu, statisch gedachte und objektiv wahrgenommene Annahmen zum Zuge kommen zu lassen. In dieser Hinsicht ermöglicht ein topologischer Zugang eine auf Prozessualität ausgerichtete Perspektive einzuschlagen, die allerdings nicht in Arbitrarität mündet, sondern Kontingenz und Pfadabhängigkeit berücksichtigt (vgl. ausführlich Dell 2016, S. 31).

Mit der Hinwendung zu einer topologischen Perspektive in der erwachsenenpädagogischen Raumforschung erwächst die Möglichkeit, der Ausrichtung hin zu einer verkürzten Form der „Rematerialisierung“ eine Alternative entgegenzustellen, die dadurch charakterisiert ist, dass sie von jeglicher Substanzvorstellung Abstand hält und damit einer erkennbaren „Raumfalle“ entgeht. Es scheint beinahe so, dass das Risiko, in eine „Raumfalle“ zu tappen, steigt, „(j)e konkreter die Raumperspektive auf die Analyse wirklicher Räume bezogen wird“ (Bachmann-Medick 2010, S. 315). An dieser Stelle ließe sich auf einen Gedanken bei Bachmann-Medick verweisen, wenn sie darauf verweist, dass die „Rematerialisierung“ auch den Wunsch nach Visualisierung und Anschauung transportieren könnte, womit Fragen zum Verhältnis von *Spatial* und *Iconic Turn* angesprochen würden (s. a. Schelhaas und Wardenga 2007, S. 144 ff.). Sie führt dazu aus:

> Zwar sollte man nicht so weit gehen, den *spatial turn* auf ein „Visualisierungsbedürfnis“ zurückzuführen, das – über Karten und Raumrepräsentationen – „Welt-Bilder“ produziert. Doch ließe sich hier eine markante Gelenkstelle zwischen *spatial turn* und *iconic turn* fruchtbar machen. Sie führt schließlich zu wichtigen Einsichten in die Materialität des Raums, die freilich nicht dazu verleiten sollten, wieder zu den handfesten, naturalisierenden Raumbegriffen zurückzukehren und darüber in einen konzeptlosen Neo-Positivismus zu verfallen. Vielmehr könnte die Materalitätsperspektive dazu motivieren, stärker als bisher nicht nur abstrakte Raumbeziehungen, virtuelle oder symboli-

> sche Raumkonzepte aufzuwerten, sondern (...) auch wirklich einmal Standorte, Verkehrssysteme, Meerengen und Ressourcen zu berücksichtigen (Bachmann-Medick 2010, S. 316, Hevor.i.O.).[6]

Anknüpfend an diesen Gedanken werden über die Anschauung topologischer Figurationen Anschlüsse zu diagrammatischen Fragestellungen auslotbar. In dieser Hinsicht zeigen sich topologische Darstellungen von Räumlichkeit als diagrammatische Denkmittel (vgl. Rustemeyer 2009; Bauer und Ernst 2010; Krämer 2016)[7] und ermöglichen darüber hinaus, weitere epistemologische Zugänge zur erwachsenenpädagogischen Raumforschung zu erkunden.

Es sollte sichtbar werden, dass topologische Einsätze als heuristisches Instrument zur Erfassung von Räumlichkeit dienen und damit die analytische Schärfe in der bisherigen erwachsenenpädagogischen Raumforschung vertiefen kann. In einem vorschnellen Reflex darf die Hinwendung zu einem relationalem Denkstil (und die Abwendung von einem Substanzdenken) jedoch nicht fälschlicherweise damit verwechselt werden, dass es keine *Wirklichkeit* „gibt". Günzel verweist darauf, dass

> nicht zu leugnen (ist), dass man sich räumlich ausgedehnten substanziell vorhandenen Objekten, etwa an Tischen, stoßen kann und es daher eine Faktizität des Dinglichen gibt, aber darum geht es nicht in der Beschreibung von Raum.

[6] Der veranschaulichende Rückgriff auf eine materielle Ebene, darf jedoch nicht substanzialistisch missverstanden werden, sondern wird nur fruchtbar, wenn er in seiner figurativen Bedeutung betrachtet wird. Der Gedanke der „Gelenkstelle" findet sich in ähnlicher Verwendung bei S. Krämer. Ihr Bild einer „Passierstelle" zwischen einer topologischen und einer topographischen Gegenstandsbestimmung verweist darauf, dass abstrakte Überlegungen erst durch ihre Verkörperung als Erkenntnisgegenstand in den Blick geraten. Gewissermaßen ermöglicht erst die topographische Veranschaulichung, z. B. die Darstellung von Zusammenhängen auf einer Fläche in Form eines Koordinatensystems, ein figuratives Erkennen relationaler Beziehungsstrukturen. Krämer führt dazu aus, dass diese abstrakten Relationen gerade „*nicht* raumzeitlich situiert, *nicht* sinnlich wahrnehmbar, *nicht* zu ergreifen sind. Und doch: Der Kunstgriff, von dem der menschliche Geist (...) zehrt und beflügelt wird, besteht (auch) darin, abstrakten Entitäten körperliche Surrogate zu verschaffen und sie damit hineinzuholen in die raum-zeitlich situierte, materielle Welt, so dass wir sie in dieser ihrer verkörperten Form eben nicht nur präsentieren, speichern und zirkulieren, sondern vor allem auch explorieren und erforschen können. So werden reale, aber als körperliche Anhaltspunkte fungierende Gegenstände zu Passierstellen, um eine Beziehung aufzunehmen zu abwesenden und vor allem zu „rein" geistigen Objekten" (Krämer 2016, S. 11, Hervor.i.O.). Von entscheidender Bedeutung ist an dieser Stelle, dass eine solche „Bezugnahme auf Immaterielles in Gestalt materialiter präsenter Surrogate" (ebd.) in ihrem semiotischen Zeichencharakter zu verstehen ist und die scheinbare Materialität nicht mit einem naiven Realismus verwechselt werden sollte.

[7] In Bezug auf Foucaults Überlegungen zum „Diagramm" verdeutlicht Günzel exemplarisch, wie eine Verbindung zwischen Topologie und Diagrammatik zu begreifen wäre: „Topologisch entscheidend für die Ortsphilosophie Foucaults ist nun aber nicht der konkrete Bau [Panopticon], der tatsächlich nur wenige Male – den Vorlagen entsprechend nur einmal (nämlich 1928 auf Kuba) – realisiert wurde. Doch auch wenn das Panopticon überhaupt nicht gebaut worden wäre, so liefert der Plan des Gebäudes allein schon das, was Foucault das „Diagramm" des Panoptismus nennt: also ein Muster oder eine Strukturbeschreibung. Diese ist selbst nicht als das feste Gebäude zu betrachten (wie es im Ausgang von der Architektur der Fall wäre), sondern als die Ermöglichungsbedingung von Praktiken. Die Topologie dieses „Seins" des Panoptismus ist also das „Gesehen-Werden, ohne selbst sehen zu können". Dies ist die Struktur, welche den Ort definiert; nicht als geographischen, nicht als architektonischen, sondern als Form. Die Aufgabe raumphilosophischer Topologien ist es entsprechend, diese Raumform auch in anderen Gestalten aufzufinden" (Günzel 2014, S. 42).

> Vielmehr handelt es sich dabei um Aspekte von Materialität, die wiederum ästhetisch, historisch, kulturell, technisch usw. bestimmt oder auch genealogisch hergeleitet werden können (Günzel 2012a, S. 11).

Vor dem Hintergrund topologischen Denkens deutet die Verhandlung von Räumlichkeit nicht auf substanzielle topographische Ortsbeschreibungen, sondern darauf Lage- oder Nachbarschaftsbeziehungen zu fokussieren. Damit ist im Kern eine grundlegende Veränderung von bislang implizit vorausgesetzten Verhältnisbestimmungen angesprochen: Werden sie substanziell zu fassen versucht und dabei als ding-ontologische (äußere) Beziehungen zwischen vorgegebenen Elementen weiterhin unterstellt, so wird nun – strukturtheoretisch – auf inhaltlich offene *formale* Lagebeziehungen umgestellt (vgl. Schaaf 1966). Für die Bestimmung und empirische Beobachtung pädagogischer Gegenstände hat dies folgenreiche Konsequenzen, weil sie nicht mehr verdinglicht betrachtet werden können, sondern zunächst in ihrer topologischen Verhältnisbestimmung zu begreifen wären, wobei deren topographische Gestalt vielfältig variieren kann.

Wie bereits oben angedeutet, offeriert Dells Studie Impulse, wie eine topologische Perspektive operationalisiert werden könnte. Dabei basiert Dells Vorschlag auf der Annahme, „Stadt als relationales Feld von Handlungszusammenhängen zu sehen, die sich epistemisch erschließen lassen“ (Dell 2016, S. 35). In diesem Zusammenhang verweist er auf die sich performativ verschränkenden Handlungszusammenhänge der Stadt und analysiert diese in Anschluss an Lucius Burckhardts (2004) Überlegungen zu Design. Burckhardt unterscheidet am „Exempel der Straßenecke (...) den empiristischen Ansatz eines analytischen Zerlegens von gebauter Umwelt in isolierte Elemente von der strukturell-diagrammatischen Analyse der Relationalität der Elemente“ (Dell 2016, S. 36). Dell zitiert Burckhardt ausführlich: „„So kann man die Welt als eine Welt von Gegenständen auffassen und sie einteilen in – z. B. – Häuser, Straßen, Verkehrsampeln, Kioske; in Kaffeemaschinen, Spültröge, Geschirr, Tischwäsche‘“ (Burckhardt zit.n. Dell 2016, S. 36). Dell führt nun aus, dass unter der Hinwendung zu Konstellationen, Gefügen oder Relationen in der Raumforschung auch eine andere Einteilung vorstellbar wäre. Dann läge die Perspektive nicht auf der isolierenden Einteilung „zwischen Haus, Straße und Kiosk, um bessere Häuser, Straßen und Kioske zu bauen“ (ebd.), sondern auf der Ebene umfassender Gefüge, indem der „Komplex Straßenecke gegen andere städtische Komplexe“ (ebd.) abgegrenzt wird. Dabei zeichnet sich der Komplex Straßenecke dadurch aus, dass

> der Kiosk davon (lebt), daß mein Bus noch nicht kommt und ich eine Zeitung kaufe, und der Bus hier (hält), weil mehrere Wege zusammenlaufen und die Umsteiger gleich Anschluß haben. Straßenecke ist nur die sichtbare Umschreibung des Phänomens, darüber hinaus enthält es Teile organisatorischer Systeme: Buslinien, Fahrpläne, Zeitschriftenverkauf, Ampelphasen usw. (Burckhardt zit.n. Dell 2016, S. 36).

Eine topologische Perspektive auf Raumforschung, wie sie durch Dell in Anschluss an Burckhardt im Kontext von Stadtforschung zu konturieren versucht wird, eröffnet Blickpunkte, die auch für die Weiterentwicklung erwachsenenpädagogischer Raumforschung von vielversprechendem Interesse sein könnte. In diesem

Sinne liegen bereits instruktive Überlegungen vor, die in eine *topologisch-informierte Perspektive erwachsenenpädagogischer Raumforschung* überführt und fortentwickelt werden könnten.

6 „Im Grenzbereich des Räumlichen" – Topologisches Denken außerhalb erwachsenenpädagogischer Raumforschung

Mit einer topologischen Perspektive auf raumtheoretische Forschung in der Erwachsenenpädagogik bestünde die Möglichkeit, noch auszulotende Anschlüsse an Wissensbestände herzustellen, die zunächst nicht unmittelbar einsichtig wären. Bei längerer Betrachtung wird erkennbar, welches Potential topologische Überlegungen für das Erarbeiten eigenständiger Positionen beinhalten. Dies betrifft dann auch nicht mehr „nur" raumtheoretische Fragen. Im Horizont der bis hierhin vorgetragenen Entfaltung eröffnen sich interessante noch zu bahnende Pfade zu weiteren Feldern in der Erwachsenenpädagogik. Damit soll angedeutet werden, dass Topologie sich nicht nur allein auf Räumlichkeit beziehen muss, sondern – gewissermaßen im *Grenzbereich des Räumlichen* – eine fruchtbare Heuristik für erwachsenenpädagogische Forschungsgegenstände erkennbar werden lässt. Es könnte angesichts der bislang entfalteten Argumentation behauptet werden, dass ein topologischer Zugang einen interessanten und weiterführenden Aufschluss für die Fragen zur Bestimmung und Konstitution von Forschungsgegenständen anbietet.[8] Dabei wäre es ein Missverständnis, wenn dies mit Überlegungen eines „korrekten" oder „richtigen" Zugangs verwechselt werden würde. Es geht gerade nicht um einen normativ gefassten Forschungszugang, sondern darum, mit welchen Vorannahmen Forschungsgegenstände in der Erwachsenenpädagogik gefasst werden und inwieweit dies offen gelegt wird (vgl. Emirbayer 1997).

Der Einsatz topologischen Denkens im Rahmen von Gegenstandsbestimmung und -konstitution soll an dieser Stelle nicht ausführlich diskutiert, sondern lediglich in groben Umrissen skizziert werden. Mit diesem letzten Argumentationsschritt scheint erneut die Potentialität einer topologischen Perspektive auf. Sofern einem Denken in „Konstellationen", in „Gefügen" oder auch „Relationen" gefolgt und dabei auf die Differenz zwischen „Topographie" und „Topologie" rekurriert wird, ergeben sich interessante Blickpunkte auf den Umgang mit einzelnen Forschungsgegenständen. Zur Illustration dienen folgende Beispiele:

- Die Zugänglichkeit von Einrichtungen in der Erwachsenenbildung für bestimmte Adressatinnen und Adressaten kann einerseits topographisch, andererseits topo-

[8] Siehe hierzu die vielfältigen Rezeptionsvarianten topologischer Ansätze beispielsweise bei M. Foucault zum Verhältnis von Hetero*topologie* und Hetero*topie* (vgl. Foucault 2006, 320 ff.; 2014, 10 ff.), bei G. Agamben (2002) zur Position des Souveräns, bei P. Bourdieus feldtheoretischen Überlegungen als „Sozialtopologie" (Bourdieu 1991, S. 9) oder auch bei J. Lacans topologischen Einsätzen in der Psychologie (vgl. Wegener 2007). Darüberhinaus erhalten topologische Überlegungen eine starke Rezeption in der Phänomenologie wie bei K. Lewin, M. Heidegger oder M. Merleau-Ponty, weil gerade dort seit Langem die Annahme eines euklidischen Raumbegriffs als Ausgangspunkt alltagsweltlicher Wahrnehmung radikal verabschiedet wurde (vgl. Löw 2001, S. 197; Günzel 2007a, S. 23 ff.).

logisch fokussiert werden. Aus einer topologischen Perspektive betrachtet, hat eine vermeintliche „Bildungsnähe“ nichts damit zu tun, dass sich topographisch innerhalb einer Weiterbildungseinrichtung aufgehalten wird.

- Der Zusammenhang zwischen Gruppenposition und Lernerfolg kann ebenfalls sowohl topographisch als auch topologisch analysiert werden. Je nachdem welche topographische Position in einer sozialräumlichen Gruppenkonstellation bzw. in einem topologischen Gefüge eingenommen wird, hat Einfluss auf den Erfolg von Lernen. Darüber hinaus geraten in einer topologischen Perspektive auch diejenigen in den Analysefokus, die topographisch nicht anwesend sind, sondern gerade .aufgrund ihrer Nichtanwesenheit, d. h. ihrer Exklusion Bedeutung erlangen.
- Es lassen sich überdies auch pädagogische Aneignungsprozesse fruchtbar in einer topologischen Perspektive diskutieren. Sofern Aneignung sich als in einer wechselseitigen Lagebeziehung im Vollzug eines Aneignungsprozesses befindlich aufgefasst wird, bei dem beide Seiten der Relation einem verändernden Bildungsprozess unterworfen sind, löst sich sein Verständnis von einer konkreten topographischen Verdinglichung von Aneignung und geht zu einem relationalen Wechselverhältnis über.

Mit den drei Skizzierungen soll nun nicht unterstellt werden, dass solche Überlegungen nicht bereits in unterschiedlicher Weise und Intensität in der Erwachsenenpädagogik diskutiert würden. Vielmehr ist das Interesse darauf gerichtet, zu verdeutlichen, dass mit der Einführung einer topologischen Perspektive ein heuristisches Ordnungsraster zur Verfügung steht, um alternative Blickpunkte auf Forschungsfragen für die Erwachsenenpädagogik systematisch fruchtbar zu machen.

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 Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format 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. (2002). *Homo sacer. Die souveräne Macht und das nackte Leben*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Augé, M. (2012). *Nicht-Orte*. München: C.H. Beck.

Bachelard, G. (1987). *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bachmann-Medick, D. (2010). *Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek: rororo.

Banagl, M. (2012). Mathematik/Topologie. In S. Günzel (Hrsg.), *Raumwissenschaften* (S. 242–259). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bauer, M. & Ernst, C. (Hrsg.). (2010). *Diagrammatik. Einführung in ein kultur- und medienwissenschaftliches Forschungsfeld*. Bielefeld: Transcript.

Becker, G. Bilstein, J. & Liebau, E. (1997a). *Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Becker, G., Bilstein, J. & Liebau, E. (1997b). Einleitung. In G. Becker, J. Bilstein & E. Liebau (Hrsg.), *Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie* (S. 9–16). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Belina, B. (2013). *Raum*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Bernhard, C., Lang, T. & Nugel, M. (2013). Erwachsenenbildung und Raum. *Der pädagogische Blick*, *21*(1), 77–79.

Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S. & Stang, R. (Hrsg.). (2015). *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bocquet, D. (2012). Henri Lefebvre und der Begriff der Urbanisierung ohne Urbanität: Deutung eines missverstandenen Begriffs aus heutiger Sicht. Informationen zur modernen Stadtgeschichte (IMS Hefte), 41–47. https://hal-enpc.archives-ouvertes.fr/hal-00787811. Zugegriffen: 11. Jan. 2017.

Bollnow, O.-F. (1963). *Mensch und Raum*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bollnow, O.-F. (1979). Der Raum. In O. F. Bollnow (Hrsg.), *Die Ehrfurcht vor dem Leben* (S. 15–22). Tokyo: Asahi Verlag.

Bornschlegel, P. (2007). Als der Raum sich krümmte: die Entstehung topologischer Vorstellung in der Geometrie. In S. Günzel (Hrsg.), *Topologie. Zur Raumbeschreibung in den Kultur- und Medienwissenschaften* (S. 153–170). Bielefeld: Transcript.

Bourdieu, P. (1991). *Sozialer Raum und >Klassen<. Leçon sur la leçon*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bronfenbrenner, U. (1976). *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Burckhart, L. (2004). Design ist unsichtbar. In J. Fezer & M. Schmitz (Hrsg.), *Wer plant die Planung? Architektur, Politik und Mensch* (S. 187–199). Berlin: Martin Schmitz Verlag.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie*. Berlin: Merve Verlag.

Dell, C. (2016). *Epistemologie der Stadt. Improvisatorische Praxis und gestalterische Diagrammatik im urbanen Kontext*. Bielefeld: Transcript.

Dirks, S. & Kessl, F. (2012). Räumlichkeit in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen. In U. Bauer, U. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 507–525). Wiesbaden: VS Verlag.

Döring, J. & Thielmann, T. (Hrsg.). (2009a). *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: Transcript.

Döring, J. & Thielmann, T. (2009b). Einleitung: Was lesen wir im Raume? Der Spatial Turn und das geheime Wissen der Geographen. In J. Döring & T. Thielmann (Hrsg.), *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 7–48). Bielefeld: Transcript.

Dörner, O. & Schäffer, B. (2016). Qualitative Erwachsenenbildungsforschung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* Springer Reference Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-20001-9_18-1

Dünne, J. (2009a). Die Karte als Operations- und Imaginationsmatrix. Zur Geschichte eines Raummediums. In J. Döring & T. Thielmann (Hrsg.), *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 49–70). Bielefeld: Transcript.

Dünne, J. (2009b). Geschichten im Raum und Raumgeschichte, Topologie und Topographie – Wohin geht die Wende zum Raum?". In A. Buschmann & G. Müller (Hrsg.), *Dynamisierte Räume. Zur Theorie der Bewegung in den Romanischen Kulturen* (S. 5–26). Potsdam. (unveröffentlichtes Manuskript).

Dünne, J. & Günzel, S. (Hrsg.). (2006). *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Ebner von Eschenbach, M. (2015). Epistemische Widerständigkeit als produktiver Kontrapunkt. Kategoriales Nachdenken über Sozialraum. In S. Ostermeyer & S.-K. Krüger (Hrsg.), *Aufgabenorientierte Wissenschaft: Formen transdisziplinärer Versammlung* (S. 127–140). Münster/New York: Waxmann.

Ebner von Eschenbach, M. (2016). Symbolische Repräsentation des Raums: Verbleib des Realen? Zur produktiven Wiederaneignung der „Inneren Unermesslichkeit" sozialer Räume am Beispiel Xavier de Maistres „Voyage Autour de ma Chambre". *Hessische Blätter für Volksbildung*, *66*(1), 14–27.

Ecarius, J. & Löw, M. (Hrsg.). (1997). *Raumbildung und Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse*. Opladen: Leske und Budrich.

Emirbayer, M. (1997). Manifesto for a relational sociology. *American Journal of Sociology*, *103*(1), 281–317.

Faulstich, P. (2014). Lernen nach dem „spatial turn". In M. Ebner von Eschenbach, S. Günther & A. Hauser (Hrsg.), *Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge* (S. 76–87). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Faulstich, P. (2015). Raum und lernende Subjekte. Konflikte um Lebens- und Lernräume als Impuls für Lernen. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 217–228). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Foucault, M. (2006). Von anderen Räumen (1967). In J. Dünne & S. Günzel (Hrsg.), *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (S. 317–329). Frankfurt/M.

Foucault, M. (2014). Die Heterotopien. In M. Foucault (Hrsg.), *Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge* (S. 7–22). Berlin: Suhrkamp.

Frahm, L. (2010). *Jenseits des Raums: Zur filmischen Topologie des Urbanen*. Bielefeld: Transcript.

Glasze, G. & Mattissek, A. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung*. Bielefeld: Transcript.

Gosztonyi, A. (1976). *Der Raum. Geschichte seiner Probleme in Philosophie und Wissenschaften*. Freiburg/München: Karl Alber.

Günzel, S. (2007a). Raum – Topographie – Topologie. In S. Günzel (Hrsg.), *Topologie. Zur Raumbeschreibung in den Kultur- und Medienwissenschaften* (S. 13–32). Bielefeld: Transcript.

Günzel, S. (Hrsg.). (2007b). *Topologie. Zur Raumbeschreibung in den Kultur- und Medienwissenschaften*. Bielefeld: Transcript.

Günzel, S. (2008a). Topologie und städtischer Raum. *der architekt*, *3*, 8–10.

Günzel, S. (2008b). Kurt Lewin und die Topologie des Sozialraums. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Sozialraumforschung. Traditionslinien in Text und Kontexten* (S. 94–114). Wiesbaden: VS Springer.

Günzel, S. (2009). Spatial Turn – Topographical Turn – Topological Turn. Über die Unterschiede zwischen den Paradigmen. In J. Döring & T. Thielmann (Hrsg.), *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 219–237). Bielefeld: Transcript.

Günzel, S. (2012a). Einleitung. In S. Günzel (Hrsg.), *Raumwissenschaften* (S. 7–13). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Günzel, S. (2012b). Topological Turn. In S. Günzel (Hrsg.), *Lexikon der Raumphilosophie* (S. 414–415). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Günzel, S. (2014). Vom Raum zum Ort – und zurück. In A. Schlitte, T. Hünefeldt, D. Romić & J. van Loon (Hrsg.), *Philosophie des Ortes. Reflexionen zum Spatial Turn in den Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 25–44). Bielefeld: Transcript.

Haraway, D. (1995). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In D. Haraway (Hrsg.), *Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen* (S. 73–97). Frankfurt/New York: Campus.

Hard, G. (2009). Der Spatial Turn, von der Geographie her beobachtet. In J. Döring & T. Thielmann (Hrsg.), *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 263–316). Bielefeld: Transcript.

HBV = Hessische Blätter für Volksbildung (2016). Lernräume. Ausgabe 1.

Heuser, M.-L. (2007). Die Anfänge der Topologie in Mathematik und Naturphilosophie. In S. Günzel (Hrsg.), *Topologie. Zur Raumbeschreibung in den Kultur- und Medienwissenschaften* (S. 183–202). Bielefeld: Transcript.

Heuser-Keßler, M.-L. (1994). Geschichtliche Betrachtungen zum Begriff „Topologie". In SFB 230 (Hrsg.), *Topologie. Workshop. Ein Ansatz zur Entwicklung alternativer Strukturen* (S. 1–13). Stuttgart.

Hubbard, P., Kitchin, R. & Bartley, B., (Hrsg.). (2002). *Thinking geographically*. Bath: Bath Press.

Huber, J. (2002). *Urbane Topologie. Architektur der randlosen Stadt*. Weimar: Verlag der Bauhaus-Universität Weimar.

Huber, J. (2009). Die Form des Formlosen: @rchi-Topologie in 10 Punkten. In S. Günzel (Hrsg.), *Topologie. Zur Raumbeschreibung in den Kultur- und Medienwissenschaften* (S. 203–218). Bielefeld: Transcript.

Jameson, F. (1981). *The Political Unconscious. Narrative as a Socially Symbolic Art*. London: University Press.

Kessl, F. (2016). Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, *1*, 5–19.

Kessl, F. & Reutlinger, C. (2009). Zur materialen Relationalität des Sozialraums – einige raumtheoretische Hinweise. In A. Mörchen & M. Tolksdorf (Hrsg.), *Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung* (S. 195–204). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kessl, F. & Reutlinger, C. (2010). *Sozialraum. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Krämer, S. (2010). Notationen, Schemata und Diagramme: über „Räumlichkeit" als Darstellungsprinzip. Sechs kommentierte Thesen. In G. Brandstetter, F. Hofmann & K. Maar (Hrsg.), *Notationen und choreographisches Denken* (S. 29–47). Freiburg i.Br./Berlin/Wien: Rombach Druck- und Verlagshaus.

Krämer, S. (2016). *Figuration, Anschauung, Erkenntnis – Grundlinien einer Diagrammatologie*. Berlin: Suhrkamp.

Kraus, K., Stang, R., Schreiber-Barsch, S. & Bernhard, C. (2015). Erwachsenenbildung und Raum. Eine Einleitung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbil-*

dung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens (S. 11–28). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Läpple, D. (1991). Essay über den Raum. Für ein gesellschaftliches Raumkonzept. In H. Häußermann, D. Ipsen, T. Krämer-Badoni, D. Läpple, M. Rodenstein & W. Siebel (Hrsg.), *Stadt und Raum: soziologische Aspekte* (S. 157–207). Pfaffenweiler: Centaurus-Verlags-Gesellschaft.

Lefebvre, H. (1968). *Le droit à la ville*. Paris: Anthropos. dt. Das Recht auf Stadt (2016). Hamburg: Nautilus.

Lefebvre, H. (1970). *La Révolution urbaine*. Paris: Gallimard. dt. Die Revolution der Städte (1972). München: Syndikat.

Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Paris: Anthropos. dt. Die Produktion des Raums, Frankfurt/M. 2006, Auszug in Dünne & Günzel 2006, 330–342

Lewin, K. (1934). Der Richtungsbegriff in der Psychologie. Der spezielle und allgemeine hodologische Raum. *Psychologische Forschung*, *19*(3-4), 249–299.

Lippuner, R. & Lossau, J. (2005). In der Raumfalle. Eine Kritik des spatial turn in den Sozialwissenschaften. In G. Mein & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Soziale Räume und kulturelle Praktiken. Über den strategischen Gebrauch von Medien* (S. 47–64). Bielefeld: Transcript.

Listing, J. B. (1847). Vorstudien zur Topologie. In: *Göttinger Studien 2*, 811–875.

Lossau, J. (2002). *Die Politik der Verortung. Eine postkoloniale Reise zu einer „ANDEREN" Geographie der Welt*. Bielefeld: Transcript.

Lossau, J. (2007). >Mind the Gap<: Bemerkungen zur gegenwärtigen Raumkonjunktur aus kulturgeographischer Sicht. In S. Günzel (Hrsg.), *Topologie. Zur Raumbeschreibung in den Kultur- und Medienwissenschaften* (S. 53–68). Bielefeld: Transcript.

Lossau, J. & Lippuner, R. (2004). Geographie und Spatial Turn. *Erdkunde*, *58*(3), 201–211.

Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Maresch, R. & Werber, N. (Hrsg.) (2002). *Raum – Wissen – Macht*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Marquardt, N. & Schreiber, V. (Hrsg.) (2012). *Ortsregister. Ein Glossar zu Räumen der Gegenwart*. Bielefeld: Transcript.

Massey, D. (1984). *Spatial divisions of labour. Social structures and the geography of production*. Basingstoke: Macmillan.

Muchow, M. & Muchow, H.-H. (2012[1935]). *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Nugel, M. (2016). Stichwort Bildungsräume – Bildung und Raum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *1*(19), 9–29.

Nuissl, E. & Nuissl, H. (Hrsg.) (2015a). *Bildung im Raum*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Nuissl, E. & Nuissl, H. (2015b). Einleitung. Bildung im Raum. In E. Nuissl & H. Nuissl (Hrsg.), *Bildung im Raum* (S. 7–16). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Nunold, B. (2012). Topologie. In S. Günzel (Hrsg.), *Lexikon der Raumphilosophie* (S. 415–416). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1972[1948]). *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde (1948)*. Stuttgart

Pichler, W. (2009). Topologische Konfigurationen des Denken und der Kunst. In W. Pichler & R. Ubl (Hrsg.), *Falten, Knoten, Netze, Stülpungen in Kunst und Theorie* (S. 13–66). Wien: Turia und Kant.

Pichler, W. & Ubl, R. (Hrsg.) (2009). *Falten, Knoten, Netze, Stülpungen in Kunst und Theorie*. Wien: Turia und Kant.

Pöggeler, F. (1959). *Neue Häuser der Erwachsenenbildung*. Ratingen: Henn.

Pápay, G. (2012). Kartographie. In S. Günzel (Hrsg.), *Raumwissenschaften* (S. 175–190). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Quadflieg, D. (2012). Philosophie. In S. Günzel (Hrsg.), *Raumwissenschaften* (S. 274–289). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Rau, S. (2013). *Räume. Konzepte, Wahrnehmungen, Nutzungen*. Frankfurt/New York: Campus.

Rheinberger, H.-J., Hagner, M. & Wahrig-Schmidt, B. (Hrsg.) (1997). *Räume des Wissens: Repräsentation, Codierung, Spur*. Berlin: Akademie Verlag.

Rogge, K. (1984). *Lernen vor Ort*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.

Rustemeyer, D. (2009). *Diagramme: Dissonante Resonanzen: Kunstsemiotik als Kulturtheorie*. Weilerswist: Velbrück.

Schaaf, J. (1966). Beziehung und Beziehungsloses (Absolutes). In D. Henrich & H. Wagner (Hrsg.), *Subjektivität und Metaphysik. Festschrift für Wolfgang Cramer* (S. 277–289). Frankfurt/M.: Vittorio Klostermann.

Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Schäffter, O. (2014). Die Kategorie der Relation – der paradigmatische Kern und einzelwissenschaftliche Anwendungsfelder. www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team-alt/schaeffter/katrel_16_1. Zugegriffen: 5. Okt. 2016.

Schelhaas, B. & Wardenga, U. (2007). „Die Hauptresultate der Reisen vor die Augen zu bringen" – oder: Wie man Welt mittels Karten sichtbar macht. In C. Berndt & R. Pütz (Hrsg.), *Kulturelle Geographien. Zur Beschäftigung mit Raum und Ort nach dem Cultural Turn* (S. 143–166). Bielefeld: Transcript.

Schlenker, L. (2015). Bauen für die Bildung 2.0 – Virtuelle Lern- und Arbeitsräume in Second Life. In W. Wittwer, A. Diettrich & M. Walber (Hrsg.), *Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung* (S. 231–239). Wiesbaden: Springer VS.

Schlitte, A., Hünefeldt, T., Romić, D. & van Loon, J. (Hrsg.) (2014). *Philosophie des Ortes. Reflexionen zum Spatial Turn in den Sozial- und Kulturwissenschaften*. Bielefeld: Transcript.

Schmid, C. (2008). Henri Lefebvre's theory of the production of space: towards a three-dimensional dialectic. In K. Goonewardena, S. Kipfer, R. Milgram & C. Schmid (Hrsg.), *Space, Difference, Everyday Life. Reading Henri Lefebvre* (S. 27–45). New York/London: Routledge.

Schmid, C. (2010). *Stadt, Raum und Gesellschaft. Henri Lefebvre und die Theorie der Produktion des Raums*. München: Franz Steiner Verlag.

Schmidt, H. (1990). *Sozialphilosophie des Krieges: staats- und subjekttheoretische Untersuchungen zu Henri Lefebvre und Georges Bataille*. Essen: Klartext.

Schroer, M. (2006). *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

SFB 230 (Hrsg.) (1994). *Topologie. Workshop. Ein Ansatz zur Entwicklung alternativer Strukturen*. Stuttgart: o. V.

Soja, E. (1989). *Postmodern Geographies. The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. London: Verso.

Soja, E. (2009). Vom „Zeitgeist" zum „Raumgeist". New Twists on Spatial Turn. In J. Döring & T. Thielmann (Hrsg.), *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 241–262). Bielefeld: Transcript.

Stang, R., Bernhard, C., Kraus, K. & Schreiber-Barsch, S. (2016). Lernräume in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* Springer Reference Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-20001-9_18-1.

Stockhammer, R. (2005). Hier. Einleitung. In R. Stockhammer (Hrsg.), *TopoGraphien der Moderne. Medien zur Repräsentation und Konstruktion von Räumen* (S. 7–24). München: Wilhelm Fink Verlag.

Ströker, E. (1965). *Philosophische Untersuchungen zum Raum*. Frankfurt/M.: Vitorrio Klostermann.

Sturm, G. (2000). *Wege zum Raum. Methodologische Annäherungen an ein Basiskonzept raumbezogener Wissenschaften*. Opladen: Leske und Budrich.

Thabe, S. (2002). *Raum(de)konstruktionen. Reflexionen zu einer Philosophie des Raums*. Opladen: Leske und Budrich.

Tippelt, R. & von Hippel, A. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Springer Reference Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-20001-9.

Wagner, K. (2012). Topographical Turn. In S. Günzel (Hrsg.), *Lexikon der Raumphilosophie* (S. 413–414). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Wegener, M. (2007). Psychoanalyse und Topologie – in vier Anläufen. In S. Günzel (Hrsg.), *Topologie. Zur Raumbeschreibung in den Kultur- und Medienwissenschaften* (S. 235–250). Bielefeld: Transcript.

Weidenhaus, G. (2015). *Soziale Raumzeit*. Berlin: Suhrkamp.

Weigel, S. (2002). Zum „topographical turn" – Kartographie, Topographie und Raumkonzepte in den Kulturwissenschaften. *KulturPoetik*, *2*(2), 151–165.

Werlen, B. (1987). *Gesellschaft, Handlung und Raum. Grundlagen handlungstheoretischer Sozialgeographie*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Werlen, B. (2010). Geographie. In C. Reutlinger, C. Fritsche & E. Lingg (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics* (S. 71–81). Wiesbaden: Springer VS.

Werlen, B. (2012). Geographie/Sozialgeographie. In S. Günzel (Hrsg.), *Raumwissenschaften* (S. 142–158). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Westphal, K. (Hrsg.) (2007). *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes*. Weinheim/München: Juventa.

Wittwer, W. & Dietrich, A. (2015). Zur Komplexität des Raumbegriffs. In W. Wittwer, A. Diettrich & M. Walber (Hrsg.), *Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung* (S. 11–30). Wiesbaden: Springer VS.

Wittwer, W., Diettrich, A. & Walber, M. (Hrsg.) (2015). *Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

ZfE = Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2016). Schwerpunkt 1: Bildungsräume: Bildung und Region; Schwerpunkt 2: Unterrichtsprozesse. Ausgabe 1.

ZfPäd = Zeitschrift für Pädagogik (2016). Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Ausgabe 1

ZfW
DOI 10.1007/s40955-017-0084-2

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

NEUE BÜCHER AUS DER WEITERBILDUNGSFORSCHUNG

Anja Pietzuch (2015): Hochqualifizierte in Integrationskursen – eine fallstudienbasierte Analyse zu Zweitspracherwerb, Identität und Partizipation.

München: IUDICIUM Verlag. 354 Seiten, 45,00 €, ISBN 978-3-86205-404-6.

Hannes Schröter

© Der/die Autor(en) 2017. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Das Erlernen der deutschen Sprache wird als Schlüsselfaktor bei der Integration von Migrantinnen und Migranten in die deutsche Gesellschaft angesehen. In ihrer Dissertationsschrift untersucht Anja Pietzuch den Zweitspracherwerb von Hochqualifizierten und dessen Zusammenhang mit Identität und Partizipation anhand einer fallstudienbasierten Analyse. Hierbei steht die Frage im Vordergrund, wie hochqualifizierte Migrantinnen und Migranten ihre (sprachliche) Teilhabe an relevanten zielsprachigen Gemeinschaften verhandeln und wie sich die ausgehandelten Positionen auf Selbstbild und (sprachliche) Entwicklungsperspektiven auswirken.

Im theoretischen Teil der Arbeit gibt die Autorin zunächst einen Überblick über die deutsche Integrationspolitik seit den 1990er-Jahren, diskutiert die Bedeutung des Deutscherwerbs für die Integration von hochqualifizierten Migrantinnen und Migranten und hinterfragt, inwieweit Struktur und Inhalte von Integrationskursen den Fähigkeiten und Bedürfnissen dieser Adressatengruppe entsprechen. Nach der Verortung der Forschungsfrage im Feld und einem Überblick über den sogenannten „social turn“ der Spracherwerbsforschung werden das soziokulturelle Paradigma sowie zentrale Dimensionen soziokultureller Forschungsansätze (Lerner, Lernkontext, Identität) und deren Bedeutung für die vorliegende Arbeit vertieft dargestellt. Zudem wird das Modell der alltäglichen Identitätsarbeit von Heiner Keupp und Kollegen eingeführt, welches als Grundlage für die Modellbildung genutzt wird.

Den umfangreichen empirischen Teil der Arbeit bildet eine qualitative Studie. Anhand von drei teilnehmerbezogenen Fallbeispielen wird die Entwicklung des Zweitspracherwerbs, der gesellschaftlichen Partizipation und des Selbstbildes von Akademikerinnen und Akademikern lateinamerikanischer Herkunft über einen ein- bis zweijährigen Zeitraum nachvollzogen, die zum Zeitpunkt der Untersuchung einen

PD Dr. H. Schröter (✉)
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn, Deutschland
E-Mail: schroeter@die-bonn.de

Published online: 24 March 2017

Integrationskurs besuchten. Hierbei wurde eine Triangulation von narrativen Leitfadeninterviews und Interaktionsdaten zur Analyse von Identitätskonstruktion und Spracherwerb vorgenommen, wobei die Interaktionsdaten von den Teilnehmenden selbst in zumeist alltäglichen Sprachbegegnungen innerhalb mehrerer Monate aufgezeichnet wurden. Anhand fokussierter Interviews, die einige Monate später durchgeführt wurden, werden Perspektiven in Bezug auf den weiteren Zweitspracherwerb, die gesellschaftliche und berufliche Partizipation sowie die Identitätsentwicklung aufgezeigt.

Aufgrund Ihrer Analyseergebnisse schlussfolgert die Autorin, dass eine erfolgreiche Aushandlung langfristiger sprachlicher Partizipation insbesondere dann gelingt, wenn eine hohe Übereinstimmung zwischen dem sozialen und kulturellen Kapital, welches ein Lernender in eine relevante Gemeinschaft einbringen kann, und der Struktur dieser Gruppe (Handlungsziele, soziale Praktiken, Erwartungen an Mitglieder) besteht. Die Autorin schlägt ein zweitspracherwerbsorientiertes Identitätsmodell als Erweiterung des Modells der alltäglichen Identitätsarbeit vor, in dem zum einen der Lernkontext stärkere Berücksichtigung findet und zum anderen ein direkter Zusammenhang von Handlungsinitiative, sprachlichen Aushandlungsprozessen und Identitätsgefühl angenommen wird. Abschließend diskutiert die Autorin mögliche Anpassungen des Integrationskurssystems an die spezifischen Bedürfnisse Hochqualifizierter und gibt einen Ausblick auf mögliche weiterführende Forschungsprojekte.

Die Dissertationsschrift liefert mit der Untersuchung des bis dato in der Forschung nur wenig berücksichtigten Zweitspracherwerbs hochqualifizierter Migrantinnen und Migranten und der Einbeziehung der individuellen Biographien und Lebenssituationen einen wertvollen Beitrag. Die sprachliche Darstellung ist überzeugend und die Arbeit ist klar und übersichtlich gegliedert. Die Entwicklung der deutschen Integrationspolitik und die Auswirkung gesetzlicher Regelungen auf die Integration dieser Zuwanderergruppe werden strukturiert zusammengefasst und durch die Ergebnisse relevanter Projekte und Studien flankiert. Die Darstellung des theoretischen Hintergrunds, die Ableitung der Forschungsfragen und die Verortung im Feld sind gut nachvollziehbar. Allerdings hätten relevante (quantitative) psycholinguistische und kognitive Forschungsansätze differenzierter dargestellt werden können. Der empirische Teil der Arbeit zeichnet sich durch ein angemessenes Forschungsdesign und eine präzise Beschreibung der Methodik aus. Die Vorstellung der Fallstudien basiert auf einer zumeist gut nachvollziehbaren Analyse und Interpretation der erhobenen Daten. Die wichtigsten Ergebnisse werden prägnant zusammengefasst, ihre Generalisierbarkeit bleibt aufgrund der geringen Fallzahl jedoch beschränkt.

Die Dissertationsschrift ist sicherlich nicht nur für Expertinnen und Experten der Zweitspracherwerbsforschung von Interesse. Sie gibt einen aufschlussreichen Einblick in das „Innenleben“ hochqualifizierter Migrantinnen und Migranten während und kurz nach ihrer Teilnahme am Integrationskurs und macht deutlich, dass auch diese Zuwanderergruppe große Herausforderungen bewältigen muss, um die deutsche Sprache zu erlernen und gesellschaftliche Teilhabe zu erlangen.

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 Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format 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.