



Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Journal for Research on Adult Education

Offenes Heft

- *Karola Cafantaris* Ethnographie als Interaktionsprozess – Zur ethnographischen Untersuchung hybrider Lernorte
- *Malte Ebner von Eschenbach* Zur „culture continuée“ Gaston Bachelards. Überlegungen zu einer Erwachsenenbildung als Instanz der Verarbeitung epistemischer Brüche
- *Julia Koller · Jana Arbeiter · Michael Schemmann* „Da baut sich was auf, da ist jemand, der ist verlässlich da, der hat auch Geld“ – Akteurskonstellationen, Handlungskoordination und Leistungen in fragilen organisationalen Strukturen am Beispiel der arbeitsorientierten Grundbildung
- *Carola Iller · Rainer Treptow* Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

44. Jahrgang · Heft 1 · 2021

Inhaltsverzeichnis

Editorial

Elke Gruber / Thomas Jung

Editorial. 1

Originalbeitrag

Karola Cafantaris

Ethnographie als Interaktionsprozess – Zur ethnographischen Untersuchung
hybrider Lernorte 5

Malte Ebner von Eschenbach

Zur „culture continuée“ Gaston Bachelards. Überlegungen zu einer Erwachsenenbildung
als Instanz der Verarbeitung epistemischer Brüche 23

Julia Koller / Jana Arbeiter / Michael Schemmann

„Da baut sich was auf, da ist jemand, der ist verlässlich da, der hat auch Geld“ –
Akteurskonstellationen, Handlungskoordination und Leistungen in fragilen organisationalen
Strukturen am Beispiel der arbeitsorientierten Grundbildung 43

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Carola Iller / Rainer Treptow

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung 63



Editorial

Elke Gruber · Thomas Jung

Angenommen: 5. Mai 2021 / Online publiziert: 27. Mai 2021
© Der/die Autor(en) 2021

Das erste Heft der *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* im Jahrgang 2021 entstand unter besonderen Bedingungen. Angekündigt wurde die Ausgabe im Herbst 2020 mit einem *Call for Papers*, der in aller Breite und Offenheit einlud, Forschungsergebnisse aus dem Feld der Weiterbildungsforschung einzureichen, ohne dass ein konkreter Schwerpunkt vorgegeben war. Dies war zu einem Zeitpunkt, als die zweite Welle der Covid-19-Pandemie anhub und Auswirkungen auf nahezu alle Bereiche des gesellschaftlichen Miteinanders spürbar wurden, die bis in die Gegenwart anhalten. Die Verhältnisse, unter denen gelebt, gearbeitet und geforscht wird, haben sich zum Teil erheblich verändert. In einer Zeit von Unvorhersehbarkeit und Unsicherheit ist die Wissenschaft umso mehr gefragt – wenngleich Antworten nicht immer so schnell wie erhofft gegeben werden können. Für Forschende in der Infektionsbiologie, Epidemiologie und Soziologie, aber auch für Bildungsforschende ermöglicht und erfordert es diese Zeit, neue Forschungsgegenstände in den Blick zu nehmen und innovative Forschungsfragen zu stellen. So war die Ankündigung für dieses Heft auch von der Hoffnung getragen, dass die Forschenden im Feld das Bedürfnis haben würden, ganz frische Forschungsergebnisse – mit und ohne Pandemie-Bezug – zu veröffentlichen. Und in der Tat wurden zehn Beiträge für diese Ausgabe angekündigt bzw. eingereicht, allerdings ohne auf Corona zu reagieren. Dies wäre vielleicht auch zu früh gewesen. Gleichwohl können wir ankündigen, dass noch in diesem Jahrgang ein Heft mit Beiträgen zu Pandemie-bezogener Forschung erscheinen wird.

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

Dr. T. Jung
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn,
Deutschland
E-Mail: thomas.jung@die-bonn.de

Auch in einem weiteren Sinne ist diese Ausgabe unter neuen Konditionen entstanden. Die Zeitschrift ist mit Beginn des Jahres 2021 unter den Schirm des Projekts DEAL genommen worden. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hatte im Dezember 2020 den DEAL-Vertrag mit der MPDL Service GmbH unterzeichnet, die als Vertragspartner die Umsetzung der Vereinbarungen zur Nationallizenz gegenüber dem Verlag Springer Nature verantwortet. Damit sind zum einen nahezu alle Zeitschriften des Verlags Springer Nature für die Mitarbeitenden in den an DEAL teilnehmenden Wissenschaftseinrichtungen in Deutschland frei zu lesen, zum anderen werden die Kosten für die *Publish-and-Read-Lizenz* bzw. die *Artikel Processing Charges* (APC) vom Konsortium bzw. den Instituten übernommen. APCs für Beiträge von Autorinnen und Autoren der *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* aus nicht an DEAL teilnehmenden Einrichtungen oder aus dem Ausland – ausgenommen sind hier Österreich und Schweiz, wo DEAL-kompatible Verträge abgeschlossen wurden – werden weiterhin vom DIE getragen. Für die Leserinnen und Leser ändert sich somit im Grunde nichts. Für die Autorinnen und Autoren gibt es ab diesem Jahr nur mehr eine zusätzliche Abfrage im Verlaufe des Einreichungsprozesses, bei der es darum geht, sich als DEAL-berechtigter Autor zu identifizieren. Weitere Informationen hierzu finden Sie auf der Webseite der Zeitschrift. Mit der Entscheidung, weiterhin als Open-Access-Zeitschrift unter dem Projekt DEAL zu firmieren, steht die Zeitschrift auch zukünftig für offene Forschung und Wissenschaftskommunikation. Nicht zuletzt hat auch die Pandemie gezeigt, wie wichtig der schnelle und kostenfreie Zugang zu Forschungsergebnissen im Open Access ist. Da das Projekt DEAL zunächst für drei Jahre befristet ist, wird über zukünftige Geschäftsmodelle und Finanzflüsse weiter nachzudenken sein. Wir vertrauen dabei in die kontinuierlich geführten Verhandlungen zwischen den nationalen Forschungsförderern und den nationalen bzw. internationalen Verlagen.

Im vorliegenden Heft können wir neben zwei Rezensionen von *Carola Iller* und *Reiner Treptow* zu aktuellen Büchern aus der Erwachsenenbildungsforschung nun drei Beiträge präsentieren. Die durch das Peer Review zu sichernden Qualitätsansprüche und das inhaltliche Profil der Zeitschrift ließen uns davon absehen, die anderen Einsendungen für eine Veröffentlichung zu berücksichtigen. Die drei Beiträge dieses Heftes ermöglichen einen höchst aufschlussreichen Einblick in drei unterschiedliche Schwerpunkte der Forschung zur Erwachsenen- und Weiterbildung.

In ihrem Beitrag zu „Ethnographie als Interaktionsprozess“ skizziert *Karola Cafantaris* Ansätze für eine ethnographische Erforschung hybrider Lernorte in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ausgehend von dem Befund, dass pädagogische Denk- und Handlungsstrukturen in nahezu alle Teile der Gesellschaft diffundieren und somit von einer „Allgegenwärtigkeit des Pädagogischen“ zu sprechen ist, verweist die Autorin darauf, dass die Ethnographie sich in den letzten Jahren als eine wichtige Strategie empirischer Forschung etabliert habe und auch innerhalb der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung zunehmend an Bedeutung gewinne. Auch für die Erwachsenenbildung kann die Autorin ethnographisch verortete Arbeiten ausmachen. Vor diesem Hintergrund gelingt es ihr, forschungsbezogene Merkmale hybrider Lernsettings herauszuarbeiten und Stärken der ethnographischen Forschungsmethode für die Erschließung hybrider Lernsettings zu erkunden. Dabei wird darauf fokussiert, wie die Forschenden das Untersuchungsfeld und die dabei

entstehenden interaktionalen Prozesse in den Blick nehmen. In einem Fallbeispiel aus einem Geschichtsprojekt in der Erwachsenenbildung werden Kommunikationsformate und interaktionale Bezugsrahmen rekonstruiert. Mit ihrem Artikel leistet die Autorin einen ungemein wichtigen Beitrag zur Methodendiskussion in der Erwachsenen- und Weiterbildung, der zugleich darauf zielt, Möglichkeiten der Erforschung hybrider Lernsettings auszuloten.

Auch *Malte Ebner von Eschenbach* leistet mit seinen Überlegungen „Zur ‚culture continuée‘ Gaston Bachelards“ einen inspirierenden Beitrag zur Methodendiskussion in der Disziplin der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ausgehend vom wissenschaftshistorischen Ansatz der Historischen Epistemologie, der für die Erziehungswissenschaften fruchtbar gemacht wird, richtet Ebner von Eschenbach den Blick auf die Produktion erziehungswissenschaftlichen Wissens und fokussiert dabei auf das Werk des bislang aus pädagogischer Perspektive wenig beachteten französischen Denkers Gaston Bachelards. Für die Re-Lektüre Bachelards nähert sich Ebner von Eschenbach dem Begründer der modernen französischen Epistemologie aus einer biografischen Perspektive, um sodann dessen akademisches und intellektuelles Profil herauszuarbeiten. Daran schließt sich eine vertiefende Auseinandersetzung mit Bachelards Untersuchung „Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes“ aus dem Jahre 1938 an. Diese wird nicht nur vor dem Hintergrund des Konzepts eines „Erkenntnishindernisses“ gelesen, vielmehr wird herausgearbeitet, wie Bachelard darin das Verhältnis zwischen wissenschaftlichem Wissen und Alltagsdenken konzeptualisiert, das sich für ihn durch einen „epistemologischen Bruch“ auszeichnet. Mittels dieses Topos‘ gelingt es Ebner von Eschenbach, Bachelards Konzept einer „ununterbrochenen Bildung“ vor einem erwachsenenpädagogischen Horizont Konturen zu verleihen. Mit diesen Überlegungen unterbreitet Ebner von Eschenbach ein Diskussionsangebot: dass es eine Funktion der Erwachsenenbildung sein könne, sich epistemischen Brüchen zuzuwenden und deren Reflexion zu befördern.

Im dritten Beitrag dieses Heftes untersuchen *Julia Koller, Jana Arbeiter und Michael Schemmann* die Akteurskonstellationen, Handlungskoordination und Leistungen in organisationalen Strukturen. Sie tun dies am Beispiel eines Feldes, das mit Blick auf die Finanzierung und Angebotsentwicklung als „fragil“ bezeichnet werden kann: das Feld der arbeitsorientierten Grundbildung. Dabei gehen sie von den theoretischen Ansätzen der Educational Governance sowie des Neo-Institutionalismus aus, um Fragen der Steuerung in dem benannten Feld zu analysieren. Die Autorinnen und der Autor untersuchen, wie soziale Ordnungen pädagogische Leistung ermöglichen. Ihr Fokus richtet sich dabei auf die Koordination von Handlungen in verschiedenen Akteurskonstellationen. So arbeiten sie heraus, welche institutionellen und organisationalen Strukturen in der arbeitsorientierten Grundbildung erkennbar sind und welche Formen der Handlungskoordination zwischen Akteuren welche pädagogischen Leistungen zustande kommen lassen. Empirische Befunde einer *multi case study*, die hier nachgezeichnet wird, weisen auf ein differenziertes und unterschiedlich dichtes Mehrebenensystem hin, in dem die Akteure über unterschiedliche Formen der Handlungskoordination Leistungen sichern und weiterentwickeln. Mit seinen abschließenden Hinweisen auf die Relevanz der Studie für die Praxis und die Bildungspolitik sowie mit dem Aufzeigen von Forschungsdesiderata leistet der

Artikel einen innovativen Beitrag zur Debatte um Governance und Steuerung in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Wir freuen uns gemeinsam mit Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, auf das kommende Heft, das, wie oben angekündigt, aktuelle Forschungsergebnisse zur Erwachsenen- und Weiterbildung präsentieren wird, die auf die Corona-Pandemie Bezug nehmen. Den *Call for Papers*, mit dem wir Sie zugleich ermutigen möchten, eigene Beiträge einzureichen, finden Sie demnächst in den einschlägigen Medien.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz 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.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.



Ethnographie als Interaktionsprozess – Zur ethnographischen Untersuchung hybrider Lernorte

Karola Cafantaris

Eingegangen: 19. Dezember 2020 / Überarbeitet: 20. Januar 2021 / Angenommen: 10. Februar 2021 /
Online publiziert: 7. April 2021
© Der/die Autor(en) 2021

Zusammenfassung Der Beitrag thematisiert die ethnographische Erforschung hybrider Lernorte innerhalb der Erwachsenenbildung. Es werden forschungsbezogene Merkmale hybrider Lernsettings herausgestellt und die Herausforderungen und Stärken der ethnographischen Forschungsmethode für die Erschließung hybrider Lernsettings hervorgehoben. Dabei werden insbesondere die subjektiven Bezugnahmen der Forschenden auf das Untersuchungsfeld und die dabei entstehenden interaktionalen Prozesse fokussiert. Indem der ethnographische Forschungsprozess als Interaktion rekonstruiert wird, soll ein Beitrag zur Methodendiskussion innerhalb der Erwachsenenbildung geleistet und damit zugleich darauf gezielt werden, weitere Möglichkeiten der Erforschung hybrider Lernsettings auszuloten.

Schlüsselwörter Ethnographie · Qualitative Forschungsmethoden · Erforschung hybrider Lernorte · Erwachsenenbildung · Beobachtung · Informelles Lernen

Dr. K. Cafantaris (✉)
Goethe-Universität Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, Deutschland
E-Mail: Ka.Cafantaris@em.uni-frankfurt.de

Ethnography as a process of interaction—ethnographic fieldwork in a hybrid place of learning

Abstract The paper addresses the ethnographic research of hybrid learning settings within adult education. Research-related characteristics of hybrid learning settings are highlighted and the challenges and strengths of the ethnographic research method for opening up hybridised learning settings are emphasised. In particular, the subjective references of the researchers to the field of study and the interactional processes that emerge in the process are focused on. By reconstructing the ethnographic research process as an interaction, a contribution to the discussion of methods within adult education will be made and further possibilities for researching hybrid learning settings will be explored.

Keywords Ethnographical research · Qualitative research methods · Hybrid learning sites · Adult education · Informal learning

1 Einleitung

Die Entstehung neuer Lern- und Bildungsangebote stellt in der modernen Gesellschaft längst kein Novum mehr dar. Neben den traditionellen Bildungseinrichtungen, die selbst auch vermehrt Teil dieser Modernisierungs- und Diffusionsprozesse werden, bilden sich vielfältige Lern- und Bildungsorte heraus, die in einem traditionellen pädagogischen Vokabular, etwa mit den Begriffen „Erziehung“, „Bildung“ oder „Unterricht“, kaum mehr zu beschreiben sind. Aufgrund der Hybridisierung pädagogischer Institutionen, der Pädagogisierung verschiedener Lebensbereiche und der gleichzeitigen Vermehrung informeller pädagogischer Struktur- und Vermittlungsmuster beobachtet die Erziehungswissenschaft schon seit Längerem eine „Universalisierung des Pädagogischen“ (vgl. Lüders et al. 2004). Lüders, Kade und Hornstein (ebd.) sehen eine stetige Expansion pädagogischer Denk- und Handlungsstrukturen, die sich in nahezu allen Teilen der Gesellschaft zeigt und eine Allgegenwärtigkeit des Pädagogischen diagnostizieren lässt. Die Pädagogik sei noch nie „so allgegenwärtig“ gewesen und werde heutzutage „als unverzichtbare Quelle zur Lösung aller nur denkbaren Probleme herbeizitiert und gefordert“ (ebd., S. 226). Der Strukturwandel der Bildungslandschaft und die Zunahme neuer Angebotstypen werden durch die sogenannte Entgrenzungsthese mit einem damit einhergehend modifizierten Blick der Wissenschaft untersucht, der ebenso eine daran angebundene Anpassung des Objektbereichs, auf den die Wissenschaft blicke, mit sich bringe (vgl. Seitter 2000, S. 81). Laut Dinkelaker (2018) würden Beschreibungen bedeutsam, „die es erlauben, einen Überblick über die Pluralität von Bildungssituationen zu gewinnen“ (ebd., S. 16). Die Erforschung der Universalisierung des Pädagogischen erfordert demzufolge neben der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Lernen im Erwachsenenalter (vgl. dazu Dinkelaker 2018) ebenfalls methodologische Neubestimmungen und Positionierungen innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung.

Die Ethnographie hat sich in den letzten Jahren als „zentrale Strategie empirischer Forschung etabliert“ (Breidenstein 2017, S. 10). Vor allem innerhalb der qualitativen

erziehungswissenschaftlichen Forschung gewinnt die Ethnographie zunehmend an Bedeutung (vgl. Heinzel et al. 2010; Cloos und Thole 2006). Dabei umschließen die Forschungsbereiche formalisierte Bildungssettings, wie die Schule (vgl. Wiesemann 2010; Heinzel 2010), sozialpädagogische Felder (vgl. Hünersdorf 2009), Bereiche der Kindheitsforschung (vgl. Bock 2010) und auch das Feld der Kindertageseinrichtungen (vgl. Bollig 2010). Auch die Erwachsenenbildung blickt auf einige ethnographisch verortete Arbeiten, die sich von formalisierten pädagogischen Feldern, wie etwa die der sozialpädagogischen Einrichtung (u. a. Hünersdorf 2009), über die Erforschung non-formaler Bildungsorte, wie des Vereinswesens (u. a. Seitter 1999) bis hin zu informellen Orten des Lernens von Erwachsenen (u. a. Wilde 2015), erstrecken. Thole et al. (2010) konstatieren, dass sich im „Kontrast zu anderen Forschungstraditionen [...] erst in letzter Zeit ein kontinuierlicher Diskussionszusammenhang zur methodischen Konsolidierung der Ethnographie herauszubilden scheint“ (ebd., S. 12). Auf diese Forschungslücke Bezug nehmend, befasst sich der vorliegende Beitrag mit einer weiterführenden methodologischen Verankerung rund um die Frage der ethnographischen Erschließung eines hybriden Lernorts.¹ Es wird zunächst die Bestimmbarkeit von hybriden Lehr-/Lernsettings untersucht (2), um daran anschließend die Besonderheiten einer ethnographischen Forschungsperspektive auf hybride Lernsettings herauszustellen (3). Daraufhin wird die Subjektivität im ethnographischen Forschungsprozess (4) als spezifische Haltung innerhalb der Forschung expliziert, um diese anhand eines empirischen Beispiels weiterführend auszuloten und sie einer abschließenden Diskussion (5) zu unterziehen.

2 Zur Erforschung hybrider Lehr-/Lernsettings

Empirische Untersuchungen in der Erziehungswissenschaft erkennen unter dem Gesichtspunkt einer Ausdifferenzierung von traditionell-institutionalisierten Lernorten neue Formen der Hervorbringung von Lernorten, die unter dem Stichwort des „Informellen“ (vgl. Wischmann 2017) gefasst werden. Lernen und Bildung sind längst nicht mehr ausschließlich in den klassischen Bildungsinstitutionen verortet, sondern finden über die Lebens- und Altersspannen hinweg an unterschiedlichen Orten und unter unterschiedlich starker pädagogischer Leitung statt. Damit verbunden hat die Rede vom informellen Lernen und von informellen Bildungsorten Konjunktur erfahren und zu erziehungswissenschaftlichen wie auch bildungspolitischen Systematisierungen geführt (vgl. ebd.). Eine Allgemeingültigkeit des Informellen sei dabei, so Wischmann (ebd.), nicht feststellbar, so könne „informelles Lernen immer nur in Beziehung zu formellem Lernen verstanden werden“ und sei deshalb „kontext- und situationsgebunden“ (ebd., S. 60). Für die pädagogische Praxis hat dies zur Folge, dass es sogenannten hybriden Lernorten (Seitter 2011) zuweilen

¹ Die vorliegenden Überlegungen wurden in meiner Dissertation und dem daraus entstandenen Buch „Umgang mit Wissen in der Kulturarbeit für Erwachsene. Pädagogische Kommunikation in hybriden Settings der Erwachsenenbildung“ (Cafantaris 2020) mit dem Schwerpunkt der Rekonstruktion von Kommunikationsformaten dargelegt und diskutiert. Als Vertiefung dessen dient dieser Artikel, der sich der in der Studie bereits angelegten und hier einer weiteren Reflexion unterzogenen ethnographischen Forschungshaltung widmet.

an organisatorischen und didaktischen Grundlegungen und Strukturierungen fehlt, gleichzeitig jedoch Äquivalente für diese gefunden werden können. So stehen sich etwa in der informellen Erwachsenenbildung einerseits pädagogische Strukturierungsmomente und andererseits Freiwilligkeit und programmatische Offenheit gegenüber. Forschung zu Hybridität in der Erwachsenenbildung bewegt sich dementsprechend innerhalb der Spannung von informellen Zusammenkünften einerseits und formalisierter pädagogischer Formbildungen andererseits. Um diese pädagogischen Formbildungen zu untersuchen, treten dann vor allem empirische Forschungsdesigns in den Fokus, die der Frage nachgehen, wie organisatorische und interaktionale Bezugnahmen innerhalb des Untersuchungsfelds vollzogen werden und damit das Verhältnis von Diffusion und Stabilisierung austariert wird. Forschungen, die konkrete Interaktionen in den Blick nehmen, um der Frage nach hybriden pädagogischen Formbildungen nachzugehen, bleiben zuweilen jedoch eher die Ausnahme in der Erwachsenenbildungsforschung (vgl. Wischmann 2017). Folgt man Wischmann (ebd.), seien es „weit weniger empirische Studien zum informellen Lernen Erwachsener“, als es „Expertisen nahelegen“ (ebd., S. 59). Außerdem „sei es auch weit unumstrittener, wie informelles Lernen definiert, differenziert und damit auch operationalisiert werden“ könne, als der „politische[] Diskurs [es] suggeriert“ (ebd.). Gut belegt zu sein scheine „lediglich, dass informelles Lernen (im Sinne nicht institutionell gerahmter oder curricular intendierter Lernprozesse) von großer Bedeutung ist, wie internationale Studien seit den 1970er-Jahren“ (ebd.) zeigten. Dies berücksichtigt wird in den folgenden Abschnitten nachgezeichnet, wie sich hybride von formalisierten Lernsettings unterscheiden. Bedeutsam hierfür erscheinen vor allem die Auseinandersetzung mit der Frage nach den pädagogischen Formbildungen und deren forschungsbezogene Operationalisierung in Bezug auf die Untersuchung von hybriden Lernsettings (vgl. Dinkelaker 2008).

2.1 Wie unterscheiden sich hybride von nicht hybriden Lernsettings?

Gemäß der Systematisierung von Dinkelaker (2008) geht die Erziehungswissenschaft und Pädagogik von „reinen Strukturen“ (ebd., S. 20) bezüglich der Ausgestaltung von Orten des Umgangs mit Wissen aus. So beschreibt er, dass „solche Konzepte von getrennten Bereichen des Lernens und der Anwendung von Wissen lebensphasen- oder organisationsorientiert gedacht“ würden (ebd.). Diese stark dichotome Trennung von formalen und nichtformalisierten Lern- und Bildungssettings würde jedoch zunehmend brüchig und es seien vermehrt „Versuche zu beobachten, diese scharfe Trennung zu überwinden“ (ebd.). Dazu ver helfe in hohem Maße die Institutionalisierung des lebenslangen Lernens.

Mit dem Konzept des lebenslangen Lernens wird die Durchdringung von Lernen und Anwendung sogar zum Prinzip erhoben. Es setzt sich dezidiert von einer Vorstellung der Begrenzung von Lernzeiten und Lernorten ab (vgl. Fauré et al. 1973) (Dinkelaker 2008, S. 20).

Die in diesem Zitat beschriebene Wandlung von Begrenzung zu lose strukturierter pädagogischen Settings sowie der damit verbundene Umgang mit Wissen und Lernen zeigt sich bedeutsam im Begriff des informellen Lernens (vgl. dazu auch

Wischmann 2017), der den Diskurs um hybride Lernorte entscheidend mitbestimmt (vgl. Dinkelaker 2008, 2018). Informelles Lernen bezeichnet demzufolge „Formen der Kombination von Lernen und Anwendung“, die als „zentraler Bestandteil eines alle Lebensbereiche umfassenden lebenslangen Lernens“ (Dinkelaker 2008, S. 20) beschrieben werden. Es handle sich um eine Form des „individuellen Lernens“, die sich als „erfahrungsbasierter und selbstgesteuerter Prozess“ (ebd.) versteht. Im Gegensatz zu formalisierten Lernsettings, wie sie etwa die Schule darstellt, vermischten sich in hybriden Lernorten „unterschiedliche Formen des Umgangs mit Wissen bzw. Nicht-Wissen“ (ebd., S. 23). So würde in hybriden Settings „das Lernen und Nicht-Lernen der Beteiligten“ nicht „aus dem sozialen Umgang mit Wissen ausgeblendet“, sondern es würde „zum Gegenstand der Kommunikation“ gemacht (ebd.). Dabei würde das Bezugsproblem bearbeitet, „dass die Interaktion einerseits ein fortbestehendes Wissen der Beteiligten“ voraussetze, andererseits jedoch „die Veränderung eben dieses Wissens zum Thema“ (ebd.) habe.

In hybriden Settings werden Erwachsene zugleich als fortgesetzt kompetent und als lernend begriffen, als stabil und sich verändernd, als handlungsfähig und korrekturbedürftig. Obwohl es paradox ist, das Wissen einer Person zugleich als fest vorauszusetzen und als veränderlich zu behandeln, kann man kommunikative Prozesse beobachten, in denen dies dennoch geschieht (ebd.).

Die hier umrissenen Überlegungen zu hybriden Lernsettings machen deutlich, dass sich im Zuge der Diffundierung pädagogischer Lern- und Bildungsorte komplexe Verhältnisbestimmungen ergeben, deren Erforschung geeignete Methoden und theoretische Rückbindungen erfordert. Der Vorteil einer qualitativ orientierten Forschungsperspektive liegt in der Möglichkeit, durch spezifische Einblicke in pädagogische Felder die jeweiligen Eigenheiten und Bezugsprobleme zur Darstellung zu bringen. In der Rückbindung an den theoretischen Diskurs liegt die besondere Entfaltungskraft qualitativer Forschung. Wie im Folgenden dargestellt werden soll, erfordert die Untersuchung von hybriden Settings eine Perspektive, die die Unterscheidung von anwendungszentrierter und lernzentrierter Ausrichtung in den Blick zu nehmen vermag. So kann davon ausgegangen werden, dass die Erforschung hybrider Lernorte insbesondere die Erfahrungen der beteiligten Akteure eines Settings fokussiert (vgl. ebd.).

2.2 Wie lässt sich die Erforschung hybrider Lernsettings charakterisieren?

Davon ausgehend, dass sich in hybriden Lernsettings neben aneignungsbezogener Interaktion auch andere Interaktionsformen wie Geselligkeit, inhaltlicher Austausch oder Beratung vollziehen (vgl. Dinkelaker 2008), in denen „Verbindungen aus Sequenzen der Kommunikation von Lernen“ und des „Umgangs mit (Nicht-) Wissenszuschreibungen“ (ebd., S. 209) stattfinden, stellt sich erstens die Frage, unter welchen Bedingungen solche Lernsettings untersucht werden können, um möglichst das Changieren zwischen Formalisierung und Hybridisierung feststellen zu können. Die Unterscheidung von nichthybriden und hybriden Lernsettings spiegelt sich dahingehend auch in der Erforschung der jeweiligen Lernorte, da diese eine spezifische Offenheit gegenüber der eigenen Erfahrung innerhalb des Settings möglich machen.

Stellt etwa die Erforschung des Schulunterrichts zumindest über das Vorhandensein von Lehr- und Stundenplänen eine in gewissem Maße erwartbare thematische Ausrichtung des Untersuchungsfeldes dar, wird dies in hybriden Lernsettings mit steigender Ungewissheit zunehmend offen und unsicher. In den Blick gerät damit vor allem die Verschränkung des sozialen Umgangs mit Lernen und der Anwendungs- und Aushandlungsformen von (Nicht-)Wissen (vgl. ebd., S. 20).

Die in hybriden Lernsettings institutionalisierten Muster des Umgangs mit (Nicht-)Wissen ermöglichen es, Lernen in Kontexten zum Thema zu machen, deren Funktion nicht auf den Umgang mit Lernen beschränkt ist. Deswegen kann die Untersuchung hybrider Lernsettings einen bedeutsamen Aspekt des informellen Lernens der empirischen Beobachtung zugänglich machen und damit zu einem differenzierteren Verständnis von Phänomenen der Entgrenzung des Pädagogischen beitragen (ebd.).

Laut Dinkelaker ist es für die Untersuchung hybrider Settings bedeutsam, Lernen als „sozial konstituiertes Phänomen“ (ebd.) zu verstehen. Dieser soziale Umgang mit Lernen zeichne sich „gerade dadurch aus, dass in ihm auf das prinzipiell unbeobachtbare individuell-psychische Lernen immer nur verwiesen“ (ebd.) werden könne.

Der in diesem Beitrag verfolgte Ansatz sieht folglich ein interaktional hergestelltes Verständnis des Umgangs mit Wissen in hybriden Lernsettings vor. Dinkelaker folgend, wird Lernen dabei nicht als Versuch „der absichtsvollen Einwirkung auf Lernen“ gefasst, sondern vielmehr „als Verfahren ihrer Repräsentation“ (ebd., S. 20).

3 Die ethnographische Erforschung hybrider Lernorte

Jede human- und sozialwissenschaftliche Forschung sei, so Rolf Lindner (1981) in seinem vielrezipierten Text *Die Angst des Forschers vor dem Feld. Überlegungen zur teilnehmenden Beobachtung als Interaktionsprozeß*, eine spezifische Form sozialer Interaktion. Im Feld würde die Reziprozität zwischen Beobachtenden und Beobachtetem „zum zentralen methodologischen Problem teilnehmender Beobachtung“ (ebd., S. 51). Und auch heutzutage wird das Verhältnis von Forschung und Feld methodologisch diskutiert. So ist die Frage nach wie vor aktuell, wie Forschende das von ihnen untersuchte Feld durch ihre Anwesenheit beeinflussen. Bühler-Niederberger (2010) verweist deshalb darauf, „die Frage nach der eigenen Identität nicht unabhängig von den Ergebnissen“ (ebd., S. 271) der Forschung zu stellen. Insgesamt sei es nicht nur eine Frage nach den Instrumenten, „die damit in der Anfangs- und Feldphase zu stellen wäre, sondern auch eine Frage, die bei der abschließenden Reflexion der Ergebnisse dringlich wird, bei der es darum geht, die unterschiedlichen Perspektiven zu kontrastieren“ (ebd.). Das damit verbundene Bezugsproblem kann zunächst auf einer trivial anmutenden ersten Ebene wie folgt zusammengefasst werden: Forschende beeinflussen das von ihnen untersuchte Feld, genauso wie das Feld die Forschenden und damit auch die Ergebnisse der Forschung nicht unbeeinflusst lässt. Das methodologisch vorgegebene Fremd-Machen (vgl. Amann und Hirschauer 1997) der eigenen Kultur ist deshalb nur unter Vor-

behalt einlösbar. Vor allem in länger angelegten Forschungsprozessen werden die Forschenden in ihrer Rolle zu Kooperationspartnerinnen, Verbündeten, aber auch Mitgliedern der Institution, in der sie forschen. Spätestens wenn es zu Ansprachen der Forschenden im Feld kommt, können diese nicht anders, als den interaktionalen Bezugnahmen nachzukommen und mit dem Feld zu interagieren. Die sich daran anschließende und längst nicht mehr trivial anmutende Frage lautet dann, wie das Feld und die Feldbeobachtung sich gegenseitig bedingen und eine gemeinsame Hervorbringungspraxis sozialer Wirklichkeit entsteht. Daran anknüpfend werden in den folgenden Ausführungen die Prinzipien der ethnographischen Forschungshaltung skizziert und auf das Verhältnis von Subjektivität und Forschungsprozess hin befragt. Es soll erläutert werden, wie sich die interaktionale Beziehung im ethnographischen Forschungsprozess niederschlägt, welche Bedeutung dem Eintritt ins Feld (vgl. Wolff 2000) ethnographisch zugeschrieben werden kann und wie sich diese Überlegungen in der konkreten Forschungspraxis (teilnehmende Beobachtung und Beobachtungsprotokoll) widerspiegeln.

3.1 Zur ethnographischen Forschungshaltung

Ihren Ursprung hat die ethnographische Forschungsmethode vornehmlich in der Erforschung sogenannter „fremder“ Kulturen (vgl. Geertz 1987). Ihr geht es darum, durch das Eintauchen in einen kulturell fremden Kontext in Form einer teilnehmenden Beobachtung die Logik des untersuchten Feldes zu erkunden und zu erforschen. Die Methode verlangt von den Forschenden die körperliche Anwesenheit: An ihr manifestiert sich die Idee, in der stellvertretenden Aneignung des Gesehenen und des Erlebten etwas über die Erfahrungen, Gefühle und Handlungslogiken der Akteure eines Untersuchungsfeldes zu erfahren. Die stellvertretende Aneignung bezeichnet hierbei den Prozess des Erlebens der lokalen Situation, wie sie von der oder dem Forschenden im Untersuchungsfeld vorgefunden wird. Anders als bei der Analyse von Transkripten oder Videoaufzeichnungen wird bei der teilnehmenden Beobachtung die Anwesenheit in der Untersuchungssituation durch die oder den Forschenden zur methodologischen Prämisse erhoben, die den Analyseprozess entscheidend mitbestimmt. Ein anschauliches Beispiel für die Betonung der stellvertretenden Aneignung der lokalen Logiken des Feldes durch die Forschenden wird in Clifford Geertz' Klassiker *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (1987) präsentiert: Dort beschreibt Geertz, wie er als Forscher in einem balinesischen Dorf eine ethnologische Untersuchung durchführen möchte, am Anfang seines Aufenthalts jedoch bei den Bewohnern des zu untersuchenden Dorfes zunächst keine Beachtung findet.

Wir kamen von Berufs wegen als Eindringlinge, und die Balinesen behandelten uns in einer Weise, die anscheinend ihren Gewohnheiten gegenüber Leuten entsprach, die nicht ihrer Lebenswelt angehörten und die sich doch aufdrängten, nämlich so, als ob wir nicht vorhanden wären. Für sie, und in einem gewissen Grade für uns selber, waren wir Unpersonen, Phantome, Unsichtbare (ebd., S. 202).

Erst als der Forscher und seine Frau während des Beobachtens eines unerlaubten Hahnenkampfes mitsamt den lokalen Besuchern des Hahnenkampfes selbst in die Bredouille einer dem Hahnenkampf geltenden polizeilichen Razzia gerieten und daraufhin von einem Bewohner des Dorfes freundlich aufgenommen und gegenüber der Polizei verteidigt wurden, erhielt der Forscher durch das gemeinsame Erlebnis Zugang zur Dorfgemeinschaft.

„Dies war der Wendepunkt in unserer Beziehung zur Gemeinschaft und wir waren im wahrsten Sinne des Wortes ‚in‘. Das gesamte Dorf tat sich uns auf, wahrscheinlich mehr und mit Sicherheit schneller, als das sonst der Fall gewesen wäre [...]“ (ebd., S. 207).

Ebenso wichtig an dem von Geertz beschriebenen Ereignis ist dessen Bedeutung für die darauffolgende Erforschung des balinesischen Dorfes und insbesondere des Hahnenkampfes als „*deep play*“. So beschreibt er, durch diese Form des Eintritts in das Forschungsfeld einen wichtigen Untersuchungsgegenstand gefunden zu haben, der ihn einen Großteil seines Aufenthalts in dem Dorf beschäftigt hat (vgl. ebd., S. 202–260). So stellt der gelungene Eintritt ins Feld nicht nur den tatsächlichen Zugang zum Forschungsfeld dar, sondern verweist auch auf den ethnographischen Untersuchungsstil, der sich in der offenen Forschungshaltung des Forschenden zeigt. Es geht der Ethnographie darum, sich dem Untersuchungsfeld unvoreingenommen anzunähern und dieses ausgestattet mit einem befremdeten Blick zu erforschen (vgl. Amann und Hirschauer 1997). Das Programm der „Befremdung der eigenen Kultur“ (ebd.) sieht vor, vor allem bereits bekannten Orten mit einer künstlich eingenommenen Distanz zu begegnen. In der Untersuchung bekannter Untersuchungsfelder liegt der Reiz darin, die Alltäglichkeit des Bekannten methodisch kontrolliert wieder auf Distanz zu bringen, um sich dem Feld und den darin vorzufindenden kulturellen Logiken unvoreingenommen nähern zu können. Der subjektive Charakter der Erfahrungen und Wahrnehmungen der Forschenden wird in der Ethnographie im Unterschied zu technisierten Forschungsmethoden demzufolge gerade nicht eliminiert, sondern kann und soll produktiv fruchtbar gemacht werden. Dies macht einen Rückgriff „auf das umfassende Spektrum kognitiver Modi wie Zuhören, Fragen, Lesen, das aktive Intervenieren im Feld und die reflexive Introspektion“ (Thomas 2019, S. 3) notwendig. Die Forschenden etablieren sich damit als „das Forschungsinstrument par excellence, was erfordert, sich als aktiven Teil des Erkenntnisprozesses zu reflektieren“ (ebd.).

3.2 Teilnehmende Beobachtung und Beobachtungsprotokoll

Trotz der für die Ethnographie als wichtig einzuschätzenden „methodischen Offenheit“ gehört „zum festen Kern jeder ethnografischen Studie die Teilnehmende Beobachtung“ (Thomas 2019, S. 3). So besteht die Herausforderung für ethnographisch Forschende darin, „das ‚wirkliche‘ Leben im Feld erst einmal aufzustöbern, damit in Kontakt zu treten und es sukzessive von innen her kennen zu lernen und zu erschließen“ (ebd.). Dies geschieht nicht ohne eine angemessene Reflexion und eine weitgreifende methodologische Auseinandersetzung im ethnographischen Diskurs. Die methodologische Diskussion über das ethnographische Beobachtungsprotokoll

bezieht sich etwa auf die Frage nach der konkreten Praxis des Ethnographierens (vgl. Breidenstein et al. 2013), auf die Frage nach dem Wie der Anfertigung des Beobachtungsprotokolls (vgl. Cloos 2010) oder auch auf die Frage des Zusammenspiels von Forschenden und Feld und dessen Implikationen für den Forschungsprozess und die Forschungsergebnisse. Letztere ist nicht nur für die Praxis der teilnehmenden Beobachtung an sich, sondern in besonderem Maße auch für das Verfassen des Beobachtungsprotokolls bedeutsam. Dem Beobachtungsprotokoll kommt in der ethnographischen Forschung die Aufgabe zu, im Forschungsprozess Erlebtes, Gesehenes und Erfasstes festzuhalten. Laut Cloos (2010) ist der „Gesamtprozess des ethnographischen Schreibens [...] eine Kunstlehre, die methodisch kaum zu operationalisieren“ (ebd., S. 182) ist. Zudem macht er deutlich, dass „die Ethnographie sich von anderen Forschungsstrategien durch einen weniger methodisch strengen Umgang mit den gewonnenen ‚Daten‘“ (ebd.) unterscheidet. Cloos (ebd.) beschreibt weiterhin einen hervortretenden Unterschied der ethnographischen Erhebung zu anderen Forschungsstrategien:

Der wesentliche Unterschied zu anderen Forschungsstrategien scheint zu sein, dass im Rahmen ethnographischer Forschungsstrategien erstens Datenerhebung und Dateninterpretation weniger streng voneinander getrennt werden und zweitens der größere Teil der EthnographInnen sich nicht auf die Protokolle und Feldnotizen als fertige Transkriptionen einer erlebten Praxis verlassen, die es anschließend nur noch zu interpretieren gilt. Die vielschichtige Schreibpraxis bringt stattdessen vielfältige Texte hervor, die durch neue Erfahrungen und Texte ergänzt, moduliert, neu sortiert, reformuliert oder auch vernichtet werden können und abschließend in einer dichten, ethnographischen Beschreibung münden (ebd., S. 181).

Die hier diskutierte Frage nach dem Stellenwert des Protokolltextes zeigt, dass sich die Protokollierung neben der teilnehmenden Beobachtung als weiterer bedeutsamer Aspekt für den ethnographischen Forschungsprozess erweist. Ethnographie versteht sich daran anschließend nicht nur als Methode, „sondern auch als ein Produkt von Forschung, indem sie einen Forschungsprozess in seinen einzelnen Schritten dokumentiert“ (Wilde 2015, S. 110).

Zur Bestimmbarkeit von Subjektivitäts- und Objektivitätsansprüchen im Beobachtungsprotokoll zeigen Breidenstein und Kelle (1998) anhand eines von ihnen aufgezeichneten Gesprächs zu dieser Frage, welche Fallstricke das Versteifen auf einerseits eher technisierte Protokollstile und andererseits subjektiv gehaltene Beobachtungsprotokolle bereithält. So plädiert die erste Sprecherin dafür, „gerade die situativen Bewertungen und Gefühle mit zu erheben, denn diese gehören konstitutiv zu den Situationen dazu. Das Geschehen ist ja auch für die Teilnehmer mit Emotionen und Urteilen verknüpft, eine um diese Dimensionen bereinigte Beschreibung entspricht insofern auch nicht dem Erleben von Teilnehmern“ (ebd., S. 145). Andererseits wird als Reaktion darauf hervorgehoben, dass auch die Gegenposition darauf aus ist, nach den „Bewertungen des Geschehens“ (ebd.) durch die feldeigenen Teilnehmenden zu fragen. Jedoch, so stellt dieser Sprecher heraus, sei es wichtig, „um die Gefühle und Bewertungen von Teilnehmern adäquat erfassen zu können, von den eigenen Bewertungen der Situation“ (ebd.) abzusehen und davon Distanz

zu gewinnen. Es wird verhandelt, welche Instrumente nötig sind, um die dem Feld am nächsten kommende „dichte Beschreibung“ (Geertz 1987) zu ermöglichen. Die dichte Beschreibung wird somit beschreibbar als „Ausdruck der Vieldeutigkeit, in die sich auch eine naturalistische Ethnographie verstrickt, will sie die praktischen Vollzüge vor Ort und das lokale Wissen der Teilnehmerinnen nachvollziehen“, so Scheffer (2010, S. 141).

4 Ethnographie als Interaktionsprozess

Der nun zu unterbreitende Vorschlag einer verstärkten Fokussierung auf die interaktionalen Bezugnahmen im Forschungsprozess knüpft an die voranstehenden Ausführungen an und möchte sich an das Potenzial der Rekonstruktion unterschiedlicher Protokollebenen im Beobachtungsprotokoll herantasten. Es soll untersucht werden, inwiefern die Subjektivität der Beobachterin als Anhaltspunkt für die während der Untersuchung entstehenden Interaktionen methodisch sinnvoll nutzbar gemacht werden kann. Dazu wird ein interpretatives Vorgehen vorgestellt, das den subjektiven Faktor der oder des Forschenden in den Fokus der Interpretation stellt. Es geht darum, im Modus der stellvertretenden Aneignung eine methodologische Grundlage für die Interpretation von Beobachtungsprotokollen zu markieren, der es gelingt, Hinweise auf das Wechselverhältnis von Forschung und Feld innerhalb des ethnographischen Forschungsprozesses zu geben.

4.1 Ich-Ebenen im Beobachtungsprotokoll

Statt eines distanziert „stillösen“ (Reichertz 1992, S. 333) Sprachstils des Beobachtungsprotokolls möchten die vorliegenden Überlegungen auf die Vorteile eines stark subjektiv geprägten Schreibstils aufmerksam machen. Dabei wird die Idee verfolgt, dass in Beobachtungsprotokollen drei Ich-Ebenen zu rekonstruieren sind, die im Folgenden dargestellt werden sollen. So finden sich in Beobachtungsprotokollen ein erlebendes Ich, ein protokollierendes Ich und ein im Nachgang reflektierendes Forschergruppen-Ich. Das *erlebende Ich* spiegelt hauptsächlich die persönlichen Erlebnisse des oder der Forschenden wider. Es geht hierbei um die bewusste Einlassung auf die Gefühle und Emotionen der Autorin oder des Autors des Protokolltextes. Widerstände, Sympathie, Präferenzen und ähnliche affektive Regungen geraten in den Vordergrund. Im Erleben der Autorin oder des Autors sollen im Modus der stellvertretenden Aneignung die Eigenheiten und Besonderheiten des untersuchten Feldes hervorgehoben werden. Mit welchen Barrieren hat die oder der Forschende beim Eintritt ins Forschungsfeld zu kämpfen? Wird die oder der Forschende mit offenen Armen in das Feld aufgenommen? Es geht um die Verschriftlichung der Bewertungen, die auf einer präreflexiven Haltung basieren. Das erlebende Ich beschreibt die Aneignungsweisen von im Feld erlebten Situationen aus der Perspektive einer teilnehmenden Person. So verfügt das erlebende Ich über eine spezifisch subjektive Form des Wissens über das Feld, da dieses ausschließlich über die Teilnahme an dem sich interaktional verfertigen Erleben innerhalb des Forschungsfeldes zu erlangen ist.

Die zweite analytische Perspektive ist das das Protokoll *verfassende Ich*. Während es sich beim erlebenden Ich um eine stark auf die subjektive Haltung der oder des Forschenden ausgerichtete Perspektive handelt, ist die Haltung des das Protokoll verfassenden Ich bereits auf eine Fragestellung bezogen. Es setzt Relevanzen, die im Nachgang schriftlich fixiert werden, und nimmt die forschungsbezogenen Vorüberlegungen zum Anlass, das im Feld Beobachtete unter einer bestimmten Fragestellung bereits vorzusortieren. Im Beobachtungsprotokoll tritt diese Ich-Ebene besonders dann hervor, wenn implizit die Beantwortung einer bestimmten Forschungsfrage vorgenommen wird. So kann diese Ebene bereits als analytische Beobachtungsebene festgehalten werden, die den Modus der affektiven Aneignung bereits hinter sich gelassen hat und stärker auf die Beobachtung bestimmter Ordnungsbildungen fokussiert ist. Zuletzt kann das *Forschergruppen-Ich* als im Nachgang forschungsbezogen reflektierendes Ich festgehalten werden. Im Forschergruppen-Ich treten distanzierte Beobachtungen und protokollierte Relevanzen in den Vordergrund. Diese nehmen eine stellvertretende Aneignung und Deutung des Geschehenen vor. Diese dritte analytische Perspektive des Protokolls setzt sich künstlich in Distanz zum Beobachteten. Im Nachhinein bezieht sie die erste und zweite Ich-Perspektive in das Beobachtete mit ein und hält diese Sortierung im Hinblick auf die eigene Forschungsfrage und deren Reflexion im Protokolltext fest. Das Forschergruppen-Ich wird dann sichtbar, wenn Kontextwissen hinzugezogen wird oder bereits erste Interpretationen des Erlebten im Horizont der eigenen Forschungsfrage und des Forschungskontextes vorgenommen werden (vgl. Cafantaris 2020, S. 43).

4.2 Die Rekonstruktion von Subjektivität im hybriden Lernsetting als Forschungsperspektive

Die oben dargestellten Ich-Ebenen treten nicht etwa linear im Beobachtungsprotokoll auf. Sie sind vielmehr fluider Form, bedingen sich gegenseitig und heben sich an anderer Stelle gegenseitig auf. Die Unterscheidungen der drei Ebenen dient der Komplexitätsreduktion sozialer Wirklichkeit, sollte jedoch nicht kausal, sondern als Instrument der Datensortierung genutzt werden, die an geeigneter Stelle wieder die Brüchigkeit sozialer Interaktionen berücksichtigt. An der nun folgenden Fallinterpretation soll gezeigt werden, wie die Protokollantin das von ihr untersuchte Feld zunächst durch die Versprachlichung von Sortierungsbewegungen (Ich-Ebenen im Beobachtungsprotokoll) zu ordnen sucht und die interaktionalen Bezugnahmen forschungsbezogen rekonstruiert.

Das vorliegende Beobachtungsprotokoll ist der Studie *Umgang mit Wissen in der Kulturarbeit für Erwachsene. Pädagogische Kommunikation in hybriden Settings der Erwachsenenbildung* (Cafantaris 2020) entnommen. In der Studie wurde ein von einer Stiftung ausgerichtetes Geschichtsprojekt für Erwachsene auf die Frage hin untersucht, welche pädagogisch und nichtpädagogisch strukturierten Formbildungen zu beobachten sind und inwiefern sich diese Merkmale als spezifisch für ein hybrides Lernsetting erweisen. Der theoretische Bezug der Studie lag dabei hauptsächlich in einem systemtheoretisch modellierten Zugang, der die Rekonstruktio-

on von Kommunikationsformaten (pädagogische Kommunikation², Wissensvermittlung, gesellige Kommunikation) in den Fokus der Erhebung stellte. Das beforschte Projekt wurde von einer renommierten Bürgerstiftung ausgerichtet und ermöglichte 25 Teilnehmerinnen und Teilnehmern die intensive Auseinandersetzung mit einem stadtteilhistorischen Gegenstand. Während der 18-monatigen Projektlaufzeit wurden die Teilnehmenden durch eine eng geknüpfte Projektstruktur, einen Projektkoordinator und eine finanzielle Unterstützung begleitet. Das Projektziel bestand darin ein repräsentatives Endprodukt zu erstellen, welches das Ergebnis der Arbeit und Recherchen innerhalb des Projekts abbilden sollte. Die Teilnehmenden fanden sich in drei unterschiedlichen Veranstaltungsformaten zusammen: der Staffelübergabe als Initiations- und Verabschiedungsritual, dem Werkstatt-Treffen als wissensvermittlungsbezogenem Workshop und den informellen Treffen, die einmal pro Monat den regelmäßigen Austausch über die jeweiligen Projekte ermöglichen sollten. Der exemplarisch gewählte Ausschnitt aus dem vorliegenden Beobachtungsprotokoll protokolliert eine Szene aus einem sogenannten informellen Treffen des untersuchten Geschichtsprojekts. Anhand der Fallvignette soll erstens die Analyse der drei Ich-Ebenen veranschaulicht werden. Daran anknüpfend wird zweitens das besondere Wechselverhältnis von Forscherin und Teilnehmer veranschaulicht, welches die Rekonstruktion der feldeigenen Logik des Geschichtsprojekts aufzuschlüsseln vermag.

4.2.1 Fallvignette: Protokolltext

„Ich komme pünktlich um 19:00 Uhr im Haus des Geschichtsvereins [Name des Stadtteils] an, in dem heute das informelle Treffen der [Name des Projekts] stattfindet. Es handelt sich um ein Haus, welches zunächst eher an ein Wohnhaus erinnert. Erst beim Eintreten in die Räumlichkeiten wird sichtbar, dass es sich hier um einen Geschichtsverein handeln könnte. In der Mitte des Raumes steht ein großer, viereckiger Tisch. Um ihn herum wurden Stühle gestellt. An den Wänden des Raumes hängen Bilder, die an die vergangene Zeit erinnern, an einer der Wände hängt ein großes Schild mit der Aufschrift ‚[Name des Stadtteils]‘ [...]. Es ist an der einen Seite abgebrochen und ich vermute, es ist ein Schild, welches am alten [Name des Stadtteils] Bahnhof hing, bevor dieser umgebaut wurde. Der Raum ist zu dem Zeitpunkt meiner Ankunft schon reichlich mit Personen gefüllt. Sie scheinen sich angeregt miteinander zu unterhalten. Ich suche nach bekannten Gesichtern und es irritiert mich, dass drei bis vier mir unbekannte Personen in dem Raum anwesend sind. Eine dieser Personen wird mir von [Name], einer Hobby-Historikerin, mit der ich Interviews führe und die ich daher auch schon etwas besser kenne, vorgestellt. Es ist die Vorsitzende des Geschichtsvereins, ehemalige Hobby-Historikerin und – so fällt es mir im Nachhinein ein – die Frau, die auf der aktuellen Broschüre des Projekts ‚GeschichteErforschen‘ abgebildet ist. Wir stellen uns gegenseitig vor und ich gehe weiter in den Raum hinein, wo ich sogleich TN2, auch einer meiner Interviewpartner, sehe. Wir haben uns lange nicht gesehen und ohne lange

² Zum Begriff der pädagogischen Kommunikation vgl. Kade (2004; 2017).

darüber nachzudenken, umarmen wir uns freundschaftlich. Ich freue mich einerseits, andererseits ist mir die freundschaftliche Begrüßung unangenehm, da ich denke, dass TN2 mich in erster Linie als so etwas wie eine ‚Verbündete‘ unter ‚älteren Menschen‘ begreift und mich nicht als Forscherin wahrnimmt. Ich übergehe meine Unsicherheit und frage ihn nach seinem Projekt. Er berichtet, dass er eine Homepage und zusätzlich einen Wikipedia-Eintrag zu seinem Thema erstellt habe. Der Wikipedia-Eintrag habe durch ‚Connections‘ schon in den ersten Tagen eine sehr hohe Anzahl an Klicks erreicht. Er wirkt sehr zufrieden damit. Dann frage ich, ob er nicht auch ein Buch geplant hatte. Ja, das sei in Arbeit, antwortet er auf meine Frage hin. Aber der Termin der Fertigstellung des Buches sei auf das nächste Jahr verschoben worden. Ich habe noch einmal nach und frage, ob dann die Homepage und der Wikipedia-Eintrag sein Endprodukt für das Projekt seien, und er beantwortet meine Frage mit Ja. Außerdem hätte der Projektkoordinator an ihn herangetragen, dass er noch einen Vortrag halten solle. Im weiteren Gespräch geht es darum, wo dieser Vortrag stattfinden könnte, und ich schlage ein Restaurant/Veranstaltungsort im [Name des Stadtteils] vor“ (Cafantaris 2020, S. 136 f.).

4.2.2 Fallvignette: Interpretation

Der Protokollausschnitt markiert zunächst die pünktliche Ankunft des protokollierenden Ich im Untersuchungsfeld. Ebenso wird ein bereits vorbereitetes Setting beschrieben: Die Angabe einer vereinbarten Uhrzeit, die bereits vorhandene Bestuhlung des Ortes und der Verweis auf eine Gruppe bereits anwesender Personen lässt auf ein, zu einem bestimmten Zweck, vereinbartes Treffen schließen. Es werden interne Suchbewegungen des Ich beschrieben, die sich vor allem in der Unterscheidung von bekannten und unbekanntem Personen äußern. Die erste Interaktion mit einer bekannten Person führt zu einer weiteren Erläuterung des Kontextes, der als von Hobby-Historikern besucht und mit der Nennung des Projekttitels „GeschichteErforschen“ genauer bestimmt wird. Die Bedeutungszuweisung gegenüber der räumlichen Vorstrukturierung und der durch die Protokollantin angeführten Bezeichnungen (Hobby-Historiker und Projekttitel), sowie der Verweis auf eine bereits bestehende Broschüre erzeugen den Eindruck eines bereits institutionalisierten Settings, welches den Umgang mit Wissen zum Thema Geschichte prozessiert.

Während die erste Begegnung mit einer bekannten Person im Feld eher höflich-formal vollzogen wird, kommt es bei der zweiten Begegnung zu einem inneren Aushandlungsprozess der erlebenden Protokollantin. Durch das Aufzeigen einer affektiven Handlung, einer Umarmung, wird das Aufeinandertreffen der beiden Personen als informell beschreibbar. Die Umarmung wird im Folgenden gleichsam noch einmal überdacht und aus der Bewertung des erlebenden Ich als der Situation unangemessen kategorisiert. So wird die Umarmung unmittelbar als zu privat eingestuft. Die Forscherin bemüht sich in der Folge, kommunikativ wieder in ein spezifisches – hier professionelles – Verhältnis zu ihrem Gesprächspartner zu treten. Der körperliche Kontakt erscheint im Vergleich zu dem höflich-formalen Aufeinandertreffen mit der Interviewpartnerin in der vorangegangenen Sequenz also erstens different,

zweitens erscheint er mit Blick auf den Kontext als – im Erleben der Forscherin – unangemessen. Veranschaulicht wird dies am protokollierten Gedankengang der Beobachterin. In ihrer Beschreibung führt sie aus, dass sie zwar ihrem ersten Impuls folgt und die Person umarmt, sich jedoch quasi simultan daran erinnert, dass dies ihrer Rolle als distanzierter Beobachterin nicht entspricht. Durch die freundschaftliche Umarmung des Teilnehmers wird der Forscherin also für diesen kurzen Moment der Status als Forscherin abgesprochen und sie kommt in eine krisenhafte Situation, denn ihre Rolle im Feld wird für einen kurzen Moment unklar. Die Perspektive wechselt damit stärker in die Introspektion der Forscherin. Das erlebende Ich kommt zum Tragen: So zeigt sich in der Reaktion der Protokollantin eine Variante, ihre Rolle im Feld abermals zu sichern. Das Gespräch wird durch die Thematisierung des Projekts auf eine sachliche Ebene gebracht. Von der freundschaftlich-diffusen Kommunikation, die die Praktik des Umarmens miteinbezieht, wird die Kommunikation themenzentriert auf das Geschichtsprojekt des Teilnehmers gelenkt. Im weiteren Verlauf des Protokollausschnitts wird beschrieben, wie der Teilnehmer bereitwillig über die neuesten Entwicklungen seines Blogs und des von ihm verfassten Eintrags auf einer Online-Plattform berichtet. Dieser habe innerhalb kurzer Zeit Erfolg in Form von Klicks erlangt, was der Teilnehmer „Connections“, also Verbindungen, zuschreibt, die er jedoch nicht weiter erläutert. Die Sprache, die der Teilnehmer hierzu verwendet, lässt ebenso wie die informelle Umarmung auf einen informell anmutenden Sprachgebrauch schließen, wie er unter Personen gleichen Alters und aus ähnlichen kulturellen bzw. sozialen Kontexten üblich ist. In jedem Fall verweist der Anglizismus „connections“ auf einen anderen Referenzrahmen als den des Geschichtsprojekts. Über ein soziales Netzwerk zu verfügen, kann auch für die Arbeit an einem historischen Projekt von Nutzen sein, dies aber nur flankierend, da es in der Auseinandersetzung mit einem historischen Projekt vielmehr um einen intrinsischen, auf einen subjektiven Bildungsprozess ausgerichteten Vorgang geht. Dennoch erscheint es so, als würde der Teilnehmer davon ausgehen, dass die Protokollantin den gewählten Referenzrahmen versteht. Er adressiert sie nicht so sehr als Forscherin, sondern eher als Peer und verwendet eine Sprache, die im Feld sonst nicht als üblich erscheint. Indem die Protokollantin sich anschließend verstärkt Fragen nach dem Endprodukt des Teilnehmers zuwendet, nimmt sie diese Form des Gesprächsangebots nicht an. Nimmt man den Schreibstil des Protokolls näher in den Blick, kommt es in dem Protokollausschnitt zu einer thematischen Zuspitzung: Es geht verstärkt um das Endprodukt des Teilnehmers. Während sich das protokollierende Ich nach der konkreten formalen Gestaltung dieses Endprodukts erkundigt, erscheinen die Antworten des Teilnehmers weniger konkret, als die Protokollantin es zu erwarten scheint. Sie fragt indessen sehr präzise nach dem Endprodukt, das als „Buch“ begrifflich festgelegt wird. Das Buch, das im Gegensatz zu den neuen Medien einen klassischen und zudem bildungsorientierten Gegenstand darstellt, wird damit von der Beobachterin als präferiertes Medium markiert. Sowohl in der spezifischen Hervorhebung der Erwartung, ein Buch anzufertigen, als auch in der thematisch verdichteten Abfrage zur konkreten Anfertigung eines Endprodukts, legt das Gespräch eine Erwartungshaltung nahe, die auf eine Leistungsdimension, im Sinne der Überprüfung der Wissensaneignung, im Geschichtsprojekt schließen lässt. Die Protokollantin übernimmt stellvertretend für die Stiftung die Abfrage des

jeweiligen Arbeitsstands und ko-produziert gleichsam den Leistungs- und Erwartungshorizont innerhalb des hybriden Lernsettings. Obgleich der Anfang des Protokolls die gesellige Dimension des Aufeinandertreffens betont und ausschließlich die räumlichen Bedingungen auf eine thematische Zentrierung hinweisen, gewinnt die soziale Ordnung innerhalb der Interaktion zwischen Forscherin und Teilnehmer einen spezifischen Aneignungsbezug, der sich in der Zuspitzung der Erwartung an das Endprodukt zeigt. Neben der diffusen Zusammenkunft von an Geschichte interessierten Erwachsenen entsteht über die Bezugnahme auf einen Gegenstand, der die Wissensaneignung des Teilnehmers ebenso dokumentieren als auch präsentieren soll, demzufolge eine normative Erwartung an Bedeutung, die zur interaktionalen Stabilisierung des hybrid-pädagogisch strukturierten Lernsettings beiträgt (vgl. Caf-antaris 2020, S. 137 f.).

5 Diskussion

Die Fallvignette veranschaulicht vor allem zwei zentrale methodologische Herausforderungen der ethnographischen Erforschung hybrider Lernsettings: erstens das *Verhältnis von Diffusion und Stabilisierung* und zweitens den *subjektiven Faktor ethnographischer Forschung*. Mit Blick auf das *Verhältnis von Diffusion und Stabilisierung* und in Rekurs auf die Forschung zu hybriden Lernsettings verdeutlicht die Fallvignette das Changieren der Forscherin-Feld-Interaktion zwischen einer geringen und einer starken Themenzentrierung: So wird erkennbar, dass sich in der protokollierten Interaktion eine bestimmte Aneignungserwartung aufseiten der Beobachterin durchsetzt, die der Interaktion ein pädagogisch strukturiertes Gewand anlegt. Die in der Interaktion zutage tretende Gleichzeitigkeit von Produktorientierung aufseiten der Beobachterin und Aneignungsautonomie aufseiten des Teilnehmers verweist auf das zentrale Merkmal hybrider Lernsettings, dass mehrere Möglichkeiten der Bezugnahme auf den Umgang mit Wissen oder Nichtwissen gleichsam ko-existieren können, denn die pädagogische Formbildung bleibt ungewiss und changiert zwischen „aneignungsbezogener Wissenskommunikation“ (Kade 2017, S. 6) und freigegebener Aneignung (vgl. ebd.).

Mit Blick auf den zweiten Aspekt, den subjektiven Faktor ethnographischer Forschung, muss zunächst festgehalten werden, dass die Stärke der ethnographischen Forschungshaltung neben dem geschulten Beobachten insbesondere im Erleben der Prozesse des Untersuchungsfeldes und der Erschließung der feldeigenen Logik liegt. Dies unterscheidet die Methode von technisierten Forschungsmethoden, deren Ziel die möglichst „realitätsnahe“ Abbildung von Wirklichkeit ist. Die ethnographische Beobachterin ist im Unterschied dazu daran interessiert, die feldeigenen Relevanzsetzungen zu erschließen und diese im Beobachtungsprotokoll festzuhalten, um sie im Nachgang methodisch kontrolliert auswerten zu können. Im Zusammenspiel von Forschenden und Feld entstehen im besten Fall interaktionale Bezugnahmen, die sich als Aushandlungsprozesse verstehen lassen und die sich sowohl in Form der Öffnung als auch in Form der Schließung gegenüber von Forschung zeigen können. Diese Verhältnisbestimmungen geben Hinweise auf die jeweiligen Strukturlogiken des Feldes. Sie erleichtern damit die Schwerpunktsetzung im weiteren Forschungs-

prozess und die theoretische Rückbindung. Was bedeuten diese Überlegungen nun in der Gesamtschau für die weitere ethnographische Erforschung hybrider Lernsettings? Deutlich wird, dass die Erforschung hybrider Lern- und Bildungsorte einer starken Anbindung der Forschenden an das Feld bedarf, die ein möglichst unmittelbares Erleben der feldeigenen Prozesse mit sich bringt. So kann es gelingen, diffundierende von formal-strukturierten Elementen der Interaktion zu unterscheiden und für die analytische Untersuchung rekonstruierbar zu machen. Methodologische Überlegungen wie die in diesem Beitrag vorgestellten unterschiedlichen Ich-Ebenen des Beobachtungsprotokolls sind eine Variante der nachträglichen Reflexion der eigenen Forschungstätigkeit. Im Zusammenspiel von theoretischer Rückbindung und methodologisch angebundener Vorgehensweise kann soziale Wirklichkeit somit ähnlich einer Mosaikstruktur entschlüsselt werden. Damit untersuchbar werden die komplexen Formen des Verhältnisses von vermittlungs- und aneignungsbezogenen Sequenzen und der Sequenzen innerhalb hybrider Lernsettings die Aneignung freisetzen, diese also nicht überprüfen und thematisieren.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz 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.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

Verwendete Literatur

- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur: Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bock, K. (2010). Feldnotizen über das Zustandekommen von Gesprächen mit Kindern oder: Die Ethnographin im Kinderbett. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 85–93). Wiesbaden: Springer VS.
- Bollig, S. (2010). Ja, ist das jetzt mehr ein Praktikum, oder was? In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 107–116). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. (2017). Interdisziplinäre Tradition und disziplinäre Konvention in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18(1), 9–20.
- Breidenstein, G., & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse*. Weinheim: Juventa.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Stuttgart: UTB.
- Bühler-Niederberger, D. (2010). Die Beobachtung der EthnographInnen – kommentierende Notizen. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 276–272). Wiesbaden: Springer VS.

- Cafantaris, K. (2020). *Umgang mit Wissen in der Kulturarbeit für Erwachsene. Pädagogische Kommunikation in hybriden Settings der Erwachsenenbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Cloos, P. (2010). Narrative Beobachtungsprotokolle. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 181–191). Wiesbaden: Springer VS.
- Cloos, P., & Thole, W. (Hrsg.). (2006). *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dinkelaker, J. (2008). *Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dinkelaker, J. (2018). *Lernen Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fauré, E., et al. (1973). *Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heinzel, F. (2010). Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 29–47). Wiesbaden: Springer VS.
- Heinzel, F., Thole, W., Cloos, P., & Köngeter, S. (Hrsg.). (2010). „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hünersdorf, B. (2009). *Der klinische Blick in der sozialen Arbeit. Systemtheoretische Annäherungen an eine Reflexionstheorie des Hilfesystems*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kade, J. (2004). Erziehung als pädagogische Kommunikation. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf die Systemtheorie* (S. 199–232). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kade, J. (2017). *Subjektivierungsformen und Subjektivierungspraktiken. Zur Ordnung des Pädagogischen diesseits und jenseits der Schule*. EEO – Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lindner, R. (1981). Die Angst des Forschers vor dem Feld. Überlegungen zur teilnehmenden Beobachtung als Interaktionsprozeß. *Zeitschrift für Volkskunde*, 77, 51–66.
- Lüders, C., Kade, J., & Hornstein, W. (2004). Entgrenzung des Pädagogischen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (6. Aufl., S. 223–232). Wiesbaden: Springer VS.
- Reichertz, J. (1992). Beschreiben oder Zeigen – über das Verfassen ethnographischer Berichte. *Soziale Welt*, 3(43), 331–350.
- Scheffer, T. (2010). Ethnographie mit System am Beispiel von englischen Strafverfahren. In R. John, A. Henkel & J. Rückert-John (Hrsg.), *Methodologien des Systems: Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?* (S. 141–158). Wiesbaden: Springer VS.
- Seitter, W. (1999). *Risikante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen Bildungsbiographien, Migranten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Seitter, W. (2000). Lesen, Vereinsmeiern, Reisen. (Vergessene) Elemente einer Theorie lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1(46), 81–96.
- Seitter, W. (2011). Pädagogische Felder. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 87–92). Stuttgart: Kohlhammer.
- Thole, W., Heinzel, F., Cloos, P. & Köngeter, S. (2010): „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 11–13). Wiesbaden: Springer VS.
- Thomas, S. (2019). *Ethnografie. Qualitative Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wiesemann, J. (2010). Ethnographie (machen) mit Kindern in der Schule: Die Beobachtung der Beobachter. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 143–169). Wiesbaden: Springer VS.
- Wilde, D. (2015). *Dinge sammeln. Annäherung an eine Kulturtechnik*. Bielefeld: transcript.
- Wischmann, A. (2017). *Dimensionen des Lernens und der Bildung. Konturen einer kritischen Lern- und Bildungsforschung entlang einer Reflexion des Informellen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Wolff, S. (2000). Wege ins Feld und ihre Varianten. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 334–345). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Weiterführende Literatur

Thole, W. (2010). Ethnographie des Pädagogischen. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), „*Auf unsicherem Terrain*“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 17–38). Wiesbaden: Springer VS.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.



Zur „culture continuée“ Gaston Bachelards

Überlegungen zu einer Erwachsenenbildung als Instanz der Verarbeitung epistemischer Brüche

Malte Ebner von Eschenbach

Eingegangen: 4. Januar 2021 / Überarbeitet: 29. März 2021 / Angenommen: 16. April 2021 / Online
publiziert: 19. Mai 2021
© Der/die Autor(en) 2021

Zusammenfassung Als Pädagoge ist Gaston Bachelard in den deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskursen wenig bekannt – als Erwachsenenpädagoge noch viel weniger. Vielmehr hat er sich als Wissenschaftsphilosoph einen Namen gemacht und übte als solcher großen Einfluss auf die französische Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftsphilosophie seiner Zeit und darüber hinaus aus. Vermittelt über den Ansatz der historischen Epistemologie erfahren die epistemologischen Konzepte Bachelards gegenwärtig Aufmerksamkeit in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Dadurch geraten auch Bachelards pädagogische Überlegungen in den Fokus. Diesem Sichtbarwerden des pädagogischen Gehalts in Bachelards Denken soll nachgegangen werden. Dies geschieht mit dem Ziel, Bachelards Konzeption einer „culture continuée“ (auf Deutsch „ununterbrochene Bildung“) nachzugehen. Mit diesem Konzept lässt sich einer Funktion von Erwachsenenbildung Kontur verleihen, die die Zuwendung zu epistemischen Brüchen betont.

Schlüsselwörter Gaston Bachelard · Erkenntnishindernis · Erwachsenenbildung · Culture continuée · Epistemische Umbrüche

Dr. M. Ebner von Eschenbach (✉)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de

On Gaston Bachelard's "culture continuée"

Considerations for an adult education as an instance for dealing with epistemic ruptures

Abstract In German educational discourse, Gaston Bachelard has rarely been considered as an educationalist—even less as an adult educator. He is rather known as a philosopher of science with great influence on French history of science and philosophy of science. Currently, the epistemological concept of Bachelard, conveyed through the approach of historical epistemology, receives increasing attention in educational discourses, which also raises awareness of Bachelard's pedagogical considerations. In this paper, the educational implications of Bachelard's way of thinking will be discussed not only with the objective of making Bachelard's pedagogical thinking better known, but also of Bachelard's reference to the concept of a "culture continuée". With this concept, a new understanding of adult education can be shaped as being in an instance that helps coping with epistemic ruptures.

Keywords Gaston Bachelard · Epistemological obstacles · Adult education · Culture continuée · Epistemic ruptures

1 Einleitung: Bachelard, eine pädagogische Entdeckung?

Mit der seit einiger Zeit zunehmenden Aufmerksamkeit für den wissenschaftshistorischen Ansatz der Historischen Epistemologie (Rheinberger 2007) in den Erziehungswissenschaften (z. B. Tenorth 2016; Casale 2020; Forster und Obex 2020) gewinnt eine Perspektive auf die Produktion erziehungswissenschaftlichen Wissens Gestalt (Rieger-Ladich et al. 2019), die zugleich einen Blick auf das Werk eines bislang aus pädagogischer Perspektive wenig beachteten französischen Denkers freigibt: Die Rede ist von dem „eigentlichen Vater der historischen Epistemologie“ (Rheinberger 2017, S. 36), Gaston Louis Pierre Bachelard. Währenddessen einige – wenn wir in dem vom Bachelard-Experten Hans-Jörg Rheinberger bemühten Sprachbild bleiben wollen – der intellektuellen Nachkommen Bachelards, z. B. Michel Foucault oder Pierre Bourdieu, mit *Pädagogischen Lektüren* von erziehungswissenschaftlicher Seite bedacht werden (Ricken und Rieger-Ladich 2013; Rieger-Ladich und Grabau 2016), die als ein Indiz für die große Bekanntheit und breite Rezeption der Autoren in den Erziehungswissenschaften verstanden werden können, so steht eine pädagogische Rezeption für Bachelard noch aus. Sie wäre von Gewicht und vielleicht auch nicht ganz in weiter Ferne, spuken doch Philosopheme Bachelardschen Denkens – vor allem vermittelt über die ihm intellektuell nachfolgende Generation – in vielen Diskurszusammenhängen, insbesondere (post-)strukturalistischer Provenienz (Gerlek 2019), in den Erziehungswissenschaften umher, ohne dass ihnen größere Aufmerksamkeit zuteil wird. Eingedenk der in den 1960er Jahren in Frankreich einsetzenden „Bachelard-Renaissance“ (Erdur 2018, S. 55) sowie seines intellektuellen Einflusses auf die *French Theory* der Nachkriegszeit und wiederum deren Einfluss auf die Theorieentwicklung der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurse der letzten Dekaden ist es dennoch bemerkenswert, dass Bachelards

Bekanntheitsgrad weit hinter dem seiner Nachkommen rangiert (Schöttler 2012). Selbst wenn sich nun über die historische Epistemologie eine erhöhte Aufmerksamkeit für Bachelards Denken in einem erziehungswissenschaftlichen Horizont anzubahnen vermag, so geraten primär Bachelards epistemologische Einsichten in den Blick. Es ist Rita Casale zuzustimmen, wenn sie im Zusammenhang mit der historischen Epistemologie von einer bislang „versäumte(n) Möglichkeit“ (Casale 2020, S. 809) für die erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung spricht und dazu anregt, entschiedener daran Anschluss zu suchen.

Von der Spur einer historisch-epistemologischen Auswertung Bachelards wollen wir an dieser Stelle indes abzweigen¹ und einer Fährte nachgehen, die das pädagogische Werk Bachelards fokussiert und für erwachsenenpädagogische Anschlussnahmen vorzubereiten vermag. Streng genommen führt die Rede von einem pädagogischen Werk oder einer Pädagogik Bachelards etwas in die Irre, suggeriert sie doch eine ausgearbeitete Systematik. Bachelard selbst hat derlei systematische Entfaltungen seiner pädagogischen Gedanken nicht vorgelegt. Pädagogisches Denken ist vielmehr an unterschiedlichen Stellen seiner Untersuchungen illustrierend eingeflochten, an denen er engere und weitere Bezüge zu wissenschaftsdidaktischen Problemstellungen vor dem Hintergrund seiner eigenen Erfahrungen als Gymnasiallehrer zur Reflexion heranzieht und diskutiert (Bachelard 1987 [1938]).

Obwohl die pädagogische Aufmerksamkeit für das Werk Bachelards in den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften noch Entwicklungsspielraum besitzt, soll dies nicht bedeuten, dass von ihm nunmehr gar keine Notiz genommen wird. Im engeren Sinne lassen sich zwei Auseinandersetzungen mit Bachelard in den deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskursen ausmachen, die Bachelard vor allem in didaktischer Hinsicht zu berücksichtigen vorschlagen:² Einerseits ist Walter Herzogs (1995) Forschungsbericht zu erwähnen, der eine pädagogische Deutung entwickelt, in der Bachelards Hinweise für naturwissenschaftsdidaktische Fragen im Schulunterricht aufgenommen werden. Andererseits greift Ines Langemeyer (2020) in einer kürzlich erschienenen Sammelpublikation mit dem Titel *Klassiker der Hochschuldidaktik?* die pädagogischen Überlegungen Bachelards auf und entfaltet sie als „fein gewirkte Pädagogik“ in einem hochschuldidaktischen Horizont. Beide instruktiven Beiträge weisen Anschlussstellen aus, die einer erwachsenenpädagogischen Lektüre Bachelards dienlich sind.

Um diese Lektüre Bachelards bewerkstelligen zu können, erweist es sich als hilfreich, sich zunächst dem intellektuellen Profil und der berufsbiografischen Stationen Bachelards ausschnittsweise zu nähern, um einen Eindruck zu erhalten, inwiefern das pädagogische Denken des „Gründer(s) der modernen französischen Epistemologie“ (Erdur 2018, S. 30) mit seinem wissenschaftlichen Habitus verbunden ist und welche Dynamik seine Abgrenzung und Distanzierung zu dem Denken seiner Zeit für seine Theorieentwicklung bedeutet (1.). Die daran angeschlossene vertiefende Auseinandersetzung mit Bachelards doppeldeutig – pädagogisch und epistemologisch – beti-

¹ Weiterführend zur Auswertung der epistemologischen und poetologischen Einsichten Bachelards z. B. Lecourt (1975), Brühmann (1980), Dubrulle (1983), Wulz (2010), Pravica (2015) und Rheinberger (2016).

² Pädagogische Lektüren Bachelards außerhalb deutschsprachiger Diskussionen finden sich z. B. bei Jean (1983), Souque (1986), Fabre (1995/2009, insb. Kap. 5), Chimisso (2001, S. 79–106) oder Marshall (2017).

telter Untersuchung *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes* aus dem Jahre 1938 ist nicht nur vor dem Hintergrund des in ihr entfalteten Konzepts des Erkenntnis Hindernisses (*obstacle épistémologique*) von Gewicht. Die Schrift ist beachtenswert, weil Bachelard dort das Verhältnis zwischen wissenschaftlichem Wissen und Alltagsdenken konzeptualisiert, das sich für ihn durch einen epistemologischen Bruch (*rupture épistémologique*) auszeichnet (2.). Mit der vorgeschlagenen Fährte sollen die Voraussetzungen dafür freigelegt werden, Bachelards Hinweis auf das Prinzip einer „ununterbrochenen Bildung“ (Bachelard 1987 [1938], S. 362, Hervorh.i.O.) intelligibel werden zu lassen und ihm in einem erwachsenenpädagogischen Horizont Konturen zu verleihen. Bachelards Konzept einer „ununterbrochenen Bildung“ bzw. einer „culture continuée“ (Bachelard 1938, S. 283) eröffnet von wissenschaftsphilosophischer Seite eine Hinsicht auf Erwachsenenbildung, sie als eine Instanz der Verarbeitung epistemischer Veränderungen aufzugreifen. Diese Überlegungen möchte ich als Diskussionsangebot verstanden wissen und als einen möglichen Lektüregewinn der *Bildung des wissenschaftlichen Geistes* für Erwachsenenbildung reklamieren (3).

2 Gaston Bachelard, the „marginal man“

Gaston Bachelards Werk erstreckt sich über eine Vielzahl wissenschaftsphilosophischer Untersuchungen, in denen sich sein epistemologisches und sein poetologisches Interesse artikuliert, leitmotivisch getragen von der Idee der Eröffnung neuer Erfahrungswirklichkeiten (z. B. Bachelard 2017[1931–32]). Bachelards Movens wäre verkannt, sofern sein Werk in ein Nebeneinander von epistemologischen und poetologischen Schriften auseinandergerissen und deren interne Verschränkung außer Acht gelassen würde (Rötzer 1988, S. 123). Poetologische und epistemologische Überlegungen stellen für Bachelard „zwei verschiedene Weisen ‚Weltstruktur‘ zu erfassen“ (Gil 2018, S. 10) dar und sollten nicht in zwei voneinander getrennte Bereiche dividiert werden (Kopper 1980). Mit den Worten Gerard Dubrullles (1983) ausgedrückt: Bachelards Philosophie wandle zwischen „Tag und Nacht“, ohne einer Seite einen Vorrang einzuräumen. In dieser Hinsicht besitzt das Werk Bachelards auch keine abgeschlossenen Phasen oder spezifischen Bereiche. Bachelard bastelt und probiert, flickt und experimentiert, kritisiert und entwirft unaufhörlich, um dem *Neuen wissenschaftlichen Geist* (Bachelard 1980[1940]) zur Geltung zu verhelfen, weshalb Sandra Pravica (2015) die Vorläufigkeit der Bachelardschen Wissenschaftsphilosophie auch als „tentativ“ aufzufassen vorschlägt.

Versuche, Bachelards „so ungewöhnlich(e)“ (Tulatz 2018, S. 175) biografische Trajektorie vor dem Hintergrund seines vielschichtigen Werks in ein Narrativ zu bringen, münden – so warnt Cristina Chimisso – allzu schnell in „a sort of Cincinnati“ (Chimisso 2001, S. 16) und empfehlen zwei Erzählungen: Einerseits die Geschichte des Mannes aus der französischen Provinz, der in der großen Stadt Paris Karriere macht sowie andererseits die Geschichte des Mannes, der von einem einfachen Postbeamten zu einem Professor an der Sorbonne aufsteigt. Nimmt die Perspektive auf Bachelards Biografie jenseits der sich aufdrängenden „bourgeoisien Legendenbildung“ (Chimisso 2001, S. 16ff.) ihren Ausgang von seinem intellektu-

ellen Werk, kommt „ein Bachelard“ zum Vorschein, der sein Leben einmal selbst als ein „ziemlich irreguläres intellektuelles“ (G. Bachelard zit. n. Rheinberger 2016, S. 20) bezeichnete. Wie gelangt er zu dieser Einschätzung? Im Alter von 56 Jahren wurde der am 27. Juni 1884 in der kleinen ländlichen Gemeinde Bar-sur-Aube (Frankreich) geborene Gaston Louis Pierre Bachelard auf den renommierten Lehrstuhl für Geschichte und Philosophie der Wissenschaften an die Pariser Sorbonne berufen, wo er ab 1940 die Nachfolge seines Lehrers Abel Rey antrat. Bachelard lehrte Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie, bis 1954 sein Nachfolger, Georges Canguilhem, seine Stelle übernahm. Vor seinem Ruf an die Sorbonne studierte Bachelard Mathematik, Physik, Chemie und Philosophie, arbeitete eine Zeit lang als Messtechniker in einer Post und anschließend als Gymnasiallehrer für die Fächer Chemie und Physik in seiner Geburtsstadt, bevor er seine erste Professur 1930 im Alter von 46 Jahren an der Universität Dijon antrat. Bis zu seinem Tode am 16. Oktober 1962 fertigte er zwei Dutzend Monografien an, von denen bis heute nur wenige ins Deutsche übersetzt wurden, während in Frankreich fortwährend Neuauflagen seiner Schriften erscheinen.

Bachelards biografische Reflexion eines als irregulär markierten intellektuellen Lebens stiftet vielmehr das Narrativ eines intellektuellen Außenseiters, das nicht nur durch seine berufsbiographischen Stationen genährt wird, sondern auch aufgrund seiner intellektuell gewonnenen Einsichten. Die Entwicklung des zu seiner Zeit recht eigentümlichen Denkstils Bachelards, der sich gegen die damalige Dominanz der transzendentalphilosophischen Erkenntnistheorie in der französischen akademischen Philosophie richtete, positionierte Bachelard peripher: „(O)hne großen Respekt vor der Schulwahrheit“ (Bachelard 1987 [1938], S. 45) wirkte Bachelard maßgeblich an der Formierung der neu entstehenden französischen Epistémologie mit, die intellektuell aufgeschlossen und empfindsam auf die epistemischen Turbulenzen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts reagierte:³ Mit dem Aufstieg der naturwissenschaftlichen Forschung und Wissensproduktion spätestens Mitte des 19. Jahrhunderts und den damit verbundenen epistemischen Erschütterungen (u. a. Entwicklung nicht-Euklidischer Geometrie, nicht-Aristotelischer Logik, nicht-Newtonischer Mechanik) lässt sich zur Wende zum 20. Jahrhundert ein bedeutsamer Umschlag in der Auseinandersetzung mit den Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis feststellen (Rheinberger 2007, S. 36): Nicht mehr die nach Universalprinzipien suchende Erkenntnistheorie schien Bachelard als Reflexionsinstanz für die neuen Wege der Erkenntnisproduktion und ihrer Erträge in den (Natur-)Wissenschaften infrage zu kommen, sondern vielmehr setzten die Wissenschaften selbst mit der Reflexion auf ihre neu hervorgebrachten Erkenntnisse ein (Reydon und Hoyningen-Huene 2011). Anders als viele seiner akademischen, philosophischen Zeitgenossen und Zeitgenossen hielt es Bachelard nicht mehr für angebracht und epistemologisch hinreichend, wissenschaftliche Erkenntnisproduktion weiterhin transzendentalphilosophisch apriori zu dekretieren (Brühmann 1980, S. 17–83). Seiner Ansicht nach war es unumgänglich geworden, der Praxis der Erkenntnisproduktion (in den Laboren der Naturwissenschaften) nachzugehen und der Pluralisierung der Produktionsprozesse

³ Zur Genese und Entwicklung der französischen Epistemologie u. a. Rheinberger (2007), Nasim (2013).

sowie die Lokalität und Situietheit der Erkenntnisse ernst zu nehmen (Braunstein 2013).⁴

Bachelards Denken war daher nicht nur unangepasst, sondern er setzte selbständig auf Distanzierung gegenüber den Vertreterinnen und Vertretern einer die Wissenschaften bevormundenden Philosophie, die er bisweilen in akademischen Auseinandersetzungen scharf anging und als „Gegner“ (Bachelard 1987[1938], S. 104) titulierte. Vor allem mit seiner Studie *Die Philosophie des Nein. Versuch einer Philosophie des neuen wissenschaftlichen Geistes* (Bachelard 1980[1940]) polemisierte und positionierte sich Bachelard gegen die damals dominierende „Philosophie der Wissenschaften, die sich auf die Untersuchung allgemeiner Erkenntnisprinzipien durch die Philosophie und auf die Untersuchung partikulärer Ergebnisse durch die Wissenschaft beschränkt hat“ (Forster und Obex 2020, S. 643). Im Schlusssatz der *Philosophie des Nein* pointiert Bachelard sein epistemisches Engagement gegenüber der von ihm wahrgenommenen übergriffigen Philosophie und ihrem totalitären Charakter deutlich: „Die traditionelle Lehre von der absoluten und unveränderten Vernunft stellt nur eine Philosophie dar, und diese Philosophie ist überholt“ (Bachelard 1980[1940], S. 165).

Mit anderen Worten: Im Unterschied zur Ausrichtung des „universalisierenden Projekt(s)“ (Fichant 1977[1969], S. 80) der transzendentalen Erkenntnistheorie stellt die Epistemologie die Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis unter eine empirisch-historische Perspektive, die die Historizität ihres Untersuchungsgegenstands anerkennt, „anstatt ihn einer transzendentalen Voraussetzung oder doch einer apriorischen Norm zu unterwerfen“ (Rheinberger 2007, S. 12). Als Wegbereiter und „eigentlicher Vater“ der historischen Epistemologie stand für Bachelard fest, dass sich Erkenntnis nicht apriorisch domestizieren und disziplinieren lässt, sondern *undiszipliniert* auftritt und historisch gebunden ist, weshalb eine „Philosophie, die als Statthalter des Allgemeinen oder Wahrheit auftritt, für Bachelard endgültig überholt (ist)“ (Rötzer 1988, S. 121). Noch deutlicher erhält diese epistemologische Einsicht Bachelards Gewicht, wenn berücksichtigt wird, dass die französische Philosophie zu Beginn des 20. Jahrhunderts „seit mehr als einem Jahrhundert unter der – durch den ideologischen Staatsapparat ‚Sorbonne‘ institutionell sanktionierten – Dominanz des Spiritualismus, einer endlosen Zelebration der moralischen Werte und der Freiheit des menschlichen Geistes“ (Brühmann 1980, S. 9), stand. Es war geradezu Bachelards Interesse, den aus naturwissenschaftlichen Zusammenhängen gewonnenen Erkenntnisproblemen aufgrund der Fehlbarkeit des menschlichen Geistes nachzugehen, gerade seine ihm zugeeignete „Freiheit“ kontingent zu setzen und den „Subjektzentrismus“ (Gerlek 2019, S. 293 ff.) seiner Zeit zu problematisieren (s. a. Chimisso 2001, S. 106–128). Es sind vor allem Bachelards epistemisches Engagement und sein Vorwurf gegenüber seinen Zeitgenossinnen und Zeitgenossen, nicht hinreichend resonant auf die durch die Umwälzungen in den Naturwissenschaften entstandene Dynamik zwischen Wissenschaft und Philosophie einzugehen, die ihn in akademischen Kreisen an den Rand drängen. Mit diesem intellektuellen Profil avancierte Bachelard in der akademisch-institutionellen Landschaft Frankreichs zu einem „marginal man“ (R. E. Park). Eine Lage, in der er dazu gezählt wird, ohne

⁴ Zur Situation in Deutschland Engler und Renn (2018).

wirklich dazugehören (Chimisso 2001, S. 14–17; Rheinberger 2016, S. 20–22), weshalb er auch „nicht einfach einer traditionellen wissenschaftsphilosophischen Schule zuzuordnen“ (Rheinberger 2013, S. 120) sei. Bachelards wissenschaftsphilosophisches Grenzgängertum war derart kontrovers, dass er aus der „philosophischen Perspektive seiner Zeitgenossen (...) eher ein Außenseiter, der in keiner bestimmten akademischen Tradition stand“ (Rheinberger 2013, S. 120), wahrgenommen wurde.

Bachelards normabweichendes Verhalten pluralisierte indes nicht nur den institutionell-akademischen Betrieb seiner Zeit. Vielmehr trug Bachelard einen Riss in die akademische Philosophie ein, der ihm nicht nur selbst neue, eigenständige Spielräume ermöglichte, sondern zugleich einen neuen Denkhorizont eröffnete. Bachelard strebte es an, der Wissenschaft diejenige Philosophie zu geben, die dem neuen wissenschaftlichen Geist gerecht zu werden vermag (Canguilhem 1979 [1963], S. 10). Nicht allein aufgrund der Abwendung Bachelards von einzelnen epistemischen Konventionen seiner Zeit, sondern weil er explizit den radikalen Bruch mit eingeschliffenen und tradierten Überzeugungen zum regulativen Prinzip seiner Epistemologie erhob, machte ihn zu einem streitbaren Geist. Eben diese epistemologische Positionierung, die heftige Kontroversen auslöste, war für Bachelard Voraussetzung, um zu einem neuen Denken zu gelangen. Angesichts dieser epistemischen Haltung wird Bachelard nicht nur nachträglich die intellektuelle Vaterschaft der historischen Epistemologie zugesprochen, sondern er gilt vielmehr als „Spiritus rector“ einer ganzen Generation von französischen Intellektuellen, der z. B. Georges Canguilhem, Dominique Lecourt, Louis Althusser, Etienne Balibar, Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze und Pierre Bourdieu zugerechnet werden können (Erdur 2018, S. 155–162), die seine Überlegungen übernommen, fortentwickelt und modifiziert haben. Zugleich war Bachelard aber auch der „grosse anwesende Abwesende“ (Erdur 2018, S. 53) einer Theoriedebatte in Frankreich, dessen Impulse zwar enorme intellektuelle Resonanz erzeugten, ohne jedoch zwangsläufig explizit von seinen Nachkommen zitiert und dadurch in ihren Schriften sichtbar zu werden (Balibar 1994). Bachelards Philosopheme erhielten in diesem Sinne ihren Selbstverständlichkeitscharakter.

3 Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes – Eckpunkte wissenschaftlicher Erkenntnisentwicklung im Anschluss an Bachelard

Mit der Entwicklung wissenschaftlichen Denkens beschäftigt sich Bachelard explizit in seiner im Jahr 1938 veröffentlichten epistemologisch situierten und pädagogisch ausgeflaggtten Untersuchung *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes*. Die seinerzeit an der Universität Dijon entstandene Untersuchung beschäftigt sich mit der Rekonstruktion der Entwicklung von Erkenntnis und den damit verbundenen Erkenntnishindernissen. Unmittelbar erkennbar wird die doppelte Bedeutung seiner Schrift nicht, sondern ihre zwei Seiten sind erläuterungsbedürftig: „Die eine meint das geschichtliche Werden (Herausbilden) der (Natur-)Wissenschaften, die andere verweist auf das Lernen, auf das individuelle Sich-Bilden“ (Langemeyer 2020, S. 144). Für eine pädagogische Lektüre bietet Bachelards Untersuchung einen viel-

versprechenden Referenzpunkt, weil sein pädagogisches Interesse in der Monografie „tiefe Spuren hinterlassen“ (Herzog 1995, S. 4) hat.

Die Auseinandersetzung mit der Entwicklung wissenschaftlichen Denkens hin zu einem neuen wissenschaftlichen Geist (Bachelard 1980 [1940]), der sich für Bachelard aufgrund der fundamentalen epistemischen Umwälzungen in den Naturwissenschaften im Ausgang des 19. Jahrhunderts ankündigte, weist leitmotivisch sein Anliegen aus, die „Aufdeckung“ (Bachelard 1987 [1938], S. 54) von Erkenntnishindernissen als epistemologisches und pädagogisches Programm zu begreifen: Einerseits geht es Bachelard darum, die sich verändernden epistemischen Bedingungen der Erzeugung wissenschaftlichen Wissens im Horizont ihres Erkenntnisgewinns und ihrer Erkenntnisgrenzen für die (Heraus-)Bildung wissenschaftlicher Denkart zu fokussieren; andererseits interessiert sich Bachelard dafür, der individuellen Bildung wissenschaftlichen Denkens pädagogisch über das Verfahren einer „Psychoanalyse“ beizukommen, worauf an späterer Stelle eingegangen wird. Die neu aufkommenden und sich verändernden Bedingungen der Erzeugung wissenschaftlichen Wissens erhalten Bachelards umfängliche Aufmerksamkeit und Zuwendung, womit er sich von seinen Zeitgenossinnen und Zeitgenossen absetzte: Denn während für Bachelard die „neue Wissenschaft längst alte metaphysische Weisheiten von sich gestossen“ (Erdur 2018, S. 54) hat und neue Reflexionshorizonte erfordert, steht ein Großteil seiner Zeitgenossinnen und Zeitgenossen weiterhin auf einem philosophischen Standpunkt, der nicht nur den Kontakt zu den neuen Entwicklungen in den Wissenschaften gezielt vermeidet, sondern stattdessen die neu aufkommenden wissenschaftlichen Erkenntnisse unter konventionelle historisch-unabhängige apriorische Annahmen zu unterwerfen und zu disziplinieren versucht.

3.1 Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes – Bachelards „Lehrbuch“

Ausgehend von drei etwas grob sortierten größeren Perioden wissenschaftlichen Denkens (vorwissenschaftlicher, wissenschaftlicher und neuer wissenschaftlicher Geist) stellt Bachelard angesichts der Erschütterungen in den Naturwissenschaften zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Zäsur fest und situiert an dieser Stelle das Aufscheinen eines neuen wissenschaftlichen Geists (Bachelard 1987 [1938], S. 39). Die über Jahrhunderte hinweg ausgeschöpften und mit der Zeit zunehmend selbstverständlich gewordenen Erkenntnisse und Wissensbestände, die noch Entwicklungspotential für den vorwissenschaftlichen und den wissenschaftlichen Geist garantierten, avancieren vor dem Hintergrund der epistemischen Umwälzungen in den Naturwissenschaften nunmehr zu Erkenntnishindernissen, die den Weg zum neuen wissenschaftlichen Geist blockieren, weshalb sie von Bachelard thematisch gemacht werden, um überwunden werden zu können.

Jenes von Bachelard eingestufte neue wissenschaftliche Denken fordert seiner Auffassung nach daher ein, „die entschiedensten psychologischen Veränderungen“ (Bachelard 1987[1938], S. 359) bei der Wissenserzeugung zu berücksichtigen. Es sind vor allem die selbstverständlich gewordenen epistemischen Gewissheiten und bislang geltenden Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis, die sich im Lichte der Umwälzungen zunehmend als hinderlich für kommende Erkenntnisentwicklung erweisen und korrigiert werden müssen, indem sie aus der Latenz geholt werden.

Angesichts des Brüchigwerdens bislang bewährter Wissensbestände kuratiert Bachelard daher in *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes* ein „Museum der Irrtümer“ (Bachelard 1987 [1938], S. 56), um die aus seiner Sicht effektvollen Hindernisse und Hemmnisse bei der Erkenntnisentwicklung seiner Zeit zu veranschaulichen. Aber nicht nur die Veranschaulichung von Erkenntnishindernissen im Musée de Bachelard – welches Wolf Lepenies als „Gruselkabinett“ (Lepenies 1987, S. 18) begriff – interessierte Bachelard. Über die Zusammenstellung hinaus besitzt die kritische Revision von geltenden Erkenntnissen und ihrer Grenzen für Bachelard zentrale Bedeutung, weshalb *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes* in diesem Zuschnitt den Charakter eines wissenschaftstheoretischen Lehrbuchs für die Entwicklung wissenschaftlichen Denkens besitzt und sich daher noch heutzutage vorzüglich für propädeutische Übungen wissenschaftlichen Denkens in akademischen Einführungsseminaren eignet.

Aus einer wissenschaftsdidaktischen Perspektive nimmt es daher nicht wunder, dass Bachelard in die *Bildung des wissenschaftlichen Geistes* mit dem Konzept des „Erkenntnishindernisses“ einsetzt (Bachelard 1987 [1938], S. 46–58). Bachelard betont, dass sich eine wissenschaftliche Erkenntnis erst in einem „Kampf gegen (...) Vorurteile“ (Bachelard 1987 [1938], S. 44) gewinnen lässt, was er zwei Jahre später in der *Philosophie des Nein* (Bachelard 1980 [1940]) zuspitzen wird. Die Revisibilisierung scheinbar gegebener und selbstverständlich gewordener (Vor-)Urteile (über Untersuchungsgegenstände beispielsweise) erweist sich für Bachelard als unhintergehbare Anforderung, um dem neuen wissenschaftlichen Denken Platz zum Entfalten zu verschaffen (Bachelard 1987 [1938], S. 46). Als ein erhebliches Erkenntnishindernis, um zu neuem wissenschaftlichen Geist zu gelangen, qualifiziert Bachelard zuvorderst die sogenannte „erste Erfahrung“ (Bachelard 1987 [1938], S. 59–62).⁵ Ihm wenden wir uns nun ausführlicher zu, weil Bachelard an ihm zentrale Einsichten zum Verhältnis zwischen Alltagsdenken und wissenschaftlichem Denken erörtert.

3.2 Der epistemologische Bruch zwischen wissenschaftlichem und alltäglichem Denken

Bachelard geht von der Prämisse aus, dass zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und Alltagsdenken keine bruchlose Einheit in der Weise besteht, dass wissenschaftliche Erkenntnis eine elaborierte Kontinuität lebensweltlich verankerter Wissensbestände herstellen könnte. Vielmehr setzt Bachelard einen sogenannten epistemologischen „Bruch“ (Bachelard 1987 [1938], S. 54) zwischen beiden Sphären an. Eine wissenschaftliche Erkenntnis hat sich für ihn „gegen“ (Bachelard 1987 [1938], S. 59; Hervorh. i.O.) die Alltagserfahrung durchzusetzen, um erst die Entwicklung zum neuen wissenschaftlichen Denken in Gang setzen zu können. Anders als für Edmund Husserl (1996 [1936]), der in seiner 1936 veröffentlichten Krisis-Schrift zwar eine ähnliche Diagnose der Entwicklung der Wissenschaften wie Bachelard vorlegt, beginnt für Bachelard das wissenschaftliche Denken erst mit dem Bruch zur

⁵ Bachelard (1987 [1938]) trägt über die erste Erfahrung hinaus noch weitere Erkenntnishindernisse für sein Museum der Irrtümer zusammen, die an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden sollen.

sogenannten Lebenswelt. Rainer Diaz-Bone führt dazu aus, dass für Bachelard, der ähnlich wie Husserl von den wissenschaftlichen Umwälzungen der Relativitätstheorie und der Quantenphysik beeindruckt war, „die Einheit versichernde Behauptung, dass es eine geteilte Lebenswelt gebe, (...) nicht nur fraglich geworden (ist), sondern schlichtweg überholt“ (Diaz-Bone 2008, S. 41) sei. Für Bachelard existiert eine gemeinsam geteilte Lebenswelt nicht, sondern für ihn gibt es vielmehr „verschiedene ‚Welten‘, die Resultat verschiedener wissenschaftlicher Weltbeschreibungen sind“ (Diaz-Bone 2008, S. 42), die überhaupt erst in Erscheinung treten und deren Pluralität erst dann intelligibel zu werden vermag, wenn mit dem Alltagsdenken radikal gebrochen wird. Mit anderen Worten: Der Bruch zwischen wissenschaftlichem Denken und Alltagsdenken, den Husserl als Krisis diagnostiziert, ist für Bachelard konstitutiv für die Erzeugung wissenschaftlicher Erkenntnis (Ebner von Eschenbach 2021a).

Daher geht Bachelard nicht mehr von der Überzeugungskraft einer Wirklichkeit vorgegebener Phänomene aus, die über sinnlich konkrete Erfahrung aufgefunden und für wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung fruchtbar gemacht werden, sondern davon, dass erst im Bruch mit der ersten sinnlich konkreten Erfahrung eine wissenschaftliche Erfahrung zu erlangen sei (Bachelard 1987 [1938], S. 57 ff.). Der neue wissenschaftliche Geist, den Bachelard vor dem Hintergrund der Umwälzungen in den Naturwissenschaften vor Augen hat, orientiert sich nämlich nicht mehr am Unmittelbaren und Konkreten der Alltagswelt. Im Alltagsdenken dominiert für Bachelard eine realistische Anschauung, die nicht nur selbstverständlich sei, sondern die aufgrund ihrer begrenzten Wahrnehmungsmöglichkeiten zugleich die Voraussetzung in Alltagszusammenhängen stellt, Handlungsfähigkeit sowie sicherheits- und gewissheitsgebende Routinen ausprägen zu können. Das Problematische des Selbstverständlichen liegt indes für Bachelard darin, dass es sich der Reflexion entzieht und damit nicht mehr einholbar ist. Das Selbstverständliche besitzt „seine eigene Wahrheit“ und stützt damit die Meinung, die sich jedem Zweifel erhaben zeigt. Die Orientierung am Selbstverständlichkeitscharakter des Alltagsdenkens gelangt für Bachelard nicht nur schnell an ihre Erkenntnisgrenze, sondern verstellt vielmehr den Weg zum neuen wissenschaftlichen Geist. Eine realistische Auffassung vermag für Bachelard nicht hinreichend zur Abstraktheit und Komplexität moderner Wissenschaft aufzuschließen (s. a. Bachelard 2017 [1931–32]), denn die „moderne Forschungslogik setzt (...) am Gedankenkonkretum und eben nicht mehr beim Phänomen an“ (Langemeyer 2020, S. 150 f.). Also nicht mehr die sinnlich-konkrete Wahrnehmung des Erkenntnisobjekts, sein Alltagsvokabular, seine alltagsweltlich informierten Begriffe und Semantik vermögen einen Ausgangspunkt für den Weg zum neuen wissenschaftlichen Geist zu eröffnen, sondern dieser führt für Bachelard vielmehr über das „Gedankenkonkretum“, über eine noumenale Perspektive,⁶ die sich vom Konkreten abstößt.

⁶ An dieser Stelle kann lediglich darauf verwiesen werden, dass Bachelard eine spezifische Perspektive auf die Hervorbringung eines wissenschaftlichen Phänomens anlegt („Phänomenotechnik“), die er in Abgrenzung zu Kants Unterscheidung zwischen Noumenon und Phänomenon gewinnt (u. a. Bachelard 2017 [1931–32], 1988 [1934], 1980 [1940]); s. a. Pravica 2015, S. 32–40; Tulatz 2018, S. 183–195; Alloa 2015).

Anders gesprochen: Bachelard misstraut dem Alltagsdenken und seinem Erkenntnisvermögen, weil es auf Prämissen basiert (z. B. absolute Raum- und Zeitvorstellung, Substanzialismus), die den neuen wissenschaftlichen Geist nicht erreichen lassen. Daraus zieht Bachelard den Schluss, dass der neue wissenschaftliche Geist nicht mehr transzendentalphilosophisch apriorisch zu fundieren sei, sondern vielmehr einem historischen Apriori folgt. In dem Moment, in dem die (noumenale) Vielfalt durch die alltagsgebundene Erfahrungsmöglichkeit beschränkt bleibt, „wird sie ein epistemologisches Hindernis, dessen Überwindung, didaktisch betrachtet, eine harte Nuss sein dürfte, da der Kantianismus die ‚ans Wunderbare grenzende Übereinstimmung der Prinzipien der Intuition und der Prinzipien des Verstandes‘ suggeriert“ (Langemeyer 2020, S. 148). Daher elaboriert sich das wissenschaftliche Denken für Bachelard auch nicht über die allmähliche Verfeinerung alltagsweltlicher Erfahrungen, sondern erst durch ihre „Problematisierung“ (Bachelard 1974 [1949]) bzw. durch den epistemologischen Bruch mit dem Vertrauten und scheinbar unabhängig Gegebenem der ersten Erfahrung.

Dieser Bruch mit dem Wohlbekannten und dem Selbstverständlichen wird für Bachelard zur Bedingung der Möglichkeit wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung. Mit Markus Arnold lässt sich dahingehend bestätigen, dass nur diejenige oder derjenige, die oder der „diesen Bruch denkend nachvollzieht, an der Wissenschaft teilhaben (können), während jeder Versuch einer ‚Rückübersetzung‘ in die Vorstellungen und Begriffe unserer Lebenswelt einem die Wissenschaft gerade nicht näherbrächte. Jede Anknüpfung an scheinbar den wissenschaftlichen Erkenntnissen ähnliche Alltagserfahrungen beseitigt die Erfahrung des epistemischen Bruches und zerstört damit wieder den einzigen wirklichen Gewinn, den Wissenschaft unserer Erkenntnis verschaffen kann“ (Arnold 2010, S. 176f.). Von einer Bildung des wissenschaftlichen Geistes kann daher im Bachelardschen Sinne erst dann gesprochen werden, wenn das wissenschaftliche Denken seine „Bezüge zu lebensweltlichen Fragestellungen und Problemen aufgibt“ (Lepenes 1987, S. 18). Allerdings schließt seine dialektisch zu verstehende Negation weitere Erkenntnisformen (Gabriel 2019) keinesfalls in ihrem legitimen Eigenrecht aus – ganz im Gegenteil bietet z. B. lebensweltlich anschauliches Alltagswissen eine unverzichtbare Grundlage für den methodologisch kontrastierenden Ausgang bei der Entwicklung wissenschaftlicher Erkenntnis.⁷ Für eine Erwachsenenbildung, die als Instanz der Verarbeitung epistemischer Brüche zu kontrieren beabsichtigt wird, ist dieser Aspekt von Gewicht.

⁷ In dieser Hinsicht weist Jürgen Raab auf die Nähe Bachelards zu Alfred Schütz hin: „Die intime Kenntnis des ‚Gegenstandes‘ stellt eine ebenso notwendige Bedingung für die Arbeit des Sozialwissenschaftlers dar, wie seine Fähigkeit der Distanznahme zum Vertrauten und vermeintlich Selbstverständlichen. Diesen bereits von Gaston Bachelard eingeforderten epistemologischen Bruch begründet Alfred Schütz phänomenologisch: ‚Ich kann auf die sich mir darbietende Welt als eine fertig konstituierte und mir vorgegebene hinsehen, ohne mich den leistenden Intentionalitäten meines Bewusstseins zuzuwenden, in denen sich ihr Sinn vordem konstituiert hatte. [...] Ich kann mich aber auch den leistenden Intentionalitäten meines Bewusstseins, in denen und durch die sich die Sinnggebung vollzog, selbst zuwenden. Dann habe ich vor mir nicht eine fertig konstituierte Welt, sondern eine, die sich im Strom meines dauernden Ich eben erst konstituiert und immer wieder neu konstituiert: Nicht eine seiende, sondern eine in jedem Jetzt neu werdende und vergehende oder besser entwerdende Welt‘ [...]“ (Raab 2008, S. 233f.).

3.3 „Psychoanalyse“ von Erkenntnishindernissen

Die Auseinandersetzung mit Erkenntnishindernissen ist für die Bildung des wissenschaftlichen Geists unhintergebar. Um den impliziten Vor-Urteilen im wissenschaftlichen Denken auf die Spur zu kommen, bedarf es nach Bachelard „einer langen und mühsamen Psychoanalyse“ (Bachelard 1987 [1938], S. 83) bzw. einer „Psychoanalyse der anfänglichen Irrtümer“ (1987 [1938], S. 53). Im Untertitel der *Bildung des wissenschaftlichen Geists* betont Bachelard daher seine Untersuchung als „Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis“. Dass Bachelards Auffassung von Psychoanalyse in einem spezifischen Sinn verstanden werden sollte, ist nicht selbsterklärend (Chimisso 2001, S. 181–218; Zwart 2019, S. 35–54). Psychoanalyse in engerem Sinne wird von Bachelard nicht in Stellung gebracht (Lepenes 1987, S. 22). Das heißt, Bachelard „ordnet sich nicht eindeutig der Freud’schen oder Jung’schen Strömung zu, vielmehr eignet er sich von beiden Begriffen an, verändert allerdings deren Bedeutungen durchaus“ (Tulatz 2018, S. 214). Im Hinblick auf diese Form der Begriffsaneignung sprechen beispielsweise Werle (1985, S. 150) und Rheinberger (2018, S. 185) von einer „idiosynkratischen“ Begriffsrezeption Bachelards oder Rötzer von einer „recht frei konzipiert[en] Psychoanalyse“ (Rötzer 1988, S. 109). Der lockere Begriffsbezug auf die Psychoanalyse brachte Bachelard bisweilen einen Psychologismusvorwurf ein (Tulatz 2018, S. 214f.), auch wenn er selbst in *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes* darlegt, keine „direkte Psychologie“ (Bachelard 1987 [1938], S. 203; Hervorh. i.O.), bzw. auch keine „Psychologie des Ichs“ (Bachelard 1987 [1938], S. 159) anzustreben. Rheinberger gibt daher zu bedenken, dass Bachelard vielmehr eine überindividuelle „Psycho-Analyse des Wirklichkeits-Denkens“ (Rheinberger 2018, S. 186) vor Augen hat und die Funktion der Figur des Psychoanalytischen wohl schlicht darin liegen mag, „dass eine Verschiebung, die einmal virulent war und nun nicht mehr wahrgenommen wird, wieder ins Bewusstsein gehoben und damit problematisierbar wird“ (Rheinberger 2018, S. 190).

Dass das, was bereits gekannt wird, nur ziemlich schwer auszutreiben sei, zieht Bachelard ins Kalkül seiner Psychoanalyse. Dass die Entwicklung und Entfaltung wissenschaftlichen Denkens auch nicht von allein geschehe, sondern pädagogisch zu fördern sei, hat Bachelard nicht nur in seiner universitären Lehre erlebt, sondern auch verstärkt in seiner Gymnasiallehrerzeit in Dijon. Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes setzt bei Bachelard daher auch nicht an der Annahme fehlenden Wissens an, welches aufgefüllt werden kann, sondern aus pädagogischer Perspektive hat man es seiner Auffassung nach bereits immer mit einem von Hindernissen bevölkerten wissenschaftlichen Geist zu tun (Bachelard 1987 [1938], S. 52). Da es „unmöglich (ist), mit einem Schlage reinen Tisch mit dem überkommenen Wissen zu machen“ (Bachelard 1987 [1938], S. 47), ist es für Bachelard folgerichtig, auf die Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis im Modus einer „diskursiven Korrektur“ (Bachelard 1987 [1938], S. 349) rekurrent einzugehen und sie im Horizont der jeweils vorherrschenden gesellschaftlich gegebenen Erkenntnisbedingungen je neu zu sondieren. Dass das Psychoanalysieren der Erkenntnishindernisse nicht nur auf individueller Ebene vonstatten geht, sondern die von ihm angesprochene diskursive Korrektur zugleich die Eingebundenheit in einen sozialen Zusammenhang meint, ist für Ba-

chelard entscheidend. Durch das „Bewusstsein einer Gruppenvernunft“ (Bachelard 1987 [1938], S. 351) wird eine sozial hergestellte Objektivität der Erkenntnis von Bachelard als möglich ersonnen: „Mit anderen Worten, damit die objektive Wissenschaft ihren vollen Erziehungswert erhält, müsste ihr Unterricht in sozialer Hinsicht aktiv werden“ (Bachelard 1987 [1938], S. 351). Die Bachelardsche Psychoanalyse zielt danach zugleich auf eine individuelle und auf eine kollektive Seite bei der Bearbeitung und Überschreitung von Erkenntnishindernissen und verklammert diese beiden Seiten als eine „Pädagogik der Objektivität“ (Bachelard 1987 [1938], S. 351), die sich durch ihre ineinander verschränkte Wechselseitigkeit auszeichnet: „wer unterrichtet wird, muß auch unterrichten“ (Bachelard 1987 [1938], S. 351; Hervorh. i.O.).

Der Weg zur Entwicklung des wissenschaftlichen Geists vollzieht sich für Bachelard diskontinuierlich über die Psychoanalyse von Erkenntnishindernissen im Horizont der „geschichtlichen Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens“ (Bachelard 1987 [1938], S. 50). Vor diesem Hintergrund ist es von Belang, dass dem Erkenntnishindernis eigen ist, nicht nur eine Schlüsselfunktion für die geschichtliche Entwicklung wissenschaftlichen Wissens zu übernehmen, sondern auch als pädagogisches Hindernis für die „Praxis der Erziehung“ (Bachelard 1987 [1938], S. 50) Aufmerksamkeit erlangt. Bachelard begreift das Erkenntnishindernis zugleich als „Erziehungshindernis“ (*obstacle pédagogique*) (Bachelard 1987 [1938], S. 52). „The pedagogical obstacle is the same as the epistemological obstacle seen from the point of view of teaching“ (Chimisso 2001, S. 90). Ausgehend von der vorangegangenen Darstellung liegt das pädagogische Hindernis für Bachelard darin begründet, sich allein auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden zu beziehen und die soziale Gemeinschaft, durch die die diskursive Korrektur der Erkenntnishindernisse für Bachelard zu gelingen vermag, ausspart. Angesichts dieser Berücksichtigung des Zusammenspiels spricht ihm Ines Langemeyer als pädagogisches Verdienst zu, für

die Fallstricke des Verstehens und des didaktischen Vermittelns zu sensibilisieren, welche sich in paradigmatischen Verschiebungen zwischen Alltagsverstand und wissenschaftlichem Verstand auftun (Langemeyer 2020, S. 145).

Die Marginalisierung der pädagogischen Funktion des Erkenntnishindernisses kommentiert Bachelard mit den Worten, dass dem Erkenntnishindernis als pädagogisches Hindernis „zu wenig“ (Bachelard 1987 [1938], S. 52) Beachtung geschenkt wird, und verdeutlicht dies an Beispielen aus seiner Gymnasiallehrerzeit in *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes* (Bachelard 1987 [1938], z. B. S. 52 f., 81 ff., 103 ff., 105 ff., 335 ff.).

Der in Zeiten epistemischer Umwälzungen von Bachelard eingeforderte Bruch zwischen neu aufkommenden und historisch gegebenen Denkweisen hat dann nicht nur eine epistemologische Qualität, sondern auch eine pädagogische. Neu auf- und hinzukommende Denkweisen können nicht einfach übernommen werden, sondern benötigen die Negation zu den (auch eigenen) selbstverständlich gewordenen Vorstellungswelten. Mit Langemeyer gesprochen kann untermauert werden, dass für Bachelard daher

Bildungsprozesse in der Wissenschaft (...) nicht zweigeteilt, sondern zweiseitig (sind): Sie sind in einem individualpsychologischen und in einem gesellschaftlichen Sinne geschichtlich – und zwar nicht nacheinander, sondern genau *in dem Weg* über die Irrtümer, womit epistemologische Hindernisse (...) überwunden werden (Langemeyer 2020, S. 144; Hervorh. i.O.).

Eine pädagogische Intervention, die nicht diese komplementäre Wechselseitigkeit berücksichtigt, so könnte einer resümierenden Lektüre Bachelards stattgegeben werden, agiert daher auf verlorenem Posten.

4 Erwachsenenbildung im Horizont einer „*culture continuée*“ als Instanz zur Verarbeitung epistemischer Brüche

Vor dem Hintergrund der von Bachelard entwickelten Konzepte des epistemologischen Bruchs und des Erkenntnishindernisses erlangt nun ein bislang wenig berücksichtigter Gedanke Bachelards, den er am Ende seiner Untersuchung *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes* programmatisch setzt, besondere Bedeutung. Abseits seiner auf den Schulunterricht bezogenen pädagogischen Einsätze (Herzog 1995) und seiner für hochschuldidaktische Fragestellungen furchtbar gemachten Überlegungen (Langemeyer 2020), lädt die Lektüre Bachelards dazu ein, eine Reflexion auf Erwachsenenbildung anzustoßen, die ihr die Funktion einer lernförmigen Verarbeitung epistemischer Transformationsprozesse zuzuschlagen vermag. Dieser Profilierungsversuch wird nicht nur durch die bisherige Lektüre motiviert, sondern durch das von Bachelard kurz skizzierte Prinzip einer „ununterbrochenen Bildung“ (Bachelard 1987[1938], S. 362; Hervorh. i.O.) gestützt.

Auf der letzten Seite der *Bildung des wissenschaftlichen Geistes* skizziert Bachelard:

Wenn wir über die Lehrpläne hinaus bis zu den psychologischen Realitäten gingen, sähen wir ein, daß der wissenschaftliche Unterricht vollständig reformiert werden muß, es würde uns klar werden, daß die modernen Gesellschaften die Wissenschaft überhaupt noch nicht in ihre Allgemeinbildung integriert haben. Man entschuldigt sich mit dem Hinweis, die Wissenschaft sei schwierig und die Wissenschaften spezialisierten sich ständig weiter. Aber je schwieriger ein Werk ist, desto größer ist sein erzieherischer Wert. Je weiter eine Wissenschaft spezialisiert ist, desto mehr geistige Konzentration verlangt sie; desto größer ist auch die Interessenfreiheit, die sie beseelt. Das Prinzip der *ununterbrochenen Bildung* stellt übrigens die Grundlage einer modernen wissenschaftlichen Bildung dar (...) Nur im Werk der Wissenschaft kann man lieben, was man zerstört, kann man die Vergangenheit fortsetzen, indem man sie negiert, kann man seinen Lehrer ehren, indem man ihm widerspricht. Dann dauert die Schule das ganze Leben hindurch. Ein auf Schulzeit beschränkter Bildungsprozeß ist die Negation der wissenschaftlichen Bildung. Wissenschaft besteht nur durch eine permanente Schule, und diese Schule muß die Wissenschaft gründen. Dann werden die gesellschaftlichen Interessen endlich umgekehrt: die Gesellschaft

wird für die Schule da sein und nicht die Schule für die Gesellschaft (Bachelard 1987 [1938], S. 362; Hervorh. i.O.).

Bei der ins Deutsche übersetzten Fassung der *Bildung des wissenschaftlichen Geistes* von Michael Bischoff, auf die im vorliegenden Beitrag durchgehend zurückgegriffen wird, ist zunächst ein Aspekt zu berücksichtigen, der für eine pädagogische Lektüre Relevanz hat. Während im französischen Originaltext von *La Formation de l'esprit scientifique* von Bachelard (1938) zwischen „formation“ und „culture“ differenziert wird, so ist diese Differenz in der deutsch übersetzten Ausgabe größtenteils getilgt. Beide Begriffe werden dort überwiegend mit „Bildung“ (seltener „Ausbildung“) übersetzt. Die von Bachelard eingeführte Unterscheidung in „formation“ und „culture“ ist indes pädagogisch von Gewicht, weil sie die für Erkenntnisgenerierung konstitutive Verschränkung beider Seiten thematisch werden lässt. Weiterhin, und darauf soll in Bezug auf das oben herangezogene Zitat von Bachelard hingewiesen werden, spricht Bachelard im französischen Originaltext an der entsprechenden Stelle nicht, wie es die deutsche Übersetzung vorschlägt, von einer „ununterbrochenen Bildung“, sondern von einer „culture continuée“. Im französischen Originaltext lautet es: „Le principe de la culture continuée est d'ailleurs à la base d'une culture scientifique moderne“ (Bachelard 1938, S. 283 f.; Hervorh. i.O.). Bachelard betont also das Prinzip einer „culture continuée“ als Grundlage moderner wissenschaftlicher Bildung.

Die zunehmende Bedeutung und der Anspruch der Ausgestaltung einer „culture continuée“ liegen für Bachelard darin, dass vonseiten wissenschaftlicher Erkenntnisentwicklung mit einer zunehmenden Komplexität ausgestattete Erkenntnisse erzeugt werden, die zum Teil „revolutionären Charakter“ (Bachelard 1987 [1938], S. 359) besitzen und dadurch neue Erkenntnisgrenzen eintragen, mit deren Konsequenzen ein Umgang gefunden werden muss. Für Bachelard zeichnete sich dies zu Beginn des 20. Jahrhunderts ab, weshalb für ihn die „heutige Wissenschaft (...) in zunehmendem Maße eine Reflexion über Reflexion“ (Bachelard 1987 [1938], S. 359) einfordere, und dass das „moderne wissenschaftliche Denken verlangt, daß man der ersten Reflexion“ (Bachelard 1987 [1938], S. 360) bzw. der ersten Erfahrung zu widerstehen habe. Daher „(muß) die wissenschaftliche Bildung in einen Zustand permanenter Mobilisierung versetzt werden“ (Bachelard 1987 [1938], S. 53), um der zunehmenden Ungewissheit der Wissensbestände gerecht werden zu können.

Eine gewonnene Erkenntnis stellt für Bachelard bisher geltende, jedoch latent gehaltene Erkenntnisannahmen und mit ihnen verbundene Wissensbestände infrage (Bachelard 1987 [1938], S. 345). Auch wenn Bachelard aus der „Position eines Liebhabers der Wissenschaften schreibt“ (Rheinberger 2017, S. 37) wäre es dennoch ein Missverständnis, daraus den Schluss zu ziehen, dass Bachelard Erkenntnishindernisse, hier z. B. das Alltagsdenken, prinzipiell pejorativ begreift. In dieser Hinsicht gelten Erkenntnishindernisse bzw. Erkenntnisirrtümer Bachelard aus epistemologischer Perspektive auch nicht als eine uneingeschränkt zu vermeidende Schwierigkeit, sondern die einmal aufgedeckten erkenntnishemmenden Wissensbestände treiben vielmehr die Entwicklung wissenschaftlichen Denkens voran. Die Beziehung zwischen Erkenntnis und Erkenntnishindernis ist von Bachelard als dialektisch konzipiert zu verstehen, denn mit voranschreitender Entwicklungszeit können einstmals weiter-

führende Erkenntnisse durchaus zu Erkenntnishindernissen werden. Mit Hans-Jörg Rheinberger gesprochen lässt sich dieser Sachverhalt präzise auf den Punkt bringen:

Zunächst einmal ist es das Alltagswissen, das sich dem wissenschaftlichen Wissen entgegenstellt. Im Fortgang des Wissens wird aber die jeweils erreichte Stufe der Erkenntnis selbst jeweils wieder zum Hindernis ihrer eigenen Überwindung. Diese Überwindung stellt sich dann immer wieder als ein ‚Bruch‘ mit dem vorhandenen Wissen dar. Hindernis und Bruch sind die beiden Seiten einer Medaille (...) (Rheinberger 2019, S. 8).

Eine neue wissenschaftliche Erfahrung benötigt daher die vorangegangene alte Erfahrung, von der sich durch ein *Non* produktiv abgestoßen werden kann, „denn ohne dies handelt es sich ganz eindeutig nicht um eine neue Erfahrung“ (Bachelard 1980 [1940], S. 24). Kurzum: „Irrtum, du bist kein Übel“ (Bachelard 1987 [1938], S. 349). Gleichwohl redet Bachelard damit nicht einer naiven Fehlerfreundlichkeit das Wort, sondern er sensibilisiert für die entschiedene Auseinandersetzung mit epistemologischen Fragen und problematisiert vielmehr ihre Aussparung im Horizont wissenschaftlicher Forschung.

Was sich jedoch als ein Erkenntnishindernis erweist bzw. erweisen wird, manifestiert sich für Bachelard erst rückblickend und auch erst dann, wenn eine Erkenntnis als Hindernis bzw. Irrtum intelligibel gemacht wird.⁸ Diese Perspektive einer – in Bachelards Terminologie gesprochene – „Rekurrenz“ (*réurrence*) (Bachelard 1987 [1938], z.B. S. 341) lässt sich als iterierender „Berichtigungs- und Reorientierungsprozess“ (Rheinberger 2006, S. 43) auffassen, der zur Erkenntnisgewinnung führt und für Bachelard unabgeschlossen bleibt (Bachelard 1987 [1938], S. 344 ff.). Im Horizont dieser „Haltung eines offenen, rekurrenten Zweifels an der *Vergangenheit* sicheren Wissens“ (Bachelard 1988 [1934], S. 163; Hervorh. i.O.) folgt für Bachelard die Einsicht, dass heutige neue Erkenntnisse bereits morgen wieder zu Erkenntnishindernissen „degenerieren“ (Bachelard 1987 [1938], S. 47) können. Die Qualität, plötzlich die Einstufung eines Erkenntnishindernisses zu erhalten, ist folglich keine substanzuell bestimmbare Eigenschaft, sondern vielmehr von der gesellschaftlich-historischen Konstellation im Verlauf einer übergreifenden Transformationsbewegung abhängig und somit relational zu fassen (z.B. Ebner von Eschenbach 2021b). Es führt daher auch in eine Sackgasse, den Anspruch zu erheben, Erkenntnishindernisse vorausschauend zu antizipieren und ihnen vorbeugen zu wollen. Vor dem Hintergrund der Bachelardschen Dialektik zwischen Erkenntnis und Erkenntnishindernis sind letztere vielmehr als lebendiger Ausdruck einer resonanten Irritationsfähigkeit zu verstehen, die einen produktiven Umgang mit Unbestimmtheit ermöglichen (Schäffter 1997). Die Auseinandersetzung und Korrektur des Wissens avanciert daher zum Motor eines iterativen Erkenntnisentwicklungsprozesses, ohne dass den neu hervorgebrachten Erkenntnissen ein totaler Geltungsan-

⁸ Bei Bourdieu, Chamboredon und Passeron (1991, S. 85 ff.) läuft der Anspruch der Revisibilisierung Bachelards auf die Formel „epistemologischer Wachsamkeit“ hinaus, bei Schäffter (2011) auf die „Einnahme einer Kontingenzzperspektive“, bei Langemeyer (2015) erhält sie als epistemische „Achtsamkeit“ Kontur und ich selbst habe diesen Gedanken Bachelards im Sinne „epistemischer Widerständigkeit“ aufzugreifen versucht (Ebner von Eschenbach 2019, S. 246 ff.).

spruch zukommt, sondern eine je neue gewonnene Erkenntnis bleibt vorläufig, aber keinesfalls unwirksam (Schäfer 2021). In Zeiten gesellschaftlicher Kontingenzsteigerung erweist sich daher vielmehr die Ignoranz gegenüber obsolet gewordenen (Vor-)Annahmen und Erkenntnissen als problematisch und erkenntnishinderlich für die Navigation in unbestimmten Übergängen (z. B. Ebner von Eschenbach 2021c).

Episteme Transformationsprozesse entfalten hoch komplexe Dynamiken, die geltende Begründungs- und Fundierungsmuster erodieren und bislang gewohnte Erfahrungen und bewährte Wissensbestände plötzlich und unvermutet als kontingent und häufig obsolet, zumindest korrekturbedürftig, erkennbar werden lassen (Schäffer 2001). Der Widerstand des Denkens gegenüber den historisch-epistemischen Transformationsdynamiken und die Beharrung des Denkens auf Gewohntem erweisen sich daher für Bachelard als besondere Herausforderungen (Bachelard 1987 [1938], S. 41) für Erkenntnisentwicklung und sind ebenso von Gewicht für lebensweltliche Zusammenhänge (Ebner von Eschenbach 2019, S. 101–109). Entscheidend ist nun, dass Erwachsenenbildung sich der epistemischen Dynamik gesellschaftsstruktureller Transformationsprozesse annimmt und sie lernförmig zu verarbeiten anstrebt, dergestalt dass sie Überschreitungserfahrungen ermöglicht, indem sie, wie wir weiter oben mit Arnold feststellten, die Erfahrung des epistemischen Bruches nicht beseitigt. Eine Erwachsenenbildung, verstanden als Instanz zur Verarbeitung epistemischer Brüche, wäre danach ein resonantes irritationsfähiges Unterfangen, das sich auf die Gleichzeitigkeit und auch Konkurrenz differierender Epistemologien einzustellen und ihre Wechselseitigkeit auszuloten hätte (Horsthemke 2020). Im Horizont einer weltweit ausgedehnten Erwachsenenbildung verschärft sich diese Situation: Die Verarbeitung der vielfältigen epistemologischen Profile wird dann zu einer Herausforderung für die Gestaltung von Übergangssituationen, die nicht mehr auf nationalstaatliche Grenzen eingeschränkt sind, sondern deren Bezüge komplexer werden und sich in der Folge verkomplizieren. In diesem Sinne ließe sich der Forderung von Tanja Obex und Edgar Forster (2021) anschließen und für eine „epistemische Neugier“ in der Erwachsenenbildung zu plädieren. Wenngleich diese skizzierte Kontur einer Erwachsenenbildung als Instanz zur Verarbeitung epistemischer Brüche noch weichgezeichnet ist, sollte ihre Offenheit nicht abschrecken, sondern vielmehr einladen, mitzudenken.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz 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.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Alloa, E. (2015). Produzierter Schein. Phänomenotechnik zwischen Ästhetik und Wissenschaft. *Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft*, 60(2), 169–182.
- Arnold, M. (2010). *Die Erfahrung der Philosophen*. Wien: Kant und Turia.
- Bachelard, G. (1938). La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective. http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard_gaston/formation_esprit_scientifique/formation_esprit.pdf. Zugegriffen: 31. Dez. 2020.
- Bachelard, G. (1974[1949]). Der Begriff der „Problematik“. In D. Lecourt (Hrsg.). *G. Bachelard. Epistemologie. Ausgewählte Texte* (S. 140–141). Frankfurt a. M.: Ullstein.
- Bachelard, G. (1980[1940]). *Die Philosophie des Nein. Versuch einer Philosophie des neuen wissenschaftlichen Geistes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bachelard, G. (1987[1938]). *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bachelard, G. (1988[1934]). *Der neue wissenschaftliche Geist*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bachelard, G. (2017[1931–32]). Noumenon und Mikrophysik. In M. Wulz (Hrsg.). *G. Bachelard. Der Surrealismus* (S. 7–26). Konstanz: Konstanz University Press.
- Balibar, E. (1994). Der Begriff „epistemologischer Einschnitt“. Von Gaston Bachelard bis Louis Althusser. In E. Balibar (Hrsg.), *Für Althusser* (S. 82–135). Mainz: Deaton.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (1991). *Soziologie als Beruf. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Braunstein, J.-F. (2013). Die Geschichte des Regionsbegriffs in der Epistemologie. In A. Deuber-Mankowsky & C. F. E. Holzhey (Hrsg.), *Situieretes Wissen und regionale Epistemologie. Zur Aktualität Georges Canguilhem und Donna J. Haraways* (S. 35–50). Wien: Turia und Kant.
- Brühmann, H. (1980). *Der Begriff des Hundes bellt nicht. Das Objekt der Geschichte der Wissenschaft bei Bachelard und Althusser*. Wiesbaden: B. Heymann.
- Canguilhem, G. (1979[1963]). Die Geschichte der Wissenschaften im epistemologischen Werk Gaston Bachelards. In W. Lepenies (Hrsg.). *G. Canguilhem. Wissenschaftsgeschichte und Epistemologie. Gesammelte Aufsätze* (S. 7–21). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Casale, R. (2020). Die Durchsetzung eines spezifischen Paradigmas von „Forschung“ in der Erziehungswissenschaft aus der Perspektive einer historischen Epistemologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 807–821.
- Chimisso, C. (2001). *Gaston Bachelard: critic of science and the imagination*. London, New York: Routledge.
- Diaz-Bone, R. (2008). Die französische Epistemologie und ihre Revisionen. Zur Rekonstruktion des methodologischen Standortes. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 8(2), 24.
- Dubrulle, G. (1983). *Philosophie zwischen Tag und Nacht. Eine Studie zur Epistemologie Bachelards*. Frankfurt a. M., Bern: Peter Lang.
- Ebner von Eschenbach, M. (2019). *Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück.
- Ebner von Eschenbach, M. (2021a). Der kommende Irrtum. Anmerkungen zur epistemologischen „Lebendigkeit“ des Irrtums in Anschluss an Gaston Bachelard. In M. Karcher & S. S. Rödel (Hrsg.), *Lebendige Theorie* (S. 297–310). Hamburg: Textem.
- Ebner von Eschenbach, M. (2021b). ‚Doing migration background‘ als epistemologisches Hindernis. Problematisierung gegenstandstheoretischer Entscheidungen in der Migrationsforschung in der Erwachsenenbildung. In M. Ebner von Eschenbach, M. Kondratjuk, M. Stimm, J. Trumann & F. Wagner (Hrsg.), *Problematisierung statt Optimierung? Verhandlungen einer klärungsbedürftigen Beziehung in der Erwachsenenbildung [Sonderheft 1 – Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung]*. Opladen: Budrich.
- Ebner von Eschenbach, M. (2021c). „Zwischenwelten“ der Erwachsenenbildung. Relationales Denken als Navigationsmittel in kontingenten Zeiten. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 42. https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/05_ebner_von_eschenbach.pdf. Zugegriffen: 25. März 2021.
- Engler, F. O., & Renn, J. (2018). *Gespaltene Vernunft. Vom Ende eines Dialogs zwischen Wissenschaft und Philosophie*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Erdur, O. (2018). *Die epistemologischen Jahre. Philosophie und Biologie in Frankreich, 1960–1980*. Zürich: Chronos.
- Fabre, M. (1995). *Bachelard éducateur*. Paris: PUF.

- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris: VRIN.
- Fichant, M. (1977[1969]). Die Idee einer Wissenschaftsgeschichte. In M. Fichant & M. Pêcheux (Hrsg.), *Überlegungen zur Wissenschaftsgeschichte* (S. 44–116). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Forster, E., & Obex, T. (2020). Historische Epistemologie. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 64–651). Wiesbaden: Springer VS.
- Gabriel, G. (2019). *Präzision und Prägnanz. Logische, rhetorische, ästhetische und literarische Erkenntnisformen*. Leiden, Boston: Mentis.
- Gerlek, S. (2019). Poststrukturalismus. Die Mauer zwischen Theorie und Praxis durchstoßen. In T. Bedorf & S. Gerlek (Hrsg.), *Philosophien der Praxis. Ein Handbuch* (S. 283–320). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gil, T. (2018). *Geist, Fortschritt und Geschichte*. Philosophische Hefte, Bd. 4. Berlin: Logos.
- Herzog, W. (1995). *Gaston Bachelard als Naturwissenschaftsdidaktiker*. Forschungsbericht Nr. 12. Bern: Universität Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Horsthemke, K. (2020). „Epistemologische Vielfalt“ – Bildungstheoretische Überlegungen. In C. Thein (Hrsg.), *Philosophische Bildung und Didaktik. Dimensionen, Vermittlungen, Perspektiven* (S. 83–102). Stuttgart: Metzler.
- Husserl, E. (1996[1936]). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*. Hamburg: Meiner.
- Jean, G. (1983). *Bachelard. l'enfance et la pédagogie*. Paris: Éditions de scabée.
- Kopper, J. (1980). Wissenschaftlicher und poetischer Geist. Zur Philosophie Gaston Bachelards. In G. Bachelard. *Die Philosophie des Nein. Versuch einer Philosophie des neuen wissenschaftlichen Geistes* (S. 167–187). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Langemeyer, I. (2015). *Das Wissen der Achtsamkeit. Kooperative Kompetenz in komplexen Arbeitsprozessen*. Münster: Waxmann.
- Langemeyer, I. (2020). Bildungsprozesse in der Wissenschaft. Gaston Bachelards „fein gewirkte Pädagogik“. In P. Tremp & B. Eugster (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft* (S. 143–156). Wiesbaden: Springer VS.
- Lecourt, D. (1975). *Kritik der Wissenschaftstheorie. Marxismus und Epistémologie (Bachelard, Canguilhem, Foucault)*. Westberlin: VSA.
- Lepenies, W. (1987). Vergangenheit und Zukunft der Wissenschaftsgeschichte – Das Werk Gaston Bachelards. In G. Bachelard. *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis* (S. 7–36). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marshall, J. (2017). Bachelard and philosophy of education. In M. Peters (Hrsg.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_293-1. Zugegriffen: 31.12.2020.
- Nasim, O.W. (2013). Was ist historische Epistemologie. In D. Gugerli, M. Hagner, C. Hirschi, A.B. Kilcher, P. Purtschert, P. Sarasin & J. Tanner (Hrsg.), *Nach Feierabend 2013 – Digital Humanities* (S. 123–144). Zürich, Berlin: Diaphanes.
- Obex, T., & Forster, E. (2021). Toxisches Wahrsagen und sein Gegengift: Zur Förderung der epistemischen Neugier in der Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 42. https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/04_obex_forster.pdf. Zugegriffen: 25. März 2021.
- Pravica, S. (2015). *Bachelards tentative Wissenschaftsphilosophie*. Wien: Passagen.
- Raab, J. (2008). Präsenz und mediale Präsentation. Zum Verhältnis von Körper und technischen Medien aus Perspektive der phänomenologisch orientierten Wissenssoziologie. In J. Raab, M. Pfadenhauer, P. Stegmaier, J. Dreher & B. Schnettler (Hrsg.), *Phänomenologie und Soziologie. Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen* (S. 233–243). Wiesbaden: Springer VS.
- Reydon, T.A.C., & Hoyningen-Huene, P. (2011). Philosophie und ihr Verhältnis zu den Einzelwissenschaften. In M. von Ackeren, T. Kobusch & J. Müller (Hrsg.), *Warum noch Philosophie? Historische, systematische und gesellschaftliche Positionen* (S. 127–145). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Rheinberger, H.-J. (2006). *Epistemologie des Konkreten. Studien zur Geschichte der modernen Biologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rheinberger, H.-J. (2007). *Historische Epistemologie. Eine Einführung*. Hamburg: Junius.
- Rheinberger, H.-J. (2013). Wissenskulturen. Über Bachelards Wissenschaftsgeschichte und Marc Blochs Geschichtswissenschaft. *Geschichte der Germanistik. Historische Zeitschrift für die Philologien.*, 43/44, 118–126.
- Rheinberger, H.-J. (2016). *Der Kupferstecher und der Philosoph*. Zürich, Berlin: Diaphanes.
- Rheinberger, H.-J. (2017). Historische Epistemologie. In M. Sommer, S. Müller-Wille & C. Reinhardt (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftsgeschichte* (S. 32–44). Stuttgart: Metzler.

- Rheinberger, H.-J. (2018). Bemerkungen zu Gaston Bachelards Idee einer Psychoanalyse der Erkenntnis. *Internationales Jahrbuch für Philosophische Anthropologie*, 8(1), 185–192.
- Rheinberger, H.-J. (2019). Etwas über Erkenntnisgrenzen. In F. der Zentrum für interdisziplinäre Forschung (Zi & U. Bielefeld (Hrsg.)), *Die Grazie der Erkenntnisgrenze* (S. 7–11). Bielefeld: Transcript.
- Ricken, N., & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2013). *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rieger-Ladich, M., & Grabau, C. (Hrsg.). (2016). *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rieger-Ladich, M., Rohstock, A., & Amos, K. (Hrsg.). (2019). *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weilerswist: Velbrück.
- Rötzer, F. (1988). Die Melancholie eines Aufklärers. Bemerkungen zu Bachelards pluraler Philosophie. In G. Bachelard (Hrsg.), *Die Flamme einer Kerze* (S. 109–130). München: Hanser.
- Schäfer, A. (2021). *Vermittlung als Entzweiung. Eine bildungstheoretische Lektüre der Philosophie Gerhard Gammis*. Weilerswist: Velbrück.
- Schäffter, O. (1997). Irritation als Lernanlaß. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In H. H. Krüger & J. H. Olbertz (Hrsg.), *Bildung zwischen Staat und Markt*. Hauptdokumentationsband zum 15. Kongreß der DGfE an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg, 1996. (S. 691–708). Wiesbaden: Springer VS.
- Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schäffter, O. (2011). Die Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung* (S. 232–239). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schöttler, P. (2012). Sur la réception de l'épistémologie historique française en Allemagne fédérale. In H. Schmidgen, P. Schöttler & J.-F. Braunstein (Hrsg.), *Epistemology and History. From Bachelard and Canguilhem to Today's History of Science* (S. 41–46). Berlin: Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte.
- Souque, J.-P. (1986). The historical epistemology of Gaston Bachelard and its relevance to science education. *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, 6(4), 8–13.
- Tenorth, H.-E. (2016). „Erziehungswissenschaft“ – Konstitutionsprobleme im Ursprung, Lektionen eines Misserfolges. Versuch einer historischen Epistemologie des Erziehungswissens. In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann, K. Rabenstein, O. Dörner, M. Hummrich & K. Kunze (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 33–54). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulatz, K. (2018). *Epistemologie als Reflexion wissenschaftlicher Praxen. Epistemische Räume im Ausgang von Gaston Bachelard, Louis Althusser und Joseph Rouse*. Bielefeld: Transcript.
- Werle, S. (1985). Nachwort. In G. Bachelard (Hrsg.), *Psychoanalyse des Feuers* (S. 147–152). München: Hanser.
- Wulz, M. (2010). *Erkenntnisagenten. Gaston Bachelard und die Reorganisation des Wissens*. Berlin: Kadmos.
- Zwart, H. (2019). *Psychoanalysis of Technoscience. Symbolisation and imagination*. Wien: LIT.



„Da baut sich was auf, da ist jemand, der ist verlässlich da, der hat auch Geld“ – Akteurskonstellationen, Handlungskoordination und Leistungen in fragilen organisationalen Strukturen am Beispiel der arbeitsorientierten Grundbildung

Julia Koller  · Jana Arbeiter · Michael Schemmann

Eingegangen: 21. Dezember 2020 / Überarbeitet: 25. Februar 2021 / Angenommen: 15. April 2021 /
Online publiziert: 10. Mai 2021
© Der/die Autor(en) 2021

Zusammenfassung Der Beitrag untersucht anhand der theoretischen Ansätze der *Educational Governance* und des Neo-Institutionalismus die Steuerung in dem, bezüglich Finanzierung und Angebotsentwicklung fragilen Feld der arbeitsorientierten Grundbildung. Dabei wird fokussiert, wie soziale Ordnungen über die Koordination von Handlungen in verschiedenen Akteurskonstellationen pädagogische Leistung möglich machen. Konkret geht es darum, herauszuarbeiten, welche institutionellen und organisationalen Strukturen in der arbeitsorientierten Grundbildung erkennbar sind und welche Formen der Handlungskoordination zwischen Akteuren welche pädagogischen Leistungen zustande kommen lassen. Empirische Befunde weisen auf ein differenziertes und unterschiedlich dichtes Mehrebenensystem hin, in dem die Akteure über unterschiedliche Formen der Handlungskoordination Leistungen sichern und weiterentwickeln.

Schlüsselwörter Steuerung in der Erwachsenenbildung · Akteurskonstellationen · Handlungskoordination · Grundbildung

Dr. J. Koller (✉) · J. Arbeiter · Prof. Dr. M. Schemmann
Universität zu Köln, Köln, Deutschland
E-Mail: julia.koller@uni-koeln.de

J. Arbeiter
E-Mail: Jana.arbeiter@uni-koeln.de

Prof. Dr. M. Schemmann
E-Mail: michael.schemmann@uni-koeln.de

“Something is building up, there is someone who is reliable and who has money” – Actor constellations, coordination of action and educational output in fragile organizational settings. The example of work-oriented basic education

Abstract The paper focuses on governance in the field of work-oriented basic education, seen as fragile with regard to funding and output, using the theoretical approaches of educational governance and neo-institutionalism. The focus is on how social orders make educational output possible through the coordination of actions in different constellations of actors. The article asks which institutional and organizational structures in work-oriented basic education can be identified, which modes of coordination of action between actors, and which outcome is achieved. Empirical findings point to a differentiated and variously dense multi-level system in which the actors coordinate their actions in different ways to secure and develop performance.

Keywords Educational Governance · Constellation of actors · Forms of coordination of action · Adult Basic Education

1 Einleitung

Fragen der Steuerung der Weiterbildung haben die Weiterbildungsforschung seit Beginn der Begründung als Wissenschaftsdisziplin beschäftigt. Dabei dominierte auch in der Weiterbildungsforschung über lange Zeit die allenthalben vorherrschende Vorstellung der direkten Steuerung durch den Staat. Sämtliche Ansätze und Modelle, die seit Ende des Zweiten Weltkriegs in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen zur Erklärung von Steuerung vorgelegt wurden, folgten dieser „top down or legislator’s perspective“ (Mayntz 1998, S. 15). Gegen Ende der 1980er und frühen 1990er Jahre nährte sich in der Politikwissenschaft indes grundlegender Zweifel an einem Steuerungsverständnis, das nurmehr Akteure an der Spitze fokussiert, denen umfassende Macht zugeschrieben wird.

Dieser Zweifel fand auch in der Weiterbildungsforschung Resonanz.

Angesichts wachsender Einsicht in die Mehrstufigkeit und Sektorspezifität politischer Entscheidungsprozesse musste die machiavellistische Vorstellung staatlicher einliniger Führung durch den Machtstaat ebenso als unterkomplex aufgegeben werden wie das liberalistische Konzept des Nachtwächterstaates (Faulstich und Haberzeth 2015, S. 264f.).

Mit dem Sammelband „Steuerung und Organisation in der Weiterbildung“ aus dem Jahr 2008 (Hartz und Schrader 2008) begann eine intensive Debatte und eine Auseinandersetzung mit Fragen der Steuerung in der Weiterbildung (Hof et al. 2011). Dabei werden in der Weiterbildungsforschung auch theoretische Ansätze aufgenommen, die Steuerung in der Mehrebenenperspektive betrachten, so wie etwa der Ansatz der Educational Governance (Euringer 2016; Schemmann 2020).

Die Perspektive der Educational Governance wendet sich der Frage zu, wie soziale Ordnungen einerseits und Leistungen andererseits in Bildungssystemen hergestellt werden. Die Perspektive wurde zunächst in der Schulforschung entwickelt und entfaltet (Altrichter et al. 2007) und hat sich hier seither als ausgesprochen produktiver Analyseansatz erwiesen. In der Weiterbildungsforschung wird die Governance-Perspektive mittlerweile ebenfalls für empirische Untersuchungen verwendet. Zuvörderst ist hier das DFG-Projekt „Governance-Strukturen und pädagogische Leistungsprofile in Organisationen der Weiterbildung (GLOW)“ (SCHE 585/2-1; DO 746/3-1) zu nennen, in dem Akteurskonstellationen und Koordinationsformen in Volkshochschulen sowie die organisationsspezifischen Leistungsprofile untersucht worden sind (Schemmann 2020). Der große Vorzug der Perspektive besteht darin, die Leistungen von Weiterbildungsorganisation als Ergebnis der Koordination einer Vielzahl von Akteuren zu betrachten, die in interdependenten Abhängigkeiten stehen.

Blickt man auf die Untersuchungen aus der Perspektive der Educational Governance in Hochschul-, Schul- und Weiterbildungsforschung insgesamt, so fällt auf, dass diese Untersuchungen Einrichtungen mit finanziell gesicherten institutionellen Strukturen in den Blick nehmen, in denen sich ein institutioneller Wandel vollzieht oder vollziehen soll. Dies ist umso bemerkenswerter, als in der Weiterbildungsforschung der Ansatz noch nicht genutzt wurde, um Bereiche, in denen keine festen institutionellen und organisationalen Strukturen bestehen, zu untersuchen.

Einen solchen Bereich stellt die arbeitsorientierte Grundbildung (AoG) dar. Diese soll im Folgenden in den Fokus gerückt werden. AoG wird als komplexe Bildungsdienstleistung im Sinne einer „aufsuchenden Strategie – Bildungsmöglichkeiten in Alltags- und Lebensräumen zu schaffen“, verstanden (Schwarz 2021, S. 17). Dabei genießt sie derzeit, nicht zuletzt im Kontext der AlphaDekade, hohe gesellschaftliche Bedeutung und ist zugleich durch Fragilität und ständigen Wandel im Hinblick auf Finanzierung, thematische Ausrichtung und Aufgaben sowie Akteuren (wie bspw. Unternehmen, verschiedene Sozialpartner in unterschiedlichen Branchen) zu kennzeichnen. Zu verweisen ist auf ein Bedingungsgefüge zwischen betrieblicher und allgemeiner Bildung mit vielfältigen Akteuren und einer fragilen Finanzierung (Koller et al. 2020).¹ Der mittlerweile erarbeitete Forschungsstand ist bemerkenswert und fokussiert Konzepte, Maßnahmen von Beratung und Schulung von Akteuren der Arbeitswelt sowie Professionalisierung der Lehrenden und hat nicht zuletzt vom BMBF-Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (2012–2015; Kowalczyk et al. 2016) sowie der derzeit laufenden AlphaDekade maßgeblich profitiert (BMBF und Kultusministerkonferenz 2016; Schroeder 2016; Lernende Region – Netzwerk Köln e.V. 2021).

Hohe praktische Relevanz erfährt die Frage nach Steuerung im Feld der AoG durch Fragen der Verstetigung und der Entwicklung neuer Strukturen im Zusammenhang mit bildungspolitischen Maßnahmen (wie bspw. der Nationalen Dekade

¹ Die hier vorgestellte Studie steht in Zusammenhang mit der Verlängerung des Projekts ABAG² von Mai 2019–Juli 2020. Das Projekt ABAG² beschäftigte sich zwischen 2016 und 2019 mit Gelingensbedingungen, Effekten der Teilnahme und Professionalisierung der AoG. In der aktuellen zweiten Verlängerung (August 2020–August 2021) steht die Entwicklung eines Leitfadens für den mikrodidaktischen Planungsprozess in der AoG im Fokus. Finanziert wird das Projekt mit dem Förderkennzeichen W142400B vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der AlphaDekade.

für Alphabetisierung und Grundbildung). So wird davon ausgegangen, dass „nur dann nachhaltige Wirkungen für die Alphabetisierung und Grundbildung erzielt werden [können], wenn an vorhandene Strukturen angeknüpft“ wird (BMBF und Kultusministerkonferenz 2016). Welche Strukturen und Akteurskonstellationen zur Leistungserbringung von AoG vorhanden sind und welche Formen der Handlungskoordination in diesen fragilen Settings sichtbar werden, ist allerdings noch nicht untersucht. Entsprechend werden in diesem Beitrag Erkenntnisse darüber generiert,

- welche institutionellen und organisationalen Strukturen sich aktuell erkennen lassen und
- welche Formen der Handlungskoordination zwischen Akteuren sowie welche pädagogischen Leistungen zustande kommen (DiMaggio und Powell 2009; Herbrechter und Schemmann 2019).

Zur Beantwortung der Fragestellungen gehen wir so vor, dass wir zunächst die Perspektive der Educational Governance sowie einzelne Elemente des soziologischen Institutionalismus als theoretischen Rahmen näher erörtern, bevor das methodische Design gekennzeichnet wird. Zur Beantwortung der Fragen wurde ein zweistufiges methodisches Vorgehen gewählt. Daran schließt sich die Darstellung sowie die Diskussion der Befunde an, ehe der Beitrag in einem Fazit die Einordnung der Befunde in die Steuerungsdebatte in der Erwachsenen- und Weiterbildung vornimmt und weiteren Forschungsbedarf kennzeichnet.

2 Educational Governance und Neo-Institutionalismus als theoretische Rahmung

Als theoretischer Bezugspunkt der Untersuchung werden der Ansatz der Educational Governance und Elemente des Neo-Institutionalismus herangezogen.

Als Forschungsansatz der Bildungsforschung untersucht die Governance-Perspektive das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation von Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen (Maag Merki und Altrichter 2010, S. 22).

Im Kern des Interesses der analytischen Perspektive steht die Koordination von Handlung (Altrichter 2015). In den Blick rückt das Management von Interdependenzen kollektiver und individueller Akteure.

Des Weiteren wird eine Vielzahl von Akteuren und Akteurskonstellationen berücksichtigt. Das Handeln der Akteure basiert auch immer auf Institutionen bzw. einem institutionellen System von Regeln. Dadurch wird Sicherheit in Entscheidungsprozessen gewährleistet.

Auch die Betrachtung von sozialen Systemen in der Mehrebenenperspektive gehört zu den Kennzeichen. Und schließlich sind auch Misch- und Hybridformen der Handlungskoordination als konstitutiv zu nennen. Damit wird darauf verwiesen, dass unterschiedliche Formen der Handlungskoordination nicht nur nebeneinander existieren, sondern auch interagieren und einander gegenseitig beeinflussen.

Im Folgenden sollen die Formen der Handlungskoordination (Hierarchie, Netzwerk, Gemeinschaft, Markt) näher gekennzeichnet werden:

- hierarische Handlungskordinationsformen,
- netzwerkliche Handlungskordinationsformen,
- gemeinschaftliche Handlungskordinationsformen,
- Handlungskordinationsformen des Marktes.

Sie dienen in empirischen Zusammenhängen als idealtypische Analysemittel und beschreiben institutionell verdichtete, komplexe Formen der Koordination, die auf Mechanismen der Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung sowie den Verfügungsrechten beruhen (Kussau und Brüsemeister 2007, S. 40).

Spricht man von *hierarchischen* Handlungskordinationsformen, kann davon ausgegangen werden, dass die Entscheidungsbefugnis bei einer übergeordneten Leistungsinstanz liegt (vgl. ebd., S. 41). Die kollektive Handlungsfähigkeit wird dadurch maßgeblich bestimmt.

Im Rahmen von *netzwerklichen* Handlungskordinationsformen wird kollektive Handlungsfähigkeit dann erlangt, wenn auf der Grundlage von wechselseitiger Beeinflussung Informationsvermittlung und Ressourcenaustausch entstehen. Hierbei stehen die Akteure nicht in einem über- oder untergeordneten Verhältnis (Benz und Dose 2010, S. 262ff.).

Gemeinschaftliche Handlungskordinationsformen sind geprägt durch affektives Handeln und eine starke Bindung der Akteure untereinander, die durch geteilte kognitive Überzeugungen und internalisierte Normen entsteht. Diese beruht auf der Historie der Gemeinschaft, wodurch sie als Ergebnis eingetübter Interaktionspraxis zu verstehen ist (Benz und Dose 2010, S. 257).

Im Rahmen der Handlungskordinationsform des *Marktes* steht die Beobachtung der einzelnen Akteure im Vordergrund, wobei die zur Verfügung stehenden Ressourcen eine bedeutsame Rolle spielen (vgl. ebd.).

Um regionalen und kulturellen Gegebenheiten gerecht zu werden, besteht der Kern der Analyse der Educational Governance auch darin, das *Governance-Regime* als eine Mischform der Handlungskordinationsformen im Gesamtzusammenhang zu verstehen und zu identifizieren (Kussau und Brüsemeister 2007, S. 41). Governance-Regimes kennzeichnen also den Zusammenhang der unterschiedlichen Formen der Handlungskoordination. In diesem Verständnis unterliegt das Governance-Regime einem ständigen Wandel, der unter anderem durch bildungspolitische Diskurse und Programme intendiert oder nicht-intendiert beeinflusst wird. Somit rücken auch bildungspolitische Maßnahmen als Gegenstand der Educational-Governance-Forschung in den Vordergrund (vgl. ebd.).

Dass sich die Perspektive der Educational Governance mit dem Neo-Institutionalismus in produktiver Weise verbinden lässt, ist an verschiedenen Stellen herausgearbeitet worden (u. a. Herbrechter und Schemmann 2019). In diesem Zusammenhang soll vor allem auf den Begriff „organisationales Feld“ aus dem Neo-Institutionalismus abgestellt werden.

Organisationen sind im Verständnis des Neo-Institutionalismus keine geschlossenen Einheiten, sondern offene Systeme, die im Austausch mit der Umwelt ste-

hen (Koch und Schemmann 2009). Jede Organisation ist laut DiMaggio und Powell (2009) Teil eines organisationalen Feldes. Dabei bezeichnet das organisationale Feld

jene Organisationen, die als Aggregat einen erkennbaren Bereich des institutionellen Lebens konstituieren: Zentrale Lieferanten, Konsumenten von Ressourcen und Produkten, Regulierungsbehörden und andere Organisationen, die ähnliche Dienstleistungen oder Produkte herstellen (ebd., S. 59).

Die Strukturierung des Feldes unterscheidet sich laut DiMaggio und Powell (2009) in der Abhängigkeit von folgenden Aspekten:

die Zunahme des Umfangs von Interaktionen zwischen den Organisationen des Feldes; die Ausbildung scharf definierter interorganisationaler Herrschaftsstrukturen und Koalitionsmuster; eine Zunahme der Informationsmenge, mit der sich die Organisationen eines Feldes auseinandersetzen müssen; und die Entwicklung einer gegenseitigen Wahrnehmung unter den Teilnehmern eines Sets von Organisationen, dass sie an einer gemeinsamen Unternehmung beteiligt sind (ebd., S. 60).

Mit dem Forschungsfokus auf Fragen der Handlungskoordination zwischen den Akteuren lässt sich mit der Perspektive des Neo-Institutionalismus erweitern fragen, „ob sich Formen der Handlungskoordination zwischen Akteuren in Abhängigkeit vom Strukturierungsgrad verändern“ (Herbrechter und Schemmann 2019, S. 188).

In diesem Abschnitt wurden die theoretischen Grundannahmen erläutert. Wie sich diese in dem Feld der AoG ausgestalten, ist Bestandteil der empirischen Untersuchung.

3 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird das mehrstufige methodische Vorgehen erläutert. Den ersten Schritt stellt eine systematische kategorienbasierte Internetrecherche dar, durch die eine bundesweite Übersicht über die Akteure und die pädagogischen Leistungen in der AoG erarbeitet wird. Auf dieser empirischen Grundlage werden zunächst Muster der organisationalen Struktur von AoG identifiziert und sodann orientiert an diesen Mustern drei Fälle für die *multiple case study* ausgewählt (Yin 2009, S. 39). Im Anschluss erfolgt die Datenerhebung in den ausgewählten Fällen mittels Experteninterviews sowie die Auswertung und Analyse der Daten.

In Unterkapitel 3.1 wird zunächst das Vorgehen der systematischen Internetrecherche erläutert, die empirische Ergebnisse an sich hervorgebracht hat, zugleich aber die Grundlage für die Fallauswahl darstellt. In Unterkapitel 3.2 folgt die Erörterung des *multiple case study*-Designs mitsamt Datenerhebung und Datenauswertung.

3.1 Systematische kategorienbasierte Internetrecherche

Das Ziel der systematischen kategorienbasierten Internetrecherche besteht darin, organisationale Strukturen, Akteure sowie Leistungen der AoG bundesweit sichtbar zu machen. Auf der Grundlage der Internetrecherche konnten 127 Angebote, Projekte

Fall 1 stark verdichtetes organisationales Feld	Fall 2 intermediär verdichtetes organisationales Feld	Fall 3 gering verdichtetes organisationales Feld
<ul style="list-style-type: none"> • Grundbildungszentrum • Kooperationsverbund • Organisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperationsverbund • Organisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation

Leistungsebene

Abb. 1 Fallkonstruktion: Dichte des organisationalen Feldes

oder Initiativen unterschiedlicher Fördergeber der AoG identifiziert werden. Diese wurden entlang von Strukturmerkmalen, wie Finanzierung, Ziele usw., gekennzeichnet und analysiert. Die systematisierten Auswertungen und Übersichten wurden den für AoG zuständigen Referaten der Kultusministerien der entsprechenden Bundesländer vorgelegt. Die Expertise und Feldkenntnis in den Referaten ermöglichten eine Validierung und Ergänzung der Übersichten. Ferner wurden Kurzberichte erstellt, die Aufschluss über die strukturellen Besonderheiten der AoG im jeweiligen Bundesland geben und Vergleiche ermöglichen. Die Ergebnisse der systematischen kategorienbasierten Internetrecherche erlauben es, Akteure der AoG in einem Mehrebenensystem (Schrader 2011) darzustellen sowie Muster der organisationalen Strukturen zu identifizieren. Hierbei wird sichtbar, dass regionale Unterschiede in der Ausprägung der organisationalen Strukturen bestehen.²

Für die *multiple case study* werden auf der Grundlage der identifizierten Muster der organisationalen Struktur drei idealtypische Fälle ausgewählt, die eine variierende organisationale Dichte aufweisen (vgl. Abb. 1). Fall 1 kennzeichnet hierbei ein stark verdichtetes organisationales Feld, in dem sowohl Grundbildungszentren, ein Kooperationsverbund und Organisationen agieren. Fall 2 steht für ein intermediär verdichtetes organisationales Feld, in dem ein Kooperationsverbund und Organisationen vorhanden sind, während in Fall 3 lediglich verschiedene Organisationen in die Leistungserbringung von AoG eingebunden sind. Im Sinne des Ansatzes der Educational Governance haben die Koordinationsformen einen Einfluss auf die pädagogische Leistung, die hier nach Fällen unterschiedlicher organisationaler Dichte differenziert werden.

3.2 Multiple case study

Basierend auf der skizzierten Fallauswahl wird nun das methodische Vorgehen der *multiple case study* genauer beschrieben. Zur Datenerhebung der integrierten *multiple case study* (Yin 2009, S. 39) werden leitfadengestützte Experteninterviews ($n = 6$) durchgeführt. Der Aufbau der Studie folgt der Klassifizierung unterschiedlicher Fall-

² Die Ergebnisse der strukturierten kategorienbasierten Internetrecherche werden in Abschnitt 4.1. genauer dargestellt und an dieser Stelle nur kurz erwähnt, da sie entscheidend für das weitere methodische Vorgehen sind.

studententypen nach Yin (vgl. ebd.). Werden demnach innerhalb eines Falls verschiedene *Analyseobjekte* (Grundbildungszentrum, Kooperationsverbund und Organisation) betrachtet, bezeichnet man den Fallstudienaufbau als integriert. Die Kombination mehrerer integrierter Fälle stellt schließlich ein integriertes *multiple case study*-Design dar. Gemäß dem regelgeleiteten und strukturierten Vorgehen ermöglicht die Fallstudie nach Yin (2009) sowohl Einzelfallanalysen als auch eine gesamtanalytische Zusammenschau und einen Fallvergleich. Pro Analyseobjekt wurde eine Expertin bzw. ein Experte ausgewählt, mit der bzw. mit dem ein leitfadengestütztes Interview geführt wurde. Als Expertinnen und Experten werden Akteure verstanden, die als Mitglied des jeweiligen Analyseobjektes gelten und dementsprechend Expertise besitzen. Konkret wurden ausschließlich Projekt- oder Programmleitungen interviewt. Für Fall 1 wurden drei Interviews, für Fall 2 zwei Interviews und Fall 3 ein Interview geführt, wobei anhand des Leitfadens die Themenbereiche Aufgaben, Ziele, Zusammenarbeit und Finanzierung angesprochen wurden.

Zur Auswertung wird die strukturierende Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) angewendet. Auf den Grundannahmen der Educational Governance basierend, rücken folgende *Analyseeinheiten* in den Fokus der Analyse:

- die pädagogische Leistung,
- Akteurskonstellationen und
- Handlungskordinationsformen.

Neben mehreren Kontrolldurchgängen bezüglich der Eignung des Kategoriensystems wurde eine Berechnung der Intercoder-Reliabilität vorgenommen (Krippendorff 2004). Als ein wesentliches Qualitätskriterium im Rahmen empirischer Sozialforschung gibt diese darüber Auskunft, inwiefern zwei unabhängige Kodierinnen und Kodierer mittels desselben Kategoriensystems und dem zugehörigen Codebuch zu übereinstimmenden Ergebnissen gelangen. Es wurde ein sehr guter Reliabilitätskoeffizient von 0,91 erzielt.

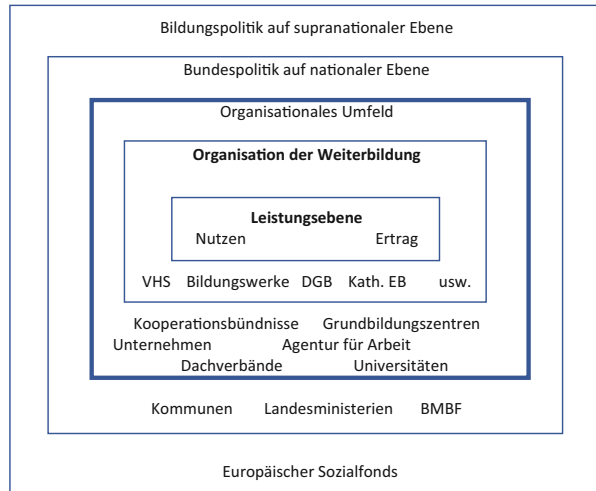
4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Befunde der Untersuchung dargestellt und erläutert. Zunächst stehen die Ergebnisse der strukturierten Internetrecherche sowie deren Systematisierung und Auswertung im Blick (4.1). Daran schließen die Ergebnisse der Einzelfallanalysen an, wobei hier die Handlungskoordination sowie das Leistungsspektrum im Blickpunkt stehen (4.2). Der dritte Abschnitt befasst sich schließlich mit der Auswertung des Fallvergleichs und einer Zusammenführung der Ergebnisse zu Governance Regimes der AoG (4.3).

4.1 Arbeitsorientierte Grundbildung im Mehrebenensystem

Die Ergebnisse der strukturierten kategorienbasierten Internetrecherche weisen darauf hin, dass vielfältige Akteure, mannigfaltige Finanzierungsstrukturen sowie verschieden ausgeprägte organisationale Strukturen zu identifizieren sind. In diesem Abschnitt wird diese Vielfalt näher beleuchtet und sodann in einer Mehrebenen-

Abb. 2 AoG im Mehrebenen-system. (In Anlehnung an Schrauder 2011)



struktur systematisiert (vgl. Abb. 2). Sodann wird auch auf regionale Unterschiede eingegangen.

Richtet man den Blick auf die Frage, welche Akteure insgesamt an der Leistungserbringung von AoG beteiligt sind, so sind neben den Volkshochschulen und weiteren Bildungseinrichtungen bundesweit auch Verbände und gemeinnützige Vereine festzustellen. AoG wird also von diversen *Organisationen der Weiterbildung* über Projektmittel im Rahmen von Angeboten und Programmen ermöglicht. Im direkten organisationalen Umfeld lassen sich Dachverbände und Koordinierungsstellen verzeichnen. Außerdem wird AoG in implementierten *Grundbildungszentren* realisiert, die maßgeblich den Zweck der Koordinierung von Angeboten, Trägern und Teilnehmenden verfolgen. Sodann wird AoG im Rahmen von *Kooperationsbündnissen* zu einem verstetigten Thema, indem sich diverse Akteure im festen Rahmen zusammenfinden, um den Auf- und Ausbau (bestehender) Bildungsangebote voranzutreiben. Auch Universitäten als wissenschaftliche Akteure und die Agentur für Arbeit sowie Unternehmen werden im organisationalen Umfeld sichtbar. Politische Akteure werden auf der Bundesebene (BMBF) ersichtlich, in länderspezifische Ministerien und Kommunen. Der Europäische Sozialfonds (ESF) wird auf der Ebene der supranationalen Akteure bedeutsam. Die Akteursvielfalt in der AoG wird in Abb. 2 systematisch dargestellt.³

Blickt man nun auf regionale Unterschiede in den Ausprägungen der Akteure, so lassen sich diese vor allem in Bezug auf Finanzierungsstrukturen und die Ausprägung des organisationalen Umfeldes feststellen. So greifen einige Bundesländer, wie etwa Rheinland-Pfalz und Hessen, zur Finanzierung von Angeboten und Projekten sowohl auf Bundesmittel des BMBF im Rahmen der AlphaDekade als auch auf ESF-Mittel im Rahmen des Förderprogramms Alphabetisierung und Grundbildung

³ Die Darstellung der Ergebnisse der strukturierten kategorienbasierten Internetrecherche wurde im November 2019 erarbeitet. Eventuelle, danach eingetretene Veränderungen wurden nicht berücksichtigt.

und auf die jeweils zur Verfügung gestellten Landesmittel zurück. Hingegen spielen in anderen Bundesländern, wie Baden-Württemberg und Berlin, vor allem Bundes- und Landesmittel oder aber Bundes- und ESF-Mittel, wie in Sachsen-Anhalt, eine Rolle. Weiterhin gibt es Bundesländer, Thüringen und Saarland, in denen finanzielle Rahmenbedingungen durch spezifische Weiterbildungsgesetze geregelt sind. Darüber hinaus weisen die Ergebnisse auf Bundesländer, wie Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern, hin, in denen das AoG-Angebot lediglich durch Bundesmittel realisiert wird. Die bestehenden Finanzierungsstrukturen sind von begrenzter Laufzeit und somit als fragil zu kennzeichnen.

Blickt man auf das organisationale Umfeld, so weisen die Ergebnisse auf folgende Differenzen hin: In einigen Bundesländern, wie in Niedersachsen, Thüringen, Rheinland-Pfalz, sind an der Realisierung von AoG Angeboten sowohl die *Organisationen der Weiterbildung* beteiligt als auch die *Grundbildungszentren* und ein *Kooperationsverbund*. Das organisationale Feld ist hierbei also als stark verdichtet zu verstehen. Gleichzeitig gibt es Bundesländer, wie Hessen und Nordrhein-Westfalen, in denen *Kooperationsverbände* und *Organisationen der Weiterbildung* aktiv sind. Hier kann von einem intermediär verdichteten organisationalen Feld gesprochen werden. In weiteren Ländern sind schließlich einzelne *Organisationen der Weiterbildung* für die Leistungserbringung verantwortlich, ohne, dass das organisationale Feld zusätzlich durch Kooperationsverbände oder Grundbildungszentren geprägt ist.

Es konnte gezeigt werden, welche vielfältigen Akteure in die Leistungserbringung der AoG eingebunden sind und dass die organisationalen Strukturen regionale Differenzen aufweisen. Im Folgenden ist zu untersuchen, ob und wie sich in den verschiedenen organisationalen Strukturen auch Formen der Handlungskoordination und pädagogische Leistung unterscheiden. Dazu werden Fallstudien ausgewertet, die vor dem Hintergrund der oben gekennzeichneten Muster der organisationalen Strukturen der AoG ausgewählt wurden.

4.2 Handlungskoordination und pädagogische Leistung in der AOG

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Fallstudien im Hinblick auf die Formen der Handlungskoordination zwischen den Akteuren sowie die pädagogische Leistung in der AoG diskutiert. Der Analyse liegt die Annahme zugrunde, dass die Leistungserbringung in den Fällen je nach organisationaler Struktur variiert. Die Ergebnisse der untersuchten Fälle werden zunächst einzeln in ihrer jeweiligen Leistungsstruktur und in den jeweils dominierenden Formen der Handlungskoordination (Netzwerk, Gemeinschaft, Hierarchie und Markt) dargestellt. Ein Fokus wird auf die Darstellung des Erhalts und der Entwicklung pädagogischer Leistungen in einer fragilen Finanzierungssituation und der Handlungskoordination in Konstellationen mit politischen Akteuren gelegt.

4.2.1 Fall 1

Der Fall 1 ist durch ein *stark verdichtetes organisationales* Feld gekennzeichnet. Es wird ein Fall untersucht, in dem sowohl Grundbildungszentren, ein Kooperati-

onsverbund und Organisationen in die Leistungserbringung von AoG eingebunden sind. Im Rahmen der Finanzierung der drei organisationalen Strukturen von AoG sind sowohl ESF-, Bundes- als auch Landes- und kommunale Mittel bedeutsam. Der Grad der Verdichtung des organisationalen Feldes spiegelt sich sowohl in der Vielfalt der Akteure als auch in der Breite des Leistungsspektrums wider.

Die Ausprägung der Leistungsebene in Fall 1 ist vielfältig. Einen besonderen Stellenwert nehmen die Öffentlichkeitsarbeit und Teilnehmendengewinnung ein, die zugleich als zentrale Herausforderungen thematisiert werden. Eine zentrale Position kommt dabei dem Grundbildungszentrum und dem Kooperationsverbund zu, die in ihrem Leistungsangebot den Schwerpunkt darauf legen, „die Angebote der Region öffentlich zu machen“ (2.1_Z.209). Insgesamt zeigt sich, dass die Akteure darauf fokussiert sind, „Vernetzung zu schaffen und Strukturentwicklung zu machen“ (1.2_Z.4–8). Das Bewusstsein dafür, dass „Synergien schon da sind, die weitergetragen werden“ müssen (1.1_Z.180–181), ist ein Merkmal von Fall 1. Es gibt eine dichte Projektstruktur, die von der Vielfalt der aktiv eingebundenen Akteure lebt. Ein intensiver Austausch zwischen den „Bildungs- und Beratungsträgern der Region“ (1.2_Z.165–166) dient dazu, neue Projektideen zu erschließen und den Informationsfluss untereinander zu gewährleisten. Zentral ist das Grundbildungszentrum, das als „Clearingstelle“ (1.3_Z.36) fungiert:

Er hat quasi in diesen ganzen Kommunen Multiplikatoren- und Sensibilisierungsarbeit geleistet also ist überall hingefahren, hat überall mal bei den verschiedensten Akteuren Vortrag gehalten über was is’n Grundbildung überhaupt, was ist Alphabetisierung und was können wir überhaupt als Kommune oder wir gemeinsam als Grundbildungszentrum mit der Kommune zusammen machen (1.3_Z. 36–38).

Die Zusammenarbeit in der Region geschieht im Wesentlichen und dominierend in der Form der gemeinschaftlichen Handlungskoordination, die gekennzeichnet ist durch eine affektiv orientierte Zielfokussierung:

da ging es mehr um’s große Ganze, wo wollen wir inhaltlich hin, wie müssen wir unseren Meilensteinplan abarbeiten? (1.2_Z.197–199).

Die gemeinsame Arbeit findet statt in Form von Austauschrunden, an denen sowohl die Dachorganisationen als auch Mitgliedsorganisationen beteiligt sind,

um auch die Bildungsakteure der Region zusammenzubringen, an einen Tisch zu bringen und ja quasi, dass nicht alle das Rad neu erfinden, dass nicht alle die gleichen Projekte, Projektanträge stellen, natürlich steuern wir das nicht, aber wir können die anderen fragen, was macht ihr denn? (1.2_Z.182–185).

Darüber hinaus dient die intensive Zusammenarbeit dazu, Öffentlichkeitsarbeit und Teilnehmendengewinnung in der Region zu gewährleisten. Dies geschieht in der Handlungskordinationsform des Netzwerks, in dem der Umgang mit Ressourcen und der Austausch im Fokus stehen. Sowohl einzelne Organisationen als auch Netzwerke und Unternehmen nutzen die bewährten Kontakte, um eine Vermittlung von Teilnehmenden in passgenaue Angebote ermöglichen zu können:

gibt vielleicht noch keine Alphabetisierungsangebote vor Ort, sondern man sieht Akteure, man sieht Ratsuchende, aber weiß noch nicht so genau, wie kriegen wir die von dort zu euch (1.3_Z.90).

Handlungskoordination in Form der Hierarchie hat eine besondere Relevanz, wenn es um Fragen der Finanzierung bzw. Weiterfinanzierung und neuer Projektakquise geht. Die politischen Akteure weisen eine Entscheidungsmacht mit den zur Verfügung stehenden Regelmechanismen durch die entsprechenden Förderinstrumente auf:

Das ist auch nur 'ne Projektförderung die beginnt und beendet wird nach drei Jahren sprich da sind wir irgendwie noch nicht in einer Regelsystematik drin mit zu unterstützen, [...] es könnten Regelinstrumente werden, die eben nicht projektabhängig sind, sondern sozusagen Gesetzesmäßig implementiert sind, ja? (1.1_Z.221–224)

Die Arbeit der Akteure ist nur in einer Zeitspanne (hier drei Jahre) strukturentwickelnd möglich ist und hat eine entsprechend kurze Halbwertszeit. Durch den bereits beschriebenen Fokus der Bildungseinrichtungen auf gemeinschaftliche und netzwerkliche Handlungskoordinationen untereinander entsteht allerdings eine Erweiterung des Handlungsspielraums:

zum Beispiel mit der Sozialdezernentin, die dann in die Stadt hineingewirkt hat und uns da Tore aufgestoßen hat, oder eben auch, dass wir von anderen Projekten wie [Projektname] mit den Kollegen dort auch eben kommunizieren, weil die ja die Arbeitnehmervvertretungen sensibilisieren und wir dann sozusagen als Nachfolgeaktivität auch die Arbeitnehmer eben schulen könnten (1.1_Z.50–53).

Die starken netzwerklichen Formen der Handlungskoordination in der Region ermöglichen gewissermaßen ein Auffangen und Abflachen dieser starken hierarchischen Steuerung durch Projektfinanzierungen. Der Abhängigkeit durch die finanziellen Mittelgeber kann durch die starke Vernetzung des Feldes und dem Nutzbarmachen von vorhandenen Synergien mit Ausweichstrategien begegnet werden.

4.2.2 Fall 2

Fall 2 ist als intermediär verdichtetes organisationales Feld zu charakterisieren. Der Fall verfügt über kein Grundbildungszentrum, wie Fall 1. Der bundeslandübergreifende Kooperationsverbund wird von dem Landesverband der Volkshochschulen koordiniert. Aktiv sind darüber hinaus diverse Bildungsorganisationen für AoG in der Region. Der Fall ist gekennzeichnet durch viele Großstädte und Ballungsgebiete. Insgesamt ist ein breit aufgestelltes Projektspektrum zu verzeichnen, das hauptsächlich im Rahmen von Bundesmitteln, ESF- bzw. Landesmitteln gefördert wird.

In Fall 2 ist Netzwerkarbeit nicht nur das vorrangige Leistungsangebot, sondern Grundvoraussetzung, um Alphabetisierung und Grundbildung in der Region erfolgreich realisieren zu können. So gibt es regionale Zusammenschlüsse von Volkshochschulen, die sich mit dem Ziel zusammenfinden, einen Austausch über die Ge-

winnung von Lehrenden und Angebotsformaten zu gewährleisten. Der Fokus liegt zudem auf einer in die Breite getragenen Öffentlichkeits- und Sensibilisierungsarbeit.

In Fall 2 ist der dominierende Modus der Handlungskoordination in der netzwerklichen Zusammenarbeit in einer gemeinsamen Projekt- und Angebotsplanung zu sehen:

dass eben dieses Netzwerken sehr wichtig ist [...] und dass es eben wichtig ist möglichst viele Akteure zusammenzubringen in dem Thema und gemeinsam Sachen zu erarbeiten (2.1_Z.15–18) und sich entsprechend daraus „die Haupttätigkeit“ ergibt (2.2_Z.66).

Der besondere Mehrwert netzwerklicher Zusammenarbeit besteht in der Bündelung von Ressourcen und dem daraus folgenden Wissen, sich jederzeit an professionelle Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner wenden zu können:

wenn man da irgendwie mal ne Expertise braucht, weiß man ok, an die kann man sich wenden, die kommen dann gerne und erzählen was zu nem bestimmten Thema, also da gibt es wirklich sehr sehr viele Expertise (2.2_Z.246–248).

Für lokale Volkshochschulen ist die kommunale Politik ein relevanter Akteur. Beispielsweise hat eine Kommune

[...] sich entschieden jetzt mit der Entgeltbefreiung diese Kurse jetzt kostenfrei anzubieten [...] (2.2_Z.16).

Unter anderem wurde die Debatte der Entgeltbefreiung veranlasst, um

den Abgeordneten des Rats der Stadt halt auch ja ne Sensibilität dafür zu schaffen und denen mal aufzuzeigen was letztlich hinter einer fehlenden Schriftsprachkompetenz alles dahintersteckt (2.2_Z.16).

So zeigt sich in Fall 2 insgesamt eine starke Zusammenarbeit mit politischen Akteuren. Dies löst sich jedoch im Gegensatz zu den Strategien der Akteure in Fall 1 nicht in horizontaler netzwerklicher Handlungskoordination auf, sondern in individuellen Beratungs- und Informationsleistungen des Kooperationsverbunds und der Bildungsorganisationen:

[...] , dass ich dann wiederum dem Ministerium also meinem Mittelgeber, sag ich mal, dem Fördermittelgeber berichten kann, was sind denn so die Bedarfe aus der Praxis, wo läuft es gut, wo läuft es nicht so gut und dass man da eigentlich in so einem ständigen Austausch steht (2.1_Z.23–28).

Entsprechend geht es den Akteuren der Bildungseinrichtungen darum, Strukturen aufzubauen und zu verstetigen, indem sie längerfristige Förderungen verhandeln. Der besondere Bedarf entsteht bei der Verlässlichkeit und Ansprechbarkeit von Partnern im Feld, die nötigenfalls aufgrund von auslaufender Finanzierung für gemeinschaftliches und netzwerkliches Handeln nicht mehr zur Verfügung stehen.

Ne, man braucht schon irgendwas verlässliches oder so mindestens fünf Jahre bräuchte man eigentlich schon, um zu sehen, ok, da baut sich was auf, ne, da

ist jemand, der ist verlässlich da, der hat auch Geld. Also das ist, man muss da auch einfach mal über Geld sprechen (2.1_Z.331–333).

Diese Konstellation im Zusammenhang mit den politischen Akteuren, die über die klare Ansprache und Aushandlung von Finanzierungsfragen besteht, hat jedoch keinen Einfluss auf die weiterhin hierarchische Handlungskoordination. Sichtbar wird diese:

wenn bestimmte Institutionen keine Förderung mehr bekommen für das Thema, ne dann kann es auch einfach sein, dass da der ganze Bereich mal eingestampft wird (2.1_Z.324–326).

4.2.3 Fall 3

Fall 3 ist gekennzeichnet durch eine *geringere Dichte des organisationalen Feldes* in der AoG. Die zentralen und umsetzenden Akteure hinsichtlich AoG-bezogener Angebote stellen die Volkshochschulen dar. Vereinzelt gibt es landes- oder bundesfinanzierte Projekte. Die Leistungsebene in Fall 3 ist fokussiert auf Angebote für Unternehmen.

Es zeigt sich dabei, dass diese Leistungen ein breites Spektrum umfassen: Neben der Qualifizierung von unternehmensinternen Bildungsberatern, die sowohl als offene Qualifizierungen als auch in Form von Inhouse-Schulungen stattfinden, beinhalten die Leistungen zusätzlich die kontinuierliche Begleitung, Motivation und Versorgung mit Informationen der Unternehmen.

Entsprechend dieses Leistungsspektrums zeigt sich in Fall 3 eine starke Zusammenarbeit mit Unternehmen, für die sie Angebote entwickeln und durchführen. Hier lässt sich – auch im Vergleich zu den anderen Fällen – eine Besonderheit markieren: In Zusammenarbeit mit den Unternehmen haben die Bildungsorganisationen des Falls 3 die zunächst marktformigen Handlungskoordinationen in eine eher netzwerkliche Zusammenarbeit transformiert. So wird das Vorgehen in der Ansprache der Unternehmen in der Vergangenheit mit „Kaltakquise“ (3_Z.206) beschrieben, bei der nach vorheriger Beobachtung des Feldes und konkreter Benennung der relevanten Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner die Handelnden „einfach geschaut haben, ob das ankommt oder nicht“ (3_Z.206).

Die Strategie hat sich inzwischen insofern verändert, als Kaltakquise nicht mehr notwendig ist und die Betriebe nun auf die Anbieter zukommen. Eine besondere Rolle spielt da der kooperative Zugang zu betriebsinternen Weiterbildungsstrukturen, der eher in großen Unternehmen möglich ist:

eher sagen, wir erreichen größere Betriebe, weil da einfach auch die interne Vernetzung und interne Strukturen vorhanden sind, also Betriebsrat zum Beispiel, Weiterbildungsabteilung, es gibt ne Personalabteilung, es gibt Wege, dass also wie man für Beschäftigte bestimmte Angebote vorbereitet und was, was man anbieten kann im Betrieb (3_Z.236–238).

Über diese starke Zusammenarbeit im Modus des Netzwerks sichern und erweitern sich die Akteure des Falls 3 das Leistungsspektrum.

Darüber hinaus erweist sich die starke Vernetzung mit anderen Bildungsträgern als besonders ertragreich. Dabei werden Verweisungsstrukturen in Bezug auf die Teilnehmenden gebildet und zu diesem Zweck persönliche Kontakte aufgebaut und gehalten:

Wenn es aber darum geht, die eigentliche Zielgruppe also da tatsächlich zu verweisen, dann hat sich das immer bewährt, dass wir im persönlichen Gespräch mit den einzelnen Trägern sind, also mit den Personen und so dass es ein schneller kurzer Weg ist (3_Z.276–278).

Wichtig ist dabei, dass schnelle Kommunikationswege für die kurzfristige Angebotssuche für Teilnehmende möglich sind:

Also wir greifen dann zum Telefon und sagen „hier unser [Lerner] hat jetzt eine Person, die macht sich vielleicht auf den Weg,“ würde das passen, könntest du nicht ein Erstgespräch führen und schauen, ob das, ob das passt? (3_Z.278–280).

Diese netzwerklichen Strukturen sind für die Bildungsträger in der Region von Vorteil, indem sie das Angebotsportfolio erweitern:

ok wir bieten zwar das und das an, aber uns fehlt ein anderer Bereich (3_Z.175–176).

Im Zusammenhang mit dem Umgang unsicherer Finanzierungssituationen zeigt sich ein interessanter Aspekt in der Handlungskordinationsform der Hierarchie: Politische Akteure sind über die über die Finanzierung im Zusammenhang mit dem Fördergeber BMBF relevant. So wird diskutiert, was bei Auslaufen der Finanzierung mit den aufgebauten Strukturen geschieht. Es gibt dabei gewisse Routinen im Umgang mit dem Auslaufen von Projekten und dem Auffangen von Strukturen „so dass das im Grunde zu unserem täglichen Geschäft gehört“ (3_Z.427). Anders als in den Fällen 1 und 2 durch gemeinschaftliches, netzwerkliches Handeln oder auch durch Beratung der politischen Akteure, werden hier keine strategischen Bemühungen gegen das Auslaufen von Finanzierung deutlich.

4.3 Governance-Regimes in der AoG

Nach der Beschreibung der in der Studie untersuchten Fälle mit der jeweils spezifischen Dichte des organisationalen Feldes und die verschiedenen Formen der Handlungskoordination folgt hier eine kurze Zusammenfassung und ein Vergleich der Fälle. Darauf aufbauend lassen sich erste Einblicke in Governance-Regimes in der AoG geben.

Die umfassenden pädagogischen Leistungen in den Fällen sind auf die forcierte und systematische Vernetzung der Weiterbildungsakteure in der Region zurückzuführen.

Dies wird insbesondere in Fall 1 und Fall 2 deutlich. Das Leistungsspektrum bewegt sich zwischen einer in der Region gemeinschaftlich forcierten Öffentlichkeitsarbeit und Teilnehmendengewinnung (bei der die Akteure dann von den entwickelten Verweisstrukturen direkt profitieren) und der in netzwerklichen Zusammenhängen

geteilten Angebots- und Projektplanung. Fall 3 weist dabei im Hinblick auf die Leistungsstruktur eine geringere Reichweite auf, da hier wesentlich lokale Angebote für Teilnehmende in Unternehmen und weniger Leistungen in der Region entwickelt werden. In allen drei Regionen ist das Leistungsspektrum jedoch vielfältig und differenziert.

Handlungskoordinationen weisen je nach Fall verschiedene Ausprägungen auf. Dominant zeigt sich in allen Fällen hierarchische Handlungskoordination in der Abhängigkeit von finanziellen Mitteln, die für die Bildungsorganisationen über den Auf- und Abbau von Strukturen bestimmen. Fall 1 zeigt deutlich ausgeprägtere Varianten im Umgang mit hierarchischer Handlungskoordination. Die Akteure auf der Ebene der Bildungseinrichtungen sind durch stark ausgebaute netzwerkliche und gemeinschaftliche Zusammenhänge in der Lage, den Akteuren mit absoluter Entscheidungsmacht zu begegnen und sie weisen eine gewisse Eigenständigkeit auf, wenn es darum geht, finanzielle Ressourcen über herkömmliche Strukturen hinaus zu akquirieren. In Fall 3 haben die Akteure im Hinblick auf die Unsicherheiten in der Finanzierung einen routinierten Umgang. Insgesamt werden gemeinschaftliche und netzwerkliche Handlungskoordination mit bekannten Verweisstrukturen zur gelingenden Teilnehmendengewinnung nutzbar gemacht. Hierbei ist eine ausgeprägte Akteurslandschaft wie in Fall 1 förderlich. Gemeinschaftliche Handlungskoordination, die im Kern über eine geteilte normative Zielvorstellung der Arbeit im Kontext von AoG funktioniert, ist insgesamt von großer Bedeutung, indem Austausch (auch überregional) möglich ist und Themen erarbeitet werden. Die Spezifik des Falls 3 ist eine Entwicklung von marktförmiger zu netzwerklicher Handlungskoordination zwischen Bildungseinrichtungen und Unternehmen.

Betrachtet man die vorherrschenden Akteurskonstellationen und Handlungskordinationsformen im Feld der AoG im Gesamten, lassen sich gewisse Einblicke in Governance-Regimes als ein Zusammenwirken von verschiedenen Mechanismen (Kussau und Brüsemeister 2007, S. 41; Schimank 2007, S. 203) ermöglichen.

Das vorherrschende Governance-Regime besteht in Abhängigkeit zu den strukturellen Bedingungen in den jeweiligen Regionen, die zum einen variierende organisationale Dichten über vielfältige Akteurskonstellationen verzeichnen und zum anderen in verschiedenen Formen der Handlungskordinationen Zusammenarbeit ermöglichen. So zeigen sich in der jeweiligen Dichte der organisationalen Felder von AoG typische Formen der Handlungskoordination, die sich zwischen netzwerklichen, hierarchischen und marktförmigen Koordinationsformen bewegen. Hierarchie hingegen hat auch über die Unterscheidungsgrade gleichermaßen Einfluss, indem politische Akteure über Finanzierung entscheiden und dies die Akteure der Bildungseinrichtungen direkt beeinflusst. Die organisationalen Felder, die sich nach Dichtegraden unterscheiden lassen, haben dann jeweils typische Koordinationsformen, um der Finanzierungssituation zu begegnen. Im Hinblick auf pädagogische Leistungserbringung hat dies dann Auswirkungen. So sind im stark verdichteten organisationalen Feld des Falls 1 durch starke netzwerkliche Zusammenarbeit Handlungsspielräume erweitert worden. Im intermediär verdichteten Feld des Falls 2 führen netzwerkliche und gemeinschaftliche Handlungskordinationen zu einer Sichtbarmachung der Leistung und insbesondere zur Gewinnung von Teilnehmenden. Das gering verdichtete Feld des Falls 3 kann sich über starke Zu-

sammenarbeit mit Unternehmen Leistung sichern und stärkt durch überregionale gemeinschaftliche Zusammenarbeit die Entwicklung von Themen und Vielfalt der Leistung.

Damit erweist sich Fragilität der Finanzierung als ein dominantes Kennzeichen aller hier untersuchten Fälle. In unterschiedlichen Spielarten von Akteurskonstellationen und Formen der Handlungskoordination sichern die Akteure die jeweiligen pädagogischen Leistungen ab. Interessant ist dabei, dass die Ausprägungen der Leistungsstruktur sich nur graduell unterscheiden, insgesamt jedoch vielfältig sind. Unterschiede entstehen lediglich in der Reichweite der Angebote und der Stärke der Verweisstrukturen, die sich günstig auf die Stabilität der Leistungsstruktur ausprägen.

5 Fazit

Der vorliegende Beitrag analysiert unter Rückgriff auf die Perspektive der Educational Governance und des Neo-Institutionalismus, welche organisationalen Strukturen sich aktuell in der AoG erkennen lassen und welche Formen der Handlungskoordination welche pädagogischen Leistungen ermöglichen.

Mit Blick auf die organisationalen Strukturen lässt sich festhalten, dass AoG im bundesweiten Überblick über organisationale Strukturen unterschiedlicher Dichte verfügt. Dabei konnten drei Idealtypen identifiziert werden, anhand derer in einer qualitativen *multiple case study* sodann Formen der Handlungskoordination und Leistungen in Regionen mit unterschiedlicher organisationaler Dichte fokussiert wurden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Akteure im Feld – hier maßgeblich die Bildungseinrichtungen, Volkshochschulen und aktiven Projekte im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung – in manifestierten, netzwerklichen und gemeinschaftlichen Handlungskordinationsformen agieren. Je manifestierter die Handlungskordinationsformen sind und je klarer die Zuständigkeiten und Verweisstrukturen innerhalb der Akteurskonstellationen, desto handlungs- und leistungsfähiger scheinen die Akteure. Es wird zudem deutlich, dass sich die verdichtete Struktur positiv auf Aspekte wie die gemeinschaftliche Öffentlichkeitsarbeit sowie auf Teilnehmendengewinnung auswirken. Bei geringerer organisationaler Dichte ist die Reichweite der entsprechenden Aktivitäten geringer. Insgesamt zeigen sich in den Fällen unterschiedliche Muster der Handlungskoordination, die allesamt ein vielfältiges und differenziertes Leistungsspektrum eröffnen.

Abschließend sollen die Befunde nochmals mit Blick auf Praxisrelevanz, Bildungspolitik und den Beitrag zur wissenschaftlichen Debatte eingeordnet werden.

Mit Blick auf die praktische Nutzung der Befunde ist auf Ergebnisse in Workshops mit Expertinnen und Experten in der AoG sowie auf bereits publizierte Handlungsempfehlungen zur Entwicklung von Perspektiven des Feldes zu verweisen.⁴

In bildungspolitischer Hinsicht legt sich die Förderung der Vernetzung und die Steigerung von organisationaler Dichte nahe, da es so gelingt, die Reichweite innerhalb der Region zu erhöhen. Bei der Steigerung der organisationalen Dichte scheint insbesondere die Einbindung von Sozialpartnern und der Arbeitsverwaltung sinnvoll, um auch Optionen regelhafter Finanzierung sukzessive zu erweitern. Wichtig insgesamt ist jedoch die Sicherung der Vielfalt durch die Einbindung der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildungslandschaft.

Schließlich soll auch der Beitrag zur wissenschaftlichen Debatte abschließend gewürdigt werden. Der Aufsatz leistet einerseits einen Beitrag zur Struktur- und Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung, indem er Handlungskoordination in fragilen Organisationsstrukturen der Erwachsenenbildung analysiert. Mit der Verschränkung von Educational Governance und Neo-Institutionalismus in der Erwachsenenbildungsforschung gelingt es, wie gezeigt, sehr gut und auf produktive Weise, fragile Bereiche wie AoG mit Blick auf Akteurskonstellationen, Handlungskoordination und pädagogische Leistung zu untersuchen. Als weitere Forschungsperspektive lässt sich zum einen ein Vergleich mit anderen fragilen Bereichen der Weiterbildung, wie etwa kulturelle Bildung, mit Blick auf Handlungskoordination und Leistungsspektrum festmachen. Zum anderen wäre auch ein internationaler Vergleich denkbar.

Des Weiteren konnte auch ein Beitrag zur Forschung im Feld der arbeitsorientierten Grundbildung geleistet werden. Dabei konnten Aspekte der organisationalen Struktur, der Steuerung sowie der Handlungskoordination und der pädagogischen Leistung erstmalig analysiert werden.

In den Blick anschließender Forschung sollten Möglichkeiten und Bedingungen der Verstetigung von arbeitsorientierter Grundbildung geraten.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz 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.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

⁴ Es wurden Handlungsempfehlungen für die Öffentlichkeitsarbeit, für die Forschung zum Thema, aber auch für die Entwicklung von Lernangeboten etc. entwickelt. Diese sind abrufbar unter: <https://www.grundbildung-wirkt.de/cms/wp-content/uploads/2020/08/AoG-Überblick-und-Perspektiventwicklung.pdf>.

Literatur

- Altrichter, H. (2015). Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem: Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (S. 21–63). Wiesbaden: Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-06523-2.pdf>. Zugegriffen: 07.04.2021.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T., & Wissinger, J. (Hrsg.). (2007). *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Benz, A., & Dose, N. (2010). *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung, & Kultusministerkonferenz (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung. 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen*. Berlin. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_grundsatzpapier_nationale_dekade.pdf. Zugegriffen: 7. Apr. 2021.
- DiMaggio, P.J., & Powell, W.W. (2009). Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutioneller Isomorphismus und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 57–84). Wiesbaden: Springer.
- Euringer, C. (2016). *Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung: Definitionen, Interessen und Machtverhältnisse*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Faulstich, P., & Haberzeth, E. (2015). Weiterbildungspolitik. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (1. Aufl. S. 263–271). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hartz, S., & Schrader, J. (2008). Steuerung und Organisation in der Weiterbildung – ein vernachlässigtes Thema? In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 9–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herbrechter, D., & Schemmann, M. (2019). Educational Governance und Neo-Institutionalismus in der Weiterbildungsforschung. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien, Educational Governance* (Bd. 43, S. 181–199). Wiesbaden: Springer. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-22237-6_9.pdf. Zugegriffen: 07.04.2021.
- Hof, C., Ludwig, J., & Schäffer, B. (Hrsg.). (2011). *Steuerung – Regulation – Gestaltung – Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung; Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Koch, S., & Schemmann, M. (2009). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: Springer.
- Koller, J., Klinkhammer, D., & Schemmann, M. (Hrsg.). (2020). *Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung, Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme*. Bielefeld: wbv.
- Kowalczyk, K., Neureiter, M., Pabst, A., & Zeuner, C. (2016). *Evaluation des BMBF-Förderschwerpunkts „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“*. Abschlussbericht. Berlin: BMBF. https://www.hsu-hh.de/eb/wp-content/uploads/sites/662/2020/03/Abschlussbericht-Arbeitsplatzorientierte-Alphabetisierung-und-Grundbildung-Erwachsener_mit-Anhang.pdf. Zugegriffen: 07.04.2021
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis: some common misconceptions and recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411–433.
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* 1. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Lernende Region – Netzwerk Köln e.V. (2021). *Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Maag Merki, K., & Altrichter, H. (2010). Empirische Erforschung schulischer Governance. Eine Zwischenbilanz und offene Forschungsfragen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* 1. Aufl. (Bd. 7, S. 403–408). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_16.
- Mayntz, R. (1998). New Challenges to Governance Theory. In R. Mayntz (Hrsg.), *Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung* (S. 13–27). Frankfurt a.M.: Campus.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Schemmann, M. (2020). „Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (1. Aufl. S. 391–403). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc>.
- Schimank, U. (2007). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In *Educational Govnance. Handlungskoordination und Steuerung in Bildungssystemen* (1. Aufl. S. 231–260). Wiesbaden: Springer.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schroeder, J. (2016). Arbeitsplatzorientierte Grundbildung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 237–249). Münster: Waxmann.
- Schwarz, S. (2021). Arbeitsorientierte Grundbildung: Definition, Überblick und Einordnung. In Lernende Region – Netzwerk Köln e.V. (Hrsg.), *Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 17–23). Bielefeld: wbv Publikation.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods* (4. Aufl.). Bd. 5. Kalifornien: Sage.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.



Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Carola Iller · Rainer Treptow

Angenommen: 4. März 2021 / Online publiziert: 24. März 2021
© Der/die Autor(en) 2021

Rezensionen zu:

Karin Julia Rott (2020): *Medienkritikfähigkeit messbar machen. Analyse medienbezogener Fähigkeiten bei Eltern von 10- bis 15-Jährigen*. Bielefeld: wbv Publikation. (Reihe: Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Forschung & Praxis, Bd. 36). 296 Seiten, 49,90 €, ISBN: 978-3-7639-6073-6.

Oliver Tobias Zetsche (2020): *Zur Notwendigkeit von Bildungsangeboten im Maßregelvollzug. Pädagogische Hilfsmaßnahmen in der Forensischen Psychiatrie*. Wiesbaden: Springer. 624 Seiten, 69,99 €, ISBN 978-3-658-29696-4

1 Carola Iller: Karin Julia Rott (2020): Medienkritikfähigkeit messbar machen. Analyse medienbezogener Fähigkeiten bei Eltern von 10- bis 15-Jährigen. Bielefeld: wbv Media.

Als die Autorin ihre Studie zur Medienkompetenz von Eltern konzipiert und durchgeführt hat, ahnte sie vermutlich nicht, wie aktuell und brisant ihre Fragestellung zum Zeitpunkt der Veröffentlichung sein würde. In Zeiten der pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen haben Homeschooling und digitale Freizeitanbieter Eltern zu Medienbeauftragten ihrer Kinder gemacht – ob sie kompetent waren oder nicht. Aber auch schon vor der Pandemie waren die Erwartungen an die medienerzieherischen Kompetenzen von Eltern evident – Frau Rott verweist in der Einleitung ihres

C. Iller (✉)
Universität Hildesheim, Hildesheim, Deutschland
E-Mail: carola.iller@uni-hildesheim.de

R. Treptow
Universität Tübingen, Tübingen, Deutschland
E-Mail: rainer.treptow@uni-tuebingen.de

Buches auf „alternative Fakten“, auf die zunehmend jüngeren Nutzenden digitaler Medien und eine mediatisierte Welt, die Kompetenz im Umgang mit Medien so notwendig macht wie Sicherheit im Straßenverkehr. Vor diesem Hintergrund setzt sich die Autorin also mit der Medienkompetenz von Eltern auseinander, genauer gesagt mit der Medienkritikfähigkeit als einem Teil der Medienkompetenz – in Anlehnung an Baackes Modell der Medienkompetenz, das zwischen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung unterscheidet. Bezogen auf diesen fraglos relevanten Teilaspekt der Medienkompetenz hat die Autorin im Rahmen ihrer Promotion an der Universität Tübingen ein Testinstrument entwickelt und erprobt. Das Ergebnis liegt nun als Buchpublikation vor.

Auf Basis einer gründlichen und informativ aufbereiteten Literaturlauswertung operationalisiert die Autorin den Begriff der Medienkritikfähigkeit, der bislang vorwiegend theoretisch konzeptualisiert wurde, jedoch kaum für empirische Forschung zur Anwendung kam. Plausibel begründet zielt die vorliegende Studie darauf ab, etwas über die tatsächlich vorhandene Kompetenz in Erfahrung zu bringen und nicht die Selbsteinschätzung oder selbst berichtete Nutzung zu messen. Deshalb beruht die Methodik der vorliegenden Studie auf einem Testdesign, mit der Folge, dass geeignete Testmethoden erst einmal entwickelt werden müssen. Als Referenzstudien kann die Autorin lediglich auf eine Studie zur Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen zurückgreifen; zur Medien- bzw. ICT-Kompetenz von Erwachsenen kann außerdem noch die PIAAC-Studie Anregung geben, allerdings wurden die Testaufgaben bislang noch nicht veröffentlicht. Gut nachvollziehbar stellt Frau Rott den Entwicklungsprozess ihres Tests dar, begründet die Auswahl von Aufgaben, die Abwägung von Genauigkeit, Machbarkeit und Zumutbarkeit gegenüber den Testpersonen.

Sie entscheidet sich für eine kleine Auswahl an Aufgabenstellungen, die den kritischen Umgang mit Informationen, mit medialer Unterhaltung, Werbung und Kommunikation erfassen sollen. Die Aufgaben sind im Anhang des Buches abgedruckt. Da der Test online durchgeführt wurde und zwei Aufgaben mit Filmausschnitten verknüpft sind, ist damit zwar nicht alles, aber doch das meiste des Testdesigns transparent nachzuvollziehen. Außerdem sind in der Erhebung soziodemografische Angaben und Angaben zum medienerzieherischen Handeln der Befragten erhoben worden. Frau Rott geht nämlich von der Annahme aus, dass Medienkompetenz bzw. ihre Teilkomponenten Einfluss auf das erzieherische Handeln der Eltern haben. Als medienerzieherisches Handeln unterscheidet sie drei verschiedene Strategien, wie Eltern aktiv, restriktiv oder überwachend die Mediennutzung ihrer Kinder begleiten. Um die Tauglichkeit des Tests zu überprüfen und erste Erkenntnisse zu Medienkritikfähigkeit von Eltern zu generieren, wurden in einer kleinen, nicht repräsentativen Erhebung ca. 400 Eltern getestet. Die Ergebnisse dieser Testung werden ebenfalls im Buch vorgestellt und diskutiert. Es zeigt sich, dass die Tests tatsächlich Unterschiede in den erfassten Kompetenzkonstrukten messen können und Kompetenz im Umgang mit informierenden Medien nicht immer mit Kompetenz im Umgang mit Werbung oder Unterhaltung einhergeht. Interessant ist auch, dass ältere Eltern tendenziell höhere Kompetenzwerte erzielen und Mütter etwas besser abschneiden als Väter.

Was es genau mit der Zielgruppe der Eltern von 10- bis 15-jährigen Kindern auf sich hat, bleibt allerdings sehr vage. Während die Auseinandersetzung mit dem Kon-

strukt der Medienkritikfähigkeit und der Entwicklung der Testaufgaben informativ und transparent dargestellt ist, wirft die Darstellung der Zielgruppe und Operationalisierung des familiären Medienhabitus viele Fragen auf. Diese beginnen bei der normativen, nicht hinterfragten Setzung, dass Eltern die Schlüsselpersonen in der Medienerziehung ihrer Kinder sind und deshalb medienkompetent sein oder kompetent gemacht werden müssen. Wenig Aufmerksamkeit wird auch der Diversität von Familien geschenkt, die sich jenseits von soziodemografischen Merkmalen manifestiert. Und die in der Einleitung angekündigten Empfehlungen für die Familienbildung beschränken sich auf eine halbe Seite, die m.E. auch ohne empirische Untersuchung möglich gewesen wären.

Die Stärke der Arbeit liegt also vor allem in der medienpädagogisch fundierten und sprachlich sehr gut nachvollziehbaren Entwicklung eines Tests zur Medienkritikfähigkeit von Erwachsenen im mittleren Erwachsenenalter. Lesenswert finde ich das Buch auch wegen der transparenten Methodendiskussion. Mit diesem Fokus ist es jenseits des Themas auch für den Einsatz in der Lehre geeignet.

2 Rainer Treptow: Oliver Tobias Zetsche (2020): Zur Notwendigkeit von Bildungsangeboten im Maßregelvollzug. Pädagogische Hilfsmaßnahmen in der Forensischen Psychiatrie. Wiesbaden: Springer.

Bereits der Titel der umfangreichen Studie macht klar, welche Schlussfolgerung der Autor zieht: Notwendig im Sinne von dringend und überfällig sei es, fachlich fundierte Bildungsangebote für erwachsene Insassen des bundesdeutschen Maßregelvollzugs (MRV) in der Forensischen Psychiatrie strukturell auf Dauer zu stellen. Es handelt sich um die Gruppe psychisch kranker Straffälliger. Nahezu zwei Drittel der Patienten und Patientinnen verfügen über keinen Schul- und Ausbildungsabschluss, leben also in Bildungsarmut.

In welchem Zustand sich entsprechend nachholende schul- und berufsqualifizierende Angebote im MRV befinden, verrät der ambivalente Untertitel: Ihre Bezeichnung als pädagogische „Hilfsmaßnahmen“ markiert einerseits eine gewisse Randständigkeit, ja Vernachlässigung. Unterschätzt werde andererseits aber, so insistiert Zetsche mit Blick auf seine empirischen Befunde, die tatsächlich helfende Bedeutung von Ausbildung. Diese zeige sich als Beitrag für die Akzeptanz von Therapie, für das Selbstwertgefühl und die Alltagsbewältigung der Patienten und Patientinnen, nicht nur während ihrer Zeit im MRV, sondern auch nach ihrer Entlassung. Die auf klinische Aufgaben spezialisierte Institution MRV sei eher begrenzt auf einen medizinisch-therapeutischen Zugang vor dem Hintergrund des Strafrechts, stehe damit in besonderer Konstellation von Zwang und Freiwilligkeit, von Therapie und Strafe. Überaus schwach ausgeprägt sei hingegen der Beitrag von Bildung auch für eventuelle Rückkehrperspektiven in extramurale Lebenswelten – als Chancenverbesserung auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt.

Im normativen Bezugsrahmen eines Reforminteresses also bietet die als Dissertation an der Universität Leipzig durchgeführte Studie einen immens materialreichen Korpus aus empirischen Daten und Dokumenten. Auf sieben Kapitel ausgelegt hat

sie streckenweise Lehrbuchcharakter, sei es zum MRV-Kontextwissen oder zu den Erfolgen und Widrigkeiten des von Zetsche durchgeführten Forschungsprozesses. Anfangs geht er davon aus, dass die spezifische MRV-Problematik dem Blickwinkel der Erwachsenenbildung fast völlig entzogen ist. Also investiert er erheblichen Aufwand in die Grundlegung theoretischen und rechtlichen Wissens, sieht er doch gerade hier gravierende Professionalisierungsdefizite. Allein die geschichtliche Herleitung der Unterscheidung zwischen psychisch zurechnungs- und nichtzurechnungsfähigen Straftäterinnen und Straftätern und des Gestaltwandels entsprechender juristischer Bestimmungen nimmt zwei Kapitel in Anspruch. Diese allein sind für Uneingeweihte ein profundes Stück Weiterbildung zum juristisch-psychiatrischen Spannungsverhältnis von Strafe und Hilfe, bis hinein in die minutiöse Aufarbeitung der Rechtslage in 16 Bundesländern.

Ebenso viel Sorgfalt geht in die differenzierte Begründung der Gegenstandskonstruktion und Methodik der empirischen Untersuchung ein. Vorgestellt wird ein aufwendiges Mixed-Methods-Design, das es erlaubt, die Sichtweisen von Expertinnen und Experten mit den Sichtweisen von Patientinnen und Patienten zu konfrontieren, um schließlich in einer Zusammenführung (Triangulation) belastbare Belege zusammenzustellen. Sie sprechen für eine personell, fachlich, räumlich, zeitlich und monetär ernstzunehmende, letztlich nachhaltige Stärkung von Hilfe als und durch Bildung. Lern- und Leistungsmotivationen werden ausführlich beschrieben, ebenso biographische Chancen und Risiken.

Die Ergebnisdarstellung der empirischen Untersuchung im sechsten Kapitel ist auf das Detailreichste ausdifferenziert, die kritische Diskussion danach geprägt durch eine durchweg erkennbare Selbstverpflichtung zur maximalen Transparenz.

Die Lektüre des gesamten Werkes ist nicht leichtgängig. Die vielen filigranen, mitunter redundanten Ausführungen erfordern anhaltende Aufmerksamkeit. Gleichsam zu spüren ist der Verantwortungsdruck, dem sich der Autor angesichts der Reformaufgabe stellt, und in dessen Lichte er keine Gelegenheit zur Legitimation aller Schritte seines Forschungsverfahrens auslässt. Überzeugen durch Nachvollziehbarkeit von Forschung scheint eine zentrale Devise zu sein, die bis hinein in die Liste seiner Empfehlungen schulischer Bildungsmaßnahmen reicht.

Insgesamt verbindet Zetsche also empirische Befunde aus der Praxis mit einer klugen Bedarfsbegründung. Thematisiert wird die Diskrepanz zwischen der Relevanz von nachgeholter schulischer Bildung und einer deutlich kritisch gesehenen Marginalisierung pädagogischer Angebote in einem Sektor, in dem der Bildungsarmut zu wenig entgegengesetzt werde. Zetsche mahnt zusätzlich die Entwicklung von ernsthaft professionellen Bildungskonzepten in der Forensischen Psychiatrie an. Letztlich sieht er hier die Erziehungswissenschaft in der Pflicht zu mehr Engagement im asymmetrischen Kräftefeld von Psychiatrie, Justiz und Sozialer Arbeit. Auch so gesehen handelt es sich um ein wichtiges Buch.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz 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.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.