

# Debatte

Beiträge zur  
Erwachsenenbildung

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

### **Narrative von Bildung, Bewegung und Mobilität**

Sebastian Zick

Repliken zum Themenbeitrag

### **Der Mobilitätsimperativ als Postulat der Anpassung**

Tamara Diederichs

### **Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft**

Christoph Haker & Lukas Otterspeer

### **Mobilität als erziehungswissen- schaftliches Thema zwischen Zeitdiagnose und Lebensgestaltung**

Michael Dick

### **Zum widersprüchlichen Ort subjektiver Artikulationen von Mobilität (und Bildung)**

Julia Golle

un|erhört

**Von den Lernenden zum Ergebnis:  
Eine paradigmatische  
Verschiebung in der  
österreichischen Basisbildung**

Gerhild Ganglbauer & Angelika Hrubesch

## **Heraus- geber\*innen- & Redaktions- kollektiv**

Christoph Damm (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg),  
Malte Ebner von Eschenbach (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg),  
Maria Kondratjuk (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg),  
Hannah Rosenberg (Universität Koblenz-Landau),  
Maria Stimm (Humboldt-Universität zu Berlin),  
Jana Trumann (Universität Duisburg-Essen),  
Farina Wagner (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

## **Erscheinen & Bezugs- bedingungen**

Die Zeitschrift erscheint 2 x jährlich mit einem Jahresumfang von ca. 200 Seiten (Print und Online). **Privat:** Kombi-Abonnement Print+Online - 69,90 €, Kombi-Abonnement Print+Online Studierende - 49,90 €, Online-Only-Abonnement - 69,90 €, Online-Only-Abonnement Studierende - 49,90 €, Print-Abonnement - 59,90 €, Print-Abonnement Studierende - 39,90 €; **Institutionen:** Print-Abonnement - 79,00 €, Online-Only-Abonnement - 119,90 €, Kombi-Abonnement Print+Online - 119,90 €, Einzelheft Print - 29,90 €, Einzelheft PDF - 29,90 €, Einzelbeitrag (PDF) im Download - 6,00 €

Alle Preise inkl. MwSt. und zzgl. Versandkosten (pro Jahr):  
Inland: 4,00 €, Ausland: 8,00 €. Abonnements verlängern sich automatisch um ein Jahr. Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag.  
Kündigungsfrist bis drei Monate zum Jahresende.

Mit einem Kombi-Abonnement Print+Online haben Sie zusätzlich zu den Print-Heften freien Online-Zugriff auf das gesamte Volltext-Archiv der Zeitschrift, solange Ihr Abonnement besteht. Für ein ermäßigtes Abonnement ist eine Studienbescheinigung als PDF erforderlich.

Das digitale Angebot finden Sie auf: [debatte.budrich-journals.de](http://debatte.budrich-journals.de).

## **Bestellungen**

bitte an den Buchhandel oder an:  
Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen-Opladen  
Tel.: (+49) (0)2171 79491 50; Fax: (+49) (0)2171 79491 69; [info@budrich.de](mailto:info@budrich.de)  
[www.budrich.de](http://www.budrich.de) • [www.budrich-journals.de](http://www.budrich-journals.de)

Aktuelle Mediadaten/Anzeigenpreisliste: DEBATTE919 vom 01.02.2019

## **Lektorat**

Klara Bernt, Magdeburg

## **Design**

Svenja Klau, Berlin

© 2019 Verlag Barbara Budrich Opladen • Berlin • Toronto

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

## **ISSN**

2567-5966

## **Online-ISSN**

2567-5974

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?“**

## Editorial

Nachdem in den letzten beiden Ausgaben der *Debatte* mit der Aufforderung zum Widerstreit und der Frage nach einer kategorialen Stilllegung der Erwachsenenbildung in einer Metaperspektive eher das Ausbleiben von Bewegung in der Disziplin angesprochen wurde, soll in diesem Heft der Blick auf ‚Bewegung‘ als Untersuchungsgegenstand gerichtet werden. Dabei wird das Verhältnis zwischen Mobilität und Bildung fokussiert. Für diese Auseinandersetzungen werden unterschiedliche Mobilitätsbegriffe und ihre Kontextsetzungen aufgerufen, die auf eine begriffliche Klärung und Differenzierung verweisen.

Der Titel „Auf Abwegen – Zur Kritik des Mobilitätsimperativs“ zielt auf die Feststellung eines latenten Mobilitätsimperativs in der Erwachsenenbildungswissenschaft ab, den es in der Perspektive einer kritisch-pädagogischen Mobilitätsforschung freizulegen gilt.

Den Ausgangspunkt der Freilegungen stellt der Beitrag von *Sebastian Zick* dar. Unter dem Titel *Narrative von Bildung, Bewegung und Mobilität – Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Kritik des Mobilitätsimperativs* befasst sich der Autor mit den Fragen, wie das Verhältnis von Bildung und Mobilität aus einer bildungstheoretischen Perspektive gedacht werden kann und wie dieses Verhältnis in den gegenwärtigen Diskursen der Erziehungs- und Erwachsenenbildungswissenschaft am Beispiel von *Erasmus+* betrachtet

wird. Der Feststellung einer nicht hinreichenden Aufmerksamkeit für die Verbindung von Bildung und Mobilität folgt der skizzierte Vorschlag narrationsanalytischer Ansätze zur Beforschung von Bildung und Mobilität. Die Anzahl der eingegangenen Anfragen und entstandenen Repliken zu diesem Themenbeitrag belegt die Relevanz des Themas.

*Tamara Diederichs* arbeitet in ihrer Replik *Der Mobilitätsimperativ als Postulat der Anpassung – Eine Reflexion über (politische) Narrative in der Erwachsenenbildungswissenschaft* am von Zick eingeführten Beispiel weiter und fragt nach den Zwecken und Bestimmungen der Mobilitätsbemühungen im Bildungsprogramm *Erasmus+*. Gerahmt wird ihre Perspektive durch das bildungsbezogene Spannungsverhältnis von Eigensinnigkeit und Verfügbarkeit bzw. Widerstand und Anpassung. Mit ihrem Beitrag zeigt sie Bedeutungen politischer Narrative für die Erwachsenenbildungswissenschaft auf und unternimmt damit den Versuch, Bewegung in das Forschungsfeld zu bringen.

*Christoph Haker* und *Lukas Otterspeer* folgen in ihrer Replik *Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft. Nicht nur eine Kritik des Mobilitätsimperativs Zicks* Feststellung eines latenten Mobilitätsimperativs in der Erwachsenenbildungswissenschaft und legen diese als Beispiel für eine Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft aus, die Gegebenes als Scheinbares

hinterfragt und alternative Perspektiven er-möglichen soll. Der von Zick eingenommene Fokus von räumlicher Mobilität und Fortbe-wegung wird am Beispiel der *Rückkehr nach Reims* (Eribon 2016) um die Aspekte sozialer Mobilität und Rückkehr erweitert. Hieran werden soziale Mobilität, Bildungsaufstieg, Habitustransformation sowie die Möglich-keit transformatorischer Bildungsprozesse in der Figur der Rückkehr diskutiert.

*Michael Dick* geht in seiner Replik *Mobili-tät als erziehungswissenschaftliches Thema zwischen Zeitdiagnose und Lebensgestaltung* auf Zicks Versuch ein, einen kritischen Mo-bilitätsbegriff gegenüber soziologisch und planungswissenschaftlich dominierten Zu-gängen zu Mobilität in Stellung zu brin-gen. Er attestiert diesem Versuch aber selbst einen verkürzten Mobilitätsbegriff, der nicht hinreichend sei, eine kritisch-pädagogische Mobilitätsforschung zu fundieren. Anhand beispielhafter Studien zeigt er demgegenüber auf, wie Rekonstruktionen subjektiver und erfahrungsbasierter Verständnisse von Mobi-lität Hinweise darauf geben können, wo und wie Mobilität Bildungs- und Entwicklungs-optionen freisetzen kann.

*Julia Golle* befragt in ihrer Replik *Zum wider-sprüchlichen Ort subjektiver Artikulationen von Mobilität (und Bildung)* den methodo-logischen Zugang Zicks in der Relationie-rung von programmatischen Mobilitäts-imperativen und individuell biografischen Narrationen, die sich an die dort verorteten Bildungsprozesse richten. Durch einen bil-dungsphilosophischen und diskursanalyti-schen Einsatz wird das Vorgehen empirischer Rekonstruktionen von Bildungsprozessen problematisiert. Gerade wenn bildende Er-

fahrungen bspw. durch Interviews zur Spra-che gebracht werden sollen, zeigt sich ein „Ringen um die (unmögliche) Einheit der Rede“, wie im Beitrag von Julia Golle aufge-zeigt wird. Produktive subjektive Artikulationen werden dabei auf eine Weise gedacht, die ein dezentriertes, nicht souveränes Subjekt offenlegt und die Vorstellung eines einfachen Zugriffs auf individuelle Bildungsprozesse ir-ritiert. Über den Themenbeitrag hinaus wirft sie in ihrer Replik demnach Fragen um die (rekonstruktive) Betrachtung von Bildungs-prozessen auf und behandelt die Bedeutung subjektiver Artikulationen und Subjektivität auf eine – in der Erwachsenenbildungsfor-schung – häufig vernachlässigte Weise.

Neben dem Themenbeitrag und dessen Re-plik enthält diese Ausgabe eine neue Rub-rik mit der Bezeichnung *un|erhört*, in der wir ereignisabhängig Beiträge veröffentlichen. Es finden in dieser Rubrik vor allem Einmi-schungen, Beobachtungen, Interventionen und Widerworte einen Ort, die aufgrund fehlender Artikulationsmöglichkeit bisher ‚unerhört‘ geblieben sind und von denen wir meinen, dass sie ‚erhört‘ werden müssen.

Die Rubrik wird eröffnet durch den Beitrag von *Gerhild Ganglbauer* und *Angelika Hru-besch*, der Einblicke in die österreichische Er-wachsenenbildung und im Speziellen die Ba-sisbildung gibt. Die Autorinnen beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit der Veränderung des staatlich geförderten Basisbildungsange-botes in Österreich durch ein im Jahr 2019 eingeführtes ‚lernergebnisorientiertes Curri-culum‘, für dessen Erarbeitung eine Unter-nehmensagentur beauftragt wurde. Das nun vorliegende ‚lernergebnisorientierte Curri-culum‘ wende sich von einer kritisch-eman-

zipatorischen Bildungstradition, die bislang der Basisbildung eingeschrieben war, ab. Dieser Traditionsbruch habe gravierende Auswirkungen auf die Planung, Durchführung und Bewertung der Basisbildungsangebote und entwirft sie in einem utilitaristischen Rahmen neu. Vor dem Hintergrund des Entstehungszusammenhangs des Curriculums zeigen die Autorinnen staatliche Steuerungseingriffe anhand von Dokumentenanalysen auf und plädieren für eine Basisbildung, die Teilnehmer\*innen in ihrem Mensch-Sein adressiert und einer ökonomistischen Normalisierung von Basisbildungsangeboten widerspricht. Eine vorangestellte Kommentierung von *Stefan Vater* unterstützt bei der Kontextualisierung und Einordnung des ‚un|erhörten‘ Beitrages.

Für die kommende(n) Ausgabe(n) laden wir Interessierte herzlich ein, Repliken zu Beiträgen aus dem vorliegenden sowie den vorangegangenen Heften des 1. und 2. Jahrgangs einzusenden. Weiterhin besteht die Möglichkeit, einen Themenbeitrag oder Beitrag für die Rubrik *un|erhört* einzureichen sowie auf unseren aktuellen *Call for Replies* zu antworten, in dem wir den im nächsten Heft (Debatte Jg. 3, Heft 1) erscheinenden Themenbeitrag *Fallinterpretationen zwischen Theorie- und Anwendungsbezug. Zum praktischen Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis am Beispiel der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung* von *Frank Beier*, *Franziska Wyßsuwa* und *Elisa Wagner* ankündigen. Der anvisierte Beitrag fragt nicht nur nach den Konsequenzen wissenschaftlicher Studien im Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis, sondern regt darüber hinaus an, sich mit dem darin inhärenten erkenntnistheoretischen Grundsatz-

streit aus der Perspektive der Erwachsenenbildungswissenschaft auseinanderzusetzen und das eigene Forschungs-Selbstverständnis zu befragen.

Alle Einreichungen, Anfragen und Anregungen senden Sie bitte per E-Mail an [debatte@budrich-journals.de](mailto:debatte@budrich-journals.de). Darüber hinaus erhalten Sie weitere Informationen unter [www.zeitschrift-debatte.de](http://www.zeitschrift-debatte.de). Bitte informieren Sie uns unter [debatte@budrich-journals.de](mailto:debatte@budrich-journals.de) bis zum 30. April 2020, wenn Sie eine Replik auf den kommenden Themenbeitrag (siehe *Call for Replies*, Seite 217 in dieser Ausgabe) oder eine Replik auf einen anderen in der Debatte veröffentlichten Beitrag verfassen möchten.

Wir wünschen Ihnen eine spannende und anregende Lektüre und freuen uns auf eine Fortsetzung der Debatte in den kommenden Ausgaben!

#### ***Ihr Redaktionskollektiv***

*Malte Ebner von Eschenbach, Christoph Damm, Farina Wagner, Maria Stimm, Jana Trumann und Maria Kondratjuk*

# 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- 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

Pauschalurlaub am ‚Ballermann‘. Pädagogische Bedeutsamkeit wird Bewegungen somit nicht unabhängig von der Form der Bewegung, dem Ziel der Bewegung sowie den Akteur\*innen der Bewegung zuteil. Pädagogisch kommen jeweils nur spezifische Formen der Bewegung in den Fokus. Es ergibt sich eine normative Unterteilung in *movements that matter* und *movements that don't matter*.

Der Beitrag nimmt diese normative Setzung auf und fokussiert die Strukturen, welche *movements that matter*, d. h. Formen individueller Bewegung, die Gegenstand des Pädagogischen sind, hervorbringen. Zentral steht innerhalb des Beitrags die Thematisierung des Zusammenhangs von Bildung und Mobilität. Dabei soll die Frage im Vordergrund stehen, wie das Verhältnis von Bildung und Mobilität bisher in der Erwachsenenbildung, aber auch in angrenzenden erziehungswissenschaftlichen Bereichen perspektiviert wurde und welche Potenziale sich aus einer zu entwickelnden kritischen Perspektive auf den Imperativ der Mobilität entfalten können.

Zunächst wird dazu aus einer bildungstheoretischen Perspektive aufgezeigt, unter welchen begrifflich-kategorialen Voraussetzungen Anschluss zwischen Bildung und Mobilität hergestellt werden kann (2). Nach dieser Beschäftigung mit Voraussetzungen der Koppelung von Bildung und Mobilität wird in einem Folgeschritt illustriert, welche normativ höchst aufgeladenen Bilder und Erzählungen individueller Entwicklung den politischen (Förder-)Diskurs um Bildung und Mobilität prägen (3). Um daran anschließend den derzeitigen fachdisziplinären Diskurs um Bildung und Mobilität in Erwachsenenbildung und

Erziehungswissenschaft zu umfassen, folgt ein Überblick über bisherige erziehungswissenschaftliche Forschungszugänge, bei der die jeweils untersuchten Felder, aber auch ableitbare Forschungsdesiderata in den Blick genommen werden (4). Abschließend wird auf der Grundlage dieses Desiderats eine Perspektive skizziert, mit welcher der Zusammenhang von Mobilität und Bildung im Modus der Kritik Gegenstand von Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildungsforschung werden könnte. Hierzu wird vor allem die Kombination aus politisch-pädagogischen Narrativen und biografischen Narrationen im Vordergrund stehen (5).

## **2. Bildung, Reisen und Mobilität – Bewegung als bildungstheoretisches Scharnier**

Beim Versuch, einen ersten Ansatzpunkt für die Verbindung von Bildung und Mobilität zu setzen, ist zu berücksichtigen, dass der ‚klassische‘ Bezugsrahmen der Verbindung von Bildung und Mobilität zunächst die Reise ist. Den Nexus Bildung-Reise zu untersuchen, erscheint auf den ersten Blick wenig innovativ, da beide Konzepte fast schon ‚natürlich‘ aneinander gekoppelt zu sein scheinen (Zick 2018). Zahlreiche Sprichworte, Lebensweisheiten oder Aphorismen rufen die Verbindung von Bildung und Reisen auf, deren vorbildhafte Ausgestaltung als klassische Bildungsreise nach wie vor häufig mit Goethes Italienreisen verknüpft wird. Goethes Bonmot, „Die beste Bildung findet ein gescheiter Mensch auf Reisen“ (Goethe 1948[1795], S.288), schreibt ein spezifisches Nutzenverhältnis von Reisen für Bildung fest.<sup>1</sup> Ein

weiteres populäres Goethe-Zitat versteht Reisen mit einem Eigenwert: „Man reist ja nicht, um anzukommen, sondern um zu reisen“ (Goethe 1896, S. 93).<sup>2</sup> Das Reisen als bildende Praxis wird dabei anderen Zwecken untergeordneten Bewegungsformen entgegengesetzt. Der darin postulierte Eigenwert des Reisens als vermeintlich „nicht-utilitäres Phänomen“ (Stagl 2002, S. 71) kann als moderne Erfindung konstatiert werden. War Bewegung in fremde Regionen, Länder oder Kontinente menschheitsgeschichtlich eine lange Zeit ausschließlich auf ‚äußere‘ Zwecke (Flucht, Migration, Handel, Diplomatie, Militär etc.) ausgerichtet, erfährt sie in der Denkfigur der Bildungsreise einen anderen Stellenwert. Historisch lassen sich dabei eine Vielzahl an Reisephänomenen aufzeigen, innerhalb derer der Praxis des Reisens in je unterschiedlichen sozialen Kontexten Bedeutung für individuelle Entwicklungsprozesse beigemessen wurde. Das Spektrum an Reisenden und entsprechenden Bildungsvorstellungen reicht dabei von der *Grand Tour* der jungen Adligen Europas über die Wanderschaft der Handwerksge\*innen bis zu Pilgerfahrten zu bedeutenden Stätten des Altertums oder Orten politischer Umwälzungsprozesse (vgl. Berns 1988; Hlavin-Schulze 1998; Seitter 2000; Wadauer 2005). Bewegung dient dabei vermeintlich nicht länger äußeren und fremdbestimmten Zwecken, sondern birgt in sich das Potenzial zur subjektiven Weltaneignung und dadurch zur individuellen Entwicklung.

Die hohe Anschlussfähigkeit, welche Reisebewegungen als physische Bewegungen an pädagogische Leitideen als Denkbewegungen aufweisen, lässt sich dabei u. a. bildungstheoretisch erklären. So verbinden sich aus einer neuhumanistischen Perspektive Bildung und Bewegung beispielsweise bei Wilhelm von Humboldt in der Bestimmung der Wechselwirkung von Ich und Welt als „rege“, wodurch der Prozess der Bildung als notwendig in Bewegung charakterisiert wird (Humboldt 1980[1793], S. 236). *Ex negativo* findet sich dieser Gedanke von Bildung als über Bewegung bestimmte Tätigkeit auch in Theodor W. Adornos *Theorie der Halbbildung*, in welcher er den von ihm konstatierten vorherrschenden Zustand von Halbbildung als Degeneration von Bildung u. a. mit einer defensiven Haltung des ‚Stillstands‘ beschreibt (Adorno 1972, S. 108). Der Mangel an geistiger Bewegung wird hier zum Signum des Verfehlens von Bildung (Zick 2018, S. 76–77). Des Weiteren stellt auch das Charakteristikum der „selbstzweckhaften [...] Entfaltung von Individualität“ (Bünger 2015, S. 25) der Bildung wie des Reisens eine Parallele der beiden Konzepte dar.

Anhand dieser Relationierungen von Bildung und Bewegung wird deutlich, inwiefern bildungstheoretisches Vokabular gedanklich Anschluss bilden kann für pädagogisch-praktische Vorstellungen, die Reisen als ein geeignetes Medium für die Ermöglichung von Bildungserfahrungen setzen. Die häufig idealisierende

<sup>1</sup> Wobei dabei offengelassen wird, wo oder wie denn die ‚nicht gescheiterten‘ Menschen ihre ‚beste Bildung‘ finden. Goethes Zitat legt hier zumindest nahe, dass Reisen mitunter nicht für alle im selben Maße in Bezug auf Bildung einlösbar ist.

<sup>2</sup> So auch der Titel von Karin Hlavin-Schulzes kulturhistorischer Abhandlung über das *Reisen als kulturelle Praxis* (Hlavin-Schulze 1998).

Verklärung vergangener Bildungsreiseformen (Schroer 2018, S. 8) leistet ihr Übriges. Gleichzeitig offenbart ein solches Ins-Verhältnis-Setzen von Bildung und Reisen qua Bewegung aber auch, dass Bildungsreisen nur sehr bedingt als nicht-utilitäres Phänomen betrachtet werden können. Entgegen vormoderner Bewegungen wandert der Zweck jedoch gewissermaßen vom Äußeren ins Innere, indem Sinn und Zweck des Reisens individualisiert werden. Wie anhand der oben angeführten historischen Reiseformen illustriert werden konnte, sind auch Bewegungen, welche keinen äußeren Zwecken unterliegen, entsprechend kein Selbstzweck, sondern erfahren ihre Zwecke in dem, was sie historisch, milieu- und kontextspezifisch für Bildung, Lernen, Kompetenzentwicklung o. ä. zuträglich erscheinen lässt.

### **3. Narrative der ‚guten‘ Bewegung – Bildung und Mobilität als Fördergegenstand des Politischen**

Der Begriff der Mobilität, der fortan stärker fokussiert werden soll, taucht in einer Vielzahl von Debatten auf und obliegt dabei zunächst nicht primär den Fragestellungen von Erwachsenenbildungsforschung oder Erziehungswissenschaft (soziale Mobilität, motorisierte Mobilität, Mobilität im Alter etc.). Neben diesen unterschiedlichen Themenstellungen stellt die Landesgrenzen überschreitende Bewegung von Menschen in formalen oder informellen Bildungskontexten einen diskursiven Ort dar, innerhalb dessen der Mobilitätsbegriff Anwendung findet. Als besonders bedeutsame Akteurin tritt dabei die Europäische Union auf, die über viel-

fältige Mobilitätsprogramme europäischen Bürger\*innen an unterschiedlichen Stellen ihrer Bildungslaufbahn Aufenthalte außerhalb der Bundesrepublik Deutschland unter der Überschrift *Mobilität zu Lernzwecken* ermöglicht.

Innerhalb der Förderinitiative *Erasmus+*, in welcher u. a. die vormals für Erwachsene relevanten Förderlinien *Leonardo* und *Grundtvig* seit 2014 gebündelt werden, obliegt die Umsetzung der Förderung von Mobilitätsprojekten jeweils unterschiedlichen Bildungsbereichen zugeordneten Nationalen Agenturen. Innerhalb Deutschlands sind Mobilitätsaktivitäten in der Erwachsenenbildung dabei bei der Nationalen Agentur *Bildung für Europa* beim Bildungsinstitut für Berufsbildung (BIBB) angesiedelt. Beantragbar sind Mobilitätsaufenthalte für Einzelpersonen sowie die Förderung strategischer Partnerschaften, innerhalb derer ebenfalls unterschiedliche Formate von Lehr- und Lernaufhalten im EU-Ausland verwirklicht werden können. Von 2014 bis 2018 betrug das Gesamtfördervolumen im Bereich Erwachsenenbildung 138 839 924 Euro, wobei sich diese Summe auf 523 Partnerschaften und 5 378 Einzelmobilitäten verteilt (NA BIBB 2018). Damit ist ‚Mobilität zu Lernzwecken‘ in der Erwachsenenbildung zwar nach wie vor erheblich weniger ausgeprägt als bspw. im Bereich der Studierendenmobilität (vgl. exemplarisch Nada, Montgomery & Araújo 2018, S. 697), dennoch wird deutlich, dass Angebote zur Steigerung der Mobilität ein bedeutendes Element von Erwachsenenbildungsrealitäten darstellen.

Mobilität, auf dieser Ebene verstanden als „ein Auslandsaufenthalt mit dem Ziel, neues Wissen sowie neue Fähigkeiten und Kom-

petenzen zu erwerben“ (EU 2011, S. 1),<sup>3</sup> hat im Verlauf der letzten Jahrzehnte eine stetig wachsende Bedeutung für Bildungsbiografien eingenommen. An nahezu allen Bildungsinstitutionen werden Gäste, Teilnehmende, Klient\*innen und Beschäftigte über Informationen, Werbematerial oder andere Illustrationen mit Bebilderungen und Narrativen ‚gelungener‘ Mobilität konfrontiert. Mobilitätszielmarken sind in nahezu allen Sektoren des formalen Bildungsbereichs anzutreffen und erheben Mobilität zum individuellen wie gesellschaftlichen Sollwert (Liesner 2006). Mit der Förderung von *Mobilität* geht damit tendenziell auch ihre *Forderung* einher – und umgekehrt. Das EUropäische<sup>4</sup> Bestreben der Mobilitätspolitik ist dabei stets auch an das Versprechen erhöhter individueller Beschäftigungsfähigkeit durch die Bereitschaft zur Mobilität gekoppelt. „Immobilie Bürger gefährden nicht nur die Wettbewerbsfähigkeit Europas und seiner Nationalstaaten, sondern auch ihre eigene“ (Liesner 2006, S. 175). Andrea Liesner verdeutlicht hierdurch nicht nur die Verquickung von Mobilität und Employability auf subjektiver Ebene, sondern zeigt auch auf, wie individuelle Bewegungen zum volkswirtschaftlichen Faktor für ein mit der EU identifiziertes Europa deklariert werden. Zusätzlich lassen sich innerhalb der EUropäischen Beförderung von Mobilität

für Lernende auch Bemühungen um eine verstärkte Identifikation mit EUropa feststellen. Mobilität wird dabei ein Faktor, „durch den sich die europäische ‚citizenship‘ der jungen Menschen stärken und aktivieren lässt“ (Schroer 2018, S. 9). EU-Mobilitätslogans wie „Wer sich bewegt, bewegt Europa“ versinnbildlichen rhetorisch die implizierten Verbindungslinien zwischen individueller Fortbewegung und europäischem Fortschritt. Die Verbindung von Mobilität mit spezifischen Lernzwecken verdeutlicht, dass Bildung und Bewegung hier nicht (nur) im neuhumanistischen Verständnis einer möglichst umfassenden Aneignung von Welt gedacht werden, sondern manifeste individuelle und kollektive Nutzensvorstellungen mit Bildungsmobilität verbunden werden. Mobilität wird zum Imperativ, Mobilitätskompetenz zum Baustein individueller Bildungs- und Erwerbsbiografien (Liesner 2006). Mobilität zu Lernzwecken wird in diesem Verständnis betrachtet als eine der „grundlegenden Möglichkeiten, mit denen junge Menschen ihre künftige Beschäftigungsfähigkeit erhöhen, ihr interkulturelles Bewusstsein und ihre persönliche Entwicklung voranbringen sowie ihre Kreativität und ihren Bürgersinn stärken können“ (EU 2011, S. 1). Gleichzeitig manifestiert sich anhand eines solchen Begriffs von Mobilität zu Lernzwecken eine thematische und förderspezifische

**3** Entsprechend geht es im Folgenden in der Verwendung des Mobilitätsbegriffs nicht um die unterschiedlichen Formen touristischen Reisens. Damit ist explizit nicht zum Ausdruck gebracht, dass touristisches Reisen nicht auch *Lernzwecken* dienen kann.

**4** Mit der Unterscheidung von ‚EUropäisch‘ und ‚europäisch‘ soll im Folgenden auf die Differenz eines geographischen Europas und den politischen Institutionen der EU aufmerksam gemacht werden. Die Schreibweise ‚EUropäisch‘ wird jeweils dann verwendet, wenn das Ausgedrückte nicht lediglich innerhalb des geographischen Raums Europa zu verorten ist, sondern sich spezifisch den Institutionen der Europäischen Union zuordnen lässt. Damit wird markiert, an welchen Stellen die EU als politische Akteurin mobilitätspolitisch wirksam wird.

Eingrenzung von Bewegungen. Wenn Veränderungen des Lebens-, Arbeits- oder Lernortes innerhalb eines Nationalstaates genauso wenig in den Blick geraten wie Migrations- oder Fluchtbewegungen,<sup>5</sup> verdeutlicht dies, dass die Förderung von Mobilität eben nicht jedwede Bewegung hochschätzt, sondern das „*richtige Bewegen der Richtigen zum richtigen Zweck*“ (Zick 2018, S. 77; Hervorhebungen im Original). Die Anerkennung von Bildungsbewegungen ist entsprechend an die Förderfähigkeit der jeweiligen Mobilitäten gebunden. Diese Eingrenzungs- und Formalisierungsprozesse von Mobilität eröffnen wiederum ein Spannungsfeld zwischen klassischen, romantisierenden Vorstellungen von Bildungsreisen und den Formen ihrer Förderung und Forderung im Rahmen EUropäischer Mobilitätspolitik.<sup>6</sup>

#### 4. Zum Forschungsstand: Bildung, Reisen und Mobilität

Neben der Beschäftigung mit Mobilität auf politischer Ebene sowie als Gegenstand der strukturierten Förderung von Auslandsaufenthalten im Bildungsbereich liegt zu den Themenbereichen Bildung und Mobilität bzw. Bildung und Reisen auch eine beträchtliche Zahl an erziehungswissenschaftlichen

Untersuchungen vor, insbesondere auch im Bereich der Erwachsenenbildung. Um Forschungsdesiderata innerhalb dieses Gegenstandsfelds erfassen zu können, soll zunächst überblickt werden, welchen Zugängen bisherige Forschungen zu Bildung und Reisen bzw. Mobilität folgen. Der Fokus liegt dabei auf der Frage, unter welchen Prämissen und aus welcher Perspektive die jeweiligen Zusammenhänge der Leitkategorien Bildung, Reisen und Mobilität vornehmlich betrachtet werden.

Ein solcher Überblick offenbart eine Vielzahl an unterschiedlichen Zugängen zum Feld, welche die Zusammenhänge je unterschiedlich konstruieren und konturieren. So finden sich u. a. ethnografische Perspektiven auf Bildungs- bzw. Mobilitätserfahrungen (vgl. z. B. Schäfer 2011; Krämer & Haase 2012; Binder 2005), kulturgeschichtliche Untersuchungen zu Bildungsreisen (vgl. Glaubitz 2001; Hlavin-Schulze 1998; Stagl 2002; Wadauer 2005 u. a.), bildungstheoretische (vgl. z. B. Schäfer 2011; Bilstein 2013; Glaubitz 2001; Schroeder 2009; Krämer & Haase 2012) und gouvernementalitätstheoretische Zugänge (vgl. z. B. Schroeder 2009; Liesner 2006) sowie Beiträge zur Reismethodik und -didaktik (vgl. z. B. Hartung 1989; Nolda 2012).

Auch in der Erwachsenenbildungswissenschaft gibt es eine Reihe von Beiträgen zum Fachdis-

<sup>5</sup> Vgl. zur „politisch schwerwiegenden Trennung“ von Mobilität und Migration Schroer (2018, S. 10–13).

<sup>6</sup> Dass Bewegung jedoch nicht nur dann Gegenstand EUropäischer Förderpolitik werden kann, wenn sie in formale Bildungswege integrierbar ist, offenbart bspw. die zivilgesellschaftliche Initiative *#FreeInterrail*, die sich dafür einsetzt, dass alle 18-jährigen Europäer\*innen ein EU-finanziertes Interrailticket erhalten, um durch Europa reisen zu können. *#FreeInterrail* knüpft durch die aufgeworfenen Imaginationen und Narrative in starkem Maße an Konzepte klassischer Bildungsreisen an und setzt zudem einen Fokus auf die Stärkung Europas durch Reisen. Durch die hohe konzeptionelle wie ideelle Nähe zur Logik bestehender Mobilitätsprogramme wird erklärbar, dass die Initiative politisch ausgesprochen positiv rezipiert und im Rahmen von *#DiscoverEU* zumindest partiell bereits Anwendung gefunden hat (vgl. Zick i.E.).

kurs über Bildung und Mobilität bzw. Reisen (vgl. z. B. Egetenmeyer, Rueffin & Blanchio 2011; Nolda 2012; DIE 2012<sup>7</sup>). Die DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung hat dem Thema 2012 unter dem Titel *Reisen bildet* ein Schwerpunktheft gewidmet, innerhalb dessen das Phänomen der Bildungsreise aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet wurde. Dabei stand, neben einigen der bereits oben erwähnten Studien (Schäfer 2011, Haase & Krämer 2012; Nolda 2012), u. a. die Frage der Touristifizierung und der damit einhergehenden Ökonomisierung von Bildungsreisen im Mittelpunkt. „Im Motto ‚Reisen bildet‘ trifft eine pädagogische Binsenweisheit auf einen Slogan der Tourismusindustrie“ (DIE 2012, S. 5). Auch wenn eine derartige inhaltliche Fixierung der Thematik eine kritische Auseinandersetzung mit Konstruktionen von Bildung und Bewegung unter dem Imperativ der Mobilität vermuten ließe, wird diese Erwartung nur zu Teilen erfüllt. Vielmehr steht die Frage nach dem *Wie* der Bildung auf Reisen im Vordergrund: „Unter welchen Bedingungen hat eine Reise ein bildendes Potenzial? Welche Kompetenzen lassen sich auf Reisen erwerben?“ (Brandt 2012, S. 3). Inwiefern das, was in spezifischen Reisekontexten als Bildung gelten kann, durch historische, politische oder soziale Veränderungen von Mobilitätsimperativen präformiert wird, wird nicht in den Fokus genommen.

Damit bildet der DIE-Themenschwerpunkt jedoch keine Ausnahme, im Gegenteil: Der Großteil der Arbeiten, in denen sich in Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung bislang mit Bildung in Bewegung auseinandergesetzt wurde, bezieht Mobilität als analytische und kritische Kategorie nicht mit ein. Auch wenn die benannten Arbeiten sich jeweils mit Fragen von Bildung in unterschiedlichen Reise- oder Mobilitätskontexten beschäftigen, bleibt das Verhältnis von Bildungsreisen zum Imperativ der Mobilität zumeist sowohl theoretisch als auch empirisch unbeleuchtet. 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.<sup>8</sup>

Eine gesonderte Aufmerksamkeit erfährt Mobilität hingegen im Zuge des sogenannten *mobility turn* (vgl. u. a. Urry 2007; Bærenholdt 2013). In den jeweiligen Arbeiten wird Mobilität dabei als soziales Phänomen gesetzt und aus verschiedenen disziplinären Perspektiven (v. a. Soziologie, Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaften, Humangeografie) untersucht, wie gesellschaftliche Ordnung über Mobilität konstruiert und stabilisiert wird. Die Steuerung von Mobilität wird dadurch zu einer zentralen gesellschaftlichen und, im Foucault'schen Sinne, politischen Aufgabe. Als

**7** Innerhalb des DIE-Schwerpunkthefts 3/2013 mit dem Titel *Reisen bildet* enthält der *Stichwort*-Beitrag von Peter Brandt (*Reise und Bildung*, S. 20–21) zudem eine recht ausführliche Bibliografie des Forschungsstands zu Bildung und Reisen in der Erwachsenenbildungswissenschaft.

**8** Als Ausnahme kann hier gewiss u. a. Alfred Schäfers diskuranalytische Bildungsforschung zur ‚irritierenden Fremdheit‘ (Schäfer 2011; Schäfer 2013) genannt werden. Schäfers Arbeit reduziert sich keineswegs auf die Frage nach dem ‚Wie‘ der Bildung auf Reisen, sondern kontrastiert dies mit Versprechungen und Verheißungen touristischer Subjektivierungsprofile. Die politische Beförderung von Mobilität ist jedoch nicht Gegenstand seiner Untersuchung.

Phänomen der Governmentality entsteht die *Govemnmobility* (Baerenholdt 2013), anhand deren Perspektive untersuchbar wird, wie Mobilität als gesellschaftliches Phänomen und Problem gesteuert, gelenkt und gerahmt wird.

Im Gegensatz zu den bisherigen erziehungswissenschaftlichen Thematisierungen, bei denen zumeist Bildung und Reisen ohne den Einbezug normativer Mobilitätskonzepte untersucht wurde, gibt es innerhalb des weiten Feldes der *mobility studies* wiederum kaum erziehungswissenschaftliche Bezüge. Den Perspektiven auf Mobilität fehlt es an erziehungswissenschaftlichen Begriffen, Kategorien und Fragestellungen, die auch für die Erwachsenenbildungsforschung relevant sind. Mobilität wird als gesellschaftliches Phänomen, nicht aber als ein spezifisch pädagogisches betrachtet.<sup>9</sup>

## 5. Skizzen einer Mobilitätsforschung in Erwachsenenbildungsforschung und Erziehungswissenschaft

Die bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, dass trotz einer vielfältigen Forschungslandschaft zur Verbindung von Bildung und Reisen bzw. Mobilität bestimmte Fragestellungen nicht oder nur rudimentär behandelt werden. So ist vor allem der Zusammenhang von politischen Einsetzungen von Bewegung in Form eines Imperativs und den subjektiven Erfahrungen, welche Lernende aller Alters-

gruppen im Rahmen von Mobilitätsphasen machen, bisher kaum präsent.

Auf der Grundlage dieses Forschungsdesiderats soll im Folgenden skizziert werden, wie der Zusammenhang von politischer Einsetzung und biografischer Erfahrung von Mobilität Gegenstand einer Mobilitätsforschung im Modus der Kritik in Erwachsenenbildung und Erziehungswissenschaft werden könnte. Zentrales Anliegen eines solchen Ansatzes wäre eine kritische Ins-Verhältnis-Setzung beider Ebenen, bei welcher Paradoxien und Spannungsfelder von Mobilitätspolitik und -erfahrungen zentral gesetzt werden. Ein kritischer Mobilitätsbegriff würde dabei auf die Etablierung eines Verständnisses von Mobilität zielen, welches die Paradoxien und Spannungsfelder von Mobilität produktiv aufnimmt und dadurch zu einem differenzierteren Verständnis darüber gelangt, wer oder was Lernende bewegt bzw. durch welche Mechanismen und auf Grundlage welcher Narrative Lernende bewegt werden (sollen). Im Vordergrund steht folglich nicht, ob und wie Reisen bildet, sondern unter welchen Voraussetzungen (Bildungs-)Mobilität erzeugt, gerahmt sowie gesteuert und wie dies subjektiv aufgenommen wird. Ein solches Begriffsverständnis wäre dabei auch eine Möglichkeit zur theoretischen Immunisierung gegen die Vereinnahmung des Mobilitätsbegriffs in Form eines politischen Mobilitätsimperativs, welcher aus einem Mehr an Bewegung – ‚quasi-automatisch‘ – auch immer ein Mehr an Bildung verspricht.

<sup>9</sup> Bezugspunkte für einen solchen Forschungsansatz ließen sich möglicherweise in der Internationalen Jugendarbeitsforschung auffinden, innerhalb derer eine Reihe an Arbeiten vorliegen, die „Jugendmobilität als europäische Strategie“ (Lange 2018) identifizieren und vor dem Hintergrund der davon ausgehenden Spannungsfelder fragen, ob es sich bei der Partizipation von Jugendlichen an Mobilitätsaktivitäten um „Pflicht oder Kür“ (Thimmel 2018) handelt (vgl. auch Schroer 2018).



Für die empirische Untersuchung von Mobilität in Erwachsenenbildung und Erziehungswissenschaft erscheint es entsprechend notwendig, einen kritischen Blick darauf zu legen, wie sich diskursiv wirkmächtige Konzeptionen ‚gelingender‘ Mobilität zu subjektiven Wahrnehmungen sozialer Praxis verhalten (Rosa 2013, S. 271). Ein Ansatzpunkt hierfür könnte in der Zusammenführung von politisch-pädagogischen Narrativen und biografischen Narrationen von Bildung und Bewegung liegen.

Der Begriff des politisch-pädagogischen Narrativs orientiert sich dabei an politikwissenschaftlichen Ansätzen der Narrativanalyse (Gadinger, Yildiz & Jarzebski 2014), bei denen Diskurse mittels ihrer erzählten Repräsentationen (Viehöver 2001) analysiert werden. Politische Debattenbeiträge, Programmatiken oder Strategiepapiere kommen hier als empirisches Material in Betracht. Diese Form narrativanalytischer Verfahren sind in Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung bisher bestenfalls fragmentarisch vorhanden (Zick 2019). Narrativanalytische Ansätze betrachten dabei „Erzählungen als zentrales diskursstrukturierendes Regelsystem“ (Münch 2016, S. 84), mit denen in der Sphäre des Politischen spezifischen Entwürfen von Wirklichkeit politisch Sinn und Legitimität verliehen wird. Neben einer Fokussierung auf *Metaphern*, *Rollen* und *Plots* orientiert sich die Narrativanalytik methodisch vor allem an der narrativ produzierten „*kulturellen Modellierung von Zeit*“ (Yildiz, Gadinger & Jarzebski 2015, S. 425; Hervorhebungen im Original), bei denen die Konstruktionen und Verbindungen von Vergangenheiten, Gegenwarten und Zukünften als Elemente einer Herstellung von Plausibilität innerhalb politischer Erzählungen perspek-

tiviert werden. Bezogen auf Erwachsenenbildung und Erziehungswissenschaft könnte ein Einbezug narrativanalytischer Ansätze dazu dienen, politisch wirksame Erzählungen daraufhin zu befragen, wie innernarrativ Wissen über pädagogisch relevante Gegenstandsfelder konstruiert wird (Zick 2019). Hinsichtlich des Forschungsfelds von Mobilität und Bildung könnten politische Schlüsselpapiere oder aktuelle politische Diskurse, innerhalb derer narrativ ein Verhältnis zwischen Bewegung und Bildungs- oder Lernerfahrungen hergestellt wird, daraufhin befragt werden, welche Sinnzuschreibungen den intendierten Bewegungen zukommen, welche Begriffe von Bildung oder Lernen dabei insinuiert werden und welchen Interessen die Mobilisierung von Lernenden dabei entsprechen.

Entgegen dem bisher spärlichen Einsatz politikwissenschaftlich inspirierter Narrativanalyse in der Erwachsenenbildung bzw. Erziehungswissenschaft ist der Begriff der Narration im Rahmen biografietheoretischer Ansätze etablierter Teil der Forschungspraxis. Hier liegt der Fokus entsprechend nicht auf den politischen, sondern auf den *biografischen Konstruktionen von Wirklichkeit* (Alheit & Dausien 2000). Bezogen auf den Gegenstand biografischer Erfahrungen von oder Konfrontationen mit Bewegungen und ihren möglichen relevanten Implikationen für dadurch initiierte Bildungsprozesse, müsste fokussiert werden, inwiefern unterschiedliche Formen von Bewegungen in Biografien eingelassen sind und welche Bedeutungen ihnen jeweils zuteilwerden. Biografische Narrationen geben dabei Aufschluss über die internen Verarbeitungen externer Anforderungen, insofern Biografien verstanden werden als „Verarbeitungsstruktur einer nach

außen offenen Selbstreferentialität, die Außen- einflüsse mit der ihr eigenen ‚Logik‘ wahr- nimmt, gewichtet, ignoriert und vereinnahmt und sich in diesem Prozeß selbst verändert“ (Alheit & Dausien 2000, S. 280).

So sind beispielsweise im Rahmen des Inter- regprojekts *JUMP* (Jobs durch Austausch, Mobilität und Praxis)<sup>10</sup> eine Vielzahl an bio- grafisch-narrativen Interviews mit jungen Menschen mit Schwierigkeiten am Übergang Schule-Beruf in Deutschland und Dänemark entstanden. Im Rahmen des Projekts erhalten die Teilnehmenden, begleitet von deutschen und dänischen Bildungsträgern bzw. Produk- tionsschulen, die Möglichkeit, über niedrig- schwellige Formate Auslandserfahrungen im Nachbarland zu machen. Bezogen auf die Fra- ge, welche Rolle Bewegungen, Auslandsauf- enthalten oder Mobilität in den jeweiligen Bio- grafiekonstruktionen beigemessen wird, zeigt sich ein höchst differenziertes Bild, welches mehrere Spannungsfelder offenbart, innerhalb derer sich die biografischen Konstruktionen des Zusammenhangs von Bildung und Bewe- gung reflektieren lassen. Die Erfahrungen von Mobilität passen sich dabei nicht in eine simpli- fizierende Vorstellung ein, wonach ein Mehr an Bewegung quasi-automatisch zu einem Mehr an Bildung führen würde. Vielmehr markiert Bewegung in den subjektiven Konstruktionen von Wirklichkeit einen *Möglichkeitsraum*, der je nach biografischen Voraussetzungen und

subjektiven Interessenlagen unterschiedlich eingeräumt und ausgestaltet werden kann.

Selbstpositionierungen zu Bildungs- und Mobilitätsentscheidungen changieren da- bei in den Spannungsfeldern von *Beweglich- keit und Bewegbarkeit*, *Grenzerfahrung und Grenzüberschreitung* sowie *Anerkennung und Verkennung* (Niemeyer, Revsbech Jensen, Sommer & Zick i.V.). Die Sammlung von biografischen Erzählungen legt dabei ent- sprechend offen, dass Mobilitätserfahrungen weitaus differenzierter zu betrachten sind, als dies in bildungspolitischen Bewerbungen des Nutzens von Auslandsaufenthalten häufig postuliert wird. Innerhalb des Projekts statt- findende Weiterbildungsveranstaltungen mit pädagogischen Fachkräften offenbaren zu- dem, dass die Erwartungen an die Wirkungen von Mobilität zwischen zu mobilisierenden und mobilisierenden Akteur\*innen bisweilen beträchtlich differieren. Während Mobilitäts- angebote von Mitarbeiter\*innen häufig als ‚Geschenk‘ betrachtet werden, werden diese von teilnehmenden Jugendlichen häufig pri- mär als große Hürde oder Herausforderung betrachtet.

Eine kritische Mobilitätsforschung müsste die hier höchstens fragmentarisch abgebildeten, aber dennoch ablesbaren Paradoxien produk- tiv aufnehmen, indem sie offenlegt, wie un- terschiedliche Erwartungen, Rollenzuschreibun- gen und Sinngabungsprozesse auf differenti-

**10** Das von *Interreg 5a* in der Förderregion Deutschland-Danmark geförderte Handlungsforschungsprojekt *JUMP* (Laufzeit 2016-2020) ist ein Projektverbund aus je zwei deutschen und dänischen Bildungsträgern so- wie je einem universitären Partner unter der Gesamtprojektleitung der Berufs- und Qualifizierungsagentur Lübeck (BQL). Im thematischen Mittelpunkt der Projektarbeit steht die Erhöhung der Beschäftigungsfähig- keit von Jugendlichen mit Schwierigkeiten am Übergang Schule-Beruf in der deutsch-dänischen Grenz- region. Die universitäre Begleitung von *JUMP* wird von den Universitäten Roskilde und Flensburg unter der Leitung von Beatrix Niemeyer-Jensen verantwortet.

Ebenen im Kontext von Mobilität narrativ hergestellt werden. Eine solche Perspektive würde ihr kritisches Potenzial entfalten, indem sie den Fokus darauf richtet, zu welchem Zweck und in wessen Dienst Mobilisierungsbemühungen agieren, ohne dabei aus dem Blick zu verlieren, welche Rolle Auslandsaufenthalte für Lernende allen Alters spielen können. Es geht entsprechend nicht um eine Negation dessen, dass durch Mobilitätsaktivitäten Bildungsprozesse initiiert werden können, sondern um das Hinterfragen politischer und pädagogischer In-Verhältnis-Setzungen von Bewegung und Bildung. Dabei geht es notwendig auch um die Frage, inwiefern Erwachsenenbildung in Praxis und Forschung darin involviert ist, Lernende als ‚beratene Selbst‘ (Dausien 2011) auf Reisen zu schicken bzw. um die Frage, welchen Direktiven die Förderung und Forderung von Mobilitätsaktivitäten für Erwachsene folgt.

## Literatur

- Adorno, T. W. (1972). Theorie der Halbbildung. In T. W. Adorno (Hrsg.), *Gesammelte Schriften, Bd. 8* (S. 93–121). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In E. Hoerning (Hrsg.), *Biographische Sozialisation* (S. 257–283). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- EU 2011 (Amtsblatt der Europäischen Union) (2011). *Empfehlung des Rates vom 28. Juni 2011 – Jugend in Bewegung – die Mobilität junger Menschen zu Lernzwecken fördern* (2011/C 199/01).
- Barenholdt, J. O. (2013). Governmobility: The Powers of Mobility. *Mobilities*, 8 (1), 20–34.
- Bilstein, J. (2013). Reise-Erfahrungen. In J. Bilstein (Hrsg.), *Erfahrung – Erfahrungen* (S. 265–283). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Binder, J. (2005). *Globality. Eine Ethnographie über Backpacker*. Münster: LIT Verlag.
- Brandt, P. (2011). Gespräch: „Der Kopf füllt sich durch die Bewegung“. Mit Manuel Andrack im Gespräch über Ortswechsel. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 18 (1), 24–26.
- Brandt, P. (2013). Vorsätze: Die Lehren der Enge. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 20 (3), 3.
- Brandt, P. (2013). Stichwort: „Reise und Bildung“. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 20 (3), 20–21.
- Bünger, C. (2015). Wirken wollen. Pädagogische und politische Einsätze „kritischer Bildung“. *The dark side of LLL*, 7, 25–33.
- Dausien, B. (2011). „Das beratene Selbst“ – Anmerkungen zu Bildungsbiografien im gesellschaftlichen Wandel und Strategien ihrer professionellen Bearbeitung. In M. Hammerer, E. Kanelutti & I. Melter (Hrsg.), *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis* (S. 21–40). Bielefeld: Bertelsmann.
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2017). *Call for Papers zum 26. DGfE-Kongress 2018 an der Universität Duisburg-Essen mit dem Titel „Bewegungen“*. Verfügbar unter: [http://www.dgfe2018.de/assets/dgfe-2018\\_call-for-papers.pdf](http://www.dgfe2018.de/assets/dgfe-2018_call-for-papers.pdf) [03.04.2019].

- DIE (DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung) (2011). *Themenschwerpunkt „Reisen bildet“*, 20 (3).
- Egetenmeyer, R., Rueffin, S. & Blanchio, A. (2011). *Internationalisation and Mobility in European Vocational Education and Training. International Report*. Mainz. Verfügbar unter: [http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6755/pdf/EgetenmeyerRueffinBlachnio\\_2011\\_International\\_Report\\_updated.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6755/pdf/EgetenmeyerRueffinBlachnio_2011_International_Report_updated.pdf) [14.02.2019].
- Gadinger, F., Jarzelski, S. & Yildiz, T. (Hrsg.) (2014). *Politische Narrative*. Wiesbaden: Springer VS.
- Glaubitz, G. (2001). Theorie und Praxis der historisch-politischen Erwachsenenbildung auf Reisen. *Bildung und Erziehung*, 54 (1), 105–121.
- Goethe, J. W. v. (1948[1795]). *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Bd 7, Hamburg. Verfügbar unter: <http://www.zeno.org/Literatur/M/Goethe,+Johann+Wolfgang/Romane/Wilhelm+Meisters+Lehrjahre/F%C3%BCnfte+Buch/Zweites+Kapitel> [03.04.2019].
- Goethe, J. W. v. (1896). *Goethes Gespräche*. Herausgegeben von W. F. v. Biedermann, Bd 8. Leipzig. Verfügbar unter: <http://www.zeno.org/Literatur/M/Goethe,+Johann+Wolfgang/Gespr%C3%A4che/%5BZu+den+Gespr%C3%A4chen%5D/1788> [03.04.2019].
- Hartung, O. (1989). *Pädagogische Überlegungen zu einer Geschichtsdidaktik des Reisens*. Oldenburg: BIS Verlag.
- Hlavin-Schulze, K. (1998). „Man reist ja nicht, um anzukommen“: *Reisen als kulturelle Praxis*. Frankfurt am Main et al.: Campus Verlag.
- Humboldt, W. v. (1980[1793]). Theorie der Bildung des Menschen. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden*. Bd. 1., 3. Aufl. (S. 234–240). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt.
- Krämer, F. & Haase, M. (2012). *Reisen und Bildung. Bildungs- und Entfremdungsprozesse im jungen Erwachsenenalter am Beispiel von Work & Travel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange, J. (2018). Vorwort. In J. Lange (Hrsg.), *Jugendmobilität als europäische Strategie. Wer und was bewegt Jugendliche?* (S. 5–6). Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Liesner, A. (2006). Mobilität. In A. Dzierzbicka & A. Schirlbauer (Hrsg.), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart – Von Autonomie bis Zertifizierung* (S. 172–182). Wien: Löcker.
- Münch, S. (2016). *Interpretative Policy-Analyse. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nada, C., Montgomery, C. & Araújo, H. (2018). ‘You went to Europe and returned different’: Transformative learning experiences of international students in Portugal. *European Educational Research Journal (EERJ)*, 17 (5), 696–713.
- NA BIBB (Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung) (2018). Statistiken. Verfügbar unter: <https://www.na-bibb.de/presse/statistik/> [14.02.2019].
- Niemeyer, B., Revsbech Jensen, C., Sommer, F. & Zick, S. (i.V.). *mobility stories*.
- Nolda, S. (2012). Anleitung für die Aneignung der Fremde. Reiseführerliteratur als Medium

- der Erwachsenenbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 20 (3), 36–39.
- Rosa, H. (2013). *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schäfer, A. (2011). *Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schäfer, A. (2013). Erkundungen von Fremdheit und Andersheit. Bildende Erfahrungen von Individualreisenden in Mali und Ladakh. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 20 (3), 25–28.
- Schroer, W. (2018). Jugend und Mobilität in Europa. Ein einführendes Essay. In J. Lange (Hrsg.), *Jugendmobilität als europäische Strategie. Wer und was bewegt Jugendliche?* (S. 7–18). Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Schroeder, J. (2009). *Subjektivierung im Grenzland. Zur Gouvernementalität und Hegemonietheorie von Reisen und Bildung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Seitter, W. (2000). Lesen, Vereinsmeiern, Reisen. (Vergessene) Elemente einer Theorie lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 81–96.
- Stagl, J. (2002). *Eine Geschichte der Neugier. Die Kunst des Reisens 1550-1800*. Wien: Böhlau Verlag.
- Thimmel, A. (2018). Mobil sein – Pflicht oder Kür? Internationale Module in jugendpolitisch relevanten Freizeit-, Bildungs- und Ausbildungssystemen. In J. Lange (Hrsg.), *Jugendmobilität in Europa. Wer und was bewegt Jugendliche?* (S. 59–66). Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Urry, J. (2007). *mobilities*. Cambridge: Polity Press.
- Viehöver, W. (2001). Diskurse als Narrationen. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* (S. 177–206). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wadauer, S. (2005). *Die Tour der Gesellen. Mobilität und Biographie im Handwerk vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Yildiz, T., Gadinger, F. & Jarzebski, S. (2015). Das narrative Element des Politischen: Überlegungen zu einer Poetologie des Wissens in der Politikwissenschaft. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 25 (3), 421–431.
- Zick, S. (2018). Bildung, Beratung, Bewegung. In O. Dörner, C. Schiersmann, C. Iller, I. Schüsler & C. Maier-Gutheil (Hrsg.), *Beratung im Kontext Lebenslangen Lernens – Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder* (S. 75–87). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Zick, S. (i.E.). #FreeInterrail, *Mobilität und Bildung – Narrativanalytische Perspektiven auf EUropäische Mobilitätsförderung*.
- Sebastian Zick**, Dipl.-Päd., wiss. Mitarbeiter an der Europa-Universität Flensburg, Institut für Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung, Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie, Europäisierungsprozesse in der Erwachsenenbildung, Pädagogiken und Politiken der Mobilität.

---

✉ sebastian.zick@uni-flensburg.de

---

# 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 Kompetenzerkennung 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 Handlungsrationitäten 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 Ungefährere. *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-



wissenschaft angemessen, weil sie Aufforderungscharakter haben. Sie wirken, vermittelt durch Verunsicherung, als ein Reflexionsanstoß, den Degele (2003, S. 26) wie folgt umschreibt: „Mit solchen Verunsicherungen ist die Aufforderung verbunden, hinter Selbstverständlichkeiten, hinter das Offensichtliche zu schauen, Denkmöglichkeiten zu erweitern und eine Sensibilität dafür zu entwickeln, dass es auch anders sein könnte.“ Zick bleibt aber nicht bei der Polemik stehen, sondern wird nach einer differenzierten Analyse des Mobilitätsimperativs und des Forschungsstands zur Verbindung von Mobilität und Bildung programmatisch. Auch wenn Zick sein Verständnis von Erziehungswissenschaft nicht explizit so benennt, affirmiert sie als Verunsicherungswissenschaft den Mobilitätsimperativ nicht, lehnt ihn aber auch nicht rundheraus ab: „Es geht entsprechend nicht um eine Negation dessen, dass durch Mobilitätsaktivitäten Bildungsprozesse initiiert werden können, sondern um das Hinterfragen politischer und pädagogischer In-Verhältnis-Setzungen von Bewegung und Bildung“ (Zick 2019, S. 149).

Wir unterstützen also sowohl das Anliegen als auch die Form von Zicks Kritik, möchten diese aber um zwei Aspekte ergänzen. Erstens nutzt er einen verengten räumlichen Mobilitätsbegriff. Zweitens denkt er Mobilität als eine Fortbewegung. Damit übernimmt er grundlegende Annahmen des von ihm kritisierten Mobilitätsimperativs, da er sich den Fokus durch die internen Deutungsmuster seines Gegenstandes vorgeben lässt. Ergänzend ließe sich erstens soziale Mobilität (Berger 2001) in den Blick nehmen. Diese ist analog zu Zicks Analyse räumlicher Mo-

bilität mit einem Mobilitätsimperativ – dem Bildungsaufstieg – ausgestattet. Eine Kritik dieses Imperativs ist zweitens durch einen Fokus auf Rückkehr statt auf Fortbewegung möglich.

Wir werden dies durch folgenden Argumentationsgang zeigen. *Erstens* werden wir soziale Mobilität anhand von Didier Eribons (2016) *Rückkehr nach Reims* als Klassenflucht veranschaulichen und zeigen, dass in der Rezeption auch Eribons Klassenflucht primär als Fortbewegung gesehen wird. In Bezug auf soziale Mobilität lässt sich also ein zu Zicks Kritik analoger Mobilitätsimperativ finden, der soziale Mobilität und Bildung in der Figur der Bildungsaufsteiger\*in kurzschließt. *Zweitens* zeigen wir, dass gerade Eribons *Rückkehr* auf einen anderen Bildungsprozess verweist, dessen räumliche und soziale Mobilität rückwärtsgerichtet ist. Es geht in der *Rückkehr nach Reims* eben nur vordergründig um die von Eribon anhand der eigenen Biographie geschilderte Klassenflucht des jungen Eribons. Ebenso wichtig erscheint uns darüber hinaus die vom älteren Eribon angetretene Klassenreise zurück zum Ort und Milieu seiner Herkunft. In der Analyse von Eribons Rückwärtsbewegung lässt sich das Verhältnis von räumlicher und sozialer Mobilität tentativ erkunden. *Drittens* greifen wir das hier skizzierte Verständnis von Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft auf, indem wir Eribons biographische Erzählung reflexiv auf das Feld der Wissenschaft wenden. Seine Erzählung ist nämlich nicht nur ein interessanter Gegenstand für die Erforschung des Verhältnisses räumlicher und sozialer Mobilität, sie ist selbst Kritik von Mobilitätsimperativen und

Kritik des akademischen Milieus. Dadurch wird deutlich, dass Verunsicherungswissenschaften nicht nur gesellschaftlich verankerte Selbstverständlichkeiten kontingent setzen, sondern auch die Wissenschaft selbst verunsichern müssen.

## 2. Eribons Klassenflucht als soziale Mobilität eines Bildungsaufsteigers

Zick geht es in seiner Kritik primär um räumliche Mobilität. Unter räumlicher Mobilität verstehen wir die Bewegung im geographischen Raum. Auch wenn Zick in seiner Begriffsbestimmung soziale Mobilität einschließt (Zick 2019, S. 142), beziehen sich die vergleichende Polemik zu Beginn des Artikels (Zick 2019, S. 139), seine Kritik an den Mobilitätsprogrammen für europäische Bürger\*innen (Zick 2019, S. 142–144) und das von ihm herangezogene Beispiel der Mobilitätserfahrungen im Interreg-Projekt JUMP (Zick 2019, S. 148) auf räumliche Mobilität. Der kritisierte Mobilitätsimperativ lautet entsprechend, dass ein „Mehr an Bewegung – ‚quasi-automatisch‘ – auch immer ein Mehr an Bildung verspricht“ (Zick 2019, S. 147). Ein ähnlicher Imperativ lässt sich auch in Bezug auf soziale Mobilität in der Debatte um Eribons (2016) *Rückkehr nach Reims* finden. Unter sozialer Mobilität verstehen wir hier „Bewegungen oder Wechsel [...] zwischen sozialen Lagen, Schichten oder Klassen“ (Berger 2001, S. 595).

Eribons *Rückkehr nach Reims* lässt sich inhaltlich als die Geschichte eines Bildungsaufsteigers zusammenfassen. Aufgewachsen

in der Arbeiterklasse ist er heute öffentlicher Intellektueller und Professor für Soziologie. Seine Mobilitätserfahrung ist damit ein klassisches Beispiel vertikaler Mobilität (Berger 2001, S. 596) und wird auch so gelesen: Im Kontext der Weiterbildung titeln etwa Julia Reuter und Oliver Berli (2017) *Vom Arbeiterkind zum Professor* und stellen damit den Aufstieg in den Vordergrund. Explizit wird dies auch aus bildungstheoretischer Perspektive, wenn Markus Rieger-Ladich und Christian Grabau (2018) ein *Porträt eines Bildungsaufsteigers* über Eribon schreiben. Oberflächlich lässt sich in dieser Lesart der von Zick identifizierte Mobilitätsimperativ wiederfinden. Ein Mehr an sozialem Aufstieg geht hier mit einem Mehr an Bildung einher und umgekehrt.

Eribons Mobilitätserzählung ist allerdings gerade deswegen interessant, weil dieser Imperativ bei genauerer Lektüre schnell Risse bekommt. In Eribons Buch geht es nicht um eine Erfolgsgeschichte in einer Gesellschaft, die allen den sozialen Aufstieg ermöglicht. Es geht um die Scham und das Leiden von Bildungsaufsteiger\*innen in einer Gesellschaft, in der die feinen Unterschiede (Bourdieu 1987) über die Zugehörigkeit zu einem Feld, einem Milieu oder einer Gruppe entscheiden (dies erkennen auch Reuter & Berli 2017 sowie Rieger-Ladich & Grabau 2018; analog zu Eribon siehe Dröscher 2018, S. 30). Der Bildungsaufstieg, die soziale Mobilität, geht erstens mit einer Veränderung habitualisierter Praktiken und damit mit einem Bruch zum sozialen Milieu einher, das vormals *Heimat* war. Zweitens sind Bildungsaufsteiger\*innen mit dem Überschreiten einer Grenze noch nicht im neuen Milieu aufgegangen. Hier

sind enorme Anpassungsleistungen nötig. Nicht als fremd aufzufallen und die feinen Unterschiede unsichtbar zu machen, erscheint nahezu unmöglich.

*Rückkehr nach Reims* ist damit eine biografische Narration von Bildung und Bewegung, die es ermöglicht zu untersuchen, „wie sich diskursiv wirkmächtige Konzeptionen ‚gelingender‘ Mobilität zu subjektiven Wahrnehmungen sozialer Praxis verhalten“ (Zick 2019, S. 147). Sie beinhaltet dabei nicht nur Erzählungen räumlicher Mobilität, etwa Eribons Umzug von Reims nach Paris, sondern vor allem Erzählungen sozialer Mobilität. Eribon selbst beschreibt seine Geschichte als Klassenflucht (Eribon 2016, S. 23, siehe auch 2018, S. 24, 62, 163), als Mobilität (Eribon 2018, S. 163) und als die eines Aufsteigers (Eribon 2016, S. 23, 79):

„Neben der typischen Entwicklung eines jungen Schwulen, der sich in der Großstadt in neue gesellschaftliche Netzwerke begibt, der sein eigenes Schwulsein zusammen mit einer ganzen schwulen ‚Welt‘ entdeckt und sich selbst nach ihr formt, verfolgte ich auch eine andere, soziale Entwicklung, den Weg eines ‚Aufsteigers‘, den man auch als ‚sozialen Überläufer‘ bezeichnen kann. Denn ich war gewissermaßen klassenflüchtig, auf mehr oder weniger bewusste Weise mehr oder weniger permanent darauf bedacht, meine soziale Herkunft abzustreifen, sie von mir fernzuhalten und dem Milieu meiner Kindheit zu entfliehen“ (Eribon 2016, S. 23).

Innerhalb der Doxa des benannten Mobilitätsimperativs muss dieses Buch als Paradox erscheinen. Dies zeigt etwa seine Rezeption durch den bekennenden Liberalen Philipp Tingler. In seinem Tages-Anzeiger-Blog schreibt er:

„Der Grundwiderspruch des Buches ist natürlich, dass Eribon von einem obsoleten Klassenbegriff und einem rigiden Klassendeterminismus in der französischen Gesellschaft ausgeht und selbst der lebende Gegenbeweis für diese These ist“ (Tingler 2016).

Tingler identifiziert Eribon auch im SRF Literaturclub vom 13. Dezember 2016 als „lebenden Gegenbeweis“ für gesellschaftliche Determinismen, denn er habe es ja geschafft. Die neoliberale Doxa (Tingler bekennt sich in diesem SRF-Auftritt halb-ironisch zu Margaret Thatcher), die keine Gesellschaft kennt (Marchart 2013), sieht in jedem, der den sozialen Aufstieg geschafft hat, den Beweis dafür, dass es jede\*r schaffen kann. Zu diesem Schluss kann man allerdings nur kommen, wenn man blind für die „Paradoxien und Spannungsfelder von Mobilitätspolitik und -erfahrungen“ (Zick 2019, S. 146) ist. Eribons Geschichte zeigt nämlich eindrücklich, was der Soziologie sozialer Mobilität bewusst ist: Bildungsaufsteiger\*innen haben mit Scham und Entfremdung zu kämpfen, die ihre notwendige *Habitustransformation* (El-Mafaalani 2012) auslöst. Genau deswegen ist der Aufstieg des\*der Einzelnen gerade kein Gegenbeweis, sondern der Nachweis einer in Klassen, Milieus und Schichten zergliederten Gesellschaft.

Narrationen von Bildungsaufsteiger\*innen wie Eribons *Rückkehr nach Reims* machen also deutlich, dass die Rede vom Bildungsaufstieg oder gar der politisch viel beschworenen Bildungsrendite (Ptak 2010) und der damit einhergehenden Steigerung des Humankapitals (Ribolits 2008) einen Mobilitätsimperativ enthält, der so nicht haltbar ist. Erstens, weil ein scheinbarer Aufstieg, etwa

von der Arbeiterklasse ins Bürgertum, nicht von allen als Fortschritt erfahren wird. Denn die mitunter schmerzhaft Emanzipation vom Herkunftsmilieu erfordert zugleich, sich dem neuen Feld zu unterwerfen. Eribon schreibt über das habitualisierte Verhalten und das Überlegenheitsgefühl der bürgerlichen Klasse:

„Dieses Gehabe hat mich seit je eingeschüchtert, und doch tat ich alles dafür, so zu werden wie diese Leute, in kulturellen Kontexten dieselbe Lockerheit an den Tag zu legen und den Eindruck zu vermitteln, ich sei ebenfalls so geboren worden“ (Eribon 2016, S. 98).

Zweitens zeigt sich dieser Mobilitätsimperativ als unzulänglich, weil in ihm der Aufstieg als individuelle Transformation erscheint, die zum Beispiel Menschen mit Arbeiterhabitus einen bürgerlichen Habitus annehmen lässt. Alex Demirović (2016, S. 25) erkennt, dass nicht nur die Individuen, sondern auch die sozialen Strukturen in den Blick genommen werden sollten:

„Was sich aus der Perspektive der einzelnen Individuen als ein Fortschritt darstellt, ist es nicht in der gleichen Weise für das Kollektiv; auf einem höheren Niveau reproduzieren sich die Abhängigkeits-, Armuts-, Herrschaftsverhältnisse.“

Der Bildungsaufstieg Einzelner ist also nicht gleichzusetzen mit dem Fortschritt der Gesellschaft. Das heißt, nur weil Einzelne ihre Mobilität als Aufstieg erfahren, ändert sich dadurch nicht die gesellschaftliche Struktur und der Wechsel von einem Milieu ins nächste oder von der Arbeiterklasse ins Bürgertum geht nicht mit einem Mehr an kollektiver Freiheit einher. Hierzu schreibt Eribon (2018): „Es gibt eine Struktur und

eine Übersetzung der Struktur und keinen ‚Aufstieg‘ der mehr oder weniger gut funktioniert“ (Eribon 2018, S. 146). Drittens verlaufen die unterschiedlichen Erzählstränge in biographischen Narrationen von Bildungsaufsteiger\*innen nicht immer parallel. Die Steigerung von Bildung und kulturellem Kapital geht beispielsweise nicht immer mit mehr ökonomischem Kapital einher. So zeigt etwa Daniela Dröschers (2018) *Zeige deine Klasse*, wie ein Mehr an Bildung in Relation zum Herkunftsmilieu weniger ökonomisches Kapital nach sich zieht – eine Möglichkeit, die schon bei Bourdieu (1987, S. 212–213) Vektormodell des sozialen Raums sofort einsichtig wird. Hieran wird deutlich, dass sowohl soziale als auch räumliche Mobilität nicht grundlegend als Fortschritt konzipiert werden können, sondern es differenzierter Analysen bedarf.

### 3. Rückkehr nach Reims als Klassenreise

Zick konzipiert räumliche Mobilität primär als Fortbewegung von einem Herkunftsort zu einem Zielort. Auch wenn er die „Rückkehr“ als zentrales Element jener Bildungsreisen ausmacht, die in Europa als „Bildungschancen *par excellence*“ (Zick 2019, S. 139; Hervorhebungen im Original) gelten, konzentriert sich seine Kritik verstärkt auf die Verbindung von individueller Fortbewegung und gesellschaftlichem Fortschritt (Zick 2019, S. 143) und auf die Imperative, die jemanden auf Reisen, also in die Ferne schicken (Zick 2019, S. 149). Auch die bisher skizzierte Analyse von Eribons (2016) *Rückkehr nach Reims* liest diese

als Erzählung der Bewegung von einem Herkunftsmilieu hin zu einem Zielmilieu. Hier besteht die Gefahr, eine begriffliche Nähe von Fortbewegung und Fortschritt herzustellen, die Zick ja gerade kritisiert. Eine differenzierte Analyse von Mobilität muss einen solchen Kurzschluss vermeiden. Das bedeutet auch, dass die erziehungswissenschaftliche Analyse von Mobilitätsnarrativen, wie sie Zick vorschwebt, nicht nur Fortbewegungen in den Blick nehmen sollte. Es erscheint uns daher lohnenswert, eine andere Richtung der Bewegung zu analysieren.

Titelgebend für Eribons biographische Narration ist seine *Retour* im Erwachsenenalter und nicht seine Fortbewegung als Jugendlicher. Dies nehmen wir zum Anlass, Eribons Erzählung einer Rückkehr genauer zu untersuchen und daher nicht die Klassenflucht des jungen Eribon, also seine Fortbewegung und seinen Aufstieg, sondern die Klassenreise des Erwachsenen Eribon in ihrer Rückwärtsbewegung in den Blick zu nehmen. In Abgrenzung zur Klassenflucht verstehen wir unter Klassenreise eine Bewegung durch soziale Felder, in welchen die reisende Person insofern Besucher\*in ist, als dass sie nicht darauf angewiesen ist, sich dem Feld möglichst vollständig anzupassen. Die Klassenreise geht also mit weit weniger starken Habitustransformationen einher, als eine Klassenflucht. Auch wenn die Klassenreise Eribons die Rückkehr in das soziale Milieu seiner Kindheit und Jugend in den Vordergrund rückt, markiert *Reims* einen geographischen Ort. Seine Rückkehr ist also sowohl als räumliche Bewegung im geographischen Raum als auch als Bewegung im sozialen Raum zu verstehen und lässt daher Rückschlüsse über die Ver-

bindung von räumlicher und sozialer Mobilität zu. Es wird damit offensichtlich, dass es sich bei der Trennung von räumlicher und sozialer Mobilität nur um eine analytische Trennung handeln kann, während in empirischen Betrachtungen beide Mobilitätsarten häufig zusammen auftreten (Berger 2001, S. 595).

Die Klassenreise Eribons beginnt, indem er sich in einen Zug nach Reims setzt. Anlass ist der Tod seines Vaters. Dieses Ereignis bringt die räumlichen und sozialen Grenzen zwischen Eribons Herkunftsmilieu und seinen neu gewonnenen Selbstverständlichkeiten als Professor für Soziologie ins Wanken. Er schreibt über den Rückweg:

„Ich war zwar auf der Beerdigung meines Vaters nicht anwesend, habe aber am Tag darauf meine Mutter besucht. Und genau in diesem Moment, in dem ich nach Hause fuhr, auf der kurzen Zugstrecke zwischen Reims und Paris – also zwischen meinem Leben von damals und meinem Leben von heute, zwischen meiner Vergangenheit und meiner Gegenwart –, begann die so sorgfältig gezogene Grenze zwischen meinen beiden sozialen ‚Ich‘ zu verschwimmen und brüchig zu werden“ (Eribon 2018, S. 58).

Räumliche Mobilität und die Rückkehr zum Herkunftsmilieu initiieren also eine Reflexion des bisher zurückgelegten Wegs, des vollzogenen Aufstiegs und der so hergestellten Distanz zu ebenjenem Herkunftsmilieu. Es lassen sich damit zwei Merkmale räumlicher Mobilität finden, die entscheidend sind, um die Reflexion sozialer Mobilität anzustoßen: Die räumliche Bewegung der Rückkehr zwingt Eribon erstens dazu, seine soziale Mobilität zum Thema zu machen und sein Le-

ben in „zwei verschiedenen Welten“ (Eribon 2016, S. 12), seine zwei „Ich“ zu ergründen. Dies geschieht, weil er in Reims mit eben der Welt konfrontiert wird, zu der der Abstand so groß geworden war (Eribon 2016, S. 23). Zweitens eröffnet die räumliche Bewegung Zeit zur Reflexion. Dies gilt besonders in den modernen öffentlichen Verkehrsmitteln, die als Nicht-Orte (Augé 2011) ohne Geschichte und Identität auskommen und gerade deswegen zur Beschäftigung mit sich selbst zwingen (siehe auch Ernaux 2019):

„Im Zug, im Flugzeug, in diesem scheinbar zeitlosen Zustand, in dem man nicht den Kopf zum Lesen hat – hier schlägt die Stunde der Abrechnung! Die Stunde, die einen zwingt, weit zurückzugehen: bis zur Kindheit, zur Abreise, in die Ferne, ins Exil [...]“ (Eribon 2018, S. 58–59).

Eribon (2018, S. 56) erkennt also die Notwendigkeit der „tatsächlichen Rückkehr (der Rückkehr zu den Anderen)“ und damit „einer wirklichen, physischen“ Rückkehr in die Welt, der er entstammt, um einer „reflexiven ‚Rückkehr‘ (der Rückkehr zu sich selbst)“ gerecht zu werden. In der räumlichen Bewegung zurück zerbricht die ‚Illusio‘ des Bildungsaufstiegers, sich mit dem Aufstieg seiner Herkunft entledigt zu haben. Aufgrund dieser Mobilitätserfahrung sieht er sich mit einem Problem konfrontiert, dass seine Arbeit grundlegend in Frage stellt:

„Warum bin ich, der ich so große soziale Scham empfunden habe, Herkunftsscham, wenn ich in Paris Leute aus ganz anderen sozialen Milieus kennen lernte und sie über meine Klassenherkunft entweder belog oder mich zu dieser nur in größter Verlegenheit bekannte, warum also bin ich nie auf die

Idee gekommen, dieses Problem in einem Buch oder Aufsatz anzugehen?“ (Eribon 2016, S. 19).

Eribons räumlich-soziale Mobilität, sein Fortgang aus einem Arbeitermilieu in Reims hinein in die akademische Elite Frankreichs, wird für ihn folglich erst in der Rückwärtsbewegung objektivierbar. Denn immer dann, wenn Eribon seine Herkunft versteckte, versteckte er auch die zurückgelegte räumlich-soziale Distanz. Am Telefon konnte Eribon (2016, S. 9) der Rückkehr und damit gleichzeitig der Reflexion ausweichen. Erst die Gespräche mit seiner Mutter, von Angesicht zu Angesicht, die Fotos, die sie sich beide gemeinsam anschauen, brechen wieder die Ambivalenzen, die überschrittenen Gräben, den Ausgangspunkt der Klassenflucht Eribons auf. Als Resultat dessen sieht sich Eribon bis in den Gegenstand seiner Forschung hinein erschüttert. In der Rückkehr trifft den Soziologen Eribon die Erkenntnis, dass seine bisherige Erklärung der eigenen *Klassenflucht*, die er in seiner Homosexualität und der Homophobie seines familiären Umfeldes begründet sieht, unzureichend ist (Eribon 2016, S. 22). Auch wenn Eribon weiterhin an dieser Erklärung festhält, fragt er sich darüber hinaus, was es bedeutet, mit seinem Milieu als soziale Klasse gebrochen zu haben und es doch nicht los zu werden:

„Sicher, ich blieb der Welt meiner Jugend insofern treu, als ich nie so weit ging, die Wertvorstellungen der dominierenden Klasse vollständig zu übernehmen. [...] Doch wie groß war der Abstand geworden, der mich inzwischen von dieser Welt trennte! Von einer Welt, die meine gewesen war, bis ich mich mit der ganzen Kraft der Verzweiflung von ihr losriss“ (Eribon 2016, S. 23–24).

Somit tritt die soziale Mobilität in den Fokus der Analyse und zwar erstens die des vergangenen Bildungsaufstiegs und zweitens die der gegenwärtigen Klassenreisen zwischen dem neuen Milieu und dem Herkunftsmilieu. Eribon geht es in Bezug auf erstere darum, ob es nicht auch die sozialen Verhältnisse seines Herkunftsmilieus selbst sind, die ihn zur Flucht angetrieben haben und so zur Bedingung eines transformatorischen Bildungsprozesses (Koller 2018; Rieger-Ladich 2019) wurden, in dem sich seine Selbst- und Weltverhältnisse radikal gewandelt haben. Empirisch und theoretisch ist dabei zunächst unklar, „ob nun *jede* Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses, die von Krisenerfahrungen ausgelöst wird, als Bildungsprozess ausgewiesen werden muss“ (Rieger-Ladich 2014, S. 22; Hervorhebung im Original) und damit auch, ob Habitustransformation und transformatorische Bildungsprozesse gleichzusetzen sind. Am Beispiel von Eribons *Rückkehr nach Reims* (2016) möchten wir hier die These aufstellen, dass zwar Bildungsaufstiege notwendig mit Habitustransformationen einhergehen, dass aber nicht jede Habitustransformation ein Mehr an Bildung bedeutet. Gerade Eribons Entfremdungserfahrungen sind für uns Anlass, zwischen Habitustransformationen und Bildung zu unterscheiden – denn auf eine Krise, welche Anlass für Habitustransformationen war, folgen weitere Krisen. Eribons *Rückkehr* lesen wir entsprechend nicht nur als Darstellung des Bildungsaufstiegs, sondern auch als eine Be- und Verarbeitung seiner Entfremdung als Bildungsaufsteiger. Transformatorische Bildungsprozesse, dies ist die Fortsetzung unserer These, lassen sich gerade in solchen

Reflexionen der im Bildungsaufstieg vollzogenen Habitustransformationen ausmachen. Die Rückkehr zwingt eben dazu, „die eigenen identitätsstiftenden Erzählungen auf den Prüfstand zu stellen“ (Rieger-Ladich & Grabau 2018, S. 795).

Diese Rückkehr ist zweitens also nicht mehr nur eine räumliche Bewegung, sondern auch ein erneutes Eintauchen, eine Reise in das Herkunftsmilieu, allerdings unter anderen Vorzeichen. Sie ist soziale Mobilität, ohne deswegen ein Abstieg im Sinne der vertikalen Mobilität (Berger 2001, S. 596) zu sein. Eribon ist eben kein verlorener Sohn, der nach einer langen Reise geläutert in seine Heimat zurückkehrt und sich den alten sozialen Strukturen anpasst. Er kann nicht wieder zu dem werden, der er mal war, er spricht, bewegt, lebt anders als seine Mutter, als seine Brüder. Die Rückkehr scheint die zwischen ihnen liegende Distanz zu bestätigen. So fühlte sich Eribons Mutter durch *Rückkehr nach Reims* „angegriffen und versuchte nicht, es zu verbergen: Sie begehrte auf, ja, sie tobte“ (Eribon 2018, S. 73; in Bezug auf seine Brüder siehe Eribon 2018, S. 79–80).

Eribon weist damit einen gespaltenen Habitus auf, über den Bourdieu (2001) schreibt, „daß widersprüchlichen Positionen, die auf ihre Inhaber strukturelle ‚Doppelzwänge‘ ausüben können, oft zerrissene, in sich widersprüchliche Habitus entsprechen, deren innere Gespaltenheit Leiden verursacht“ (Bourdieu 2001, S. 206; siehe auch Eribon 2018, S. 84). Entsprechend berichtet Eribon (2016, S. 25) in seinem Buch über das „verstörende Gefühl, an einem Ort zugleich zu Hause und fremd zu sein“. Diese Paradoxie räumlicher und sozialer Mobilität macht

seine Erzählung interessant für die Beforschung des Zusammengangs von Bildung und Mobilität, weil gerade die im Sinne der benannten Mobilitätsimperative scheiternde und widersprüchliche Mobilitätserfahrung für Eribon der Anstoß weiterer transformatorischer Bildungsprozesse ist. Die vollzogene Rückkehr ist damit Klassenreise und hat gleichzeitig Bildungsreisecharakter, da sie es Eribon ermöglicht, zu verstehen, welche *gesellschaftlichen Gesetze* uns zu denen gemacht haben, die wir sind (siehe z. B. Eribon 2016, S. 31). Auch wenn die Distanz und damit die innere Zerrissenheit bleiben, eröffnet sich ein Raum neuer, befreiender Erkenntnisse. Weil in der Rückkehr das Soziale als strukturierende Kraft der Verhältnisse erkennbar wird, werden Mutter, Vater und Brüder von der Last des Phantasmas befreit, sie hätten aus eigener Kraft andere Menschen werden können und der Grund für Eribons Flucht läge in ihrem individuellen Fehlverhalten. Eribon wiederum kann sich von der Vorstellung befreien, der einzige Grund für seine Flucht wäre seine Homosexualität und seine Klassenflucht würde daher einem Klassenverrat gleichkommen. Die *Rückkehr nach Reims* überwindet damit die Dichotomien von *Aktivität/Passivität*, *Ereignis/Struktur* und *Individualität/Kollektivität* (Rieger-Ladich 2019, S. 181–186), die den bildungstheoretischen Diskurs zu bestimmen scheinen. Dies wird explizit, wenn Eribon (2018) den „Determinismus“ und die „Immanenz“ zu den Prinzipien eines kritischen Denkens erklärt: „Die zwei großen Grundsätze, die mich geleitet haben und die mir die Bedingungen für ein kritisches Denken zu umschreiben scheinen, sind die Folgenden:

- 1.) das Prinzip des ‚Determinismus‘: Das kritische Denken ist notwendigerweise ein Denken, das sich zur Aufgabe macht, die fundierende Kraft der historischen und sozialen Determinismen zu analysieren, von denen die individuellen und kollektiven Existenzen geprägt werden;
- 2.) das Prinzip der Immanenz: Das kritische Denken ist notwendigerweise ein Denken, das die Kraft der Determinismen als vollkommen historisch und gesellschaftlich versteht.

Noch fundamentaler ist jedoch das Zusammenspiel dieser beiden heuristischen Grundsätze, das den Rahmen für jedes Denken vorzeichnet, das beansprucht, kritisch zu sein. Nur daraus, dass sie sich wechselseitig stützen, schöpfen und erhalten die beiden Prinzipien die Kraft, mit der Orthodoxie und mit allen Formen des Denkens und des Ungedachten zu brechen, die an die etablierte Ordnung gebunden sind“ (Eribon 2018, S. 8).

Mit dem Prinzip des Determinismus (den Eribon im Gegensatz zur Immanenz in Anführungszeichen setzt) wird die Passivität, die Strukturiertheit und die Macht des Kollektivs betont. Eribon beschreibt die sozialen Verhältnisse als Bedingungen, die ihn zu dem gemacht haben, der er ist und die ihn auch heute noch zu Reflexionen nötigen. Er argumentiert, dass in einer *Gesellschaft als Urteil* (2017) jedem sein Platz zugewiesen wird und seine Bücher richten sich gleichzeitig an Milieus und Klassen, die, so Eribons Hoffnung, zu kollektiven Bildungsprozessen in der Lage sind (Eribon 2018, S. 97–171). Das Prinzip der Immanenz verweist im Gegenzug darauf, dass die determinierenden Kräfte sich nur in Praxis performativ zeigen und reproduzieren.



Durch das Prinzip der Immanenz werden die Determinismen für aktive Bearbeitungen geöffnet. Eribon beschreibt sich als aktives Subjekt, dessen unbedingter Aufstiegs willen und dessen Motive zur Rückkehr aus der eigenen Reflexion entstehen. Er verweist zudem in seiner Erzählung auf Ereignisse, in denen Einzelne aus den passiven Vollzügen gesellschaftlicher Determinismen ausbrechen können und macht diese zur *Grundlage eines kritischen Denkens* (2018). Entscheidend ist, dass Determinismus und Immanenz nicht gegeneinander ausgespielt, sondern „ineinander verschränkt“ (Eribon 2018, S. 9) werden. Beide halten eine Wahrheit bereit, die als Grundlage kritischer Aktivität dient.

Eribons Rückkehr ist somit nicht nur als Gegenstand „narrativanalytischer Ansätze für die Beforschung von Bildung und Mobilität“ (Zick 2019, S. 138) von Interesse, sie enthält selbst Elemente einer Kritik. Eribons Reflexion ist eben keine Übernahme und keine Glorifizierung der Normen seines Herkunftsmilieus. In seinen zurückblickenden Passagen und auch im Moment seiner Rückkehr bleiben immer die aufgebaute Distanz und seine Abneigung spürbar. Er berichtet ausführlich von der Armut, Gewalt, der Verwahrlosung, der Homophobie und dem Alkoholmissbrauch in diesem Milieu (siehe z. B. Eribon 2016, S. 88–89, 191–192). Weil die Rückkehr ihn für die bestehenden sozialen Determinismen sensibilisiert, kann Eribon den eigenen Bildungsaufstieg und den damit einhergehenden sozialen und räumlichen Bruch zu seinem Herkunftsmilieu nur als *Wunder* (2016, S. 108–109) be greifen. Dies ist insofern eine Kritik an den benannten Mobilitätsimperativen, als dass sie

gerade nicht der „Ideologie der ‚persönlichen Leistung‘“ (Eribon 2016, S. 110) verfällt. Eribon richtet sich explizit gegen die Vorstellung, dass der soziale Aufstieg Einzelner mit gesellschaftlichem Fortschritt einhergeht. *Rückkehr nach Reims* ist kein Ratgeber für all diejenigen, die selbst aufsteigen wollen beziehungsweise die sich dem Ziel verpflichtet sehen, gesellschaftlichen Aufstieg als soziale Mobilität zu ermöglichen. Auch wenn Rieger-Ladich und Grabau (2018, S. 799–800) die sozialen Bedingungen rekonstruieren, von denen ausgegangen werden kann, dass sie dieses Wunder ermöglicht haben, steht die Frage, wie ein Bildungsaufstieg gelingt, nicht im Mittelpunkt von Eribons Arbeit. Eribon fragt vielmehr danach, welche Bedingungen den Aufstieg verhindern und insbesondere wie diese Bedingungen mit den Privilegierten in der Gesellschaft und letztlich auch mit den Aufsteiger\*innen zusammenhängen (dies erkennen am Ende auch Rieger-Ladich und Grabau 2018).

In ähnlicher Weise konzipiert James David Vance (2018) sein Projekt der literarischen Verarbeitung seines Bildungsaufstiegs. Seine *Hillbilly*-Elegie liest sich als Einspruch gegen die Auffassung, sein Werdegang vom unteren Rand der amerikanischen Gesellschaft hin zum Diplom an einer Eliteuniversität sei Ausdruck eines individuellen Genies.

„Ich war eines dieser Kinder mit einer trostlosen Zukunft. Ich hätte die High School beinahe nicht geschafft. Ich hätte mich fast der tiefsitzenden Wut und Verbitterung ergeben, die alle in meinem Umfeld erfasst hatte. Heute sehen mich die Leute an, sie sehen meine Arbeit und das Diplom einer Eliteuniversität, und sie gehen davon aus, dass ich eine Art

Genie bin und nur ein wahrlich außerordentlicher Mensch es so weit hätte bringen können wie ich. Ich halte diese Theorie – bei allem Respekt für diese Leute – für ganz großen Blödsinn“ (Vance 2018, S. 8).

Ziel seiner literarischen Unternehmung ist es, verstehbar zu machen, „was im Leben der Armen vor sich geht, welche psychologische Wirkung diese geistige und materielle Armut auf ihre Kinder hat“ (Vance 2018, S. 9). Eine so gewendete Kritik des Herkunftsmilieus, sei es das der Arbeiterklasse in Frankreich oder das der Hillbillies in den Vereinigten Staaten, *und* des neuen Milieus, sei es die intellektuelle Elite in Paris oder die amerikanische akademische Mittelschicht, erfordert eine Distanz zu beiden Seiten. Der gesplante Habitus, der Leid verursacht, wird so zur Grundlage eines kritischen Denkens (Haker 2020).

Holzschnittartig ließen sich demnach zwei Typen von Aufsteiger\*innen unterscheiden: Die einen versuchen vollkommen in ihrem neuen Milieu aufzugehen und verleugnen jede Verbindung zu ihrer Herkunft. Sie verhalten sich damit affirmativ zu ihrem neuen Milieu und ihrem individuellen Aufstieg und propagieren den benannten Mobilitätsimperativ. So skizziert Eribon sich selbst, bevor er seine Rückkehr nach Reims vollzogen hat (Eribon 2016, S. 9, 22–26). Die anderen nutzen ihre Mobilitätserfahrung zur kritischen Reflexion. Sie distanzieren sich von beiden Milieus, in denen sie immer als Fremde auftreten. Wie unsere Ausführungen gezeigt haben, ist dieser zweite Typ zwar auf soziale und räumliche Mobilität angewiesen – räumlich-soziale Mobilität ist hier tatsächlich eng mit transformatorischen Bildungsprozessen verbunden –, er steht den skizzierten Mobilitäts-

imperativen aber nicht affirmativ gegenüber, lehnt sie aber auch nicht rundheraus ab. Es geht im Sinne Zicks (2019, S. 149) also nicht um die Negation der Verbindung von mehr Mobilität mit mehr Bildung, ökonomischen Ressourcen und sozialer Vernetzung, sondern um das Hinterfragen konkreter In-Verhältnis-Setzungen. Dieses Hinterfragen drängt sich diesen Aufsteiger\*innen geradezu notwendig auf, weil ein Riss durch sie geht. Eribon (2018, S. 58) spricht von seinen zwei „Ich“, was so viel heißt, dass er sich in jedem Milieu nur als Fremder bewegen kann:

„Und genau aus diesem Grund werden die Klassenflüchtigen unmittelbar zu Soziolog\_innen, denn sie sehen deutlich den Unterschied zwischen den Milieus, die sie auf ihrer Flucht durchquert haben und sie wissen genau, welche Grenzen sie überschreiten mussten. Sie sind auch deswegen Soziolog\_innen, weil sie die Spur und die Markierung ihrer Herkunft während ihres Aufstiegs immer mit sich tragen – wodurch sie im Übrigen limitiert werden, wodurch das, was der Endpunkt ihres Wegs sein könnte, bereits vorgezeichnet ist. Die Hartnäckigkeit der sozialen Vergangenheit zeigt sich besonders in der Mobilität“ (Eribon 2018, S. 163).

Zusammenfassend eint die Rückkehr von Eribon und Vance, dass sich der Fokus auf räumliche und soziale Mobilität radikal wendet. Im Fokus steht nicht mehr das Wunder des einzelnen Bildungsaufstiegs, sondern die gesellschaftlichen Bedingungen, die gesellschaftliche Ungleichheiten reproduzieren. Die Unternehmung der Rückkehr (siehe auch Ernaux 2019 und Louis 2018) sollte also bei der Analyse von Mobilitätsnarrativen näher in den Blick genommen werden. Sie

eröffnet einerseits Einsichten in die Verbindung von räumlicher und sozialer Mobilität und deckt andererseits Widersprüche und Paradoxien von Mobilität auf, die ein alleiniger Fokus auf Fortbewegung und Fortschritt verdeckt. Dabei sind sie nicht nur lohnender Gegenstand für die Analyse der Verbindung von Mobilität und Bildung, sondern enthalten selbst Elemente einer Kritik von Mobilitätsimperativen.

#### 4. Verunsicherung der Erziehungswissenschaft

Das Anliegen unserer bisherigen Argumentation ist, Zicks *Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Kritik des Mobilitätsimperativs* in zweifacher Weise weiterzudenken: Erstens geht es uns darum, die Perspektive auf räumliche Mobilität um die Perspektive auf soziale Mobilität und hier insbesondere auf den Imperativ des Bildungsaufstiegs zu ergänzen. Zweitens zielen unsere Ausführungen auf die Figur der Rückkehr im Gegensatz zu der Figur der Fortbewegung. Im Folgenden geht es uns darum, unsere Überlegungen reflexiv auf das Feld der Erziehungswissenschaft und damit auf uns selbst zu wenden. Entlang von Eribons (2016) *Rückkehr nach Reims* konnten wir herausarbeiten, wie die räumlich-soziale Mobilität Eribons – räumliche und soziale Mobilität können in diesem Fall kaum getrennt verstanden werden – Ausgangspunkt einer grundlegenden Selbstkritik wird. Eribon sieht sich in mehrfacher Hinsicht verunsichert – etwa bezüglich seiner Erklärung für seinen Bildungsaufstieg aber auch hinsichtlich seiner Arbeit als Soziologe. Wir

ziehen daraus die Schlussfolgerung, dass räumlich-soziale Mobilität Voraussetzung einer sozialwissenschaftlichen Erziehungswissenschaft ist, die sich im Sinne Degeles (2003) als Verunsicherungswissenschaft versteht. Mobilität bekommt damit einen Doppelcharakter: Sie ist einerseits der Gegenstand der Kritik, also das Kritisierte. Sie ist andererseits eine Bedingung der Kritik und eng mit dieser verbunden. Dies zeigt sich im Folgenden, wenn wir Mobilität nicht nur als Gegenstand der Forschung begreifen, sondern die Mobilität der Forschung selbst in den Blick nehmen.

Wird soziale Mobilität in der Figur der Bildungsaufsteiger\*in aus privilegierter, akademischer Perspektive lediglich zum Gegenstand, erscheint sie schnell als ein Weg der individuellen Befreiung des\*der Einzelnen aus prekären Verhältnissen. Die Bildungsaufsteiger\*innen bewegen sich immerhin in die Richtung des Milieus, in dem die meisten Erziehungswissenschaftler\*innen und Pädagog\*innen zu verorten sind, die Mobilität erst zum Gegenstand machen. Hierzu passt Zicks (2019, S. 145) Feststellung, der Großteil der erziehungswissenschaftlichen Arbeiten beschäftige 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“. Diese Perspektive kann zu der Fehlvorstellung führen, der Aufstieg sei grundsätzlich wünschenswert und stehe allen Menschen bei entsprechender Anstrengung und Leistung offen. Eribons *Rückkehr*, seine Bewegung im geographischen und sozialen Raum, entlarvt nun die spezifische Normativität dieser Überzeugung. Erstens zeigt seine Analyse, dass der Bildungsaufstieg mit Scham und Leid einhergehen kann, dass vertikale Mobilität also nicht

zwangsläufig als persönliche Fortschrittsgeschichte erfahren wird. Zweitens zeigt sich eindrücklich, dass nicht allen der Bildungsaufstieg offensteht und lenkt damit den Fokus der Betrachtung auf gesellschaftliche Barrieren. Es lässt sich ja überhaupt nur von Aufstieg reden, wenn es eine Hierarchie von Milieus gibt, in der die Bildungsaufsteiger\*innen die Leiter nach oben klettern.

Für die Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft folgt daraus, dass sie sich nicht nur Verunsicherungen zum Gegenstand machen und nicht nur Antworten auf Verunsicherungen geben sollte. Darüber hinaus geht es darum, die Kontingenz sozialer Normen und Identitäten zu öffnen. Hierzu ist es notwendig, zu erkennen, dass auch der eigene Standpunkt der Kritik – in unserem Fall der erziehungswissenschaftlichen Kritik – durch Normen und Identitäten geprägt ist, die durch eine Selbstverunsicherung in Frage gestellt werden müssen. Eribon hat mit seiner *Rückkehr nach Reims* deutlich gemacht, dass eine solche Reflexivität räumlich-soziale Mobilität voraussetzt. Nur indem wir als Sozialwissenschaftler\*innen bereit sind, unseren Standort zu verlassen, können wir Bedingungen der eigenen Erkenntnisproduktion erkennen und kritisch reflektieren. Für Eribon (2017, S. 77) gehört hierzu auch, neben der räumlichen Mobilität und der Klassenreise, die Form des wissenschaftlichen Schreibens zu weiten und so auch die wissenschaftlichen „Gesetze der Zensur“ zu überschreiten. *Rückkehr nach Reims* ist oberflächlich betrachtet eher ein

literarisches als ein wissenschaftliches Werk. Gerade diese Besonderheit verweist aber darauf, dass eine Kritik von Mobilitätsimperativen kritischer Beweglichkeit bedarf und daher auch in der Lage sein sollte, die engen Grenzen des wissenschaftlichen Feldes zu bearbeiten. In dieser Bewegung lässt sich gleichzeitig die Standortgebundenheit der eigenen Erkenntnis kritisch reflektieren („Was sind die sozialen Bedingungen und habitualisierten Vorverständnisse meiner Erkenntnis?“), und an der Objektivität der eigenen Analyse festhalten („Was kann nun nicht (mehr) als Wahr angenommen werden?“).<sup>1</sup> Uns geht es, um abschließend Zick (2019, S. 149) zu paraphrasieren, nicht um eine Negation dessen, dass durch erziehungswissenschaftliche Forschung die Kritik gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse initiiert werden könnte, sondern um das Hinterfragen politischer, pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher In-Verhältnis-Setzungen von Wissenschaft und Kritik.

## Literatur

- Augé, M. (2011). *Nicht-Orte*. München: C. H. Beck.
- Berger, P. A. (2001). Soziale Mobilität. In B. Schäfer & W. Zapf (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands* (S. 595–604). Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

<sup>1</sup> Wir richten uns damit gegen die Auffassung (Langenohl 2009), hier lägen zwei unterschiedliche, nicht miteinander zu vereinbarende Formen reflexiver Praxis vor.

- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Degele, N. (2003). Happy together: Soziologie und Gender Studies als paradigmatische Verunsicherungswissenschaft. *Soziale Welt*, 54 (1), 9–29.
- Demirović, A. (2016). Die Schwerkraft in Reims. Bemerkungen zu Eribons Sozioanalyse. *Luxemburg Online*, 21–27.
- Dröscher, D. (2018). *Zeige deine Klasse. Die Geschichte meiner sozialen Herkunft*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eribon, D. (2013). *Returning to Reims*. Los Angeles: Semiotext(e).
- Eribon, D. (2016). *Rückkehr nach Reims*. Berlin: Suhrkamp.
- Eribon, D. (2017). *Gesellschaft als Urteil*. Berlin: Suhrkamp.
- Eribon, D. (2018). *Grundlagen eines kritischen Denkens*. Wien: Turia + Kant.
- Ernaux, A. (2019). *Der Platz*. Berlin: Suhrkamp.
- Haker, C. (2020). *Immanente Kritik soziologischer Theorie: Auf dem Weg in ein pluralistisches Paradigma*. Bielefeld: transcript.
- Haker, C. & Otterspeer, L. (2019). Neurechte Adaptionen erziehungswissenschaftlichen Wissens. Konsequenzen für eine digitale politische Bildung. *merz Zeitschrift für Medienpädagogik*, 63 (6), 7–17.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Langenohl, A. (2009). Zweimal Reflexivität in der gegenwärtigen Sozialwissenschaft: Anmerkungen zu einer nicht geführten Debatte. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10 (2), Art. 9, Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090297>.
- Louis, É. (2019). *Wer hat meinen Vater umgebracht*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Marchart, O. (2013). *Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Otterspeer, L. & Haker, C. (2019). Empirische Bildungsforschung im Wirbel unmittelbarer Rezeption. Ein kritischer Reflexionsanstoß. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (5), 769–788.
- Ptak, R. (2010). Bildung als Produktionsfaktor. In B. Lösch (Hrsg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (S. 101–113). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Reckwitz, A. (2006). *Kritische Gesellschaftstheorie heute. Zum Verhältnis von Poststrukturalismus und Kritischer Theorie*. Verfügbar unter [https://www.velbrueck.de/out/media\\_rte/files/MAGAZIN%20Reckwitz%20Juni%2006.pdf](https://www.velbrueck.de/out/media_rte/files/MAGAZIN%20Reckwitz%20Juni%2006.pdf) [7.11.2019].
- Reckwitz, A. (2008). Moderne: Der Kampf um die Öffnung und Schließung von Kontingenzen. In S. Moebius & A. Reckwitz (Hrsg.), *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften* (S. 226–244). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reuter, J. & Berli, O. (2017). Vom Arbeiterkind zum Professor. *Weiterbildung*, 6, 10–13.
- Ribolits, E. (2008). Humanressource – Humankapital. In A. Dzierzbicka & A. Schirlbauer (Hrsg.), *Pädagogischer Glossar der*

- Gegenwart* (S. 135–145). Wien: E. Löcker Verlag.
- Rieger-Ladich, M. (2014). Walter White aka „Heisenberg“. Eine bildungstheoretische Provokation. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 90 (1), 17–32.
- Rieger-Ladich, M. (2019). *Bildungstheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Rieger-Ladich, M. & Grabau, C. (2018). Didier Eribon: Portrait eines Bildungsaufsteigers. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (6), 788–804.
- Tingler, P. (2016). *Scham und Klasse. Über ein einvernehmlich überschätztes Buch*. Verfügbar unter <https://blog.tagesanzeiger.ch/tingler/index.php/42157/scham-und-klasse/> [8.11.2019].
- Vance, J. D. (2018). *Hillbilly-Elegie. Die Geschichte meiner Familie und einer Gesellschaft in der Krise*. Berlin: Ullstein.
- Zick, S. (2019). Narrative von Bildung, Bewegung und Mobilität – Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Kritik des Mobilitätsimperativs. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2 (2), 138–151.

**Christoph Haker**, Lehrer an der Heinrich-Hertz-Schule in Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Theorie (insbesondere poststrukturalistische Theorie, Praxistheorie, kritische Theorie, Systemtheorie); soziologische Gegenwartsdiagnosen und Soziologie der Gegenwartsdiagnosen; Selbstreflexionen der Sozialwissenschaften.

---

✉ christoph.haker@gmail.com

---

**Lukas Otterspeer**, Dr., Akademischer Rat auf Zeit am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS) an der Technischen Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft und außerwissenschaftlichen Handlungsfeldern, innerhalb der Disziplin sowie aus autosozioanalytischer Perspektive; Literatur/Autosozioanalysen als erziehungswissenschaftliche Erkenntnisquellen.

---

✉ lukas.otterspeer@tu-dortmund.de

---

# 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-



telbar miteinander verschränkt sind wie in der Bewegung. Eine Affinität von Mobilität und Bildung ergibt sich nicht nur aus der Aneignung des Fremden auf Reisen, sondern auch aus der Tatsache der Verschmelzung von Person und Umwelt in der Bewegung (Dick 2009b). Erwin Straus zeigt dies am Tanzen, das den Raum zu homogenisieren vermag (Straus 1960[1930]). Diese Verschmelzung dehnt sich auf das Geh- oder Fahrzeug aus. Maurice Merleau-Ponty nennt den Gehstock eine Leiberweiterung (Merleau-Ponty 1966[1945]), ähnlich ist dies für das Motorrad oder das Auto gezeigt worden (Dick 2001; van Lennep 1987). Aus der Dualität von Mensch und Umwelt wird eine Einheit. In einer solchen Verschmelzung reduziert sich die Zeit auf den Moment, Handlungsziele und Motive konzentrieren sich auf die unmittelbare (Fahr-)Operation, das Bewusstsein erlebt sie als Flow (Csikszentmihalyi 1993). Eine ähnliche, vielleicht noch erhabener Verschmelzung bietet die Aussicht vom Berggipfel, etwa bei der Alpenüberquerung auf der Grand Tour in der Renaissance, auch als „ästhetischer Blick“ bezeichnet (Groh & Groh 1989). Die Einstellung zu den bereisten Naturlandschaften wandelt sich von der Bedrohung und Feindlichkeit hin zur Faszination und Erhabenheit, das Subjekt steht der – am besten bis anhin unberührten – Landschaft unmittelbar gegenüber und spürt deren Resonanz an und in sich selbst. Der ästhetische Blick ist rezeptiv statt handelnd, es geht nicht um die Aneignung der Natur, sondern um deren Erfahrung. Man kann von einer Orts-, Zeit- und Zielvergessenheit sprechen, nicht Plan und Vorausschau, sondern die volle Präsenz im Augenblick kommt zur Gel-

tung: Der Weg wird zum Ziel (Dick 2009b, S. 115–119). Da Umwelt, Zeit und Zweckbestimmung unseres Handelns aber nicht vollständig verschwinden, sondern lediglich an den Rand des Bewusstseins rücken, wäre es passender davon zu sprechen, dass Weg und Ziel in der Tätigkeit ein gemeinsames Drittes formen. Aus dieser phänomenologischen Sicht ist es begründet, der Bewegung ein besonderes Bildungspotenzial zuzusprechen. Der Architekt und Stadtentwickler Donald Appleyard benannte dies als „extension of self“ oder „personal mastery“: „it begins to neutralize the disparity in size between a man and a city [...]“ (Appleyard, Lynch & Myer 1964).

## 2. Eine kritische Perspektive auf Mobilität?

Sebastian Zick zeigt in seinem Text auf, wie die Pädagogik und besonders die Erwachsenenbildung die Verbindung aus Bewegung, Reisen und Bildung aufgegriffen haben. Da er aber den Begriff der Mobilität nicht definiert, entsteht der Eindruck, als setze er Bewegung mit der Mobilität der Subjekte gleich. Bewegung aber ist lediglich die konkret realisierte Mobilität, Mobilität meint immer ein Potenzial, einen Horizont der möglichen Aktivitäten. Dieser Möglichkeitsraum lädt zur Expansion ein und bietet Potenzial für Bildungsprozesse. So aber eröffnet der Autor eine Dualität zwischen der individuellen Bewegung und der normativ-politischen Besetzung von Mobilität. Es wirkt so, als unterseide er zwischen guten und schlechten Zwecken, in der implizit transportierten An-

nahme, dass politische oder wirtschaftliche Ziele weniger wertvoll, relevant oder legitim wären als andere. Die ‚gute‘ Mobilität als subjektives Bildungspotenzial wird in dieser Lesart für institutionell geprägte Interessen instrumentalisiert.

Die Annahme wird erkennbar in der Unterscheidung ‚europäisch‘ und ‚EUropäisch‘ (Hervorhebungen wie Zick 2019, S. 143): Der Autor beklagt die „Verquickung von Mobilität und Employability“ (beide Begriffe bezeichnen Potenziale) und konstatiert, „individuelle Bewegungen werden zum volkswirtschaftlichen Faktor für ein mit der EU identifiziertes Europa“. Bildung und Bewegung als „möglichst umfassende Aneignung von Welt in einem nehumanistischen Verständnis“ stellt er „manifeste individuelle und kollektive Nutzenvorstellungen“ gegenüber (Zick 2019, S. 143). Er redet von der ‚Ökonomisierung der Mobilität‘ und denunziert den Sinnspruch ‚Reisen bildet‘ als Slogan der Tourismusindustrie (Zick 2019). All dies zeige einen „Imperativ der Mobilität“ (Zick 2019, S. 145). Zwar nimmt der Autor hier keine explizite Abwertung vor, konstruiert jedoch einen Unterschied, der nahelegt, die zweckbefreite individuelle Bewegung sei diejenige, die dem Bildungsideal näherkomme als diejenige, die einem extern vorgegebenen Zweck diene, erst recht, wenn dieser wirtschaftlich oder politisch motiviert ist.

Dabei folgte auch die erwähnte *Grand Tour* der Adligen und Bürger im 17./18. Jahrhundert Zwecken (Brilli 1997). Bildung war einer davon, Geschäfte machen und Netzwerke knüpfen andere. Letztlich können wir die Zweckbestimmung unserer Bewegungen (als Praktikum in Brüssel, Auslandssemester in

Breslau, als Work and Travel in Neuseeland u. v. m.) einem höheren Bildungs- und Entfaltungsziel unterordnen. Ebenso gut lässt sich ein individuelles Bildungs- und Entfaltungsziel für politische, wirtschaftliche oder kulturelle Zwecke instrumentalisieren. Dies ist eine Frage der Deutungsperspektive: Nimmt der/die Einzelne das Auslandspraktikum als Möglichkeit zur Entfaltung seiner/ihrer Interessen und Motive wahr, oder macht sich die Institution (hier: EU) die Mobilität der einzelnen Bürger für ihre Zwecke zunutze? Idealerweise lässt sich beides miteinander verbinden. Voraussetzung dafür wäre, dass es sich um demokratische Institutionen handelt, die einem freiheitlichen Gesellschaftsentwurf entspringen und verpflichtet sind. Meine These lautet, dass Mobilität für Personen und Institutionen keine trennende, sondern eine verbindende Funktion übernimmt, und dass sie eines der wenigen Konstrukte ist, das diese Verbindung auch analytisch begreifbar macht.

### 3. Mobilität als Anschlussfähigkeit

Die jüngere Planungs- und Verkehrswissenschaft betrachtet Mobilität nicht nur von der Seite der Akteure und ihrer Bewegungstechnologien (Fahrzeuge, IT), sondern primär von der Seite der Raumstrukturen und Institutionen (Stein 2009). Es geht um deren Erreichbarkeit (*accessibility*), verstanden als die Summe der Möglichkeiten und Restriktionen zur Ausübung von Aktivitäten. Der Aktivitätsraum (*activity space*) ist das zentrale Gestaltungskriterium: „Accessibility is concerned with the opportunity that an in-

dividual or type of person at a given location possesses to take part in a particular activity or set of activities“ (Jones 1981, S. 1). Diese Erreichbarkeiten können räumlich, virtuell, administrativ oder auf andere Art gewährleistet werden. Aktionsräume definieren sich nicht nur geographisch, sondern auch rechtlich, technisch und kulturell. Die Mobilität im Europäischen Qualifikationsrahmen (also zwischen Qualifikationen und Bildungsabschlüssen) etwa hängt weniger von der physischen Beweglichkeit Lernender ab, als von der wechselseitigen Anrechenbarkeit erworbener Kompetenzen durch die verschiedenen Bildungsinstitutionen.

Mobilität kann also als tatsächlich realisierte Bewegung nicht hinreichend definiert werden, sondern meint vor allem ein Potenzial. Diesen Potenzialcharakter haben wir aus unserer Forschung<sup>1</sup> heraus als Anschlussfähigkeit definiert, um die personelle und die strukturelle Seite gleichermaßen zu berücksichtigen. Mobilität ist demnach „die Anschlussfähigkeit handelnder Personen oder Systeme und ihrer strukturierten Umwelt. Aus der Sicht der Akteure ist Mobilität die Beweglichkeit zwischen Aktivitäten, aus der Sicht der strukturierten Umwelt (Organisationen, Institutionen, Regionen, Märkte) bedeutet Mobilität Erreichbarkeit, Zugangsmöglichkeit und Barrierefreiheit“ (Dick 2009a, S. 16). Mobilität kann also ganz wesentlich durch die Verbesserung der institutionellen Erreichbarkeit und Aufnahme-fähigkeit hergestellt und erweitert werden.

Mit der pädagogischen Perspektive, die Sebastian Zick in seiner Arbeit aufmacht, könnte der Blick noch stärker als bisher auf das Subjekt und seine Mobilitätserfahrungen und -deutungen gelenkt werden. Das pädagogische Interesse an Mobilität liegt auch deswegen nahe, weil Selbst- und Weltbezug bei kaum einer anderen Aktivität so unmittelbar miteinander verschränkt sind wie in der Bewegung. Der Unterschied zur Auffassung von Sebastian Zick besteht also darin, Mensch und Umwelt, Akteure und System, Verhalten und Verhältnisse als Analyseeinheit zu sehen, anstatt in einen Antagonismus zu setzen. Diese Auffassung entspringt dem oben skizzierten Gegenstandsverständnis von Bewegung und Beweglichkeit und sie entspringt einem Gestaltungsinteresse, da sie Optionen öffnet, Mobilität anders zu denken als bisher, sie beispielsweise intermodal zu realisieren, um Wege einzusparen (Rammler 2016).

#### **4. Rekonstruktion des subjektiven Mobilitätsverständnisses**

Sebastian Zick regt an, zu untersuchen, „inwiefern unterschiedliche Formen von Bewegungen in Biographien eingelassen sind und welche Bedeutungen ihnen jeweils zuteil werden“ (Zick 2019, S. 147). Ihn interessiert die interne Verarbeitung externer Anforderungen. Die Differenz zwischen normativen und erfahrungsbasierten Repräsentationen war

<sup>1</sup> Verbundprojekt „Intermobil Region Dresden – Zukünftige Strategien zur Mobilitätssicherung in mittleren Ballungsräumen“, 1999–2004; Projektleitung TU Hamburg-Harburg, Arbeitsbereich Verkehrssysteme und Logistik, gefördert durch das BMBF.

auch Ausgangspunkt einer Studie, in der wir auf Basis episodischer Interviews (Flick 1996) untersuchten, wie sich der Begriff der Mobilität in den Alltagserfahrungen von Akteuren (20 Befragte zwischen 23 und 59 Jahren, wohnhaft in Dresden, Hamburg, Ruhrgebiet, ländlich) widerspiegelt (Hildebrandt & Dick 2009). Wir vermuteten eine „starke normative oder appellative Komponente (in Diskursen) über Flexibilität, Wettbewerbsfähigkeit, Nachhaltigkeit [...], die aus administrativer, politischer und wissenschaftlicher Richtung befördert (werden) und mehr oder weniger deutliche Standards und Forderungen an individuelles Handeln formulieren“, und gingen „von der Annahme aus, dass die kulturelle, ökonomische, gesellschaftliche und technologische Verwendung des Mobilitätsbegriffs sich von der erfahrungsbasierten Sicht der Akteure in ihrer konkreten Lebenswelt unterscheidet“ (Hildebrandt & Dick 2009, S. 27–28). Die erzählten Episoden ließen sich auf fünf verschiedenen hierarchischen Ebenen verorten:

- Auf der grundlegenden *Ebene reflexiver Existenz* werden Wünsche, Werte und Vorstellungen eines idealen Lebens artikuliert. Es besteht ein Konflikt zwischen Bindung und Unabhängigkeit, Mobilität ermöglicht Orientierung, Sinnstiftung und Entwicklungsprozesse.
- Auf der *biographischen Ebene* der Lebensspanne geht es um den Entwurf des Lebenslaufs. Es besteht der Konflikt zwischen Intentionalität und Flexibilität, Mobilität ist die intellektuelle Ressource zur Integration von Motiven.
- Die *pragmatische Ebene* der Lebensführung betrifft kurz- und mittelfristige Entscheidungen zwischen persönlichen

Zielen und strukturellen Rahmenbedingungen. Es besteht der Konflikt zwischen Kontrolle und Offenheit, Mobilität ist die Fähigkeit zur Disposition von Ressourcen.

- Auf der *instrumentellen Ebene* konkreter Praxis werden Pläne im täglichen Leben verwirklicht. Es besteht der Konflikt zwischen Routine und Veränderung, Mobilität ist die Fähigkeit zur Einübung und Beherrschung von Technologien und Abläufen.
- Auf der *leiblichen Ebene* individueller Präsenz liegt der Fokus in der Gegenwart, auf den aktuellen Operationen und Widerständen. Der Konflikt besteht zwischen Kontinuierung (Flow) und Unterbrechung, Mobilität ist die Möglichkeit, Veränderungen der Umwelt als Resonanz sinnlich wahrzunehmen.

Auf allen diesen Ebenen erscheint Mobilität als Fähigkeit zur Synchronisation disparater Lebensbereiche oder antinomischer Anforderungen (z. B. Arbeit–Freizeit, Stadt–Land; Individualität–Sozialität). Mobilität ermöglicht den Akteurinnen und Akteuren gleichermaßen Beschäftigungsfähigkeit und Beziehungsfähigkeit.

## 5. Mobilität als Antwort auf heteronome Anforderungen

Das empirische Beispiel von Zick läuft hingegen auf die Diagnose einer Entfremdung zwischen den jugendlichen Akteuren und deren institutioneller Umwelt hinaus. Es zeigt, dass der Anspruch auf eine kritische Reflexion gesellschaftlicher Imperative Gefahr läuft, die emanzipatorischen Potenziale in den Er-

fahrungen und Selbstberichten der Jugendlichen zu verfehlen. Die zitierte Interviewstudie im Rahmen des *JUMP*-Projektes (vgl. JUMP, 2019) über Jugendliche mit Schwierigkeiten im Übergang von Schule zum Beruf, denen Auslandsaufenthalte ermöglicht wurden, arbeitet Selbstpositionierungen der Jugendlichen zwischen Beweglichkeit und Bewegbarkeit, zwischen Grenzerfahrung und Grenzüberschreitung sowie zwischen Anerkennung und Verknennung heraus (JUMP 2019, S. 16). Diese Themen spiegeln individuell erlebte Spannungsfelder wider und zeigen, dass die vereinfachten sozialen und politischen Repräsentationen von Mobilität der differenzierten Lebenswelt der Jugendlichen nicht gerecht werden. Bewegung erscheint in deren subjektiven Konstruktionen „als Möglichkeitsraum“ (JUMP 2019, S. 15). Mit der Diagnose von Möglichkeitsräumen und Spannungsfeldern werden starke Parallelen zu unserer dargestellten Studie deutlich.

Aber ist es sinnvoll und pädagogisch zielführend, aus diesen Befunden einen Interessengegensatz zwischen Institutionen und Akteuren abzuleiten? Wem würde diese Auslegung nützen? Die Alternative wäre, den Möglichkeitsraum der Jugendlichen auszu-leuchten und deren Mobilität nicht nur als Bewegung, sondern auch in anderen Aktivitäten, bspw. deren Technologienutzung zu rekonstruieren. Wahrgenommene Ressourcen und Hindernisse wären konkret aufzuzeigen. Gleichzeitig sollte die Erreichbarkeit der potenziellen Arbeitgeber, Bildungseinrichtungen und Institutionen in den Blick genommen werden, bspw. anhand der von diesen gesetzten Anforderungen an Qualifikationen, Interessen und Kompetenzen. So

könnten Möglichkeitsräume erweitert und Anschlussfähigkeit von beiden Seiten hergestellt werden. Die konkrete Hilfe vor Ort ohne gesellschaftskritischen Impetus wäre eher zu rechtfertigen, als eine Institutionenkritik, die über die existenziellen Bedürfnisse der Klienten hinwegschwebt. Letzteres wäre nichts anderes als die Instrumentalisierung jugendlicher Mobilitätserfahrungen zu wissenschaftlichen Zwecken der Positionierung und Anspruchsbegründung.

Mobilität jedenfalls wird in der Interviewstudie im Rahmen von *JUMP* zur heteronomen Anforderung, an der die Jugendlichen zu scheitern drohen, während sie in unserer Untersuchung als vielseitige Ressource erscheint, die sich leiblich, technisch oder intellektuell realisieren lässt. Die ‚Europäische‘ Forderung und Förderung von Mobilität knüpft in unserer Lesart an die Bedürfnisse der Individuen an, indem sie Möglichkeitsräume öffnet. Der Unterschied zwischen beiden Studien liegt also weniger in den Befunden, sondern in deren Rahmung, die in der Mobilität entweder das Trennende oder das Verbindende zwischen Institutionen und Akteuren sieht. Gerade Mobilität, das sollte dieser Beitrag mit dem Verweis auf Nachbardisziplinen zeigen, entfaltet ihr analytisches Potenzial in der Verknüpfung individueller und institutioneller Aspekte.

Aufgabe einer interdisziplinären, interventionsorientierten Wissenschaft wäre es, neue und kreative Realisierungsformen zu finden, in denen sich individuelle Expansion und Ressourcenschonung gemeinsam verwirklichen lassen. Die Erziehungswissenschaft kann eine Perspektive in der Anschlussfähigkeit von Anforderungen und Kompetenzen

finden. Auf individueller Seite kann dies durch die ressourcenorientierte Reflexion von Anforderungen der Umwelt geschehen, auf institutioneller Seite wäre Anschlussfähigkeit beispielhaft durch die formale Anerkennung informell erworbener Kompetenzen herzustellen. Die technologischen Möglichkeiten hierzu haben zugenommen. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit vor dem Hintergrund eines erweiterten Mobilitätsbegriffs hingegen dürfte ausbaufähig sein.

## Literatur

- Appleyard, D., Lynch, K. & Myer, J. R. (1964). *The View from the Road*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Bonß, W., Kesselring, S. & Vogl, G. (2004). *Mobility and the Cosmopolitan Perspective. Documentation of a workshop at the Reflexive Modernization Research Centre*. München: DFG-Sonderforschungsbereich 536 – Reflexive Modernisierung.
- Brilli, A. (1997). *Als Reisen eine Kunst war. Vom Beginn des modernen Tourismus: Die ‚Grand Tour‘*. Berlin: Wagenbach.
- Canzler, W., Kaufmann, V. & Kesselring, S. (2008). *Tracing mobilities: towards a cosmopolitan perspective*. Aldershot: Ashgate.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen* (Konzepte der Humanwissenschaften: Psychologie, 5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dick, M. (2001). *Die Situation des Fabrens. Phänomenologische und ökologische Perspektiven der Psychologie*. Hamburg: Harburger Beiträge zur Psychologie und Soziologie der Arbeit, Sonderband 3.
- Dick, M. (2009a). Einleitung: Mobilität zwischen individueller Lebensführung und strukturellen Rahmenbedingungen. In M. Dick (Hrsg.), *Mobilität als Tätigkeit: individuelle Expansion – alltägliche Logistik – kulturelle Kapazität* (S. 9–26). Lengerich: Pabst.
- Dick, M. (2009b). Leib, Horizont und Expansion. Das Fahren als Kategorie psychologischer Mobilitätsforschung. In M. Dick (Hrsg.), *Mobilität als Tätigkeit: individuelle Expansion – alltägliche Logistik – kulturelle Kapazität* (S. 105–207). Lengerich: Pabst.
- Flick, U. (1996). Das episodische Interview. Konzeption einer Methode. In U. Flick (Hrsg.), *Beiträge zur psychologischen Forschung, Band 28: Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels* (S. 147–165). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Groh, R. & Groh, D. (1989). Von den schrecklichen zu den erhabenen Bergen. Zur Entstehung ästhetischer Naturerfahrung. In H.-D. Weber (Hrsg.), *Vom Wandel des neuzeitlichen Naturbegriffs* (S. 97–131). Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Hildebrandt, N. & Dick, M. (2009). Die hierarchischen Ebenen menschlicher Mobilität: Eine empirische Exploration der subjektiven Erfahrungs- und Deutungshorizonte. In M. Dick (Hrsg.), *Mobilität als Tätigkeit: individuelle Expansion – alltägliche Logistik – kulturelle Kapazität* (S. 27–44). Lengerich: Pabst.

- JUMP (2019). Jobs durch Austausch, Mobilität und Praxis (JUMP). Verfügbar unter <http://www.jump-projekt.eu> [22.01.2020]
- Jones, S. R. (1981). *Accessibility Measures: a literature review*. Crowthorne, Berkshire: Transport and Road Research Laboratory, TRRL Report 967.
- Merleau-Ponty, M. (1966[1945]). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Rammler, S. (2016). Vorsprung durch Mobilität. In W.I.R.E. (Hrsg.), *Transforming transport. Zur Vision einer intelligenten Mobilität* (Abstrakt, Bd. 15, S. 12–17). Zürich: Verlag Neue Züricher Zeitung.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Rosa, H. (2017). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Sennett, R. (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus* (7. Aufl.). Berlin: Berlin Verlag.
- Stein, A. (2009). Von der Mobilität zur Erreichbarkeit: Zu den Inhalten des kommunalen Planungs- und Verwaltungshandelns. In M. Dick (Hrsg.), *Mobilität als Tätigkeit: individuelle Expansion – alltägliche Logistik – kulturelle Kapazität* (S. 303–321). Lengerich: Pabst.
- Straus, E. (1960[1930]). Die Formen des Räumlichen. Ihre Bedeutung für die Motorik und die Wahrnehmung. In E. Strauß, *Psychologie der menschlichen Welt. Gesammelte Schriften* (S. 141–178). Berlin et al.: Springer Verlag.
- Van Lennep, D. J. (1987). The Psychology of Driving a Car. In J. J. Kockelmans (Hrsg.), *Phenomenological Psychology. The Dutch School* (S. 217–227). Dordrecht: Nijhoff.
- Vartiainen, M. (2006). Mobile virtual work – concepts, outcomes and challenges. In J. E. Andriessen & M. Vartiainen (Hrsg.), *Mobile virtual work: a new paradigm?* (S. 13–44). Berlin: Springer Verlag.
- W.I.R.E. (Hrsg.). (2016). *Transforming transport. Zur Vision einer intelligenten Mobilität* (Abstrakt, Bd. 15). Zürich: Verlag Neue Züricher Zeitung.
- Zick, S. (2019). Narrative von Bildung, Bewegung und Mobilität – Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Kritik des Mobilitätsimperativs. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2 (2), 138–151.

**Michael Dick**, Prof. Dr, Diplom-Psychologe, Lehrstuhl für Betriebspädagogik am Institut für Bildung, Beruf und Medien an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg. Forschungsschwerpunkte: Lernen im Prozess der Arbeit, Organisationsentwicklung, Wissens- und Erfahrungstransformation, Professionsentwicklung.

---

✉ [michael.dick@ovgu.de](mailto:michael.dick@ovgu.de)

---

# 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.

folgend wird angenommen, dass das Subjekt der Rede weder souveräner Ursprung noch einheitsverbürgende Instanz der Rede ist. Die in den Interviews jeweils unterschiedlich figurierten Aufrufungen von Mobilitätsdiskursen, die sich mit Authentizitätsdiskursen oder anderer Diskursen kreuzen, bilden – so die weiterführende Annahme – keine kohärente Einheit oder einen logischen Sinnzusammenhang, vielmehr wird gerade in dem Ringen um die (unmögliche) Einheit der Rede und den eigenen Ausdruck, die Brüchigkeit und auch Widersprüchlichkeit des Gesagten sichtbar. Mit Hilfe einer phänomenologischen Perspektive soll abschließend der Frage nach der Zugänglichkeit zu bildenden Erfahrungen unter diesen veränderten Vorzeichen nachgegangen werden. Zum Einstieg für die Auseinandersetzungen mit Zicks Mobilitätsforschung wird zunächst nochmals dessen Argumentationsgang nachvollzogen und auf die erste Nachfrage hin zugespitzt.

## **2. Individuell-biographische Narrationen und politisch-programmatische Narrative – eine Verhältnisbestimmung**

So konstatiert Zick zu Beginn die in der Erwachsenenbildung und Erziehungswissenschaft gängige Annahme, dass (physische) Bewegung von Personen für individuelle Entwicklung, Lernen oder Bildung förderlich sei (Zick 2019, S. 139–140). Bewegung wird dergestalt zu einem relevanten Bezugspunkt für erziehungswissenschaftliches Denken. Doch nicht nur hinsichtlich impliziter Setzungen dessen, was als bedeutsame Bewegung über-

haupt in den Blick rückt, wird diese Grundannahme fraglich – so werden bisher weder Pendeln noch Flucht oder andere durch ‚äußere‘ Zwänge veranlasste Bewegungen als Ursprünge von Bildungs- oder Entwicklungsprozessen untersucht. Beachtung finden dagegen Kulturreisen oder Auslandsaufenthalte bildungshungriger Reisender (Zick 2019, S. 144–146). Sondern auch dort, wo Bewegung als politisch-programmatisch fixierter ‚Mobilitätsimperativ‘ zu einem Gegenstand öffentlicher Aufmerksamkeit und Förderung wird, muss der unterstellte Zusammenhang von Bewegung und individueller Entwicklung genauer hinterfragt werden (Zick 2019, S. 142–144). Dieses Anliegen einer kritischen Auseinandersetzung mit Mobilitätsprogrammen verfolgt Zick in seinem Beitrag, indem zum einen gefragt wird, welche Funktion Mobilität auf gesellschaftspolitischer Ebene zukommt, und zum anderen, welche Rolle Auslandsaufenthalte für Einzelne spielen, also welche Bewegungen biographisch als relevant artikuliert werden. In der Relationierung dieser beiden Ebenen soll die Frage beantwortet werden, wie sich „diskursiv wirkmächtige Konzeptionen ‚gelingender‘ Mobilität zu subjektiven Wahrnehmungen sozialer Praxis“ (Zick 2019, S. 147) verhalten. Empirisch werden hierzu narrativ-biographische Interviews mit den teilnehmenden Jugendlichen des europäischen Mobilitätsprogrammes *JUMP* geführt, in welchem mit Hilfe von Auslandsaufenthalten die Beschäftigungsfähigkeit erhöht werden soll (Zick 2019, S. 148). Diesen Interviews werden politisch-programmatische Schriften der Europäischen Union über Sinn und Zweck von Mobilitätsprogrammen gegenübergestellt. Zick zufolge zeigt sich in

diesen Schriften, dass dabei nicht oder nicht nur Bildungserfahrungen im neuhumanistischen Sinne verhandelt werden, sondern, dass konkrete volkswirtschaftliche, politische und kollektive wie auch individuelle Nutzenvorstellungen an die Mobilitätsprogramme geknüpft werden (Zick 2019, S. 143). Beide Gegenstandsfelder sollen hinsichtlich ihrer Narrative untersucht und aufeinander bezogen werden. Unklar bleibt jedoch, in welcher Weise diese Bezugnahme erfolgen soll und welcher Status den Narrationen der Interviewten gegenüber den programmatisch-politischen Narrativen zukommt: Geht es darum, ausgehend von individuellen Artikulationen, politische Diskurse und deren Versprechen in Frage zu stellen, wonach mit der Teilnahme „quasi-automatisch“ individuelle Bildungs- und Lernprozesse einhergehen (Zick 2019, S. 147)? In diesem Fall ginge es um das Aufzeigen einer Differenz von individuellen gegenüber politisch-programmatischen Narrativen, da gezeigt wird, dass sich die biographischen Erzählungen als wesentlich differenzierter erweisen, als es die offiziell reklamierten Ziele der Programme vermuten lassen. So wird nach Zick in den Interviews deutlich, dass „Selbst-

positionierungen zu Bildungs- und Mobilitätsentscheidungen [...] in den Spannungsfeldern von *Beweglichkeit und Bewegbarkeit, Grenzerfahrung und Grenzüberschreitung* sowie *Anerkennung und Verkennung* [changieren]“ (Zick 2019, S. 148; Hervorhebungen im Original). Nun könnte etwas polemisch konstatiert werden, dass die Feststellung einer inhaltlichen Differenz von individuellen Erzählungen und politisch-programmatischen Schriften – nicht zuletzt hinsichtlich des jeweiligen Duktus – nicht wirklich verwundert, vielmehr scheint diese sehr nahe zu liegen. Worin im Detail das betont kritische Moment des Forschungsansatzes bestehen soll, ist daher zunächst nicht klar. Was aber deutlich wird, ist das Anliegen, die subjektiv artikulierten Verhältnissetzungen oder Positionierungen zu Mobilitätsimperativen zu fokussieren, wodurch deren imperativer Charakter aber auch die vermeintliche Eindeutigkeit der gesteckten Ziele und Versprechen (Bildung und Lernen) in Frage gestellt werden könnten. Diese individuellen Verhältnissetzungen dabei als in einem starken Sinne eigenständig gegenüber den politisch-programmatischen Narrativen anzusehen<sup>2</sup> wäre dabei m. E. ebenso

**2** Die Vorstellung einer klaren Trennbarkeit von politischen Narrativen, mit denen die Einzelnen konfrontiert sind und einer je individuellen Auseinandersetzung der Einzelnen mit diesen Narrativen in Form einer eigenen Logik deutet sich in Zicks Bezugnahme auf den biographietheoretischen Ansatz von Peter Alheit und Bettina Dausien an (Zick 2019, S. 148). In diesem wird biographisches Lernen als eine Konstruktionsleistung der Subjekte begriffen. Dabei treffen sogenannte Lernimpulse aus der umgebenden Sozialwelt auf eine nach außen offene, aber ihrer Struktur nach, selbstreferentielle Verarbeitung durch die Lernenden. Die als je individuell begriffene Verarbeitungsweise („Erfahrungscodes“) gründet sich wiederum in den jeweiligen biographisch aufgeschichteten Erfahrungen. „Das Erfahrungsfremde, das uns im Laufe unserer Biographie begegnet, muss erst in den je eigenen ‚Erfahrungscodes‘ übersetzt werden, bevor es prägende Wirkung entwickeln kann“ (Alheit & Dausien 2006, S. 435). Diese Vorstellung einer selbstreferentiellen Verarbeitung äußerer Lernimpulse scheint m. E. nicht recht zu den von Zick in diesem Zusammenhang ebenso referierten gouvernementalitätstheoretischen Ansätzen zu passen. Zumindest zu den hier vertretenen diskursanalytischen und phänomenologischen Perspektiven steht diese Vorstellung aber in klarem Widerspruch, da es in diesen gerade darum geht, die unauflösbare Verwobenheit von subjektiven und gesellschaftlichen Momenten zu denken.

problematisch, wie von einer bloßen Determination dieser durch gesellschaftliche Imperative auszugehen. Einen Weg dazwischen wählt Meike Brodersen in ihrem Aufsatz *Mobility: Ideological Discourse and Individual Narratives* (2014). Der Beitrag ist für die hier aufgeworfenen Fragen nicht nur relevant, weil auch er sich mit Mobilitätsimperativen auseinandersetzt, sondern weil er zudem wesentlich detaillierter, als es bei Zick der Fall ist, darauf eingeht, wie sich Subjektpositionen gerade im Kontext gesellschaftlicher Mobilitätsimperative auf jeweils unterschiedliche Weise generieren – dies soll uns im Folgenden daher am meisten interessieren.

Zunächst lässt sich feststellen, dass Brodersen, ähnlich wie Zick, mit Verweis auf den *mobility turn*, Mobilität als einen dominanten Diskurs oder gar als Ideologie beschreibt, mit der sich gerade junge Erwachsene konfrontiert sehen. In der Analyse von Interviews mit Studierenden in Brüssel geht es ihr darum, „to analyse the ways in which individuals who are particularly confronted with ‚mobilitarian‘ discourse as well as with models of international mobility make sense of mobility, their representations of international mobilities as well as the place it assumes in their own life courses“ (Brodersen 2014, S. 95–96). Brodersen kommt dabei zu zwei Schlüssen: Erstens wird Mobilität als Ressource oder im Bourdieuschen Sinne als ‚Kapital‘ hinsichtlich des weiteren Lebenslaufs artikuliert. Die Akkumulation von *mobility capital* bildet dabei die Voraussetzung für weitere Akkumulationsprozesse, da Auslandsaufenthalte auch Zugänge zu internationalen sozialen Netzwerken und den Zugewinn an Fähigkeiten und Fertigkeiten implizieren. Außerdem

verspricht ‚mobil zu sein‘ – selbst wenn man sich temporär an einem Ort niederlässt – die Steigerung von Autonomie und Freiheit (Brodersen 2014, S. 101). Denn je mehr Orte bereist, Kenntnisse gewonnen, Kontakte geschlossen sind, umso mehr individuelle Möglichkeiten und Entscheidungsfreiheiten scheinen sich für die Zukunft zu eröffnen. Vor dem Hintergrund dieser Versprechen wird wiederum die hohe Relevanz und gesellschaftliche Dominanz des Mobilitätsdiskurses legitimiert. Zweitens zeigen sich aber auch verschiedene Varianten der Distanzierung vom Imperativ der Mobilität. Zentral sei hierbei, dass die Gründe für Mobilität als ‚eigene‘ statt als fremde oder äußere gerahmt werden. Als eigene Gründe werden so beispielsweise die Entdeckung des eigenen Selbst bzw. eines bisher verborgenen Selbst (*self-discovery*) durch Bewegung und Reisen genannt – folglich gilt diese Entdeckung dann auch als eine ‚Reise ins Innere‘. Aber auch die Begegnung mit dem (imaginierten) Fremden kann eine derartige ‚Selbstentdeckung‘ hervorrufen. Als ein zweites zentrales Motiv erweist sich die Rede über eine Transformation, Multiplikation oder Befreiung des Selbst (*be someone else*) durch die Reise (Brodersen 2014, S. 101–102). Brodersen folgert: „We thus witness a double logic of self in the interpretations of mobility: the idea of discovering the genuine inner self and that of deploying a different, liberated self“ (Brodersen 2014, S. 102). Die grundsätzliche gesellschaftliche Dominanz der Mobilitätsaufforderungen wird somit anerkannt, zugleich jedoch im Hinblick auf eigene biographische Entscheidungen zurückgewiesen. Die Teilnahme, beispielsweise am Erasmusprogramm, er-

scheint damit sowohl im Kontext von Mobilitätsimperativen als auch als Ausdruck des eigenen Willens. Es zeige sich außerdem sowohl bei denjenigen, die sich für einen Auslandsaufenthalt entscheiden, als auch bei jenen, die dies ablehnen, dass zwischen legitimen und illegitimen Gründen für Auslandsaufenthalte unterschieden wird. Denn anerkannt wird in erster Linie intrinsisch motivierte Mobilität, wohingegen eine auf Nützlichkeit gerichtete Teilnahme an Mobilitätsprogrammen abgewertet wird. Und dies obwohl der individuelle Nutzen, wie die Erweiterung von Kenntnissen und die Vorteile für den Lebenslauf, als offizielles Ziel der Mobilitätsprogramme von den Interviewten angesehen wird (Brodersen 2014, S. 105). Zusammenfassend schreibt Brodersen: „While the pressure towards mobility emanating from dominant discourse as well as the impact of mobility as a form of capital are acknowledged [...] they are strongly rejected by most of the interviewed young adults as motivations or interpretations of their own mobilities“ (Brodersen 2014, S. 106). Mit der Untersuchung der individuellen Bezugnahmen auf offizielle Diskurse ist es Brodersen somit in erster Linie daran gelegen, die „interdiscursive dimension“ (Brodersen 2014, S. 103) im Feld der Mobilität abzubilden, um aufzuzeigen, in welchem Verhältnis die dominanten Mobilitätsdiskurse zu diskursiven Figurationen der Einzelnen stehen und welche anderen Diskurse in diesem Kontext aufgerufen werden. Sichtbar wird dabei, dass sich in den Interviews mit den Studierenden Mobilitätsdiskurse mit Authentizitätsdiskursen kreuzen. Diese Suche nach oder das Erleben des eigenen authentischen Selbst

beispielsweise in der Natur oder in der Begegnung mit fremden Kulturen wurde als Begründung für das Reisen sowie zur nachträglichen Beschreibung des Erlebten bereits verschiedentlich als relevanter Bezugspunkt beschrieben (z. B. Krämer & Haase 2012, S. 183–190; Schäfer 2011, S. 85–89; Schäfer 2014, S. 38–40, 83–88). Brodersens Analysen zeigen nun, dass dem Verweis auf ein wahres Selbst darüber hinaus die Funktion zukommen kann, die als fremd wahrgenommenen gesellschaftlichen Zwänge zurückzuweisen und dennoch im eigenen Handeln diesen zu folgen. So mag man die gesellschaftliche Aufforderung zur Durchführung eines Auslandsaufenthaltes während des Studiums ablehnen und sich dennoch für einen Auslandsaufenthalt entscheiden oder diesen anstreben. Denn den zentralen Unterschied bilden, wie Brodersen zeigt, die Gründe sich für (oder auch gegen) einen Auslandsaufenthalt zu entscheiden. Andrea Liesner verweist nun darauf, dass die Betonung des Eigenen oder Besonderen im Kontext der Mobilisierung jedoch nicht als Individualisierung missverstanden werden dürfe, da die Entstandardisierung und Diversifizierung der Lebensläufe erst in Bezug auf gesellschaftliche Aufforderungen zur Mobilität und zur Steigerung der ‚Employability‘ zu verstehen sind (Liesner 2006, S. 174). Rhetorische Strategien der Distanzierung oder auch Affirmation von gesellschaftlichen Zwängen im Namen des Eigenen, Verweise auf die als besser reklamierten eigenen Gründe und das Erleben des ‚wahren‘ Selbst stehen daher nicht außerhalb gesellschaftlicher Zwänge und Anrufungen, sondern stellen vielmehr unterschiedliche Arten und Weisen der Verhältnissetzung zu

diesen dar. Der Authentizitätsdiskurs kann darin die Funktion einnehmen, den gesellschaftlichen Imperativ zur Mobilität – möglicherweise auch grundsätzlicher: die Vereinnahmung des eigenen Handelns durch gesellschaftliche Zwänge – zurückzuweisen oder zu entproblematisieren, da die eigenen Gründe als entscheidender angesehen werden als die äußeren Anforderungen.

Auch für Zicks Forschungsinteresse könnte es relevant sein zu fragen, in welcher Weise der Zwang zur Mobilität narrativ zum Ausdruck kommt und wie zugleich diskursive Positionierung auch in Differenz und Abgrenzung zu diesem hervorgebracht werden. Das Mobilitätsprogramm *JUMP*, welches er untersucht, richtet sich an „Jugendliche mit Schwierigkeiten am Übergang Schule-Beruf in der deutsch-dänischen Grenzregion“ (Zick 2019, S. 148). Es hat somit eine andere Zielgruppe als das Erasmusprogramm, das Brodersen in den Fokus rückt. Denkbar ist es daher, dass in den jeweiligen Begründungen zur Teilnahme oder Ablehnung andere Diskurse aufgerufen und diskursive Verweisungen in anderer Gestalt hervorgebracht werden. Doch auch hier könnte von Interesse sein, wie Forderungen zur Teilnahme an diesem Programm anerkannt, zurückgewiesen oder auch relativiert werden und welche Bezugspunkte sich hierbei als relevant erweisen. Ausgehend von diskursanalytischen Ansätzen, wie sie eingangs erwähnt wurden, könnten sich hierin ganz unterschiedliche Konstellationen zeigen, worin die Bezugnahmen auf Autonomie oder Authentizität nur zwei mögliche Bezugspunkte darstellen würden. Zentral wäre aber, dass die subjektiven Positionierungen nicht jenseits politisch-pro-

grammatischer und anderer gesellschaftlicher Narrative hervorgebracht werden. Außerdem würde das, was sich als Selbstpositionierung zeigt, nicht etwas sein können, das gleichsam als geschlossenes Ganzes die Sichtweisen und Erfahrungen der Einzelnen einsichtig machen könnte, da die aufgerufenen Narrative in ihrer Vielgestaltigkeit oder auch Gegenläufigkeit nicht auf eine zugrundeliegende Logik zurückgeführt werden könnten, an deren Ausgangspunkt ein einheitsverbürgendes Subjekt stünde. Für diskursanalytische Ansätze wird „Subjektivität [...] damit paradox: Sie ist Moment der Produktivität und auf der Ebene der Heterogenität des Ausgesagten gleichzeitig zerstreut. Als produktive Leerstelle lässt sie sich nur in der individuellen Unterschiedlichkeit der jeweiligen Kreuzungspunkte der Diskurse lokalisieren“ (Krüger, Schäfer & Schenk 2014, S. 169).

### **3. Das zweifache Problem des Zur-Sprache-Bringens einer bildenden Erfahrung**

Doch wie wäre es von hier aus noch möglich, die Frage nach der Bildung in der Analyse von (narrativ-biographischen) Interviews zu stellen? Mit diesem vielleicht etwas abrupten Blickwechsel soll nun die zweite Nachfrage verhandelt werden. Hierfür wird zunächst in knapper Form erläutert, wie Zick auf den Bildungsbegriff in unterschiedlicher Weise Bezug nimmt, wobei gezeigt wird, dass keine eindeutige Verortung dessen, was er unter Bildung fasst, möglich scheint. Davon ausgehend soll versucht werden, eine mögliche Perspektive auf die Verwendung von ‚Bil-

„Bildung“ als eine analytische Kategorie eröffnet werden, die allerdings unter dem Vorzeichen einer zweifachen Schwierigkeit steht.

Zum Thema wird der Bildungsbegriff in Zicks Beitrag unter anderem mit Verweis auf die „Bildungslaufbahn“ oder im Kontext der Rede über bildungspolitische Regelungen auf EU oder nationalstaatlicher Ebene sowie im Kontext einer Vielzahl weiterer Begriffe wie beispielsweise „Lernen, Erfahrung, Kompetenzentwicklung“ (Zick 2019, S. 142). Auf den ersten Blick legt dies den Schluss nahe, dass Bildung eher in einem formalen Sinn als institutionell gerahmter, bildungspolitisch gesteuerter und biographisch beschreibbarer Prozess definiert wird. Zugleich jedoch leitet Zick seine Überlegungen mit dem Verweis auf die ‚klassischen‘ Bildungsreisen des 18. Jahrhunderts ein und begründet von dort die Auseinandersetzung mit Mobilität und Bewegung erst als relevant für erziehungswissenschaftliche Forschung und Fragen in der Erwachsenenbildung (Zick 2019, S. 140–142). In der Folge wird dann vor allem ein „Spannungsfeld zwischen klassischen, romantisierenden Vorstellungen von Bildungsreisen und den Formen ihrer Förderung und Forderung im Rahmen EUropäischer Mobilitätspolitik“ (Zick 2019, S. 144) herausgestellt. Es gelte daher die Interviews hinsichtlich ihrer Bezugnahmen auf individuelle Entwicklung, Lernen oder Bildung gerade auch in Differenz zu dem, was in politisch-programmatischen Schriften unter diesen Begriffen gefasst wird, zu untersuchen (Zick 2019, S. 146–149). Diese zunächst einleuchtende Schlussfolgerung beantwortet jedoch nicht die Frage danach, ob dieser Differenzie-

rung beispielsweise ein Bildungsbegriff im neohumanistischen Sinne zugrunde gelegt wird. Oder anders gefragt: Von welchem Standpunkt aus wird die Differenzierung vorgenommen? Unklar ist außerdem, wie in narrativ-biographischen Interviews Bildungs- oder Lernprozesse überhaupt identifiziert werden sollen. Dass diese Frage nicht leicht zu beantworten ist, zeigt bereits der in der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung geteilte Ausgangspunkt „daß Bildungsprozesse nicht direkt beobachtet werden können, sondern nur auf dem Weg der Interpretation zugänglich sind“ (Koller 1999, S. 162). Diese Formulierung legt immerhin noch nahe, dass es nur des richtigen forschenden Blicks bedarf, um individuelle Bildungs- und Entwicklungsprozesse sichtbar machen zu können. Wird jedoch aus einer durch die Phänomenologie angeregten Perspektive angenommen, dass eine bildende Erfahrung als eine „Negation des [bis dahin, J.G.] maßgebenden Erfahrungshorizontes in der aktuellen Erfahrung“ (Meyer-Drawe 1996, S. 89) sowohl den Außenstehenden als auch dem Subjekt der Erfahrung unzugänglich ist, wird die Problematik komplizierter. Diese Unzugänglichkeit der bildenden Erfahrung könnte mit Michael Wimmer als eine wahnhaftige Aussetzung alltäglicher Selbst- und Weltverständnisse im Angesicht des Fremden beschrieben werden, über die das Subjekt nicht verfügt, da sie ihm auf unvorhersehbare Weise widerfährt (Wimmer 2007, S. 101–103). Dieses Ereignis wird in einem radikalen Sinn als einschneidend beschrieben, „[d]enn immerhin steht ja das Konzept einer bildenden Erfahrung dafür, dass seine [diejenige Person, welche die

Erfahrung macht, J.G.] Gewissheiten und Interpretationsgewohnheiten nicht mehr greifen, dass seine Kontrollmacht über die Situation, in der er sich befindet, aussetzt. Erst im Nachhinein wird er versuchen können, das Geschehen in eine Form zu bringen und es als einen (Selbst-)Veränderungsprozess zu erzählen“ (Schäfer 2013, S. 26). Ausgegangen werden müsste somit stets von einer unaufhebbaren Differenz zwischen narrativer Repräsentation einer Erfahrung und der Erfahrung selbst. Oder anders gesagt erweist sich der Zugang zu einer bildenden Erfahrung in einem zweifachen Sinne als problematisch: Zum einen kann die Erfahrung nicht im Augenblick des Ereignisses, sondern erst nachträglich erzählt werden. Und wegen dieser Nachträglichkeit kann die sprachliche Repräsentation auch nicht identisch mit der Erfahrung selbst sein. Und zum anderen ist die sprachliche Repräsentation kein nur individueller Ausdruck, sondern bedarf einer (allgemeinen) Sprache, um für andere verständlich sein zu können. Dieses Problem bezeichnet Bernhard Waldenfels mit Verweis auf Maurice Merleau-Ponty als *Paradox des Ausdrucks* (Waldenfels 2015). Widersprüchlich ist jeder Versuch eine individuelle Erfahrung sprachlich zum Ausdruck zu bringen, weil der Ausdruck auf ein allgemeines Symbolsystem verwiesen ist. Er kann deshalb niemals das, was als je eigentümliches Widerfahrnis den Ausgangspunkt für die Artikulation bilden mag, einholen. Diesen Widerspruch beschreibt Waldenfels mit Hilfe zweier Wendungen näher: Auf der einen Seite spricht er von dem „*was noch auszudrücken ist*“ (Waldenfels 1995, S. 109; Hervorhebungen im Original). Damit bezeichnet er

die Besonderheit je individueller Erfahrungen, welche nach einem Ausdruck suchen. Dem gegenüber steht auf der anderen Seite das, was „*schon ausgedrückt ist*“ (Waldenfels 1995, S. 109; Hervorhebungen im Original). In dieser Formulierung fasst Waldenfels die Möglichkeiten, welche durch die gemeinsam geteilte symbolische Ordnung – die beispielsweise auch bestimmte Narrative einschließt – gegeben sind, um sich sprachlich zu artikulieren. Entscheidend ist, dass das Ausgedrückte niemals ausreichen kann, um die Erfahrung auszudrücken. Zugleich deutet sich nach Waldenfels in der sprachlichen Artikulation jedoch auch das Ringen um einen individuellen Ausdruck an, welches sich in (unbewussten) Brüchen mit den allgemeinen Ausdrucksmöglichkeiten zeigt, um dadurch die Besonderheit der eigenen Erfahrung anzuzeigen (Waldenfels 1995, S. 118). Dieses Ringen, um den je eigenen Ausdruck ist es nach Waldenfels, was den Prozess des Sprechens in Gang hält. Der Bildungsbegriff könnte womöglich ebenso auf diese unabschließbaren Versuche der Identifizierung eigener Entwicklungsprozesse oder transformierender Erfahrungen verweisen, oder in der Betonung von Autonomie und Authentizität hinsichtlich biographischer Entscheidungen aufscheinen – wobei sich jedoch die eigene Erfahrung und damit auch das Subjekt der Erfahrung immerzu entzieht. In einer solchen Wendung würde Bildung weder verworfen noch lediglich als Folie der Kritik sicherlich fragwürdiger bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Programme und Lenkungsstrategien dienen, sondern aus einer bildungsphilosophischen Perspektive heraus zum unbestimmbaren Ort produktiver



subjektiver Artikulation werden. Das Subjekt der Bildung könnte so als eine „zugängliche Unzugänglichkeit“ (Krüger et al. 2014, S. 172) bezeichnet werden, welches sich in der produktiv-performativen Praxis des Hervorbringens unterschiedlichster Varianten der Kreuzung von Diskursen andeutet, und in phänomenologischer Hinsicht auf das unabschließbare Ringen um das Zur-Sprache-Bringen einer bildenden Erfahrung verweist.

## Literatur

- Alheit, P. & Dausien, B. (2006). Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 431–457). Wiesbaden: Springer VS.
- Brodersen, M. (2014). Mobility: Ideological Discourse and Individual Narratives. In J. Gerhards, S. Hans & S. Carlson (Hrsg.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität* (S. 93–108). Wiesbaden: Springer VS.
- Krämer, F. & Haase, M. (2012). *Reisen und Bildung. Bildungs- und Entfremdungsprozesse im jungen Erwachsenenalter am Beispiel von Work & Travel*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, J. O., Schäfer, A. & Schenk, S. (2014). Zur Analyse von Erfahrungsdiskursen. Eine empirische Annäherung an Bildung als Problem. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 153–174). Weilerswist: Velbrück.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne*. München: Wilhelm Fink.
- Liesner, A. (2006). Mobilität. In A. Dzierzbicka & A. Schirlbauer (Hrsg.), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement* (S. 172–182). Wien: Löcker.
- Meyer-Drawe, K. (1996). Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In M. Borrelli & J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik*, Bd. 2 (S. 85–98). Hohengehren: Schneider.
- Schäfer, A. (2014). *Selbst-Spiegelung am Anderen. Zur Ambivalenz kultureller Begegnungen in Ladakh*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schäfer, A. (2013). Erkundungen von Fremdheit und Andersheit. Bildende Erfahrungen von Individualreisenden in Mali und Ladakh. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 20 (3), 25–28.
- Schäfer, A. (2011). *Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Waldenfels, B. (1995). Das Paradox des Ausdrucks. In B. Waldenfels (Hrsg.), *Deutsch-Französische Gedankengänge* (S. 105–135). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wimmer, M. (2007). Bildung und Wahn. Konfiguration von Wissen und Wahn in Bildungsprozessen. In K.-J. Pazzini, M. Schuller & M. Wimmer (Hrsg.), *Wahn – Wissen – Institution II. Zum Problem einer Grenzziehung* (S. 83–112). Bielefeld: transcript.
- Zick, S. (2019). Narrative von Bildung, Bewegung und Mobilität – Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Kritik des Mobilitätsimperativs. *Debatte. Beiträge zur*

*Erwachsenenbildung*, 2 (2), 138–151.

Zick, S. (2018). *Jugendarbeitslosigkeit in Europa – Von der Identifikation der Krise zur Etablierung eines Politikfeldes*. Verfügbar unter: <https://www.boeckler.de/64509.htm?produkt=HBS-006854&chunk=1&jahr> [10.10.2019].

**Julia Golle**, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Kassel am Institut für Erziehungswissenschaften im Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft. Forschungsschwerpunkte: erziehungswissenschaftliche Fragestellung im Kontext von Demokratie, Macht, Differenz, Leistung; kulturwissenschaftliche insbes. diskursanalytische Ansätze qualitativer Bildungsforschung, (Bildungs-)Philosophie des 18. und 19. Jahrhunderts.

---

✉ [julia.golle@uni-kassel.de](mailto:julia.golle@uni-kassel.de)

---





**un|erhört**

## Alles neu? Vorbemerkung zu einem Paradigmenwechsel in der österreichischen Basisbildung

Stefan Vater

„Innerhalb des neuen Paradigmas fallen alte Begriffe, Konzepte und Experimente in neue Beziehungen zueinander. Das unvermeidliche Ergebnis ist das, was wir als ein Missverständnis zwischen den beiden konkurrierenden Schulen bezeichnen müssen, obwohl der Begriff nicht ganz richtig ist“ (Kuhn 1962, S. 149, Übersetzung S. V.).

Der nachfolgende Beitrag – *Von den Lernenden zum Ergebnis: Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung. Eine kritische Einschätzung aus dem Handlungsfeld* von Gerhild Ganglbauer und Angelika Hrubesch – thematisiert und diskutiert einen Paradigmenwechsel in der österreichischen Basisbildung. Es ist ein Paradigmenwechsel, der eine deutliche Abwendung von einer personenzentrierten und ermächtigenden Praxis der grundlegenden Bildung von Menschen – also Basisbildung – hin zu Ideen der gesellschaftlichen Verwertbarkeit, der Dysfunktionalität und Bildungsbedürftigkeit von Menschen bedeutet, so die AutorInnen. Gleichzeitig kritisieren die AutorInnen eine Engführung von Migrationspolitik und Basisbildung sowie die Idee, Mehrsprachigkeit bedeute ein Defizit, das zu beheben sei. Und wie es so ist, ein Paradigmenwechsel geht nicht ohne Diskursverbote, Missverständnisse, Entwendung von Begriffen, Umverteilung von Ressourcen oder Neubesetzung von Positionen und Selbstbeschränkung aus Angst vor sich.

„(W)ir sind es, die wachsam und vorsichtig sein müssen, wir [...] haben historische und kulturelle Erfahrung, wir müssen uns selbst überwachen“ (Der ‚Herausgeber‘ nach Tabucchi 1997, S. 167). Kritik sollte aber nicht als unangemessene Emotion oder Beleidigtsein der KritikerInnen verstanden werden oder zu delegitimieren versucht werden, sie ist ein Aspekt der Freiheit, der Demokratie und der Sicherung von Qualität. Der folgende Beitrag ist ein Aufruf zur Auseinandersetzung, zur Diskussion gegen Diskursverbote und gegen ein sich schweigendes Abfinden mit dem Neuen, scheinbar Besseren und Verwertbaren.

„Freiheit ist immer Freiheit der Andersdenkenden“ (Luxemburg 1966, S. 134).

### Literatur

- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luxemburg, R. (1966). Politische Schriften III. In O. K. Flechtheim (Hrsg.), *Rosa Luxemburg. Politische Schriften*. Frankfurt/Main: EVA.
- Tabucchi, A. (1997). *Erklärt Pereira. Eine Zeugenaussage*. München: dtv.

**Stefan Vater** ist Erwachsenenbildner und Lehrbeauftragter an verschiedenen Universitäten.

---

✉ [stefan.vater@univie.ac.at](mailto:stefan.vater@univie.ac.at)

---

# 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.

Basisbildung scheinbar allgemein mit einem kritisch-emanzipatorischen Anspruch versehen und die Lernangebote von unterschiedlichen Anbieter\_innen (z. B. Volkshochschulen und verschiedene NGOs) entsprechend ausgestaltet wurden. All den Zugängen, aus denen Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis gezogen wurden, sei jedenfalls „gemein, dass sie sich an den jeweiligen Situationen und den soziokulturellen Gegebenheiten der Lernenden orientieren. Sie reichen somit über die reine Vermittlung von Fertigkeiten hinaus. Es gilt, die Ziele der Lernenden miteinzubeziehen und diese maximal zu fördern. Dies erfordert einen Perspektivenwechsel gegenüber den herkömmlichen Vermittlungsformen. Dialog, (gemeinsame) Reflexion und Feedback nehmen hier als zentrale Elemente der Lernprozesse ihren Platz ein“ (Doberer-Bey, Hrubesch & Rath 2013, S. 218–219). Antje Doberer-Bey und Martin Netzer fügen hinzu, „dass Konzepte, die dem Erwerb von Literalität zugrunde liegen, immer auch eine politische Perspektive enthalten“ (Doberer-Bey & Netzer 2012, S. 47) – dies scheint gerade unter dem aktuell beobachtbaren Wandel in der österreichischen Basisbildung besonders relevant zu sein, wobei den unterschiedlichen Zugängen doch gemein sein dürfte, dass der „Aspekt der Integration aller Menschen in die Gesellschaft [...] eine große Rolle [spielt], d. h. die Fähigkeit, sich in gesellschaftliche, wirtschaftliche, kulturelle und politische Prozesse einzubringen und mit den Veränderungen schrittzuhalten“ (Doberer-Bey & Netzer 2012, S. 47). In ihrer Beschreibung von (Dis-)Kontinuitäten

im Feld der Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung bestätigen Irene Cennamo, Monika Kastner und Peter Schlögl solche Einschätzungen und beschreiben im Rahmen einer Spurensuche unter den Pionier\_innen der Basisbildungsarbeit auch „Haltung“ und „Menschenbild“ (noch vor den theoretischen Positionen) (Cennamo, Kastner & Schlögl, 2018, S. 97) als maßgeblich für die gewählten Herangehensweisen in der Basisbildung.

## 2. Basisbildung im Rahmen der *Initiative Erwachsenenbildung*

Mit einem groß angelegten Länder-Bund-Programm startete 2012 eine neue Förderinitiative, die „unter der Bezeichnung ‚Initiative Erwachsenenbildung‘ über die Grenzen Österreichs hinaus bekannt ist [und] einen Meilenstein im Bereich der Erwachsenenbildung und der politikfeldübergreifenden Zusammenarbeit [darstellt]“ (BMBWF 2019, S. 4). Im Rahmen dieser *Initiative Erwachsenenbildung*<sup>2</sup> wurden und werden (erstmal) in Österreich Bildungsangebote für Erwachsene in den Bereichen ‚Basisbildung‘ und ‚Pflichtschulabschluss‘ flächendeckend kostenlos bereitgestellt. Die Abwicklung folgt dem Prinzip, dass „die Qualität bundesweit einheitlich gesichert wird, die konkrete Förderentscheidung über das Ansuchen eines Bildungsträgers jedoch ausschließlich durch das jeweilige Land erfolgt“ (Doberer-Bey & Netzer 2012, S. 51). Das Zusammenwirken der zuständigen Gremien in dieser Bund-Länder-Konstel-

<sup>2</sup> Weitere Informationen zur Initiative Erwachsenenbildung finden sich unter: <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at>.



lation ist komplex: Neben einer *Geschäftsstelle* wurden eine *Akkreditierungsgruppe* und eine *Steuerungsgruppe* eingerichtet. Letztere ist das Aufsichts- und Steuerungsorgan der Initiative und setzt sich zusammen aus Vertreter\_innen der Länder und des Bundes sowie – in beratender Funktion – der Sozialpartner\_innen. Im Rahmen ihrer *Programmaufsicht* zeichnet sich die Steuerungsgruppe verantwortlich für die inhaltlichen Vorgaben der Lernangebote (siehe Steuerungsgruppe der *Initiative Erwachsenenbildung* 2011, 2015, 2018 und 2019).

Ein besonderes Merkmal der Förderinitiative ist es, nicht zwischen Personen mit oder ohne Migrationserfahrung (bzw. mit oder ohne Deutsch als Erst- oder Zweitsprache) zu unterscheiden. Damit entspricht das Angebot dem Bedarf, der sich aus den PIAAC-Daten<sup>3</sup> für Österreich ablesen lässt: Unter den Personen mit niedrigen Kompetenzen in allen drei Testdomänen – das sind 640 000 Personen – ist die zahlenmäßig größere Gruppe jene, die in Österreich geboren wurde und Deutsch als Erstsprache hat (Kastner & Schlögl 2014, S. 260). Anders als wir das aus vielen Förderkontexten gewohnt sind, entscheidet nicht der Aufenthaltstitel oder ein möglicher Zugang zum Arbeitsmarkt über einen Kursbesuch im Rahmen der *Initiative Erwachsenenbildung*, sondern grundsätzlich beruht das Angebot auf Freiwilligkeit und adressiert „in Österreich wohnhafte Jugendliche ab vollendetem 15. Lebensjahr sowie Erwachsene mit Basisbildungsbedarf, ungeachtet ihrer Herkunft,

ihrer Erstsprache und eventuell vorliegender Schulabschlüsse“ (Initiative Erwachsenenbildung o. J.). Die Größe der Zielgruppe wird – auf Basis der PIAAC-Daten – mit ca. 243 000 Personen angegeben. Im Jahr 2013 wurde veröffentlicht, dass rund eine Million der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter das Lesen nur auf oder unter der dort definierten Kompetenzstufe 1 beherrscht und demnach nicht „zwei oder mehrere Informationsteile basierend auf bestimmten Kriterien vergleichen und darüber hinaus einfache Schlüsse ziehen [kann]“ (Beschreibung der nicht erreichten Kompetenzstufe 2 lt. Statistik Austria 2013, S. 37). Bemerkenswert an den Ergebnissen der Studie ist, dass fast 62% dieser Menschen mit niedriger Lesekompetenz erwerbstätig sind und dass anscheinend in Österreich kein signifikanter Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Arbeitslosigkeitsrisiko besteht (Statistik Austria 2013, S. 135).

Inzwischen befindet sich die *Initiative Erwachsenenbildung* in ihrer dritten Förderperiode die von 2018 bis 2021 läuft. Das der Initiative (und beiden Förderbereichen) zugrundeliegende Programmplanungsdokument (Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung 2011, 2015, 2018 und 2019) wurde jeweils geringfügig verändert und für die inhaltliche Ausgestaltung der Lernangebote wurden unterschiedliche ‚Rahmenrichtlinien‘ festgelegt. Im Folgenden gehen wir auf die jeweiligen Richtlinien ein, denn trotz der weitgehenden Standardisierung von Angebotsstruktur und Qualifikationsansprüchen war es bis zu die-

<sup>3</sup> Die Erhebung *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) umfasst die als Schlüsselkompetenzen bezeichneten Bereiche Lesen, Alltagsmathematik und Problemlösen im Kontext neuer Technologien.

sem Jahr (2019) gelungen, die Vorgaben für die Lernangebote der *Initiative Erwachsenenbildung* so weit offen zu lassen, dass darin die Interessen der Lernenden die Grundlage für die Gestaltung des Lernangebots sein konnten. Mit einer „lernergebnisorientierten Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene“ (BMBWF 2019b) liegt nun – innerhalb der dritten Förderperiode installiert – erstmals ein für Österreich bundesweit einheitliches Curriculum für Lernangebote der Basisbildung vor. In diesem Curriculum wird zwar auf die langjährige Expertise der österreichischen Basisbildner\_innen und Wissenschaftler\_innen verwiesen und das Curriculum als „logischer Schritt in der Weiterentwicklung der Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung“ (BMBWF 2019b, S. 5) beschrieben, jedoch stellt es unseres Erachtens mehr einen Paradigmenwechsel als einen „nächsten logischen Schritt“ (BMBWF 2019b, S. 5) in Bezug auf die Betrachtung und Vorgaben auf Teilnehmendenebene wie auch in Bezug auf den Dialog zwischen den Akteur\_innen auf unterschiedlichen Ebenen dar. Dieser Paradigmenwechsel soll im Folgenden nachgezeichnet werden.

## 2.1 Rahmenrichtlinien 2012 bis 2018

In seiner ersten Förderperiode war dem Programmbereich Basisbildung ein Anhang zum Programmplanungsdokument gewidmet, in dem „Rahmenrichtlinien für die Basisbildung und die Vermittlung von Grundkompetenzen“ formuliert waren (Steuerungsgruppe Initiative Erwachsenenbildung 2011, S. 67–89).

Neben grundsätzlichen Anmerkungen zu institutionellen Rahmenbedingungen und zur Zielgruppe (die zu dieser Zeit – vor PIAAC – noch nicht zahlenmäßig erfasst war), wurden Vorgaben für die Kursangebote gemacht und Qualifikationsanforderungen für Basisbildner\_innen festgeschrieben.

Nach der Beschreibung allgemeiner Qualitätskriterien folgt eine Darstellung von Niveau-Stufen, die „der Orientierung [dienen] und in [...] etwa der Differenzierung von Angeboten in der derzeitigen Basisbildungspraxis [entsprechen]“ (Steuerungsgruppe Initiative Erwachsenenbildung 2011, S. 74). Die Übergänge unter den Stufen wurden als „fließend“ beschrieben und es wurde vorgegeben, dass „die verschiedenen Lernfelder und Niveaus komplementär miteinander zu verknüpfen“ (Steuerungsgruppe Initiative Erwachsenenbildung 2011, S. 74) seien. Unter Berufung auf Konzepte von Basisbildung, die an erwachsenen Lernenden und deren Bedürfnissen orientiert sind, und der Kritik aus der Praxis Rechnung tragend, die Stufen- bzw. Niveaubeschreibungen würden den Erwerbsverläufen erwachsener Lerner\_innen nicht gerecht und berücksichtigten auch nicht deren Bedürfnisse und Vorkenntnisse, wurden in der zweiten Programmplanungsphase von einer Gruppe von erfahrenen Basisbildner\_innen (Fachgruppe Basisbildung) im Auftrag des Ministeriums *Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote* (BMBF 2014 bzw. BMB 2017) verfasst und von den Entscheidungsträgern (*Steuerungsgruppe Initiative Erwachsenenbildung*) als verbindliche Grundlage für Lernangebote beschlossen. Einleitend heißt es in diesem Dokument: „Die angeführten ‚Prinzipien der Basisbildung‘ beschreiben eine grundlegende Hal-

tung des Lernens und Lehrens. Sie orientieren sich an Positionen der kritischen Pädagogik (in der Tradition Paulo Freires), der Migrationspädagogik (u. a. Paul Mecheril) und der postkolonialen Theorien (u. a. Gayatri C. Spivak, Edward W. Said, Maria do Mar Castro Varela). [...] Die in den einzelnen Lernfeldern – Sprachen, Mathematik und IKT – beschriebenen Handlungsdimensionen stellen einen inhaltlichen Orientierungsrahmen für Lernziele dar. Es gilt, ein didaktisches Setting zu planen, das sich an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert“ (BMBF 2014, S. 3).

Von einer tabellarischen Listung möglicher Lernziele wurde also abgesehen, es wurden hingegen ‚Prinzipien der Basisbildung‘ beschrieben, die die grundlegende Ausrichtung von Bildungsangeboten vorgaben. Ungewöhnlich progressiv war im Kontext der Erwachsenenbildung die Bezugnahme auf Migrationspädagogik und postkoloniale Theorien. An die ‚Prinzipien der Basisbildung‘ schließt eine Beschreibung von *Lernfeldern* (Sprachen, IKT, Mathematik) und *Filtern*: Kontexte, politische und pädagogische Verhältnisse sowie Lernprozesse. Im Verständnis des Dokuments liegt eine Berücksichtigung der Tatsache, dass Basisbildungsbedarf und -bedürfnisse nicht aus einem individuellen ‚Versagen‘ entstehen, sondern in ihrem gesellschaftlichen Kontext zu verstehen sind. „Basisbildung grenzt sich demnach von einem autoritären Verständnis von Alphabe-

tisierung im Sinne von lesen, schreiben oder rechnen lernen ab und fokussiert auf soziale, demokratische, teilhabende, selbstkritische und kritisch handlungsorientierte Dimensionen des Lebens“ (BMBF 2014, S. 3).

## 2.2 Curriculum Basisbildung (ab 2019)

### 2.2.1 Entstehungszusammenhang

In der nunmehr dritten Programmperiode der *Initiative Erwachsenenbildung* wurden – herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) ohne Nennung von Autor\_innen – erstmals Kompetenzen und Lernergebnisse in einem Curriculum beschrieben. Bemerkenswert ist, dass das Curriculum nicht schon zu Beginn der Förderperiode 2018 eingeführt wurde, sondern erst ein Jahr später. Einem Call für 2018 bis 2021 folgend wurden von den Anbietereinrichtungen Lernangebote für den möglichen Förderzeitraum vom 1. Juli 2018 bis 31. Dezember 2021 eingereicht. Nach dem Regierungswechsel 2017 wurden vom dann amtierenden Bildungsminister Heinz Faßmann allerdings erst im August 2018 Förderverträge nur für ein Jahr (statt wie erwartet für die gesamte Periode) ausgestellt, verbunden mit der Ankündigung, die Initiative inhaltlich ‚neu aufzustellen‘.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Gleichzeitig wurde ein bereits veröffentlichter Call für Entwicklungsprojekte zurückgezogen und einige Monate später erneut, allerdings inhaltlich gänzlich verändert, herausgegeben. Die höchst bedenkliche Tatsache, dass darin Entwicklung und Forschung nicht weiter berücksichtigt und förderwürdig sind, weisen Cennamo, Kastner und Schlögl in einem aktuellen Beitrag zu *Changing landscapes of literacies and adult education* als einen von fünf ‚signposts‘ im Sinne von Hinweisen auf eine veränderte Basisbildungslandschaft aus (vgl. Cennamo et al. (im Druck)). Durch die *Initiative Erwachsenenbildung* werden ausschließlich Lernangebote gefördert. Wenn nun auch in den Projekten keine Entwicklung und Forschung mehr stattfinden kann und soll, bedeutet das einen klaren Bruch mit einer langen Tradition der Zusammenarbeit zwischen Praxis, Forschung und Fördergebern.

Die nun geförderten Lernangebote müssen also gänzlich anderen inhaltlichen Vorgaben folgen als ursprünglich beantragt.

Im April 2019 wurden im Rahmen einer Informationsveranstaltungen des BMBWF *Kompetenzbereiche, Kompetenzstufen und Lernergebnisse* als Kernstück in einem Auszug aus dem geplanten Curriculum präsentiert (BMBWF 2019a). Nach dieser ersten Präsentation wurden grobe Diskrepanzen beseitigt, auf die die Ersteller\_innen von den anwesenden Basisbildner\_innen unmittelbar aufmerksam gemacht wurden (siehe BMBWF 2019a im Vergleich zu BMBWF 2019b: ‚Alphabetisierung‘ war als Stufe 1a einer Stufe 1b und in Folge den Stufen 2, 3 und 4 vorangestellt; eine solche Sichtweise würde auch implizieren, dass jemand ohne Lese-/Schreibkenntnisse nicht sprechen oder Gehörtes verstehen könne<sup>5</sup>). Vor dem Sommer 2019 wurde schließlich das fertige Curriculum präsentiert, eine öffentliche Kritik am vollzogenen Paradigmenwechsel wird aber nicht zugelassen.<sup>6</sup> Inzwischen wird von einer Pilotphase bei der Implementierung des Curriculums gesprochen und ausgewählte Bildungseinrichtungen sind dazu eingeladen, sich einzubringen.

### 2.2.2 Outcome ‚Curriculum‘

Mit der Erstellung des Curriculums wurde vom BMBWF eine Unternehmensberatungsagentur (prospekt Unternehmensberatung GmbH<sup>7</sup>) beauftragt, die bislang im Handlungsfeld der Basisbildung noch nicht aktiv gewesen war.

Präsentiert wurde ein Curriculum, dessen Sprache und Inhalte ein Denken erkennen lassen – trotz manch widersprüchlicher Versuche, bekannte ‚emanzipatorische‘ und auf eine erwachsenengerechte Gestaltung des Lehrens und Lernens verweisende Begrifflichkeiten zu gebrauchen –, das als Integration in die bestehenden gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse gelesen werden kann. Dadurch werden die ‚Anderen‘, die sich noch ein bisschen anstrengen müssen, um dazugehören zu können/dürfen, in gleichem Maße vorausgesetzt wie produziert. In diesem Curriculum werden dafür eingangs auf zwei Seiten Grundsätze beschrieben, die klarstellen, „welche Funktion Basisbildung im Bildungssystem Österreichs einnimmt [...]“ (BMBWF 2019b, S. 5). Basisbildung wäre demnach sowohl „lernergebnisorientiert“, „sozioökonomisch effektiv“, „grundlegend“ als auch „erwachsenengerecht“, „lerner/innenorientiert“, „mehr als Sprache lernen“, „mehrsprachig“ sowie „handlungs-

<sup>5</sup> Dem Deskriptor „Einem Gespräch, einer Erzählung folgen können“ war unter Stufe 1a die Kompetenz „Buchstaben und Silben akustisch erkennen“ zugeordnet (BMBWF 2019a, S. 5). Ganz abgesehen davon, dass man nicht Buchstaben, sondern nur Laute akustisch wahrnehmen kann und eine der Schwierigkeiten im Schrifterwerb auf Deutsch gerade die Phonem-Graphem-Korrespondenz ist, hat das Heraushören von Buchstaben und Silben nichts damit zu tun, einem Gespräch folgen zu können.

<sup>6</sup> Dies ist beispielsweise sichtbar in einer Reaktion des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung gegenüber der Austria Presse Agentur (APA) in Bezug auf eine Stellungnahme der Fachgruppe ‚Basisbildung‘ zu den aktuellen Veränderungen im Feld (siehe Fachgruppe Basisbildung 2019).

<sup>7</sup> Weitere Informationen zur genannten Unternehmensberatungsagentur finden sich hier: <https://www.prospectgmbh.at/project/support-curriculumsentwicklung-basisbildung/>.

anleitend und problemlösungsorientiert“ (BMBWF 2019b, S. 6). Oft erweisen sich die Ausführungen zu diesen Schlagworten dann jedoch als das Gegenteil der bemühten Vokabel. So ist zwar an dieser Stelle von einer Anerkennung von Mehrsprachigkeit und anderen Erstsprachen als Deutsch die Rede, in den Kompetenzbeschreibungen wird aber ausschließlich Deutsch als Zweitsprache oder eine Fremdsprache fokussiert.

Aus den Kompetenzbereichen und Kompetenzstufen, die im Anschluss beschrieben werden, ist nicht ersichtlich, wie erwachsenengerechtes Lehren und Lernen gefördert werden sollte. Die Darstellung der einzelnen Kompetenzen in Tabellen und Stufen mit listenartigen Aufzählungen sowie die vorgesehenen, laufenden Lernstandserhebungen verstärken den Eindruck, dass dieses Curriculum vor allem darauf abzielt, standardisierte Kompetenzen zu vermitteln und zu bewerten.

Die in Scheibchen und Streifen geschnittenen, zu erreichenden und abzuprüfenden Kompetenzstufen und Listen verschließen den Raum, der „Bezug auf die Lebenswelt und Lebensumstände der Teilnehmenden nimmt“ (BMBWF 2019b, S. 6). In den vorhergehenden Dokumenten zur Angebotsplanung war die Orientierung an den *Interessen* und der *Lebenswelt* der Lernenden zentraler

Ausgangspunkt für den Lernprozess, nunmehr entscheiden Lernergebnisse über die Angebotsplanung und -umsetzung.

### 2.2.3 Kompetenzbereiche und Lernergebnisse

Das Curriculum für Basisbildungsangebote setzt sich aus Versatzstücken unterschiedlicher Curricula und Niveaubeschreibungen für einzelne Kompetenzbereiche zusammen. Ist auf den ersten Blick nur Willkür bei der Auswahl zu vermuten, so zeigt sich als Gemeinsamkeit vieler verwendeter Quellen<sup>8</sup>, dass es sich um unterschiedliche Kann-Beschreibungen handelt, die sich teilstückchenweise (oft aus ihren Zusammenhängen herausgerissen) im Curriculum wiederfinden. Ein weiteres Kriterium, das für die Auswahl relevant gewesen sein dürfte, war die Äquivalenzierung/Vergleichlichung mit formaler Bildung, die sich in den Kompetenzstufen abbildet. Das Lernen, das Vorwissen und die Lernverläufe Erwachsener ignorierend, lesen wir hier einen Versuch, eine ‚Grundschule‘ auf Erwachsene umzumünzen.<sup>9</sup>

Aufschlussreich ist das Verhältnis, in dem die einzelnen Kompetenzbereiche zueinander stehen. Von den insgesamt fünf Kompetenzen (Lernkompetenzen, Kompetenzen in der deutschen Sprache, Mathematische Kompetenzen,

<sup>8</sup> Es finden sich beispielsweise die A 1 Checkliste des Sprachenzentrums der Universität Wien, ein Kompetenzmodell des Österreichischen-Sprachen-Kompetenz-Zentrums (ÖSZ) für Französisch, Italienisch und Spanisch in der Schule, die Website Digitalisierung in der Berufsbildung und die Bildungsstandards für Mathematik (4. und 8. Schulstufe) des Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (Bifie) unter den Quellen, die im Literaturverzeichnis des Curriculums angeführt sind (BMBWF 2019b, S 43-45).

<sup>9</sup> Die Gliederung der mathematischen Kompetenzen entspricht genau jener, die in Lehrplänen für die Grund- und neue Mittelschule in Österreich vorgenommen wird. Die Relevanz von zum Beispiel ‚Arbeiten mit Figuren und Körpern‘ in der Basisbildung mit Erwachsenen wird nicht erläutert.

Digitale Kompetenzen, Grundlegende Kompetenzen in einer weiteren Sprache) im Curriculum ergibt sich eine Gewichtung. Während ‚Lernkompetenzen (Autonomes Lernen, Lernen lernen)‘ mit nur einem Deskriptor (‚Konkretisierung‘) auf einer Seite zusammengefasst sind, nimmt ‚Digitale Kompetenz‘ genauso viel Raum ein wie ‚Kompetenz in der deutschen Sprache‘ (ohne überhaupt in den Raum zu stellen, dass ‚Digitale Kompetenz‘ für Teilnehmer\_innen interessante Lernziele beinhalten kann, aber nicht zwingend muss) (BMBWF 2019b).

Das Kapitel 3 *Kompetenzbereiche und Kompetenzniveaus* des Curriculums Basisbildung „erläutert grundsätzlich, welche Kompetenzstufen und Lernergebnisse Basisbildung in der *Initiative Erwachsenenbildung* umfasst, um Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit zu fördern“ (BMBWF 2019b, S. 5), lässt aber weitgehend offen, wohin der Weg der Lernenden nach der Basisbildung gehen soll. Entsprechend vage bleiben die Beschreibungen und lassen viel Interpretationsspielraum zu. Die vier Stufen „orientieren sich an der generellen Anschlussfähigkeit in Beruf und Ausbildung“ (BMBWF 2019b, S. 9), wobei nicht erläutert wird, was eine solche ‚generelle Anschlussfähigkeit‘ sei. Unsere Erfahrungen in der Basisbildung zeigen ganz unterschiedliche Bedürfnisse und Voraussetzungen: Eine Person, die einen Staplerführerschein machen möchte, braucht etwas ganz Anderes als eine Person, der\_die den Pflichtschulabschluss nachholen möchte, oder eine Mutter, die ihre Kinder bei den Hausaufgaben unterstützen möchte. Mögliche und individuell sinnvolle bzw. gewünschte Anschlüsse können nur subjektbezogen ge-

dacht, verstanden und gefördert werden. Das war bislang möglich.

Nicht im Geringsten werden in der Forderung nach Anschlussfähigkeit und Arbeitsmarkt-orientierung die Ergebnisse der PIAAC-Studie oder der (eben gar nicht so starke) Zusammenhang zwischen Literalität und sozialer bzw. beruflicher Teilhabe thematisiert (siehe dazu Krenn 2013; Gächter & Krenn 2014). Mit dem Curriculum wird der Eindruck erweckt, die Teilnehmer\_innen müssten erst an den Arbeitsmarkt herangeführt werden.

#### **2.2.4 Beispieldeskriptoren ‚Alphabetisierung‘**

Nach den allgemeinen Erläuterungen werden ‚Lernergebnisse und Kompetenzbereiche‘ in mehrseitigen Tabellen gelistet. Die unterschiedlichen Längen der Tabellen bzw. Detailliertheit der einzelnen Deskriptoren werden nicht erläutert, Quellen werden genannt, aber Zusammenhänge nicht begründet und wörtliche Zitate nicht ausgewiesen. Die Beschreibungen der Lernergebnisse sind aus fachlicher Perspektive ebenso schwer verständlich wie nachvollziehbar, weil inkonsistent und nicht aufeinander abgestimmt. Wir möchten dies im Folgenden anhand einer exemplarischen Kritik der zwei (!) Deskriptoren zur Alphabetisierung – unserer Kernkompetenz entsprechend – verdeutlichen. Es ist uns wichtig, unsere Kritik am Curriculum auf bildungspolitischer wie auch fachlich-theoretischer Ebene verstanden zu wissen: der Paradigmenwechsel, wie wir ihn in Österreich derzeit erfahren, fügt sich ein in die allgemeine Tendenz der Ökonomisierung von Bildung mit der Vorstellung von Planbarkeit, Machbarkeit und Messbarkeit von Lernerfolgen.

- (a) Für die beiden Deskriptoren zur Alphabetisierung (‚Buchstaben, Wörter, Sätze und Texte verstehen‘ und ‚Buchstaben, Wörter, Sätze und Text schreiben‘) wird nicht formuliert, ob es sich um Alphabetisierung in der Erst- oder Zweitsprache (Deutsch) handelt. Wird hier von Lernenden ausgegangen, die die Sprache, die sie lesen und schreiben lernen, (mündlich) schon beherrschen oder nicht?
- (b) Die Zusammenstellung der Stufen ist nicht konsistent und auch nicht erläutert. In den allgemeinen Literaturangaben erfolgen Bezugnahmen auf ganz unterschiedliche Quellen, die sich allerdings ihrerseits wieder auf jeweils andere Kompetenz- bzw. Stufenmodelle berufen, die nebeneinander gestellt und zusammenkopiert worden sind. Es wird beispielsweise – unter anderen Quellen – die „Alpha-Kurzdiagnostik“ (Deutscher Volkshochschulverband 2016) als Referenz herangezogen, die sich ihrerseits auf die empirisch abgesicherten lea-Kompetenzstufen bezieht und auf eine exemplarische Betrachtung der Orthographie. Gleichzeitig wird das ehemals in Wien gültige „Curriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung“ (Faistauer, Fritz, Hrubesch & Ritter. 2006) herangezogen, das – genauso wie die Tabellen im ersten Programmplanungsdokument – auf einer Praxis der Kursgestaltung beruht und sich in der Beschreibung auf die Schrifterwerbsmodelle (von Kindern) von Uta Frith bzw. Klaus B. Günther beruft. Hier wurden einzelne Stücke aus den unterschiedlichsten Referenzdokumenten zusammengeführt, ohne zu überprüfen, ob sie auch zusammen-

passen. Viele der einzelnen Lernergebnisbeschreibungen sind wortwörtlich aus den gelisteten Dokumenten übernommen, allerdings werden die einzelnen Quellen nicht angegeben oder begründet und sind mitunter auch unstimmig. Buchstaben sollen z. B. auf Stufe 1 „in ihrer Form und Schreibrichtung *graphisch* [geschrieben werden]“ (BMBWF 2019b, S. 22; Hervorhebung durch Autorinnen). Kann man Buchstaben nicht-graphisch schreiben? *Lesestrategien* werden ab Stufe 3 in der Tabelle benannt. Warum erst ab Stufe 3, sind das Strategien, die man vorher oder nachher nicht mehr braucht? Dass auf Stufe 4 dann Kompetenzen benannt werden, wie etwa das *Nachschlagen einer Adresse im Telefonbuch* oder die *Verwendung eines Wörterbuches*, mutet sonderbar an, denn das Curriculum will – wenn wir es recht verstehen – nicht den Eindruck vermitteln, als wäre es für die Zeit *vor* der Digitalisierung geschrieben worden.

- (c) Nicht ausgeführt ist auch, in welcher Beziehung die beiden Deskriptoren ‚Alphabetisierung Lesen‘ und ‚Alphabetisierung Schreiben‘ zu den Beschreibungen des Lesens und Schreibens unter der Rubrik ‚Kompetenzen in der deutschen Sprache (Sprechen, Lesen, Schreiben)‘ stehen. Dort sind dem Lesen immerhin zwei und dem Schreiben sogar drei Deskriptoren auf jeweils vier Stufen zugeordnet, aber es wird nicht erläutert, ob das ‚Buchstaben, Wörter, Sätze und Texte verstehen/schreiben‘ davor, daneben oder damit verwoben zu verstehen ist.

In der Beschreibung der Kompetenzen der Basisbildung entsteht somit der Eindruck,

dass die Alphabetisierung keinen richtigen ‚Platz‘ hat. In der Struktur des Curriculums kommt sie nicht vor, sie ist nicht als eigener Kompetenzbereich im Inhaltsverzeichnis angeführt, sondern hängt unvermittelt und unvermutet – auf zwei Seiten geschrumpft (BMBWF 2019b, S. 21 und S. 22) – an den Kompetenzen der deutschen Sprache. In die schriftlichen Kompetenzen der (deutschen oder anderen) Sprachen wäre unseres Erachtens nach der Schrifterwerb auch zu integrieren, doch wusste man scheinbar im Curriculum nicht so richtig, wohin damit.

Generell können wir dem Curriculum nicht entnehmen, von welcher(n) Sprache(n) jeweils in der Beschreibung der Kompetenzen ausgegangen wird und von welcher Vorstellung von Mehrsprachigkeit. Basisbildungsangebote, die an Lernenden orientiert sind, *basieren* auf der Mehrsprachigkeit von Lernenden. Mehrsprachigkeit (unabhängig davon, ob es sich um Dialekte handelt, unterschiedliche Varietäten der Standardsprache Deutsch oder um andere Erstsprachen als Deutsch) ist nicht nur eine Realität, sondern auch eine Hilfe für Verstehen und Verständigung. Mehrsprachigkeit ist also sowohl Lern- und Reflexionsmedium als auch Gegenstand (siehe Hofstätter 2018). Im vorliegenden Curriculum ist mit dem Grundsatz *mehrsprachig* aber offensichtlich nicht die Anerkennung und Wertschätzung unterschiedlicher (Erst-)Sprachen der Lernenden gemeint, sondern ganz offensichtlich wird hier eine Wertung vorgenommen, die ganz dem politischen Ziel entspricht, Österreich als einsprachiges Land darzustellen oder es zu einem solchen zu machen: (‚korrektes‘, standardisiertes und orthographisch richtiges) Deutsch ist offen-

bar *die* Sprache, die es zu erlernen gilt für den beruflichen und gesellschaftlichen Erfolg und *eine* weitere Sprache – vermutlich Englisch – dafür hilfreich (u. a. De Cillia & Wodak 2006, weitere Auseinandersetzungen auch hier: <http://www.sprachenrechte.at/>). Dass viele Teilnehmer\_innen von Basisbildungskursen zwei oder mehr Sprachen (mündlich) fließend beherrschen, wird entwertet.

Der Befund der Zusammenhanglosigkeit muss schließlich noch auf die anderen Kompetenzbereiche übertragen werden. Beispielsweise sind die Deskriptoren für ‚Mathematik‘ und ‚Digitale Kompetenz‘ für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache nicht konsistent, weil auf die Sprachfertigkeit in Deutsch keinerlei Rücksicht genommen wird – außer man möchte annehmen, dass hier in unterschiedlichen Erstsprachen gemeinsam Mathematik und digitale Kompetenz erarbeitet werden. Eingangs wird zwar ein Hinweis auf eine notwendige Lernfeldverschränkung vorgenommen, aber es ist nicht anzunehmen, dass diese erfolgt, wenn das Curriculum keinen weiteren Hinweis darauf gibt, wann und wie die Kompetenzteile zusammenhängen. Eine kompetente (allgemeine) Sprachverwendung auf Deutsch befähigt jemanden ja noch nicht automatisch dazu, eine schriftliche mathematische Aufgabenstellung zu verstehen.

Was wird passieren oder wem wird es zur Last gelegt werden, wenn Teilnehmer\_innen bzw. Absolvent\_innen von Basisbildungskursen auch nach vielen Lerneinheiten nicht die nächste Stufe erreichen oder aber – auch möglich – zwar alle Kompetenzbeschreibungen des Curriculums erfüllen und dennoch nicht „zwei oder mehrere Informationsteile basie-



rend auf bestimmten Kriterien [vergleichen] und darüber hinaus einfache Schlüsse ziehen [können]“ (Statistik Austria 2013, S. 37)?

Es ist zu befürchten, dass ein Nicht-Anschluss (an den Arbeitsmarkt, an weiterführende Bildungsangebote etc.) als individuelles Versagen interpretiert und den Lernenden zur Last gelegt werden wird und nicht dem Curriculum oder den danach ausgerichteten Basisbildungsangeboten.

### 2.3 Auslassungen, Leerstellen und neue Verbündete

Der im Curriculum zentral verwendete Begriff der Kompetenz bietet sich nachgerade dazu an, Verantwortung für Lernerfolg/Nicht-Lernerfolg, Anschlussfähigkeit an weiterführende Bildungs- und Ausbildungsangebote, das Bestehen/Nicht-Bestehen von Werte- und Sprachprüfungen zu individualisieren. Menschen, die vorgefertigte Kompetenzen erreichen und Prüfungen erfolgreich absolvieren, werden es demnach geschafft haben.

Diese strukturellen Bedingungen (u. a. Sprach- und Werteprüfungen), die Scheitern und Ausschlüsse produzieren, werden de-thematisiert und es wird damit ein scheinbar ent-politisierter, (bewusst-loser) Raum für Basisbildungsangebote geschaffen. *Politische Verhältnisse* waren in den Richtlinien und Prinzipien für Basisbildungsangebote als „Filter“ (BMBF 2014, S. 6–7) beschrieben, durch die Lernangebote der Basisbildung (und ihre Lernfelder) betrachtet werden sollten; ebenso wie *Kontexte* (im gesellschaftlichen, situativen und biografischen Sinn) und

*pädagogische Verhältnisse* (also eine Reflexion der hierarchischen Verhältnisse in Lernprozessen). Diese vorgegebenen „Filter“ (BMBF 2014, S. 6–7) kommen im neuen Curriculum nicht mehr vor. Nicht einmal der Begriff der ‚politischen Bildung‘, der im Kontext der Basisbildung stets als ausgesprochen relevant gegolten hat, taucht als solcher noch auf.

Statt einer Reflexion politischer und pädagogischer Verhältnisse werden nun das Einhalten der Integrationsvereinbarung und Arbeitsmarktfähigkeit als Ziele im Curriculum formuliert. Eine regelmäßige und enge Abstimmung der Bildungsanbieter mit den regionalen Stellen des Österreichischen Integrationsfonds (OIF) sowie den Einrichtungen des Arbeitsmarktservice (AMS) wird als eine notwendige Voraussetzung für das Erreichen von gesellschafts- und arbeitsmarktpolitischen Zielen betrachtet (BMBWF 2019b, S. 8).

Die Ausrichtung auf arbeitsmarktliche und ökonomische Verwertbarkeit operiert mit zwei Voraussetzungen, die zurecht in die Kritik geraten sind: Bildung ist weder eine Garantie für einen Arbeitsplatz, noch ist es alleinige Aufgabe von Lernangeboten in der Basisbildung, Menschen im Sinne einer beruflichen Ausbildung zu qualifizieren.

Die Ziele ‚Arbeitsmarktfähigkeit‘ und ‚Sprachkenntnisnachweise in Deutsch‘ werden hier *für* Lernende definiert, die oft – so erfahren wir das in der Praxis – mit den Zielen der Lernenden in Basisbildungsangeboten übereinstimmen, weil Sicherheit des Aufenthalts und der Existenz, Schulabschluss oder Weiterqualifizierung natürlich wünschenswerte Ziele sind. Diese Ziele zu erreichen, liegt aber nicht in der Hand und Verantwortung

der Lernenden allein. Arbeitsplätze werden nicht durch Lernerfolge geschaffen, Rassismus wird nicht durch Anpassung der von ihm Betroffenen abgebaut. Lehrende in der Basisbildung tun das Mögliche und bemühen sich einerseits, ein kritisches Verhältnis zu den Zielen herzustellen und andererseits ein Scheitern daran nicht zu individualisieren. Die ‚Integrationsvereinbarung‘<sup>10</sup> als gesellschaftliches Ziel im Rahmen von Bildung zu definieren, verschiebt die emanzipatorische Idee von Bildung auf untertägige Zweckerfüllung. Hier wird sehr deutlich, dass das Zusammenschumpfen von Bildung auf Verzweckung und Funktionieren die Vorstellung eines Menschen hinterlässt, der fraglos die Verhältnisse affirmieren soll, die möglicherweise seinen Ausschluss befördern.

### 3. Bruchlinien

Erfahrungsgemäß handelt es sich um sehr unterschiedliche Menschen, die Basisbildungsangebote der *Initiative Erwachsenenbildung* wahrnehmen. Die großen Unterschiede liegen im Alter, dem Schulbesuch (der Möglichkeit/Unmöglichkeit eines Schulbesuchs) in der Kindheit und den damit verbundenen Erfahrungen, der Berufstätigkeit, dem Ausmaß der Schriftlichkeit in der Erstsprache und von Belastungsfaktoren im Alltag und Umfeld. Die Angebote der Basisbildung sind essenziell, weil sie einen lerner\_innenorientierten Zugang zur Schriftlichkeit (in Deutsch) bie-

ten. Lerner\_innenorientierung bedeutet in diesem Kontext auch, nicht nur auf die Lernbedürfnisse, sondern auch auf gesundheitliche Einschränkungen, Vulnerabilität, Konzentrations- und Merkfähigkeit Rücksicht zu nehmen.

Das Curriculum setzt eine ‚lernerfolgsorientierte‘ Beschreibung. Wo Lernerfolge avisiert sind, wird – ob gewollt oder nicht – auch die Möglichkeit von Nicht-Lernerfolgen gegeben. Ein Problem, das auf jeden Fall erzeugt wird, ist ein Scheitern in/an Basisbildungsangeboten: Dieses wollte man traditionell in der Basisbildung vermeiden, denn wer möchte schon Schule, in einem ausschließenden und segregierenden Sinn, neuerdings wieder auf Benotungen beharrend, in der Erwachsenenbildung imitieren oder repetieren?

Welche Schlüsse werden wir (und vor allem Andere) daraus ziehen, wenn Lernende den Anschluss nicht schaffen? Anschlussfähigkeit ist ja das Anschließen und Verknüpfen von zwei Enden her. Die Seite der gesellschaftlichen Verantwortung durch Gesetzgebung, institutionelles Handeln und (diskriminierender hegemonialer) Strukturen wird hingegen ausgeblendet; gerade so, als liege es im Vermögen und in der Pflicht des\_der Einzelnen, sich anzupassen und anzuschließen. Basisbildung, so steht es in den *Grundsätzen* des vorliegenden Curriculums, „stellt die Aneignung basaler Lerninhalte sicher“ (BMBWF 2019b, S. 6; Hervorhebungen durch Autorinnen). Setzt hier etwa die *sozioökonomische Effektivität* an, die sich nicht nur als normatives Versprechen

<sup>10</sup> Die Integrationsvereinbarung ist allerdings keine (zwischen zwei Parteien gleichberechtigt hergestellte) Vereinbarung im wörtlichen Sinne, denn sie gilt ausschließlich für eine Seite und setzt damit ‚Migrationsandere‘ als Nicht-Integrierte voraus.

lesen lässt, sondern gewissermaßen auch als Drohung? Der Drohung, wer nicht basale Lernergebnisse erzielt, der\_ die könne auch an seiner\_ ihrer ökonomischen Lage leiden?

Die neu gesetzten Grundsätze fügen sich in eine Ideologie, in der Wettbewerb und Konkurrenz – auch für pädagogische Prozesse – bestimmend sind. Als Ziel des Lernens wird nicht (mehr) Kritikfähigkeit bzw. Emanzipation formuliert, sondern Stabilisierung und Reproduktion bestehender Gesellschaftsformationen werden bezweckt.

#### **4. Literacy: reading the word and the world**

Das Großartige an Basisbildungsangeboten muss die Tatsache bleiben, dass Menschen unabhängig von ihrem Alter und ihrem Aufenthaltsstatus einen Anfang machen können. Einen Anfang, sich (und die Welt) zu bilden. Das Vermögen, einen Anfang zu machen, beinhaltet ein großes Versprechen und das Vertrauen in Menschen, dass sie sich und die Welt immer wieder neu denken und erkennen können (Freire & Macedo 1987).

Einen Anfang machen zu können, bedeutet, sich als handelnd zu erleben. Handelnd zu sein, meint in diesem Zusammenhang auch, die eigenen Lerninteressen und Lernziele auszuloten und über Themen mitzubestimmen, die im Basisbildungsangebot Lerngegenstand sind und über das Sichtbarmachen von Lernzielen zu erleben, was bereits bewältigt werden konnte.

Diesen Rahmen bereitzustellen, ist bildungspolitisch die Aufgabe von Basisbildungsangeboten.

In unserer Vorstellung und der bislang gepflegten Tradition kritisch-emanzipatorischer Basisbildung in Österreich sind die Menschen nicht aufs Funktionieren-Sollen und Optimiert-Werden geschrumpft, sondern in ihrem Mensch-Sein adressiert. Bildung ist nicht eingeschränkt und begrenzt von den Zielen, die erreicht werden und Zwecken, denen sie dienen soll. Wir – in der Rolle von Lehrenden – sind neugierig auf Lernende und ihre Bedürfnisse, wir bevorzugen das Fragen-Stellende vor dem Antwort-Gebenden, wir begreifen Basisbildung als Raum, in dem sich Menschen im Dialog begegnen und Resonanz/en erzeugen. Das gemeinsame und unterschiedliche Erkennen und Lesen von Welt (und der eigenen Position darin) würde eine Bildung bedeuten, die normierenden Bildungsansprüchen widerstehen könnte.

#### **Literatur**

- BMB (Hrsg.) (2017). *Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung*. Wien: Bundesministerium für Bildung.
- BMBF (Hrsg.) (2014). *Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.
- BMBWF (Hrsg.) (2019a). *Kompetenzbereiche, Kompetenzstufen und Lernergebnisse. Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmenebene. Auszug aus dem Curriculum*

- Basisbildung für die Initiative Erwachsenenbildung.* Wien: Bundesministerium für Bildung, Forschung und Wissenschaft.
- BMBWF (Hrsg.) (2019b). *Curriculum Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung. Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene.* Wien: Bundesministerium für Bildung, Forschung und Wissenschaft. Verfügbar unter [https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Endversion\\_Curriculum\\_Basisbildung.pdf](https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Endversion_Curriculum_Basisbildung.pdf) [16.10.2019].
- Cennamo, I., Kastner, M. & Schlögl, P. (2018). (Dis-)Kontinuitäten im Feld der Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung: Explorationen zu Konzepten der Lebensweltorientierung, der Ermächtigung und der Transformation. In D. Holzer, B. Dausien, P. Schlögl & K. Schmid (Hrsg.), *Forschungsinseln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung* (S. 95–116). Münster & New-York: Waxmann.
- Cennamo, I., Kastner, M. & Schlögl, P. (im Druck). Signposts of change in the landscape of adult basic education in Austria: a telling case. *RELA. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*.
- De Cillia, R. & Wodak, R. (2006). *Ist Österreich ein „deutsches“ Land? Sprachenpolitik und Identität in der zweiten Republik.* Wien & Innsbruck: Studienverlag.
- Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.) (2016). *Alpha-Kurzdiagnostik. DVV-Rahmencurriculum Schreiben und Lesen.* Verfügbar unter <https://www.grundbildung.de/unterricht/alpha-kurzdiagnostik/?L=0> [16.10.2019].
- Doberer-Bey, A., Hrubesch, A. & Rath, O. (2013). Alphabetisierung und Basisbildung seit 2002. Vom Frosch zum Prinzen?. In R. de Cillia & E. Vetter (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich.* Bestandsaufnahme 2011 (S. 215–241). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Doberer-Bey, A. & Netzer, M. (2012). Alphabetisierung und Basisbildung in Österreich. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (1), 45–54.
- Fachgruppe Basisbildung (2019). *Änderungen in der Basisbildung: Standardisierung statt Lebenswelt- und Teilnehmendenorientierung. Stellungnahme der Fachgruppe Basisbildung zur Implementierung einer lernergebnisorientierten Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung.* Verfügbar unter [https://www.researchgate.net/publication/335756572\\_Anderungen\\_in\\_der\\_Basisbildung\\_in\\_Osterreich\\_Standardisierungstatt\\_Lebenswelt-und\\_Teilnehmendenorientierung](https://www.researchgate.net/publication/335756572_Anderungen_in_der_Basisbildung_in_Osterreich_Standardisierungstatt_Lebenswelt-und_Teilnehmendenorientierung) [8.1.2020].
- Faistauer, R., Fritz, T., Hrubesch, A. & Ritter, M. (2006). *Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung.* Verfügbar unter <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/rahmencurriculum.pdf> [2.1.2020].
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world.* London: Routledge.
- Gächter, A. & Krenn, M. (2014). Geringe Kompetenzen und ihre Folgen am Arbeitsmarkt. *Statistik Austria*, 312–328.

- Hofstätter, V. (2018). Mehrsprachigkeit in der Basisbildung. Prinzipien, Anregungen, Perspektiven. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, (33), 04. Verfügbar unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf> [2.1.2020].
- Initiative Erwachsenenbildung (o. J.). *Basisbildung*. Verfügbar unter <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/foerderbare-programmbereiche/basisbildung/> [2.1.2020].
- Kastner, M. (2011). *Vitale Teilhabe. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung*. Wien: Löcker.
- Kastner, M. (2016). *Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene. Dossier erwachsenenbildung.at*. Wien: BMB. Verfügbar unter <https://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/> [22.10.2019].
- Kastner, M. & Schlögl, P. (2014). Fundamente gesellschaftlicher Teilhabe. Neues empirisches Wissen aus der PIAAC-Erhebung zu den unteren Kompetenzniveaus. *Statistik Austria*, 2014, 256–278.
- Krenn, M. (2013). *Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“: Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen*. Wien: Materialien zur Erwachsenenbildung.
- Statistik Austria (Hrsg.) (2013). *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12*. Wien: Statistik Austria. Verfügbar unter [http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET\\_NATIVE\\_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=073406](http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=073406) [22.10.2019].
- Statistik Austria (Hrsg.) (2014). *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12*. Wien: Statistik Austria. Verfügbar unter [http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET\\_NATIVE\\_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=078838](http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=078838) [22.10.2019].
- Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2011). *Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“: Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung/Grundkompetenzen*. Stand: 15.9.2011 (unv. Expertise).
- Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2015). *Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“: Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung. 2015-2017*. Stand: 11.12.2015 (unv. Expertise).
- Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2018). *Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“: Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung. 2018-2021*. Stand: 16.08.2018 (unv. Expertise).
- Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2019). *Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“: Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung. 2018-2021*. Stand: Mai 2019.

Verfügbar unter [https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD\\_2018-2021\\_Version\\_Mai\\_2019.pdf](https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD_2018-2021_Version_Mai_2019.pdf) [7.1.2020]

**Angelika Hrubesch** ist als Basisbildnerin und in der Aus- und Weiterbildung von Basisbildner\_innen in Österreich tätig.

---

✉ [angelika.hrubesch@chello.at](mailto:angelika.hrubesch@chello.at)

---

**Gerhild Ganglbauer** ist als Basisbildnerin und in der Aus- und Weiterbildung von Basisbildner\_innen in Österreich tätig.

---

✉ [ger.ganglbauer@gmx.at](mailto:ger.ganglbauer@gmx.at)

---

# Call for Replies ‚Überwindung des Wissenschafts-Praxis-Problems?‘

für **Debatte**. Beiträge zur Erwachsenenbildung 2020 · Jg. 3 · Heft 1

In der vorliegenden Ausgabe der Zeitschrift *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* kündigen wir einen Beitrag an, der – neben den in dieser und den vorherigen Ausgaben veröffentlichten Beiträgen – explizit zum Debattieren über unterschiedliche Formen von Repliken einlädt. Mit dem *Call for Replies* rufen wir interessierte Autor\*innen auf, sich mit diesem Beitrag auseinanderzusetzen und ihren Standpunkt zum angesprochenen Thema darzulegen. Dieser Beitrag und die dazugehörigen Repliken erscheinen dann gemeinsam in der kommenden Ausgabe.

Der vorliegende *Call for Replies* bezieht sich auf den Beitrag *Fallinterpretationen zwischen Theorie- und Anwendungsbezug. Zum praktischen Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis am Beispiel der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung* von Frank Beier, Franziska Wyßuwa und Elisa Wagner, der im kommenden Heft 1 (3. Jg.) der *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* im Sommer 2020 erscheinen wird. Frank Beier, Franziska Wyßuwa und Elisa Wagner antworten auf die Frage nach der Überwindung des Wissenschafts-Praxis-Problems mit der Forderung nach Theorie und belegen diese Forderung mit Erkenntnissen aus der qualitativen Kursforschung. Sie kündigen ihren Beitrag daher wie folgt an:

Der praktische Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis wird nicht nur zwischen (Erwachsenenbildungs-)Wissenschaft und ‚Praxis‘ kontrovers diskutiert. Auch innerhalb der verschiedenen Ansätze – insbesondere zwischen, aber auch innerhalb qualitativer und quantitativer Forschung – bleibt umstritten, welche Konsequenzen sich aus wissenschaftlichen Studien ziehen lassen. Wissenschaftliche Methoden sind letztlich nicht darauf ausgerichtet, Handlungsprobleme aus empirischen Feldern zu lösen, sondern lediglich darauf, Daten zu generieren, die einen epistemischen Wert für Theorien haben.

Die Aufgabe der Wissenschaft ist die korrekte und zunehmend exaktere Beschreibung der Welt. Wissenschaft ist selbst eine eigene Praxis

*sui generis*. In dieser entstehen ganz eigene herausfordernde Probleme, die die Akteur\*innen des Handlungsfeldes Lehre häufig gar nicht betreffen. Diese wohl unvermeidliche Diskrepanz unterschiedlicher Handlungslogiken wird von keinem Forschungsansatz bestritten. Diskrepanzen gibt es jedoch darin, welchen Wert Forschungsergebnisse für praktische Handlungsfelder haben können: (a) Zum einen werden Grundlagen- und Anwendungsforschung unterschieden. Letztere hat sich in den Erziehungswissenschaften vor allem in der sogenannten Aktionsforschung und den *Design-Based-Research* Ansätzen durchgesetzt. (b) Zum anderen gibt es zwischen den methodologischen Paradigmen der quantitativen und qualitativen Kurs- und

Unterrichtsforschung grundlegend unterschiedliche Perspektiven.

Ad a) Ansätze der Aktionsforschung argumentieren für einen stärker diskursiven Einbezug von Praktiker\*innen in den Forschungsprozess selbst. Die beforschten Handlungsfelder (z. B. Schulen, Weiterbildungsträger, Unternehmen) werden dabei z. T. in die Konstruktion des Forschungsdesigns einbezogen und bestimmen mit, welche Daten erhoben werden und wie Forschungsergebnisse zu interpretieren sind. Bereits in den 1980er Jahren standen diese Ansätze deshalb in der Kritik, die Grenzen von Wissenschaft und anderen Handlungsfeldern zu vermischen (Altrichter & Gstettner 1993). Auch neuere, partizipative Ansätze in der qualitativen Evaluationsforschung bemühen sich um einen stärkeren Einbezug der erforschten Praxis. Dies ist für die Wirkung von Evaluationsstudien möglicherweise notwendig, es verändert dennoch nicht die Logik wissenschaftlicher Theorieproduktion. Wir möchten im Gegensatz argumentieren, dass wissenschaftliches Wissen unabhängig seiner Kommunikation und partizipativen Struktur im Forschungsdesign einen praktischen Nutzen besitzt. Dies hängt letztlich selbstverständlich auch von Rezeptions- und Professionalisierungsprozessen ab, über deren Verläufe und normative Basis es im Bereich der Pädagogik noch viele offene Fragen gibt.

Ad b) Die quantitative Kurs- und Unterrichtsforschung versucht i. d. R. mithilfe empirischer Studien die wesentlichen Einflussfaktoren gelingender Lehr-Lernarrangements möglichst exakt zu fassen (z. B. Klarheit und Strukturiertheit, Teilnehmer\*innenorientierung, kognitive Aktivierung) und damit Steuerungswissen

bereitzustellen. Aus dieser Forschungslogik heraus erscheinen Ansätze als defizitär, die das komplexe Zusammenspiel verschiedener Einflussfaktoren nicht differenzieren und nicht statistisch kontrollieren.

In qualitativen Studien wird argumentiert, dass die Theoriesprache quantitativer Kurs- und Unterrichtsforschung defizitär ist und der Komplexität von Unterricht und ihren zugrundeliegenden Handlungslogiken nicht gerecht wird. Entsprechend ist auch der praktische Nutzen dieser statistisch komplexen Ansätze gering. Dies hat zwei Ursachen: Zum einen lassen sich die abstrakten Variablenstrukturen nicht direkt in konkrete pädagogische Handlungssituationen übertragen. Das Wissen darüber, dass kognitive Aktivierung lernfördernd ist, gibt noch keine Auskunft darüber, wie genau kognitiv aktivierender Unterricht durchgeführt werden kann. Zum anderen beziehen sich statistische Analysen auf Durchschnittswerte großer Stichproben, während pädagogische Handlungen immer auf den Einzelfall bezogen sind. Dies entspricht dem von Werner Helsper (2004) als Subsumptionsantinomie bezeichneten Spannungsfeld pädagogischen Handelns. In der Konsequenz betonen qualitative Studien zur Unterrichts- und Kursforschung ihren offenen und damit reflexiven Charakter, der einen spezifisch fallanalytischen Blick auf Lehr-Lern-Situationen und damit eine besondere Art des Reflexionswissens bereitstellt (z. B. Dausien 2007). Ob es jedoch tatsächlich gelingt, solcher Art Wissen bspw. über akademische Lehrveranstaltungen mit qualitativer Forschung an angehende Pädagog\*innen weiterzugeben, bleibt vor dem Hintergrund empirischer Begleitforschung



durchaus umstritten (Kunze 2017; Feindt & Broszio 2008).

In unserem Beitrag möchten wir dafür argumentieren, dass der praktische Nutzen qualitativer Forschung in der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung weder in dessen kasuistischer Funktion (Ohlhaber 2011) im Sinne der Konstruktion pädagogischer Gelingensbedingungen und Szenarien, noch in der Schulung eines reflexiven Blicks, sondern allein im theoretischen Ertrag liegt, den qualitative Forschung ermöglicht. Die Methodologie qualitativer Rekonstruktion mit pädagogischen Handlungssituationen gleichzusetzen, wie dies Ulrich Oevermann (1996) postuliert, würde aus unserer Sicht auch in seiner reduzierten Form zu einer permanenten Überforderung von Dozent\*innen oder Lehrer\*innen führen. Hier käme es zum viel zitierten ‚Tausendfüßlersyndrom‘ der Lehrperson, die praktisch nicht handlungsfähig wäre, würde sie über jeden ihrer Schritte reflektieren (Neuweg 2017). Anders als der *common sense* des Ansatzes des Forschenden Lernens (Fichten 2010), behaupten wir, dass Lehren und qualitativ Forschen nur sehr wenig gemein haben. Zudem bleiben wir Ansätzen (insbesondere den dann notwendigen normativen Implikationen) kritisch gegenüber, die aus qualitativen Daten pädagogische Handlungsempfehlungen entwickeln möchten (Beier & Wyßuwa 2016; Beier 2019).

An zwei Fallbeispielen aus Forschungsprojekten werden wir zeigen, dass der praktische Nutzen der analytischen Fallinterpretationen vor allem in der Kondensierung theoretischer Begrifflichkeiten und empirischer Konzepte liegt, die letztlich für die pädagogische Praxis eine wichtige Bedeutung erlangen. Dies kann

vor allem dann geschehen, wenn die Strukturen des Lehrens und Unterrichtens deutlich herausgearbeitet werden. Anders, als in der gängigen Forschung zum (kursbasierten) Lernen Erwachsener üblich, ist deshalb der kontrastive Vergleich zu anderen Bildungsbereichen (insbesondere Unterricht) besonders fruchtbar.

Im Artikel werden daher die feinen Mechanismen sozialer Mikropraktiken beispielhaft angedeutet, um Einsichten in die univariate und bereichsübergreifende Logik pädagogischer Handlungen zu liefern. Ihr praktischer Mehrwert besteht gerade darin, dass diese Prozesse und Mechanismen auch im Handlungsvollzug erkennbar sind, wenn deren soziale Konstitutionsprozesse durch qualitative Forschung einmal verstanden wurden.

Die Überwindung des Wissenschafts-Praxis-Problems heißt aus unserer Sicht deshalb vor allem: Theorie!

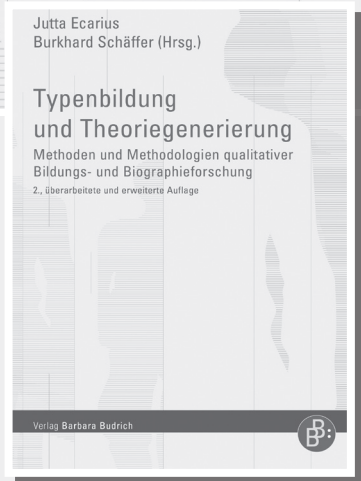
## Literatur

- Altrichter, H. & Gsettner, P. (1993). Aktionsforschung – ein abgeschlossenes Kapitel in der Geschichte der deutschen Sozialwissenschaft?. *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, (26), 67–83.
- Beier, F. (2019). Überlegungen zu einer reflexiven Normativität in der pädagogisch-qualitativen Forschung. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 345–364). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Beier, F. & Wyßuwa, F. (2016). Präskriptive und reflexive Erkenntnisinteressen in der

- qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung. In I. Miethe, R. Kreitz & A. Tervooren (Hrsg.), *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung - Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung* (S. 84–104). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Dausien, B. (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8 (1), Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3> [7.1.2020].
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: Springer VS.
- Feindt, A. & Broszio, A. (2008). Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung – Exemplarische Rekonstruktion eines Arbeitsbogens studentischer Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9 (1), 55, Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801551> [7.1.2020].
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturotheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Prieue-Koch, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kunze, K. (2017). Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 214–227). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Neuweg, H.-G. (2017). Herrlich unreflektiert. Warum Könner weniger denken, als man denkt. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 89–103). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Ohlhaber, F. (2011). Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. *Sozialer Sinn*, (12), 279–303.

Wollen Sie eine Replik auf diesen Beitrag anfertigen, dann schreiben Sie uns bitte bis zum **30. April 2020** eine E-Mail an [debatte@budrich-journals.de](mailto:debatte@budrich-journals.de). Anschließend erhalten Sie den Gesamtbeitrag, auf dessen Grundlage Sie Ihre Replik für die kommende Ausgabe bis zum 30. Juni 2020 erstellen können. Die Replik sollte mindestens 5.000 Zeichen und maximal 35.000 Zeichen umfassen.

Wir freuen uns auf Ihre Beteiligung an der Debatte!  
*Ihr Redaktionskollektiv*



Jutta Ecarius  
Burkhard Schäffer (Hrsg.)

## Typenbildung und Theoriegenerierung

Methoden und Methodologien  
qualitativer Bildungs- und  
Biographieforschung

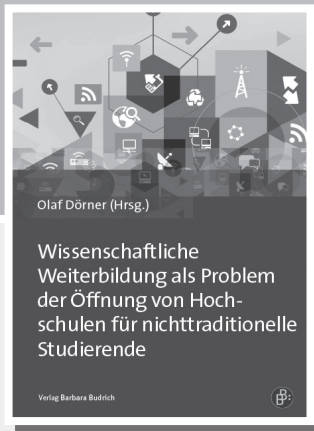
*2., überarbeitete und erweiterte Auflage 2020.*

*383 Seiten • Kart. • 36,00 € (D) • 37,10 € (A)*

*ISBN 978-3-8474-2164-1 • eISBN 978-3-8474-1186-4*

Forschung – hier die qualitative Bildungs- und Biographieforschung – ist nur so gut wie ihre Werkzeuge. Die Autor\*innen formulieren Gütekriterien, Standards und Maßstäbe für die Bewertung qualitativer Forschung und ebnen den Weg zu einer empirisch fundierten Typenbildung. Ein wegweisendes Werk für die qualitative Forschung. Diese zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage enthält neue Beiträge zur rekonstruktiven Forschung sowie zur Methodentriangulation.

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)



Olaf Dörner (Hrsg.)

## Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende

Wissenschaftliche Weiterbildung gilt als wichtige bildungspolitische Maßnahme zur Öffnung von Hochschulen. Empirische Befunde zeigen aber, dass sich dies nur als eine Möglichkeit für Wenige erweist. Dies zum Ausgang nehmend untersuchen die Beiträge, inwieweit wissenschaftliche Weiterbildung Hochschulen als offene Räume konstituiert oder gerade ihre Schließung festschreibt.

2019 • 247 S. • Kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)  
ISBN 978-3-8474-2227-3 • auch als eBook



Nicole Auferkorte-Michaelis  
Frank Linde (Hrsg.)

## Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch

Diversity Management ist eine Aufgabe, der sich eine Hochschule als Gesamtorganisation stellen muss. Der Band ermöglicht einen umfassenden Blick auf die Arbeit mit Vielfalt an höheren Bildungseinrichtungen. In praktischen Beiträgen teilen Diversity-Expertinnen und -Experten von Hochschulen im In- und Ausland ihr Wissen und ihre Erfahrung zu Diversity-Management in den Kernbereichen Lehre, Forschung, Strategie/Strukturen/Prozesse und Kompetenzentwicklung.

2018 • 411 S. • Kart. • 49,90 € (D) • 51,30 € (A)  
ISBN 978-3-8474-2046-0 • auch als eBook

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)