

Bremer, Helmut

Monika E. Fischer: Raum und Zeit. Die Formen des Lernens Erwachsener aus modernisierungstheoretischer Sicht (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 51). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007 (174 S.) [Rezension]

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 7 (2008) 3



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Bremer, Helmut: Monika E. Fischer: Raum und Zeit. Die Formen des Lernens Erwachsener aus modernisierungstheoretischer Sicht (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 51). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007 (174 S.) [Rezension] - In: Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 7 (2008) 3 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-195958 -

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-195958>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)

**Rezensionszeitschrift für alle Teilbereiche der
Erziehungswissenschaft
ISSN 1613-0677**

Die Rezensionen werden in die Zeitschrift mittels eines
Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.

Weitere Informationen: <http://www.klinkhardt.de/ewr/>

Kontakt: EWR@klinkhardt.de

EWR 7 (2008), Nr. 3 (Mai/Juni)

Monika E. Fischer

Raum und Zeit

Die Formen des Lernens Erwachsener aus modernisierungstheoretischer Sicht
(Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 51)

Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007
(174 S.; ISBN 978-38340-0266-2 ; 18,00 EUR)

Sozialwissenschaftliche Zeitdiagnosen, die von einem epochalen Gesellschaftswandel ausgehen, sind häufig Orientierungs- und Ausgangspunkt für analytische Reflexionen, um den aktuellen und zukünftigen gesellschaftlichen Ort der Erwachsenenbildung besser verstehen und antizipieren zu können. In den Kontext solcher Arbeiten ist die zu besprechende Publikation von Monika E. Fischer einzuordnen.

Ziel der Arbeit ist es, einen neuen Blick auf das Lernen Erwachsener im Zusammenhang mit den Kategorien Raum und Zeit zu ermöglichen. Dazu nutzt die Autorin die von Anthony Giddens auf der einen und von Ulrich Beck, Wolfgang Bonß und Christoph Lau auf der anderen Seite in den letzten Jahren entwickelte Modernisierungstheorie. Das Lernen Erwachsener wird dabei nicht in seiner anthropologischen Dimension fokussiert, sondern – dies wird immer wieder betont – als „Organisation des Sozialen in Raum und Zeit“ (1). Raum und Zeit, so stellt die Autorin richtigerweise fest, sind bisher weitgehend vernachlässigte Dimensionen in der Erwachsenenbildung. Ebenso sei die Modernisierungstheorie (abgesehen von der „Risikogesellschaft“ – gewissermaßen eine frühe Form davon) bisher kaum in der Erwachsenenbildung aufgenommen worden. Diese Lücke soll mit der Arbeit ein Stück weit geschlossen werden

Im ersten Hauptkapitel (6ff.) wird ein Überblick über diese Variante der Modernisierungstheorie gegeben. Betont wird, dass deren Potenzial – dahingehend, dass die Erwachsenenbildung die Epochenunterscheidung von Vormoderne, Erster Moderne und Zweiter Moderne zur Reflexion der je spezifischen Ausformung von Erwachsenenlernen nutzt – bisher kaum für den Diskurs fruchtbar gemacht wurde. Weiterhin kündigt die Autorin hier bereits an, dass eine erwachsenenpädagogische Interpretation der Modernisierungstheorie auch zu einer Infragestellung dieser linearen Epochenunterscheidung führen könne.

Die Vormoderne, so die Theorie, ist durch einen zirkulären Umgang mit Zeit und der großen Bedeutung von Traditionen gekennzeichnet. Raum und Zeit sind manifest an einen Ort gebunden. Individualität im heute verstandenen Sinne gibt es nicht, und das Wissen ist symbolisiert durch die Figur des „Weisen“.

Während der Beginn der Vormoderne (für Beck durchaus typisch) eher vage im „Ungefähren“ bleibt (was die spätere Einordnung empirischer Beispiele für das Erwachsenenlernen nicht gerade erleichtert), so wird der Beginn der Moderne auf die Aufklärung datiert und fällt bei Beck u.a. als „Erste Moderne“ mehr oder weniger mit dem Industriezeitalter zusammen.

Gekennzeichnet ist sie durch eine beginnende Überwindung von Raum und Zeit. Dieser „raumzeitlichen Entbettung“ des Sozialen (22) wird in der Ersten Moderne

begegnet mit der Wiedereinbettung des Sozialen in abstrakte Systeme bzw. Institutionen, die die Beherrschung aufkommender Unsicherheiten leisten sollen. Dazu zählen vor allem Nationalstaaten sowie eine durch Geschlechts- und Klassengrenzen, ausgewiesene Expertenschaft und geregelte Zugänge zum Wissen realisierte soziale Ordnung.

Die Zweite Moderne (34ff.) zeichnet sich durch eine Intensivierung der Moderne und ihrer Prinzipien aus. Kennzeichen sind u.a. mehr Pluralität, mehr Ungewissheiten, vielfältige Entgrenzungen (nationalstaatliche Grenzen, Grenzen zwischen sozialen Klassen und den Geschlechtern, zwischen Experten und Laien) und mehr Reflexivität und individualisiertes Entscheiden.

Der Abschnitt beeindruckt insgesamt durch seine gute und kenntnisreiche Darstellung und die Zusammenführung der Ansätze von Giddens und Beck u.a. Hilfreich ist auch die zusammenfassende Synopse (46f.).

Nach der Referierung des theoretischen Bezugsrahmens wird im zweiten Hauptteil (S. 50ff.) diese Perspektive auf das Lernen Erwachsener gerichtet. So soll vor allem ein anderer Blick auf die Geschichte der Erwachsenenbildung ermöglicht werden, der sich nicht nur an chronologisch-institutionellen Etappen orientiert, sondern mit den modernisierungstheoretischen Logiken der Vormoderne, der Ersten und Zweiten Moderne in Beziehung gesetzt wird. Die Autorin vermutet dabei, dass diese Einteilung sich als zu grob erweist, dass es gegenläufige Entwicklungen und mehr Differenzierungen gibt. Was der Gewinn eines solchen Vorgehens gegenüber bisherigen historischen Geschichtsschreibungen für die Erwachsenenbildung konkret sein kann, könnte an dieser Stelle allerdings noch prägnanter formuliert werden.

Da beide angesprochenen Diskurse bisher nur wenig aufeinander bezogen sind, gilt es, ein Schema zu entwickeln, um Erwachsenenlernen modernisierungstheoretisch überhaupt fassen zu können. Hier zieht die Autorin zum einen „Prozesskategorien“ heran, die Wolfgang Seitter zur Rekonstruktion der Geschichte der Erwachsenenbildung herausgearbeitet hat und die acht mögliche Perspektiven auf den Gegenstand darstellen. Diese kombiniert sie zum anderen mit einem Modell von Jochen Kade, Dieter Nittel und Wolfgang Seitter, mit dem das Lernen Erwachsener anhand von vier Polen (Institution, Subjekt, Aneignung, Vermittlung) strukturiert werden kann.

Ergebnis dieser durchaus kreativen Verbindung der beiden Konzepte ist eine Art Raster, mit dem nunmehr eine modernisierungstheoretische Betrachtung des Erwachsenenlernens angegangen wird. Das Schema besteht aus neun Perspektiven, die man auch als Dimensionen des Erwachsenenlernens verstehen kann: die Formen der Organisation des Lernens Erwachsener in Raum und Zeit, Lernarrangements, Professionsformen, Vermittlungsformen, Adressatenkonstruktionen, Wissenskonzepte, Lernmotive, Reflexionen über die Praxis des Erwachsenenlernens und Begrifflichkeiten für das Erwachsenenlernen.

Die Entwicklung dieses Theoriegerüsts, sicher ein zentraler Bestandteil der Arbeit, ist zwar recht ausführlich dargestellt, allerdings nicht in allen Teilen überzeugend und schlüssig ausbuchstabiert. Warum das Schema (59) nun gerade so aussieht, dürfte besonders Leserinnen und Lesern, die weniger mit den herangezogenen Konzepten vertraut sind, nicht unmittelbar einleuchten. Hier wäre mehr Präzisierung und

Konkretisierung sinnvoll, um das Vorgehen und vor allem das Ergebnis plausibler herzuleiten.

Mit diesem neunstufigen Raster erfolgt sodann ein „Durchgang“ durch die drei modernisierungstheoretischen Epochen, der mit empirischen Beispielen aus der Erwachsenenbildung unterlegt wird. Das kann hier nur kurz umrissen werden.

Die Logik der Vormoderne (63ff.) betont die Rolle des Weisen. Die Wissensvermittlung ist orts- und personengebunden und wenig didaktisiert. Adressaten im Sinne eines makrodidaktischen Vor-Einstellens auf mögliche Teilnehmende gibt es nicht. Wissen ist an Personen gebunden, auf die Vergangenheit bezogen und an Gemeinschaft und Tradition gekoppelt. Aufgrund der Eindeutigkeit des sozialen Lebens in der Vormoderne gibt es auch kein kollektives bzw. institutionalisiertes Reflektieren über das Lernen Erwachsener. Anders gesagt: Erwachsene haben durchaus gelernt, aber aufgrund der weit gehenden Abwesenheit institutionalisierter Formen des Erwachsenenlernens gibt es in der Vormoderne keine Erwachsenenbildung im heutigen Sinne (man könne eher von Bildung sprechen als von „raum-zeitlicher, sozialer und körpergebundener Unmittelbarkeit“ des Lernens (S. 78)).

Volksbildung hat ferner nicht die Aufgabe gehabt, Menschen durch Bildung aus ihrem Milieu herauszuführen, sondern im Gegenteil eine konservierende Wirkung der sozialen Ordnung (78f.).

In der Ersten Moderne (80ff.) eröffnen sich Möglichkeitsräume abseits einer raum-zeitlichen Lokalisierung des Erwachsenenlernens. Die Zukunft wird generell als offene, aber im Prinzip gestaltbare und beherrschbare Sphäre aufgefasst. Sicherheit soll durch den Glauben an die Planbarkeit der Zukunft (Beispiel: Lösen sozialer Probleme durch Volksbildungsangebote) und durch das Festsetzen von Grenzen hergestellt werden (Geschlecht, Herkunft, sozialer Status, Nationalstaat; S. 83). Erwachsenenlernen kommt vor allem als institutionelle Erwachsenenbildung in den Blick. Explizite Lernarrangements werden denkbar, es gibt erste Professionalisierungstendenzen, Adressaten werden konstruiert als fiktive Teilnehmende, Erwachsenenbildung bezieht sich vorwiegend auf Gestaltungsräume, die geschlechts- und milieubezogenen Grenzen folgen. Für diese Logik stehen laut Autorin die Begriffe Volksbildung und Erwachsenenbildung.

Für die Zweite Moderne (103ff.) werden vier Tendenzen hervorgehoben: (1) Bildung verliere seinen Steuerungsanspruch; (2) das Lernen Erwachsener werde zunehmend zur wählbaren oder nicht wählbaren Option für die Individuen, wobei sich Institutions- und Milieubindungen auflösen; (3) die Zukunft sei nicht mehr planbar, der Umgang mit Ungewissheit werde zentral; (4) es komme zu einer zunehmenden Virtualisierung und Entgrenzung von Raum und Zeit.

Diese Tendenzen wirken auf das Erwachsenenlernen dahingehend, dass Lerneffekte weniger kalkulierbar werden, dass Professionsformen die Entgrenzung und den Umgang mit Ungewissheit aufnehmen müssen, dass Adressatenkonstruktionen sich nicht mehr auf die festen Grenzziehungen der Ersten Moderne (etwa Geschlecht und Klasse) beziehen können, dass das Wissen instabil wird und nur situative Gültigkeit hat, dass das Lernen Erwachsener vor allem als subjektive Aneignung autonomer Individuen zu verstehen ist, dass Wissenschaft keinen Kontrollanspruch und keine

Deutungshoheit mehr beanspruchen kann und zunehmend selbstreferenziell wird. Ausgedrückt werde diese Entwicklung vor allem mit den Begrifflichkeiten Weiterbildung und lebenslanges Lernen.

Schließlich bringt die Autorin die zentralen Aspekte dieses Kapitels in einer Synopse übersichtlich zusammen (128f.) und gibt einen verdichteten Überblick (130ff.).

Insgesamt wird in diesem zweiten Hauptteil transparent, worauf die Argumentation der Studie zielt. Die Betrachtung des Erwachsenenlernens aus dieser Perspektive ist an vielen Stellen aufschlussreich und vermag zu verdeutlichen wie sich modernisierungstheoretisch der Wandel für das Erwachsenenlernen ausdrückt und zu veränderten Einbettungen führen kann.

Daneben fallen gleichwohl Ungereimtheiten auf, die wohl zum Teil theorieimmanent sind (siehe unten). Bisweilen besteht der Eindruck, als würden nur solche empirischen Beispiele des Erwachsenenlernens angeführt, die zur Theorie passen. Auch verwirren die nicht immer schlüssigen zeitlichen Sprünge, die nicht unmittelbar einleuchten. Wenn etwa mit der vormodernen Figur des „Weisen“ als Hüter des Wissens argumentiert wird, denkt man an eher traditionale Stammesgesellschaften. Es irritiert dann, wenn dieses Muster unvermittelt auf die schon relativ komplexe Situation der Volksbildung im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts übertragen wird. Wenn vermutet wird, dass in der Vormoderne Wissen nur milieuspezifisch erworben wurde (72), so drängt sich die Frage auf, ob das in der Ersten (und gar Zweiten Moderne!?) nicht genauso war/ist? Auch muss man zwar aufgrund des von der Autorin explizit betonten deduktiven Vorgehens mit Zuschreibungen rechnen (61). Dennoch drängen sich manchmal Fragen auf (woher etwa wissen wir, dass „das Denken in Möglichkeitsräumen (...) der Vormoderne fremd“ ist? – 76) und es scheint dann, als würden die Denkkategorien der Zweiten Moderne unreflektiert an die früheren Epochen herangetragen. Insgesamt wünscht man sich als Leser, dass die Argumentation plausibler dargestellt wird.

Im dritten Hauptteil schließlich (140ff.) wird dann anhand von zwei originellen Beispielen (eine nicht-institutionelle selbstorganisierte Form der sozialhistorischen Erkundung einer Region und einer Diskussion in einem Online-Forum) angedeutet, welche Erklärungskraft die Anwendung dieser Theoriefolie auf aktuelle Formen des Erwachsenenlernens haben kann.

Die Autorin fasst am Ende Befunde und Argumentation prägnant zusammen. Demnach bietet die Modernisierungstheorie die Möglichkeit, das Lernen Erwachsener rückzubinden an die „raumzeitlichen und sozialen Konstitutionsbedingungen“ (160). Und weiter: „Das Potential der Modernisierungstheorie liegt damit darin, dass sie nicht nur die Frage nach der Verortung des Sozialen in Raum und Zeit stellt, sondern ebenso die soziale Konstruiertheit beider Dimensionen mitdenkt“ (ebd.). Es geht demnach um eine Art Reflexion von zeitgeschichtlichen Denkschemata, um eine Art „zweiten Blick“ auf die Formen des Erwachsenenlernens werfen zu können (eine Perspektive, die freilich schon Durkheim eröffnet hat, als er auf die soziale Konstruktion aller grundlegenden Kategorien des Urteilsvermögens – einschließlich Raum und Zeit – hingewiesen hat).

Von da kommend weist Monika Fischer auch auf Risiken hin, die das Anwenden der Modernisierungstheorie auf den Gegenstand Erwachsenenlernen birgt. So sieht sie

bei Beck u.a. letztlich eine Engführung darin, dass diese an den drei zeitlichen, letztlich doch linear vorgestellten Logiken Vormoderne, Erste und Zweite Moderne festhalten. Die Gefahr besteht darin, dass diese Engführung dann dem Erwachsenenlernen übergestülpt wird.

Überzeugend ist auch im Weiteren ihre Kritik, dass die Modernisierungstheorie aufgrund eigener Prämissen bestimmte Entwicklungen ausklammert. Insbesondere könnten gesellschaftliche Machtverhältnisse (die etwa zum Verschwinden oder Erstarren bestimmter Formen des Erwachsenenlernens führen), nicht beschrieben werden (165).

Solch mutige und berechtigte Kritik hätte man am Ende nicht unbedingt erwartet; sie müsste dann vielleicht mehr erläutert und im Hinblick auf Konsequenzen für die Gültigkeit der Theorie weiter gedacht werden (handelt es sich z.B., um im Denkschema zu bleiben, um eine typische Zeitdiagnose, die der Logik der Ersten Moderne zuzuordnen wäre, da sie die unsicher werdende Zukunft durch eine Theorie beherrschbar machen will, die Ungewissheit in (theoretische) Gewissheit überführt?).

Insgesamt liegt ein Buch vor, das einen mutigen Anlauf darstellt, Erwachsenenlernen mit einer sozialwissenschaftlichen Zeitdiagnose zu verbinden. Lohnenswert ist die Lektüre sicherlich zum einen für Leserinnen und Leser, die die Modernisierungstheorie kennen und schätzen bzw. ihr wenigstens nicht abgeneigt sind. Der erste Teil lässt sich zudem auch als eine Einführung in diese Theorie lesen, während spätere Abschnitte aufgrund der theorietyptischen, oft abstrakten Sprache und Begrifflichkeit für Nichteingeweihte eher sperrig wirken. Hilfreich sind in jedem Fall die beiden eingefügten Synopsen (46 und 128). Zum zweiten können auch Experten Anregendes finden, die generell an erwachsenenpädagogischen Theoriedebatten interessiert sind. Zum dritten ist der Beitrag aufschlussreich für diejenigen, die sich für die Geschichte der Erwachsenenbildung interessieren und neue Einblicke erhalten wollten. Die zentrale Frage nach Raum und Zeit wird zwar immer wieder erwähnt, gerät allerdings in der Komplexität der betrachteten Aspekte auch häufig wieder aus dem Blick. Auch bleiben die Kategorien oft abstrakt. Die Argumentation könnte an manchen Stellen noch schlüssiger entwickelt werden; zudem fallen einige Redundanzen auf.

Skeptiker der Modernisierungstheorie dürften eher in ihren Vorbehalten bestätigt werden, denn in der vorliegenden Arbeit werden auch die Grenzen dieses (weitgehend empirieresistenten) Ansatzes deutlich, etwa wenn Prozesse von Akteuren abgekoppelt werden und als quasi naturwüchsige Entwicklungen oder mehr zufällige Folge technischer Erfindungen daher kommen (anstatt sie in Beziehung zu sozialen Auseinandersetzungen zu sehen). Dass Unsicherheit und Ungewissheit ein Epochenmerkmal der Zweiten Moderne ist und in der Vormoderne und Ersten Moderne weitgehend unbekannt gewesen sein soll, hat Beck schon in ähnlicher (aber wenig überzeugender) Form in der „Risikogesellschaft“ postuliert – die Zweifel bleiben, vieles spricht für das Gegenteil. Fragen werden auch dann aufgeworfen, wenn etliche Behauptungen präsentiert werden, die kaum haltbar und nicht hinreichend belegt sind. Wenn z.B. vermutet wird, dass in der Logik der Zweiten Moderne Adressatenkonstruktionen nicht mehr entlang der Grenzen von Milieu und Geschlecht gemacht werden können, wünscht man sich, dass dies einmal mit den Befunden der Adressaten- und Teilnehmerforschung (die eine andere Sprache sprechen!) in Beziehung gesetzt wird. Ebenso gewagt mutet die These an, die

Grenzen zwischen Experten und Laien würden sich in der Zweiten Moderne auflösen, und auch in Bezug auf die pauschale Wirkung der Globalisierung ist Beck und Giddens bereits vehement widersprochen worden. Solchen Aspekten vertieft nachzugehen, könnte auch einiges dazu beitragen, die aufgeworfene Frage nach gesellschaftlichen Machtverhältnissen in Bezug auf das Erwachsenenlernen ergiebiger zu bearbeiten, für deren Beantwortung jedoch die zugrunde gelegte Modernisierungstheorie wenig Mittel bereitstellt.

Helmut Bremer (Hamburg)

Helmut Bremer: Rezension von: Fischer, Monika E.: Raum und Zeit, Die Formen des Lernens Erwachsener aus modernisierungstheoretischer Sicht (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Band 51). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007. In: EWR 7 (2008), Nr. 3 (Veröffentlicht am 03.06.2008), URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/383400266.html>