

Hefthema:

## **Auf Abwegen - Zur Kritik des Mobilitätsimperativs**

### **135 Editorial**

Redaktionskollektiv

---

**Narrative von Bildung,  
Bewegung und Mobilität -  
Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Kritik  
des Mobilitätsimperativs**

Sebastian Zick

### **138 Repliken zum Themenbeitrag**

### **152 Der Mobilitätsimperativ als Postulat der Anpassung - Eine Reflexion über (politische) Narrative in der Erwachsenen- bildungswissenschaft**

Tamara Diederichs

### **161 Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft. Nicht nur eine Kritik des Mobilitätsimperativs**

Christoph Haker & Lukas Otterspeer

### **177 Mobilität als erziehungswissen- schaftliches Thema zwischen Zeit- diagnose und Lebensgestaltung**

Michael Dick

### **186 Zum widersprüchlichen Ort sub- jektiver Artikulationen von Mobi- lität (und Bildung). Eine Replik auf Sebastian Zicks Ansatz einer kritischen Mobilitätsforschung**

Julia Golle

**198**

unlerhört

---

**Eine Vorbemerkung**

Stefan Vater

**199**

**200**

**Von den Lernenden zum  
Ergebnis: Eine paradigmatische  
Verschiebung in der österreichi-  
schen Basisbildung. Eine kritische  
Einschätzung aus dem  
Handlungsfeld**

Gerhild Ganglbauer &

Angelika Hrubesch

**217**

Call for Replies

**„Überwindung des  
Wissenschafts-Praxis-  
Problems?“**

# Narrative von Bildung, Bewegung und Mobilität – Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Kritik des Mobilitätsimperativs

Sebastian Zick

## Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigt sich anhand des Phänomens des Bildungsreisens mit der Verbindung von Bildung und Mobilität. Dabei wird das Verhältnis von Bildung und Mobilität sowohl aus bildungstheoretischer Perspektive betrachtet als auch nachgezeichnet, wie dieses Verhältnis bislang in Erwachsenenbildungsforschung und Erziehungswissenschaft perspektiviert wurde. Schließlich werden Potenziale narrativanalytischer Ansätze für die Beforschung von Bildung und Mobilität skizziert.

Bildungsreisen · Bewegung · Mobilität · politisch-pädagogische Narrative · biografische Narrationen

## *abstract*

*The article deals with the connection of education and mobility based on the phenomenon of educative travels (Bildungsreisen). It focuses on how the relationship between education and mobility has been approached so far in adult education research and educational science. The article ends with outlining the potential of a narrative-analytical research perspective on education and mobility.*

*Educative travels · movement · mobility · political-pedagogical narratives · biographical narrations*

# **Narrative von Bildung, Bewegung und Mobilität – Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Kritik des Mobilitätsimperativs**

Sebastian Zick

## **1. Erste Sondierungen**

„Der Kopf füllt sich durch die Bewegung“, betitelt die *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 2011 ein Interview mit dem vornehmlich durch seine Rolle als Side-Kick der *Harald Schmidt Show* bekannten Moderator und Autor Manuel Andrack in der Ausgabe 1 mit dem Thema *Lernen in Bewegung* (Brandt 2011, S. 24–26). Andrack hatte sich in den vorherigen Jahren intensiv mit dem Wandern auseinandergesetzt, was im Rahmen des Interviews den Anlass bildet, das Wandern als „Bildungssetting“ (DIE 2011, S.26) oder „Lernbewegung“ (DIE 2011, S.24) in den Blick zu nehmen. Die Quintessenz des Gesprächs bildet Andracks anfangs zitierte Titelthese: „Der Kopf füllt sich durch die Bewegung“. Der Titel verweist auf eine sowohl in pädagogischen Alltagswissensbeständen als auch in den Erziehungswissenschaften und ihrer Teildisziplin Erwachsenenbildung häufig präsen- te implizite Grundannahme: Individuelle Bewegung von Personen, gleich welchen Alters, Geschlechts, sozialen, familiären, beruflichen oder bildungsbezogenen Hintergrunds, wird mit dem Potenzial einer subjektiven Entwicklung attribuiert, die sich auf diffuse Weise mit pädagogischen Leittermini wie Bildung, Lernen, Persönlichkeitsentwicklung, Transformation, Erfahrung etc. schmücken lässt (in der *DIE*-Zeitschrift ist

es der Kopf, der sich durch Bewegung füllen lässt). Einend für die diversen pädagogischen Kontexte, innerhalb derer Bewegung und Entwicklung aufeinander bezogen werden, ist dabei die Annahme, Bewegungen für pädagogische Praxis sowie für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung Relevanz beizumessen. Der letzte Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Thema Bewegungen in Essen im Jahre 2018 brachte dies auf die Formel: „Bewegungen sind konstitutiv für das Pädagogische“ (DGfE 2017).

Innerhalb dieses Beitrags soll der Fokus auf jene Bewegungen gelegt werden, welche reisehistorisch mit dem Begriff der *Bildungsreise* assoziiert werden und die als Bezugspunkt der Förderung und Forderung von Bildungsbewegung inzwischen größtenteils unter dem Begriff der *Mobilität* Gegenstand von pädagogischer Forschung und Praxis geworden sind. Bezogen auf diese Bewegungen lässt sich zunächst feststellen, dass die scheinbare Hochschätzung jedweder Bewegung bei näherer Betrachtung schnell brüchig wird: Dem Beschreiten des Jakobswegs, dem Gang zur Toilette oder dem Berufspendeln werden tendenziell nicht das gleiche Maß pädagogischer Bedeutsamkeit zugesprochen; auf Rückkehr ausgelegte, in formale Bildungswege integrierte Lernaufenthalte wie Auslandssemester gelten in Deutschland wie in Europa als politisch zu fördernde Bildungschancen *par excellence*, während Migrations- oder Fluchtbewegungen zunehmend politisch erschwert oder verunmöglicht werden; dem durch Bildungsreiseanbieter begleiteten Trip zu den Stätten der Antike nach Rom wird tendenziell ein höheres Bildungspotenzial zuerkannt als dem

# Der Mobilitätsimperativ als Postulat der Anpassung – Eine Reflexion über (politische) Narrative in der Erwachsenenbildungswissenschaft

Tamara Diederichs

## Zusammenfassung

Die vorliegende Replik gibt Einsichten darüber, zu welchen ‚Zwecken‘ sowie in wessen ‚Dienst‘ die Mobilitätsbemühungen des Bildungsprogramms *Erasmus+* agieren und diskutiert diese im Kontext des Spannungsverhältnisses zwischen ‚Anpassung und Widerstand‘, welchem die Erwachsenenbildung ausgesetzt ist. Vor diesem Hintergrund lassen sich abschließend die Bedeutungen politischer Narrative für die Wissenschaft der Erwachsenenbildung in Kürze aufzeigen.

Mobilität · Europäische Union · politische Narrative ·  
Erwachsenenbildungswissenschaft

## *abstract*

*The present contribution provides insights into the ‘purpose’ and ‘services’ of the mobility efforts of the Erasmus+ education programme and discusses them in the context of the tension between ‘adaption and resistance’, to which adult education is exposed to. Against this background, the significance of political narratives for adult education will be demonstrated briefly.*

*mobility · European Union · political narratives · adult education studies*

## **Der Mobilitätsimperativ als Postulat der Anpassung – Eine Reflexion über (politische) Narrative in der Erwachsenenbildungswissenschaft**

Tamara Diederichs

Sebastian Zick (2019) verdeutlicht in seinem Beitrag *Narrative von Bildung, Bewegung und Mobilität – Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Kritik des Mobilitätsimperativs* die Bedeutung der Mobilitätsforschung in der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildungsforschung. So appelliert Zick jedoch, sich nicht nur intensiver mit den Potenzialen solcher Bildungsreisen zu beschäftigen, sondern den Fokus ebenfalls darauf zu richten, „zu welchem Zweck und in wessen Dienst Mobilisierungsbemühungen agieren [...]“ (Zick 2019, S. 149). Die nachfolgende Replik möchte darauf reagieren und das von Zick (2019) bereits aufgeführte Bildungsprogramm *Erasmus+*, welches die Mobilität in der Erwachsenenbildung fördern soll, hierfür heranziehen. So werden in diesem Beitrag Ausschnitte einer politischen Erzählung bearbeitet, die den Mobilitätsimperativ, der Mobilität zum sogenannten „individuellen wie gesellschaftlichen Sollwert“ (Zick 2019, S. 143) im Bildungsbereich erhoben hat, unterstreicht. Mit dem Fokus auf Wirkungsbehauptungen, die die Europäische Union für das Bildungsprogramm *Erasmus+* aufstellt, im Spezifischen für Mobilitätsmaßnahmen für das Personal im Bereich der Er-

wachsenenbildung, soll einigen Zwecken des Mobilitätsimperativs nachgegangen und der Dienst, in dem der Mobilitätsimperativ der Europäischen Union steht, aufgeführt werden. Hierzu wird zunächst die politische Narration anhand einiger Wirkungsbehauptungen, die sowohl aus dem Programmleitfaden des Bildungsprogramms als auch aus der Verordnung zur Einrichtung des Bildungsprogramms hervorgehen, herangezogen. Anknüpfend wird der übergeordnete Dienst, in dem Mobilität zum Imperativ ernannt wird, aufgeführt und kritisch beleuchtet. Abschließend wird die Bedeutung dieser Erkenntnisse für die Erwachsenenbildungswissenschaft<sup>1</sup> diskutiert.

### **1. Eine politische Erzählung – Wirkungsbehauptungen des Bildungsprogramms *Erasmus+***

Sowohl in der Verordnung, als auch in dem *Erasmus+*-Programmleitfaden lässt sich eine Vielzahl von leitenden Werten und Wirkungsbehauptungen finden, die den Zweck des Bildungsprogramms *Erasmus+* verdeutlichen und legitimieren. Sie können als Ausschnitte oder auch Fragmente einer politischen Erzählung verstanden werden. Nach Willy Viehöver kann davon ausgegangen werden, dass Erzählungen „ein universales und effektives Medium sozio-kultureller Sinngenerierung und Bedeutungskonstitution sind [...]“ (Viehöver 2014, S. 75). Die folgenden

<sup>1</sup> Wissenschaft und hier explizit Erwachsenenbildungswissenschaft wird in Anlehnung an Rosenberg (2015) als sozialer (Aushandlungs-)Prozess zur Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse verstanden. Erwachsenenbildungsforschung stellt einen Teil dieses sozialen (Aushandlungs-)Prozesses dar, der maßgeblich zur Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse beiträgt.

Ausschnitte einer ‚politischen Erzählung‘, können daher als strukturierend und strukturgebend verstanden werden und stellen eine deskriptive Erzählung der programmatischen Diskussion im Bildungsprogramm *Erasmus+* dar.

Im Vordergrund des Bildungsprogramms steht insbesondere die Einbindung in unterschiedliche Programmatiken und Aktionen der EU-Bildungspolitik<sup>2</sup> (Amtsblatt der Europäischen Union 2013, S. 50–51). *Erasmus+* soll insbesondere „zur Bewältigung der großen Herausforderungen beitragen, denen sich Europa heute und im nächsten Jahrzehnt gegenübersteht“ (Europäische Kommission 2014, S. 9). So wird hier insbesondere die Überwindung der sozioökonomischen Krise, die Schaffung von Arbeitsplätzen wie auch die Unterstützung des sozialen Ausgleichs und der sozialen Integration genannt (Europäische Kommission 2014, S. 9). Allgemein soll *Erasmus+* den „Europäischen Mehrwert“ (Europäische Kommission 2014, S. 132) unterstützen, einen Beitrag zu Anerkennung und Transparenz von Qualifikationen, Kompetenzen und ihren Instrumenten leisten sowie formales, nicht formales und informelles Lernen im Sinne des ‚Lebenslangen Lernens‘ zusammenführen. Ziel von *Erasmus+* ist es, einen Beitrag zu Chancengleichheit und Inklusion zu leisten, eine systemrelevante Wirkung zu erzielen und insgesamt die internationale Dimension in den Mitgliedsländern zu stärken. Letztlich soll dadurch Wachstum und Beschäftigung in Europa unterstützt werden

(Europäische Kommission 2014, S. 53). Die Umsetzung dieser relativ weitgefassten und deutlich gesellschaftsrelevanten Ziele wird im Konkreten über drei Leitaktionen<sup>3</sup> und ihre spezifischen Wirkungen realisiert. Für die Erwachsenenbildung werden dabei im Generellen folgende Schwerpunkte formuliert:

„Vorrangig gefördert werden Projekte, die dazu beitragen, die Zahl gering qualifizierter Erwachsener abzubauen (Umschulung von Erwachsenen), u. a. durch Verstärkung der Anreize für Maßnahmen zur Erwachsenenbildung, durch Bereitstellung von Informationen über den Zugang zu Angeboten im Bereich des lebenslangen Lernens (z. B. Informationen über nichtformales und informelles Lernen und Karriereplanung) und durch maßgeschneiderte Lernangebote für Einzelpersonen“ (Europäische Kommission 2014, S. 29).

Die Leitaktion 1 ‚Lernmobilität für Personal der Erwachsenenbildung‘ stellt im Rahmen dieser Zielverwirklichung ein strategisches Instrument dar, um die Weiterentwicklung und Internationalisierung von Organisationen und ihrem Personal in der Erwachsenenbildung zu fördern. Durch die Teilnahme an einer mobilitätsfördernden Maßnahme sollen die Teilnehmer\*innen ihre Kompetenzen im Feld verbessern, wie auch ihr länderübergreifendes Verständnis für unterschiedliche Verfahren, Maßnahmen und Systeme ausbauen. Durch die internationale Öffnung der Bildungseinrichtungen sollen Prozesse, die mit der Modernisierung und Globalisierung einhergehen, bewältigt werden. Darüber hinaus

<sup>2</sup> Dies sind unter anderem die Ziele der Strategie Europa 2020, die Ziele von ET2020, die nachhaltige Entwicklung des Hochschulwesens sowie die Förderung der europäischen Werte.

<sup>3</sup> Die drei Leitaktionen sind Lernmobilität für Einzelpersonen, Strategische Partnerschaften und Unterstützung politischer Reformen.

sollen die Teilnehmer\*innen aufgeschlossener gegenüber gesellschaftlicher, sprachlicher und kultureller Vielfalt werden und die Bedürfnisse benachteiligter Gruppen besser verstehen und berücksichtigen können. Zudem sollen die Teilnehmer\*innen sowohl den Einfluss von formaler und nichtformeller Bildung und ihren Einfluss auf den Arbeitsmarkt verstehen, ihre eigenen Fremdsprachenkenntnisse, Berufs- und Karrierechancen verbessern als auch Aktivitäten zur Förderung der Mobilität von Lernenden besser fördern und unterstützen können (Europäische Kommission 2014, S. 33–34). Über die Teilnahme an einer Mobilitätsmaßnahme soll innerhalb der Organisation ein modernes, dynamisches, engagiertes und professionelles Umfeld geschaffen werden, welches sein Angebot selbst internationalisiert und sich an den (internationalen) Bedürfnissen der Teilnehmer\*innen orientiert (Europäische Kommission 2014, S. 34).

Insgesamt erhofft sich die Europäische Union dadurch eine systemrelevante Wirkung, die sich wie folgt beschreiben lässt: „Langfristig dürfte sich das Zusammenwirken von mehreren Tausend im Rahmen dieser Leitaktion geförderten Projekten im Bildungs-, Ausbildungs- und Jugendbereich in den beteiligten Ländern bemerkbar machen, und in Europa und darüber hinaus politische Reformen anstoßen und neue Ressourcen für Mobilitätschancen erschließen“ (Europäische Kommission 2014, S. 34).

## 2. Im Dienst der Anpassung

Die aufgeführten Wirkungsbehauptungen, die den Zweck der Mobilität im Bildungs-

programm *Erasmus+* und im Spezifischen im Erwachsenenbildungsbereich verdeutlichen, spiegeln die Werte wider, die die Europäische Union sich bereits im Vertrag von Maastricht, Artikel 2, zur Aufgabe gemacht hat: „Aufgabe der Gemeinschaft ist es, durch die Errichtung eines Gemeinsamen Marktes und einer Wirtschafts- und Währungsunion sowie durch die Durchführung der in den Artikeln 3 und 3a genannten gemeinsamen Politiken oder Maßnahmen eine harmonische und ausgewogene Entwicklung des Wirtschaftslebens innerhalb der Gemeinschaft, ein beständiges, nichtinflationäres und umweltverträgliches Wachstum, einen hohen Grad an Konvergenz der Wirtschaftsleistung, ein hohes Beschäftigungsniveau, ein hohes Maß an sozialem Schutz, die Hebung der Lebenshaltung und der Lebensqualität, den wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalt und die Solidarität zwischen den Mitgliedstaaten zu fördern“ (Vertrag von Maastricht 1992, S. 11). Der Aufruf nach Mobilität steht somit im Bildungsprogramm *Erasmus+* im Dienst dieser Werte, die vor allem ökonomischen als auch sozialpolitischen Interessen folgen. Dies verweist insbesondere auch auf die Wurzeln der Europäischen Union, die, zunächst aufgrund der ökonomisch orientierten Ausrichtung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG), Bildungspolitik ausschließlich unter arbeitsmarkt-relevanten Aspekten betrieben hat. Erst durch den Vertrag von Maastricht (1992) wurde die Bildungspolitik zu einem eigenen Ressort der EU, das ihr erlaubt, im Rahmen des Subsidiaritätsprinzips und unter Ausschluss jeglicher Harmonisierung,

eigene Impulse im Bildungsbereich zu setzen (Schemmann 2007, S. 105–106). So beruft sich die Europäische Union mit der Einrichtung des Bildungsprogramms *Erasmus+* auf die unzureichende Verwirklichung der in *Erasmus+* genannten Ziele auf der Ebene der Mitgliedstaaten (Amtsblatt der Europäischen Union 2013, S. 55). Mobilität, als Teil eines bildungspolitischen Programms, kann in diesem Kontext als Mittel zur europäischen Zielerreichung verstanden werden (Rausch 2015, S. 176). So wird auch das pädagogische Handlungsfeld der Erwachsenenbildung im Rahmen dieser Zielerreichung von dem Imperativ der Mobilität angesprochen. Die zuvor aufgegriffenen Ziele, die durch die Mobilität erreicht werden sollen, scheinen auch relevant für Herausforderungen der heutigen Erwachsenenbildung (Gieseke 2018, S. 69–72; Robak 2016). So lässt sich beispielhaft die Forderung nach einem länderübergreifenden Systemverständnis im Erwachsenenbildungsbereich im Zeitalter des internationalen Vergleichs (beispielhaft zu nennen PIACC und Bologna) also als notwendige Anpassung an eine globale Welt verstehen (Ioannidou & Reichart 2017). Des Weiteren lässt sich ein Verständnis für formales und informelles Lernen sowie die damit verbundene Bemühung zur Anerkennung und Validierung von Kompetenzen in Zeiten der Transformationsgesellschaft und die damit zusammenhängenden brüchigen Erwerbsbiografien als unausweichlich beschreiben (Schäffter & Schicke 2016, S. 26). So machen Esther Winther und Goran Jordanoski (2016) auch auf die Bedeutung von Kompetenzanerkennung und Validie-

rung im Zuge der sogenannten ‚Flüchtlingskrise‘ aufmerksam. Diese Beispiele zeigen bereits, was die Europäische Union eingangs über das Bildungsprogramm *Erasmus+* konstatiert, Mobilität soll einen Beitrag leisten zur Überwindung gesellschaftlicher Herausforderungen oder auch, mit anderen Worten, einen Beitrag zur gelingenden Anpassung an industrielle Wandlungsprozesse und gesellschaftliche Anforderungen. Warum fordert Zick (2019) also überhaupt einen kritischen Blick auf Mobilität und Bemühungen, diese zu unterstützen, wenn die Notwendigkeit dieser unausweichlich scheint? Die Antwort könnte lauten: Weil das lebenslange Lernen und die Bereitschaft zur Mobilität auch riskante Biografien mit-hervorbringen (Kade 1997), weil Flexibilität im Lebensverlauf auch als Belastung verstanden werden kann (Hillmert 2010, S. 44, S. 54), weil der Aufruf nach stetiger Kompetenz in einem permanenten Kompensationsvorhaben enden kann (Geißler & Orthey 2002, S. 77), weil die Erwachsenenbildung, mit den Begriffen Horst Sieberts (1994), zu einer ‚Sowohl-als-auch‘-Lösung in der klassischen Frage der Erwachsenenbildung zwischen „Anpassung und Widerstand“ (Siebert 1994, S. 42) beitragen sollte. Ja, Mobilität postuliert sich aus einem Nützlichkeitskalkül! Sie verhilft zur Anpassung an eine herausfordernde Welt. Aber es wäre verkürzt, es in der Debatte dabei zu belassen. Im Folgenden werden daher die Anforderungen, die Zick (2019) bereits an die Erwachsenenbildungsforschung stellt, nochmals herangezogen und im Zusammenhang mit den Erkenntnissen der vorliegenden Replik in Kürze diskutiert.

### 3. Ein Plädoyer – Narrative in der Erwachsenenbildungswissenschaft

Mobilität in der Erwachsenenbildung wird zu einem pädagogisch relevanten Gegenstandsfeld (Zick 2019, S. 146). So zeigt Zick in Kürze die bisherige Aushandlung der Mobilitätsthematik in der Erwachsenenbildung auf. Er konstatiert: „Das Gros der Arbeiten beschäftigt sich primär mit der Frage, wie bzw. ob sich Bildung auf Reisen vollzieht und nicht mit dem Verhältnis von Bildung auf Reisen und politischen Steuerungen sowie Paradigmen von Mobilität“ (Zick 2019, S. 145). So klingt heraus, dass das Feld der Erwachsenenbildungsforschung sich erneut einem politischen Narrativ, der Notwendigkeit von Mobilitätsmaßnahmen und ihren Zwecken, zugunsten von Potenzialanalysen einverleibt (Rosenberg 2018, S. 22–23). So wäre es interessant, dieser Entwicklung in der Erwachsenenbildungswissenschaft nachzugehen und mit der möglichen wirkmächtigen und folgenreichen Erzählung (Viehöver 2014, S. 87) der Europäischen Union zum ‚Zweck von Mobilität‘ in einen Zusammenhang zu bringen. Dadurch könnte nicht nur die strukturierende, sondern insbesondere die strukturgebende Funktion von politischen Narrativen und ihre Bedeutung für die Wissenschaft und Forschung in der Erwachsenenbildung aufgezeigt werden. Kritisch ist festzuhalten, dass lediglich das Folgen der Narration bildungspolitischer Dokumente die Gefahr aufkommen lässt, Argumentationsstränge unhinterfragt

in den Wissenschaftsdiskurs aufzunehmen (Rausch 2015, S. 182–183; Rosenberg 2018, S. 22). So schließt sich diese Replik der Forderung Zicks an, die Pluralität der Narration in Bezug auf Mobilität in der Erwachsenenbildungsforschung zu berücksichtigen und nicht in alte Traditionen zu verfallen und politische Erzählungen in den Vordergrund wissenschaftlicher Bemühungen zu rücken (Rosenberg 2015, S. 170). Angestoßen durch die Debatte über die Mobilitätsforschung, möchte die Replik mit einem Impuls zum Nachdenken über die allgemeine Verfasstheit der Erwachsenenbildungswissenschaft schließen. Insbesondere das Handlungsfeld der Erwachsenenbildung, welches im Vergleich zur Schule und Hochschule aufgrund seiner mittleren Systematisierung stärker auf politische Trends reagiert (Faulstich & Zeuner 2015, S. 25), bedarf einer Wissenschaft, die nicht lediglich reagiert, sondern autonom und emanzipiert auch die für das Handlungsfeld aufgestellte Aufgabe, neben der „Anpassung“ auch „Aufklärung“ zu betreiben (Nolda 2008, S. 19–27), nachkommt, damit gesellschaftliche Anforderungen nicht unreflektiert an das Handlungsfeld herangetragen werden (Faulstich & Zeuner 2015, S. 33). So lässt sich die aktuelle Bewegung *Fridays for Future*, die sich auf Wissenschaft beruft, um politische Prozesse anzuregen (Ronzheimer 2019), als Beispiel heranziehen, um den Möglichkeitshorizont von Wissenschaft und den unterschiedlichen Narrativen, die sie bedient, zu verdeutlichen.<sup>4</sup> Für die Wissenschaft der Erwachsenenbildung ist es vielleicht daher

<sup>4</sup> In Bezug auf die Mobilitätsforschung in der Erwachsenenbildungsforschung könnte das Narrativ der *Fridays for Future*-Bewegung beispielsweise Anlass geben, Mobilität unter Aspekten der Nachhaltigkeit in Mobilitätsprozessen nachzugehen.

an der Zeit, den Mobilitätsimperativ (wenn auch nicht ganz unhinterfragt) auch auf die eigene Forschung zu richten, ausgetretene Pfade zu verlassen und die eigene Rolle der Erwachsenenbildungswissenschaft und den damit verbundenen Habitus (Holzer 2018, S. 71) an die dynamischen und pluralen Wissensbestände und Erzählungen der heutigen Wissensgesellschaft anzupassen, aber auch die Aufklärung und Reflexion über die Rückwirkung der Wissensgesellschaft auf das Geschäft der Wissenschaft zu hinterfragen (Schulz-Schaeffer & Böschen 2003, S. 10). So konstatiert Norbert Ricken (2011) für die Wissenschaft in Bezug auf die Verflechtung von Wissen, Wissenschaft, Politik und Gesellschaft die Aufgabe: „[D]ie Muster der Wahrnehmung, Interpretation und Reflexion [...] dieser gesellschaftlichen Situation zu problematisieren“ (Ricken 2011, S. 11). Joseph Schrader (2018) merkt hierzu in einem Interview zum Thema *Mehr Austausch für Wissenschaft und Praxis* an: „Am Ende wird hier aber immer ein Spannungsverhältnis bleiben: Die Politik hat mehr Probleme, als die Wissenschaft lösen kann, und die Wissenschaft bietet mehr Wissen, als die Politik umsetzen kann. Was wichtig ist, ist zu einer Form des permanenten Austausches zwischen Vertretern der verschiedenen Systeme zu kommen, die an Praxisgewinnen orientiert ist und gleichzeitig Differenzen in den Handlungsrationalitäten respektiert. Das ist eine bleibende Aufgabe“ (Schrader 2018, S. 8). Was jedoch unter Praxisgewinn verstanden wird, bleibt hier offen. Die Diskussion über die Verantwortung und Aufgabe der Erwachsenenbildungswissenschaft greift an dieser Stelle zu kurz, bedarf jedoch im Allge-

meinen, und nicht lediglich in Bezug auf die Mobilitätsforschung, eines Raumes für eine eigene Debatte in Bezug auf die Verflechtung zwischen Erwachsenenbildungswissenschaft, Gesellschaft und Politik.

## Literatur

Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft (1992). *Vertrag von Maastricht*. Verfügbar unter [https://europa.eu/european-union/sites/europa-eu/files/docs/body/treaty\\_on\\_european\\_union\\_de.pdf](https://europa.eu/european-union/sites/europa-eu/files/docs/body/treaty_on_european_union_de.pdf) [13.8.2019].

Amtsblatt der Europäischen Union (2013). *Verordnung (EU) Nr. 1288/2013 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 11. Dezember 2013 zur Einrichtung von "Erasmus+", dem Programm der Union für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport, und zur Aufhebung der Beschlüsse Nr. 1719/2006/EG, Nr. 1720/2006/EG und Nr. 1298/2008/EG*. Verfügbar unter [http://www.erasmusplus.de/fileadmin/user\\_upload/Dokumente/Rechtsgrundlagen/verordnung\\_erasmus\\_de.pdf](http://www.erasmusplus.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Rechtsgrundlagen/verordnung_erasmus_de.pdf) [13.11.2016].

Europäische Kommission (2014). *Erasmus+. Programmleitfaden*. Verfügbar unter [http://www.erasmusplus.de/fileadmin/user\\_upload/Dokumente/Rechtsgrundlagen/Aufruf\\_2014\\_Programmleitfaden\\_de\\_Version3\\_30\\_05.pdf](http://www.erasmusplus.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Rechtsgrundlagen/Aufruf_2014_Programmleitfaden_de_Version3_30_05.pdf) [8.11.2016].

Faulstich, P. & Zeuner, C. (2015). Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 50 (26), 25–35.

- Geißler, K. A. & Orthey, F. M. (2002). Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 2002 (49), 69–79.
- Gieseke, W. (2018). Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Historische Prozesse und strukturelle Herausforderung der Gegenwart. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 57–78). Wiesbaden: Springer VS.
- Hillmert, S. (2010). „Neue Flexibilität“ und klassische Ungleichheiten: Ausbildungs- und Berufsverläufe in Deutschland. In A. Bolder, R. Epping, R. Klein, G. Reutter & A. Seiverth (Hrsg.), *Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* (S. 43–56). Wiesbaden: Springer VS.
- Holzer, D. (2018). Sprechen. Schweigen. Ignorieren. Echokammer-Effekte, Machtmanifestationen und Schweigespiralen in Debattenunkulturen. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 1 (1), 57–75.
- Ioannidou, A. & Reichart, E. (2017). Erkenntnisse über Weiterbildung gewinnen. Internationales Weiterbildungsmonitoring: Datengrundlagen und Potenziale. *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 28 (4), 36–39.
- Kade, J. (1997). Riskante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 1997 (39), 112–124.
- Nolda, S. (2008). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rausch, S. (2015). *Lernen regierbar machen. Eine diskursanalytische Perspektive auf Beiträge der Europäischen Union zum Lebenslangen Lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, N. (2011). Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Eine Einführung. In R. Reichenbach, N. Ricken & H.-C. Koller (Hrsg.), *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten* (S. 9–26). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Robak, S. (2016). Aktuelle Herausforderungen in Weiterbildungsinstitutionen. *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 2016 (6), 18–21.
- Ronzheimer, M. (2019). *Fridays und Scientists for Future. Völlig neue Dialogerfahrung*. Verfügbar unter <https://taz.de/Fridays-und-Scientists-for-Future/!5615730/> [17.10.2019].
- Rosenberg, H. (2015). *Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion*. Bielefeld: transcript.
- Rosenberg, H. (2018). Diszipliniert und disziplinierend? Anschlüsse an die Debatte um das Selbstverständnis der Erwachsenenbildungswissenschaft. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 1 (1), 15–29.
- Schäffter, O. & Schicke, H. (2016). Anerkennung als Grundlage der Validierung: Reflexion im Anschluss an eine „Pädagogik der Anerkennung“. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2016 (4), 26–30.
- Schemmann, M. (2007). *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank*. Bielefeld: wbv (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Schulz-Schaeffer, I. & Bösch S. (2003). Einleitung. In S. Bösch & I. Schulz-Schaeffer

- (Hrsg.), *Wissenschaft in der Wissensgesellschaft* (S. 9–23). Wiesbaden: Springer VS.
- Schrader, J. (2018). Mehr Austausch für Wissenschaft und Politik. *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 2018 (5), 6–8.
- Siebert, H. (1994). Erwachsenenbildung als soziale Entsorgung der (Risiko-)Gesellschaft. In M. Pluskwa & J. Matzen (Hrsg.), *Lernen in und an der Risikogesellschaft. Analysen – Orientierungen – Vermittlungswege* (S. 41–47). Bederkesa: Evangelische Heimvolkshochschule Bederkesa.
- Viehöver, W. (2014). Erzählungen im Feld der Politik, Politik durch Erzählungen. Überlegungen zur Rolle der Narrationen in den politischen Wissenschaften. In F. Gadinger, S. Jarzebski & T. Yildiz (Hrsg.), *Politische Narrative. Konzepte – Analysen – Forschungspraxis* (S. 67–92). Wiesbaden: Springer VS.
- Winther, E. & Jordanoski, G. (2016). Was wir haben und was wir brauchen: Kompetenzanerkennung bei Flüchtlingen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2016 (4), 34–36.
- Zick, S. (2019). Narrative von Bildung, Bewegung und Mobilität – Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Kritik des Mobilitätsimperativs. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2 (2), 138–151.
- Tamara Diederichs**, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung/Genderforschung der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Forschungsschwerpunkte: Diskursforschung, Steuerung und Governance Europäischer Bildungspolitik, Erwachsenenbildungsforschung, pädagogische Organisationsforschung.
- 
- ✉ [diederichs@uni-koblenz.de](mailto:diederichs@uni-koblenz.de)
-

# Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft. Nicht nur eine Kritik des Mobilitätsimperativs

Christoph  
Haker &  
Lukas  
Otterspeer

## Zusammenfassung

Sebastian Zicks erziehungswissenschaftliche Kritik des Mobilitätsimperativs ist Ausgangspunkt unseres Beitrags. Wir greifen diese Kritik auf, indem wir sie in zweifacher Hinsicht ergänzen: Erstens um einen Fokus auf soziale Mobilität, welche sich in Mobilitätsnarrativen mit räumlicher Mobilität als verwoben zeigt. Zweitens um die Perspektive auf Mobilität als Rückkehr, die wir von einer Perspektive auf Mobilität als Fortbewegung abgrenzen. Die Rückwärtsbewegung ist für uns eng an (Selbst-)Reflexionen und transformatorische Bildungsprozesse gebunden, wie sie in Didier Eribons autosozioanalytischem Vorhaben einer Rückkehr zu erkennen sind. Unsere Ausführungen münden erstens in einer Kritik am Imperativ des Bildungsaufstiegs, in dem mehr Bildung scheinbar immer mit individuellen und kollektiven Fortschritten einhergeht. Zweitens wenden wir die von uns herausgearbeitete Kritik reflexiv auf die Erziehungswissenschaft. Sie ist dann eine Verunsicherungswissenschaft, für die die Rückkehr, und damit das Hinterfragen eigener Selbstverständlichkeiten, konstitutiv ist.

Bildungstheorie · Eribon · Kontingenz · Mobilität · Rückkehr

## *abstract*

*Sebastian Zick's critique of the mobility imperative is the starting point of our contribution. We supplement this critique in two ways: First, we focus on social mobility and the social and spatial interdependence in mobility narratives. Second, we focus on the perspective of mobility as return, which we distinguish from the perspective of mobility as progress and moving forward. For us, return is closely linked to (self-)reflection and Bildung as transformative processes, as can be seen in Didier Eribon's auto-socio-analytical project "Returning to Reims" (2013). Our argumentation leads to a critique of the imperative of educational upward mobility, in which more education always seems to go hand in hand with individual and collective progress. Furthermore, we apply our critique to educational science. Thus it becomes a science of uncertainty (Verunsicherungswissenschaft), in which returning and the reconsideration of self-perceptions are crucial.*

*philosophy of education · Eribon · contingency · mobility · returning*

# Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft. Nicht nur eine Kritik des Mobilitätsimperativs

Christoph Haker & Lukas Otterspeer

## 1. Einleitung

Sebastian Zicks Aufsatz über *Narrative von Bildung, Bewegung und Mobilität* bietet nicht nur die Möglichkeit zum Nachdenken darüber, wie Mobilität kritisch zu reflektieren wäre, sondern ist für uns auch Anstoß, um einen programmatischen Rahmen für die sozialwissenschaftliche Erziehungswissenschaft im Allgemeinen anzudeuten. Seine *Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Kritik des Mobilitätsimperativs* sind in ihrer Polemik begrüßenswert und in ihrer methodologischen und theoretischen Skizze klar und ambitioniert. Der kritisierte normative Kurzschluss von Bewegung auf Bildung erscheint in jeder Hinsicht unplausibel und eher dem Zeitgeist als einer fundierten Theorie der Mobilität geschuldet. Zicks Kritik ist damit ein gelungenes Beispiel für Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft.

Verunsicherungswissenschaften, die Nina Degele (2003) zufolge mindestens die Soziologie und Gender Studies umfassen, zeichnen sich durch ein „disziplinverbindendes Potenzial wissenschaftlichen Rekonstruierens und Reflektierens, Entselbstverständlichens und Verunsicherns“ (Degele 2003, S. 16) aus. Die Soziologie hat im 19. Jahrhundert moderne Verunsicherungen gesteigert, indem sie soziale Ordnungen und historische Ereignisse nicht individualistisch, naturalistisch oder religiös erklärt hat, sondern sie als sozial Ge-

machtes darstellte (Degele 2003, S. 10–12). Die Gender Studies verunsicherten vor allem die als natürlich angenommene Kategorie Geschlecht und die Geschlechterverhältnisse (Degele 2003, S. 12–16). Beide haben gemeinsam, dass sie vormalig bestehende Selbstverständlichkeiten entselbstverständlich haben. Erziehungswissenschaft gibt in einem solchen Verständnis nicht nur „Antworten auf gesellschaftliche Verunsicherungen im Zuge von Modernisierungsprozessen“ (Degele 2003, S. 9), wenn sie etwa nach einem wissenschaftlichen, pädagogischen und erzieherischen Umgang mit der Digitalisierung und dem gegenwärtig erstarkenden Rechtspopulismus sucht (Haker & Otterspeer 2019). Sie setzt auch „Fakten/Phänomene kontingent“ und begreift „Normen und Identitäten als aushandelbar“ (Degele 2003, S. 26), wenn sie den verbreiteten Mobilitätsimperativ, demzufolge mehr Mobilität mit mehr Bildung einhergeht, infrage stellt (Zick 2019). Normativ zielt eine so verstandene Wissenschaft auf Öffnung von Kontingenzen moderner Gesellschaftsordnungen (Degele 2003; siehe auch Reckwitz 2006, 2008) und damit nicht zuletzt auf die Öffnung wissenschaftlicher Kontingenz (für die Soziologie siehe Haker 2020), etwa durch die Infragestellung wissenschaftlicher Neutralität aufgrund rechtspopulistischer Verwendungen erziehungswissenschaftlicher Ergebnisse (Otterspeer & Haker 2019).

Zicks polemische Gegenüberstellungen vom „Beschreiten des Jakobswegs“ und „dem Gang zur Toilette“ beziehungsweise einem „Trip zu den Stätten der Antike nach Rom“ und dem „Pauschalurlaub am ‚Ballermann‘“ (Zick 2019, S. 139) sind im Sinne einer Erziehungswissenschaft als Verunsicherungs-

# Mobilität als erziehungswissenschaftliches Thema zwischen Zeitdiagnose und Lebensgestaltung

Michael Dick

## Zusammenfassung

Ausgehend vom dominierenden soziologischen und planungswissenschaftlichen Mobilitätsbegriff wird – an den Text von Zick anschließend – dessen Bedeutung für die Bildungswissenschaft unterstrichen. Anschließend wird aufgezeigt, dass ein verkürztes Begriffsverständnis – wie das in Zicks Beitrag – das analytische und kritische Potenzial einer pädagogischen Mobilitätsforschung verfehlt. Es werden Studien skizziert, die ein subjektives und erfahrungsbasiertes Verständnis von Mobilität rekonstruieren. Diese geben Hinweise darauf, wo und wie Mobilität Bildungs- und Entwicklungsoptionen freisetzen könnte.

Mobilität · Beweglichkeit · Erreichbarkeit · Anschlussfähigkeit · Bildung

## *abstract*

*This article is a reply on Sebastian Zick's idea of a pedagogical mobility research. Based on the dominating sociological and regional planning concept of mobility its relevance for educational sciences is underlined. It argues that a narrow understanding of mobility misses the analytical and critical potential of a pedagogic mobility research. Some studies are outlined which unfold a subjective and experience based understanding of mobility. They offer clues of how and where mobility can support processes of education (Bildung) and development.*

*mobility · motility · accessibility · connectivity · education*

# Mobilität als erziehungswissenschaftliches Thema zwischen Zeitdiagnose und Lebensgestaltung

Michael Dick

## 1. Mobilität als Thema – auch der Bildungswissenschaft?!

Mobilität ist ein Thema der Verkehrswissenschaften und Regionalplanung, die sich vorwiegend auf geographische, soziologische und ingenieurwissenschaftliche Grundlagen stützen und vor allem eine nachhaltige, umweltfreundliche Verlagerung von Verkehr anstreben (Canzler, Kaufmann & Kesselring 2008; W.I.R.E. 2016). Ein weiterer dominanter Forschungsstrang ist die Informations- und Kommunikationstechnologie, die durch die Entwicklung mobiler Endgeräte und Technologien die Erreichbarkeit von Individuen und Institutionen so weit erhöht, dass diese in ihren Tätigkeiten nahezu unabhängig von Zeit und Ort Anschluss an Kooperationspartner (Kunden, Arbeitgeber, Institutionen) herstellen können (Vartiainen 2006). Daher ist es zu begrüßen, dass der Mobilitätsbegriff jenseits der Verkehrs- und Technologiedebatte aufgegriffen wird und so eine Perspektiverweiterung erfährt. Insbesondere die Entschlüsselung normativer Gehalte der Mobilitätsanforderungen, die Entzauberung des schillernden Reizes globalen Unterwegsseins oder die Entlarvung postmoderner Beschleunigung bis zur Erschöpfung (Rosa 2005; Sennett 1998) ermöglichen ein differenzierteres Verständnis von Mobilität.

Der Autor Sebastian Zick (2019), auf dessen Beitrag sich meine Betrachtungen im Fol-

genden richten, hat Recht, wenn er darauf hinweist, dass die historisch gewachsene, gesellschaftliche Konstruktion von Mobilität („Mobilitätsimperativ“) als Voraussetzung für individuelle Entfaltung mit betrachtet und kritisch dekonstruiert werden müsse. Dies gilt jedoch nicht nur für wirtschaftliche und politische, sondern auch für pädagogische, kulturelle und ökologische Imperative. Die soziologische Mobilitätsforschung knüpft durchaus an gesellschaftskritische Analysen an, etwa die der reflexiven Moderne (Beck 1986; Bonß, Kesselring & Vogl 2004). Mit der pädagogischen Perspektive, die Sebastian Zick in seiner Arbeit aufmacht, könnten noch stärker als bisher das Subjekt und seine Mobilitätserfahrungen und -deutungen in den Fokus rücken: Er richtet den Blick auf die „*Bildungsreise*, [...] die [...] unter dem Begriff der *Mobilität* Gegenstand von pädagogischer Forschung und Praxis geworden“ sei (Zick 2019, S. 139; Hervorhebungen im Original) und möchte skizzieren, „wie der Zusammenhang von politischer Einsetzung und biografischer Erfahrung von Mobilität Gegenstand einer Mobilitätsforschung im Modus der Kritik in Erwachsenenbildung und Erziehungswissenschaft werden könnte“ (Zick 2019, S. 146). Verraten diese Formulierungen etwas zum hier angenommenen Verhältnis von Pädagogik und Mobilität? Es klingt fast so, als sei Mobilität kein ureigenes pädagogisches Thema, sondern als sei sie gleichsam von außen (mit dem Phänomen des Reisens und als politische Einsetzung) über das Fach gekommen.

Dabei liegt ein pädagogisches Interesse an Mobilität nahe, weil Selbst- und Weltbezug bei kaum einer anderen Aktivität so unmittel-

# Zum widersprüchlichen Ort subjektiver Artikulationen von Mobilität (und Bildung). Eine Replik auf Sebastian Zicks Ansatz einer kritischen Mobilitätsforschung

Julia Golle

## Zusammenfassung

In dieser Replik wird Sebastian Zicks Untersuchung biographisch-narrativer Verhältnissetzungen zu Imperativen der Mobilität zum Gegenstand kritischer Nachfragen gemacht. So wird im Folgenden der Status subjektiver Artikulationen in methodologischer und bildungsphilosophischer Hinsicht befragt, um von dort aus die Widersprüchlichkeit in der Analyse bildender Erfahrungen herauszuarbeiten.

Diskurse der Mobilität und Authentizität · Methodologie · dezentrierte Subjektivität · Bildung

## *abstract*

*In this replica, Sebastian Zick's investigation of biographical-narrative relationships to imperatives of mobility is made the subject of critical questions. In the following, the status of subjective articulations from a methodological and educational-philosophical point of view is questioned in order to work out the contradictions in the analysis of educational experiences.*

*discourses of mobility and authenticity · methodology · decentered subjectivity · 'Bildung'*

# **Zum widersprüchlichen Ort subjektiver Artikulationen von Mobilität (und Bildung). Eine Replik auf Sebastian Zicks Ansatz einer kritischen Mobilitätsforschung**

Julia Golle

## **1. Einleitung**

Sebastian Zicks Ansatz einer kritischen Mobilitätsforschung stellt eine anspruchsvolle und interessante Auseinandersetzung zum Verhältnis von Mobilität, Bewegung und Bildung dar, da sie sich sowohl Perspektiven und Forschungsansätzen der Erwachsenenbildung bedient als auch bildungsphilosophisch bzw. -historisch argumentiert und darüber hinaus gouvernementalitätstheoretische Zugänge, die in der Beschreibung eines *mobility turn* kulminieren, für die Erziehungswissenschaft fruchtbar zu machen sucht. Im Folgenden sollen kritische Nachfragen und ergänzende Perspektivierungen bezüglich ausgewählter Aspekte der Argumentation und empirischen Ausrichtung formuliert werden. Die erste Nachfrage richtet sich auf Zicks methodologischen Zugang zu Mobilitätsimperativen. Dieser visiert eine Relationierung von individuell biographischen Narrationen und politisch programmatischen Narrativen an. Wie im Detail das Ins-Verhältnis-Setzen dieser beiden Ebenen erfolgen soll und welche Schwierigkeiten hierbei in empirischer Hinsicht zu bedenken sind, wird jedoch nicht

hinreichend ausbuchstabiert. Es soll daher im Folgenden darum gehen, mit Blick auf einen Aufsatz von Meike Brodersen sowie diskursanalytische Ansätze in der Erziehungswissenschaft, diesen Fragen nachzuspüren, um Zicks Gedanken produktiv weiterzudenken und auf sich hierbei eröffnende Problematiken zu verweisen. In diesem Zusammenhang stellt sich auch eine weitere Nachfrage, die im zweiten Teil der Replik entfaltet werden soll. Da in Zicks Relationierung von biographischen mit programmatischen Narrativen dem Bildungsbegriff eine besondere Rolle zuzukommen scheint, soll aus einer bildungsphilosophischen Perspektive gefragt werden, in welcher Weise der Bildungsbegriff für die Untersuchung veranschlagt werden könnte und inwiefern dieser zugleich jedoch auch die Grenzen empirischer Zugänglichkeit markiert.

Die beiden Nachfragen, entlang derer die Replik sich strukturiert, erfolgen dabei aus einer bestimmten Blickrichtung, welcher wiederum (mindestens) zwei Annahmen zugrunde liegen. So wird erstens davon ausgegangen, dass subjektive Artikulationen untrennbar verwoben sind mit öffentlich politischen oder – allgemeiner gesprochen – gesellschaftlichen Narrativen und Diskursen, indem sich im praktischen Vollzug des Sprechens die Rede im Kontext des Symbolischen einer Gesellschaft zuallererst generiert. Zur Erläuterung dieser ersten Annahme werden diskursanalytische Ansätze, wie sie beispielsweise von Alfred Schäfer (2011) vertreten werden, angeführt.<sup>1</sup> Zum zweiten und daraus

<sup>1</sup> Der enge Bezug auf die Diskursanalyse in dieser Replik ist auch deshalb einleuchtend, weil er von Zick selbst eröffnet wird. Dieser betont die starke Nähe von Narrativ- und Diskursanalyse hinsichtlich ihrer jeweiligen methodologischen und methodischen Ausrichtung (Zick 2018, S. 10–11). Im Folgenden wird daher im Anschluss an Zick von einer grundlegenden Ähnlichkeit beider Zugänge ausgegangen. Ob und inwiefern Zick jedoch auch die Schlussfolgerungen, die aus den hier genannten diskursanalytischen Zugängen im Folgenden geltend gemacht werden, teilt, ist eine offene Frage.

# Von den Lernenden zum Ergebnis: Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung. Eine kritische Einschätzung aus dem Handlungsfeld

Gerhild Ganglbauer &  
Angelika Hrubesch

## Zusammenfassung

Der Beitrag zeichnet einen aktuell vollzogenen Bruch in der österreichischen Basisbildung nach, der sich durch die Veröffentlichung eines Curriculums manifestiert und in der Verwerfung einer emanzipatorischen Tradition von Basisbildung sichtbar wird. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Curriculum kann in Österreich derzeit nicht öffentlich stattfinden. Der Artikel in dieser Zeitschrift ist ein Versuch, die fachliche und bildungspolitische Debatte lebendig zu halten.

Basisbildung · Grundbildung · Österreich · Curriculum ·  
Paradigmenwechsel

## *abstract*

*This paper aims to trace the present disruption within Austrian adult basic education which manifests itself by the presentation of a top down curriculum and becomes visible in the distortion of an emancipatory and participatory tradition in adult basic education. A public debate about the curriculum in Austria is blocked and prohibited. This paper intends to keep the debate among experts in the fields of basic education and educational policy alive.*

*adult basic education · Austria · Curriculum · paradigm shift*

# **Von den Lernenden zum Ergebnis: Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung. Eine kritische Einschätzung aus dem Handlungsfeld**

Gerhild Ganglbauer &  
Angelika Hrubesch

## **Einführende Bemerkungen**

In Österreich wurde vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2019 erstmalig ein lernergebnisorientiertes Curriculum – statt bisher gültiger offener Rahmenrichtlinien – für staatlich geförderte Basisbildungsangebote präsentiert. Fachexpert\_innen wurden bei der Erstellung dieses Dokuments nicht einbezogen, stattdessen wurde eine Unternehmensberatungsagentur damit beauftragt.

In dem Beitrag wird ein Bruch nachgezeichnet, der sich zum einen in der Beschreibung der Lernangebote durch ein Curriculum abbildet und in der Verwerfung einer emanzipatorischen Tradition von Alphabetisierung/Basisbildung in Österreich sichtbar wird. Zum anderen wurde eine Kultur des Austauschs und Diskurses innerhalb der Basisbildung – zwischen Entscheidungsträger\_innen, Praktiker\_innen und Forscher\_innen – unterbrochen und verhindert.

Wir – als Basisbildner\_innen – versuchen in der folgenden Auseinandersetzung eine kritische Bestandsaufnahme angesichts aktueller Fördervorgaben und Steuerungseingriffe in einen wichtigen Bereich der österreichischen Erwachsenenbildung und eine fachliche Analyse des nun vorliegenden Curriculums unter Berücksichtigung des bislang geltenden Qualitätsverständnisses vorzunehmen.

## **1. Basisbildung in Österreich**

In Österreich hat eine Auseinandersetzung mit Alphabetisierung/Basisbildung/Grundbildung<sup>1</sup> in der Erwachsenenbildung ab Anfang der 1990er Jahre zunehmend an Bedeutung gewonnen. War eine solche zunächst auf einzelne Lernangebote und Austausch unter Einzelpersonen beschränkt, erreichte sie ab Ende der 1990er Jahre und mit dem Entstehen von nationalen Netzwerken Breite. Von Anfang an gab es Lernangebote für Personen mit Deutsch als Erstsprache und solche für Migrant\_innen, die das Lesen und Schreiben gleichzeitig mit der Zweitsprache Deutsch erlernten.

Darstellungen zur Geschichte der Basisbildung in Österreich zeigen, dass es über einen längeren Zeitraum zwar kaum explizit Verweise auf theoretische Konzepte gab, dass sich aber Kontinuitäten abbilden lassen und jedenfalls

<sup>1</sup> In Österreich erfolgte relativ früh eine Abkehr vom Begriff der ‚Alphabetisierung‘ in Bezug auf die Lernangebote, ebenso wird und wurde die Bezeichnung ‚(funktionaler) Analphabetismus‘ vermieden, eher wird von bildungsbenachteiligten Menschen bzw. Personen mit Basisbildungsbedürfnissen oder -bedarfen gesprochen (Kastner 2011, 2016). Die Verwendung des Begriffes der Basisbildung (die mehr oder weniger synonym zum Begriff der Grundbildung in Deutschland erfolgt) entstand in Ablehnung einer defizitorientierten Haltung und auch in Bezugnahme auf den Begriff der *literacy* bzw. die Sichtweise der *new literacy studies*, die nicht von einer Form der Literalität als ‚Kulturtechnik‘ ausgingen, sondern von der Verwendung von Schriftsprache in unterschiedlichen Formen und Kontexten.