

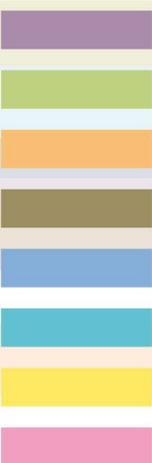
Re-Konstruktionen – Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung

Malte Ebner von Eschenbach, Bernd Käßplinger,
Maria Kondratjuk, Katrin Kraus, Matthias Rohs,
Beatrix Niemeyer, Franziska Bellinger (Hrsg.)

Schriftenreihe der Sektion

Erwachsenenbildung

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Re-Konstruktionen – Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung

Schriftenreihe
der Sektion Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Malte Ebner von Eschenbach
Bernd Käßlinger
Maria Kondratjuk
Katrín Kraus
Matthias Rohs
Beatrix Niemeyer
Franziska Bellinger
(Hrsg.)

Re-Konstruktionen – Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2023

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier

© 2023 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742746>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2746-9 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1916-7 (PDF)

DOI 10.3224/84742746

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Lektorat: Jens Ossadnik, Aach – www.rundumtext.de

Satz: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de

Druck: docupoint GmbH, Barleben

Printed in Europe

Inhalt

Editorial	9
<i>Bernd Käpplinger, Malte Ebner von Eschenbach, Maria Kondratjuk, Katrin Kraus, Matthias Rohs, Beatrix Niemeyer, Franziska Bellinger</i>	

I. Rahmungen

Aus Krisen lernen? Gedanken zum Verhältnis von Krisenerfahrung und Lernprozessen aus einer biographietheoretischen Perspektive	19
<i>Bettina Dausien</i>	

Erwachsenenbildung in Ausnahmезuständen: eine Provokation	39
<i>John Preston</i>	

II. Krise und Ökologie

Krise als Schema der Pädagogisierung der ökologischen Frage. Von den Grenzen des Wachstums zu den Kippunkten des Klimawandels	47
<i>Jörg Dinkelaker</i>	

Klimawissen im Ver Handlungsraum – Analyse von Formen kommunikativer Umgangsweisen im Da-Zwischen	59
<i>Maria Stimm</i>	

III. Krise und Pandemie

Dimensionen der Krisenbearbeitung. Ergebnisse aus einer Befragung von Volkshochschulleiter/-innen aus Schleswig-Holstein zum Umgang mit der Corona-Pandemie	73
<i>Beatrix Niemeyer, Franziska Bellinger</i>	

Digitalisierung in der Pandemie: Die Perspektive der Senior:innen	85
<i>Anke Grotlüschen, Joshua Wilhelm</i>	

IV. Krise und Digitalisierung

- Herausforderungen der digitalen Transformation für Organisationsentwicklung und Professionalisierung. Volkshochschulen in Baden-Württemberg während der Covid-19-Pandemie 103
Johannes Bonnes, Caroline Bonnes
- Krisenfeste (digitale) Teilhabemöglichkeiten für Geringqualifizierte? Rekonstruktion von Anbieter- und Angebotsstrukturen in der beschleunigten Digitalisierung aus Sicht der Weiterbildungsverbände 115
Luca Fliegener, Hadjar Ghadiri-Mohajerzad
- Online-Weiterbildungsberatung – Kompetenzzempfinden von Berater*innen 127
Karin Julia Rott, Tim Stanik
- Auswirkungen der Digitalisierung auf die territoriale Organisation und regionale Verbundenheit von Weiterbildungsanbietern. Eine Analyse am Beispiel von Verbänden und Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz 139
Matthias Rohs, Sophie Lacher

V. Krise und Politik

- Politische Erwachsenenbildung und Protestbewegungen. Die erwachsenenbildnerische Rezeption der „Fridays For Future“- und der „Querdenker*innen“-Bewegung 155
Martin Haselwanter
- Die Proteste im Kontext der Corona-Krise als Ausdruck politischen Unbehagens. Perspektiven für eine ungleichheitssensible politische Bildung 167
Catrin Opheys, Helmut Bremer
- What crisis are we in actually? The (Nordic) Bildung Hype in Adult Education 179
Anja Heikkinen, Lorenz Lassnigg, Gabriele Molzberger

VI. Krise und Alltag

Rekonstruktion informeller Lern- und Aneignungsmuster im Pflegesektor 195
Therese Rosemann

Krisenzeiten und Zeitkrisen. Zur temporalen Rekonstruktion gesellschaftlicher und alltagspraktischer Krisen in Kursen der Erwachsenenbildung und Lernprozessen ihrer Teilnehmenden 207
Sabine Schmidt-Lauff, Jörg Schwarz, Hannah Hassinger

„Das is doch keine Kritik an dir ...“ – Genese, Bearbeitung und Bedeutung von Interaktionskrisen in Weiterbildungsveranstaltungen im Spannungsfeld von Erfahrung und Wissen 219
Franziska Wyßuwa

VII. 50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE

Ein halbes Saeculum. Eindrücke zum feierlichen Festakt der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) anlässlich ihres fünfzigjährigen Bestehens 235
Malte Ebner von Eschenbach

Erwachsenenbildung als gesellschaftliche Praxis und die institutionalisierte Reflexion über diese Praxis: Eröffnungsrede zum Festakt anlässlich des Sektionsjubiläums 251
Katrin Kraus

Die Zukunft kann beginnen. Zum 50-jährigen Jubiläum der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) 255
Sabine Schmidt-Lauff

Programm zur Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) 261

Posterbeiträge Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) 2022 269

Posterpreis der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) 2022 283

Autorinnen und Autoren 285

Reviewer*innen der Beiträge für den Dokumentationsband der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) 2022 289

Editorial: Re-Konstruktionen.

Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung

*Bernd Käßlinger, Malte Ebner von Eschenbach, Maria Kondratjuk, Katrin Kraus,
Matthias Rohs, Beatrix Niemeyer, Franziska Bellinger*

Die Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung 2022 fand an der Europa-Universität Flensburg bei der Kollegin Professorin Beatrix Niemeyer und ihrem Team nach zweijähriger Unterbrechung wieder im Präsenzformat statt. Wir nahmen die Corona-Krise zum Anlass für die Thematisierung von Krisen im Kontext von Erwachsenen- und Weiterbildung. Der Titel *Re-Konstruktionen* zielte dabei explizit darauf, auch andere – ökologische, ökonomische, soziale, psychische, politische oder biographische – Krisenphänomene, die im Kontext von Erwachsenen- und Weiterbildung bedeutsam sind, zum Gegenstand theoretischer und empirischer Beiträge zu machen. Krise war und ist immer wieder ein Thema in der Erwachsenenbildung, etwa im Zusammenhang mit der ökologischen Krise ab den 1980er Jahren, hinsichtlich der Bewältigung kritischer Lebensereignisse, im Kontext der politischen Bildung oder in Bezug auf gesellschaftliche Krisenphänomene. Krisen und ihre Bearbeitung sind zudem ein zentrales Thema im Schnittfeld von Erwachsenenbildung und Biographieforschung, was sich auch in der diesjährigen Kooperation mit der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung widerspiegelte, deren Jahrestagung zeitgleich an der Europa-Universität Flensburg stattfand.

Die Pandemie bildet den exemplarischen Ausgangspunkt der Sektionstagung 2022, denn sie hat die Erwachsenenbildung in mehrfacher Hinsicht getroffen und betroffen. Die Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie hatten den Zugang zu Bildungsangeboten über die Lebenszeit mehr oder minder stark zeitweise eingeschränkt, die Anpassung institutioneller Strukturen und Arbeitsbedingungen erfordert, und dadurch Erwerbsmöglichkeiten des Personals in der Erwachsenen- und Weiterbildung gefährdet. Gleichzeitig war die Pandemie – wie alle gesellschaftlichen Krisen – Anlass und Aufforderung zur pädagogischen Bearbeitung: Es galt nicht nur über eine entsprechende Angebotsstruktur Anschlusslernen und Weiterbildung zu ermöglichen, um entstandene Bildungslücken zu schließen und entgangene Abschlüsse nachzuholen, ebenso waren und

sind neue Formate und Inhalte zur kollektiven wie individuellen Verarbeitung von Krisenerfahrungen und zur Krisenbewältigung – sowie allenfalls Prävention – gefragt. Zudem kann Erwachsenenbildung den Reflexionsraum bereithalten, in dem eine kritische Auseinandersetzung mit den sozialen Implikationen dieser und anderer kollektiver Ausnahmeerfahrungen stattfindet und darauf bezogen Bildungsprozesse möglich werden.

Eine rekonstruktive Perspektive auf die Folgen der Pandemie rückte somit die Handlungsbedingungen, Inhalte, Vermittlungsformen und Bedarfe von Erwachsenen- und Weiterbildung in Krisenzeiten ebenso in den Fokus wie die weitergehenden gesellschaftlichen Folgen, die durch Erwachsenenbildung kritisch-reflexiv bearbeitet werden können. Rückblickend lässt sich fragen: Auf welche Weise und in welchem Umfang waren einzelne Bereiche der allgemeinen, beruflichen, politischen und kulturellen Bildung (unterschiedlich) betroffen? Welche Rolle spielten der veränderte Zugang zu Orten der öffentlichen Debatte und die weitgehende Verlagerung des informellen Austausches in den virtuellen Raum für politische Willensbildung und politische Teilhabe? Daran schließen weitere Fragen an, die über die konkreten Pandemieerfahrungen hinausweisen: Wie steht es um die strukturelle Absicherung des pädagogischen Handlungsraums der Erwachsenen- und Weiterbildung und ihres Personals? Wie verändern sich Bildungsorte und -gelegenheiten, wie verschiebt sich das Verhältnis von informellem und formalem Lernen, wie der Zugang zu Bildungsangeboten, wie verändern sich Teilhabechancen und politische Partizipation? Welche impliziten Lektionen enthält diese und andere Krisen, welche expliziten Aufforderungen zur Neu- oder Umorientierung gehen von einer kollektiven Krisenerfahrung aus? Welches subjektive Bewältigungspotential wird biographisch relevant? Wie und wo zeigen sich Wechselwirkungen zwischen ökologischen, ökonomischen, sozialen oder politischen Krisenphänomenen?

Rekonstruktion als methodologischer Ansatz eröffnete eine subjektorientierte Perspektive auf bildungsbiographische Auswirkungen von Krisenerfahrungen. Hier stellen sich nicht nur Fragen nach dem Umgang mit Unsicherheit, Verunsicherung, Angst und Verletzlichkeit; vielmehr ist es von Bedeutung, ob und auf welche Weise die Pandemie – oder andere Krisenerscheinungen – mit ihren sozialen Begleiterscheinungen auf Bildungsprozesse und -biographien im Erwachsenenalter wirk(t)en und wie die weitgehende Verlagerung von Aneignung und Vermittlung in den privaten Raum mittels digitaler Kommunikationsformate zukünftig Lernkulturen veränderte. Eine rekonstruktive Perspektive auf die Folgen der Pandemie kann sich jedoch nicht auf Lernen und Vermittlung beschränken, denn die Pandemie-Bekämpfung prägte auch den öffentlichen Diskurs auf einschneidende Weise. Und sie ist ein in jeder Hinsicht globales Phänomen, d. h., ihre reflexive Verarbeitung integriert notwendig eine globale Perspektive.

Angesichts solch weitreichender und grundsätzlicher Fragen luden wir dazu ein, Beitragsvorschläge für die Jahrestagung einzureichen. Beiträge konnten sich auf die Corona-Pandemie beziehen oder andere, ökologische, ökonomische, soziale, psychische, organisationale oder politische Krisenthematisierungen behandeln. Sie konnten nach der Bedeutung individueller wie kollektiver Krisenerfahrung und den vielfältigen Bezugnahmen von Erwachsenenbildung auf Krisen fragen. Zur Rekonstruktion von krisenbezogenen Erfahrungen bot sich eine Verbindung zur Biographieforschung an. Geplante Beiträge konnten daher auch Anregungen aus dem Call für die Jahrestagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung aufgreifen, die unter der Überschrift „Krisenthematisierungen in der Qualitativen Bildungsforschung. Krise der Differenz(en) oder Differenz(en) der Krise?“ standen und zeitgleich in Flensburg stattfand.

Wichtige Rahmungen und Orientierungen lieferten die **beiden Keynotes** von Bettina Dausien (Universität Wien/Österreich) sowie John Preston (University of Essex/Großbritannien).

Der Beitrag von Bettina Dausien „Aus Krisen lernen? Überlegungen zum Verhältnis von Krisenerfahrung und Lernprozessen aus einer biographietheoretischen Perspektive“ markierte auf pointierte Weise den Rahmen der Tagung und eröffnet diesen Tagungsband. Sie unterzieht zunächst einige Grundfiguren pädagogischen Denkens zum Zusammenhang von Krise und Lernen einer kritischen Revision, um daran anschließend nach wie vor weitgehend ungelöste Probleme zu markieren, die sowohl für die qualitative Erforschung von Krisenprozessen als auch für die Analyse und Begleitung von Lernprozessen Erwachsener bedeutsam sind. Angesichts gesellschaftlicher Macht- und Gewaltverhältnisse, ökonomischer Bedingungen und historischer Kontingenz bleibt sie skeptisch gegenüber der Erwartung, dass aus Krisen zu lernen sei oder Krisen durch Lernen bewältigt werden könnten.

Eine vergleichende Betrachtung von Krisenkommunikation oder disaster education eröffnet Forschungsperspektiven im Hinblick darauf, dass und wie unter dem Paradigma von Katastrophenschutz Rassismus und andere exkludierende Politiken Ungleichheiten sichtbar(er) verschärfen und demokratische Teilhabestrukturen eingeschränkt werden. Die daraus resultierenden Fragen nach der Art von Krisenkommunikation und -bewältigung und den damit einhergehenden Verschiebungen im Machtgefüge zwischen Staat und Bevölkerung thematisierte John Preston in seiner Keynote unter der Überschrift „Adult education in states of exception: back to the ‘qualitative turn’?“. In seinen Ausführungen unterstrich er die Bedeutung, die der politischen Erwachsenenbildung in diesem Zusammenhang zukommt. Er hat sie für diesen Tagungsband stark gekürzt als „Provokation“ zusammengefasst. Beatrix Niemeyer hat sie übersetzt.

Krise und Ökologie wurde in den beiden Beiträgen aus Halle von Jörg Dinkelaker (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) „Krise als Schema der Pädä-

gogisierung der ökologischen Frage – Von den Grenzen des Wachstums zu den Kippunkten des Klimawandels“ sowie von Maria Stimm (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) „Klimawissen im Ver|Handlungsraum – Analyse von Formen kommunikativer Umgangsweisen im Da-Zwischen“ thematisiert. Der Beitrag von Dinkelaker befasst sich mit dem Zusammenhang von Pädagogik und ökologischer Krise und wirft die Frage auf, inwiefern sich in der gegenwärtigen Klimakrise die Bedingungen der Pädagogisierung der ökologischen Frage verändert haben. In dem Beitrag von Stimm wird Klimawissen im Ver|Handlungsraum verortet. Das heißt, dass unterschiedliches Wissen durch die verschiedenen Akteur*innen in einer entsprechenden Situation präsent sei. Zwischen sei nicht statisch, sondern verändere sich, sofern sich die Akteure aufeinander beziehen und ihr Wissen in Austausch bringen.

Die folgenden Artikel von Beatrix Niemeyer und Franziska Bellinger (beide Europa-Universität Flensburg) zu „Dimensionen der Krisenbearbeitung. Ergebnisse aus einer Befragung von Volkshochschul-Leiter/-innen aus Schleswig-Holstein zum Umgang mit der Corona-Pandemie“ sowie von Anke Grotlüschen und Joshua Wilhelm (beide Universität Hamburg) zu „Digitalisierung in der Pandemie: Die Perspektive der Senior:innen“ befassen sich mit **Krise und Pandemie**. Der Beitrag von Niemeyer und Bellinger präsentiert Erkenntnisse zu den Krisenerfahrungen von Volkshochschulleiter*innen während der Covid-19-Pandemie. Im Rückblick auf die Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten während der Pandemie zeichne sich ab, wie in der Abfolge von Abbruch, Umbruch und Aufbruch Wandlungsprozesse veranlasst wurden, aber auch Kontinuitäten hervortraten und tragende Strukturen einen Neuanfang oder ein Weitermachen sichern konnten. Die Analyse von Grotlüschen und Wilhelm befasst sich mit der Frage, inwieweit Personen im höheren Lebensalter während der Corona-Pandemie 2020 digital an Weiterbildung teilhaben konnten. Dafür wurden deskriptiv-statistische Analysen mit einem für Deutschland repräsentativen Datensatz durchgeführt.

In einem größeren Kapitel mit mehreren Beiträgen spielt **Krise und Digitalisierung** eine explizite Rolle. Johannes Bonnes (FernUniversität in Hagen) und Caroline Bonnes (Universität Konstanz) thematisieren „Herausforderungen der digitalen Transformation für Organisationsentwicklung und Professionalisierung. Volkshochschulen in Baden-Württemberg während der Covid-19-Pandemie“. In ihrem Beitrag analysieren sie Expert*inneninterviews mit Leitungspersonal von 34 Volkshochschulen in Bezug auf Herausforderungen für Organisationsentwicklung und Professionalisierung des Personals spezifisch mit Blick auf die Herausforderungen im Kontext der Pandemie. Die Befunde verweisen nicht nur auf zentrale Ebenen des organisationalen Wandels im Modus der Krisenbearbeitung, sondern verdeutlichen auch den Stellenwert der individuellen Professionalisierung für die Organisationsentwicklung. Luca Fliegerer (Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau)

und Hadjar Ghadiri-Mohajerzad (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen) steuern einen Artikel zu „Krisen-feste (digitale) Teilhabemöglichkeiten für Geringqualifizierte? Rekonstruktion von Anbieter- und Angebotsstrukturen in der beschleunigten Digitalisierung aus Sicht der Weiterbildungsverbände“ bei. Der Beitrag untersucht die Folgen der Digitalisierung auf die Teilhabemöglichkeiten von Geringqualifizierten an Weiterbildung während der Covid-19-Pandemie aus der Sicht der Weiterbildungsanbieter und -verbände. Karin Julia Rott (Ludwig-Maximilians-Universität München) und Tim Stanik (Westfälische Universität Münster) greifen „Online-Weiterbildungsberatung – Kompetenzzempfinden von Berater*innen“ auf. In ihrem Beitrag werden die Ergebnisse einer Studie zum subjektiven Kompetenzzempfinden von Kurs- und Weiterbildungsberater*innen in Bezug auf die Durchführung von Online-Beratungen dargestellt. Es deutet sich ein Zusammenhang von der informellen Beschäftigung mit Themen der Online-Beratung und dem Kompetenzzempfinden der Berater*innen an. Matthias Rohs und Sophie Lacher (beide Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau) befassen sich mit den „Auswirkungen der Digitalisierung auf die territoriale Organisation und regionale Verbundenheit von Weiterbildungsanbietern. Eine Analyse am Beispiel von Verbänden und Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz“. Die Forschungsarbeit greift die Frage auf, ob die Digitalisierung des Weiterbildungsangebots zu einer Entgrenzung räumlicher Bezüge und damit zu einer Krise für das Territorialprinzip führt. Die hier gewonnenen Ergebnisse bestätigen die häufig anzutreffende Befürchtung eines Bedeutungsverlusts der Angebote ‚vor Ort‘ nicht.

Drei Analysen finden sich in dem Kapitel **Krise und Politik**. Martin Haselwanter (Universität Innsbruck/Österreich) blickt auf „Politische Erwachsenenbildung und Protestbewegungen – Die erwachsenenbildnerische Rezeption der ‚Fridays For Future‘ - und der ‚Querdenker*innen‘-Bewegung“. Der Beitrag geht der Frage nach, wie die politische Erwachsenenbildung in Österreich mit Protestbewegungen umgeht. Ausgangspunkt der Beantwortung ist die These, dass in der Relevanzsetzung spezifischen Wissens durch die Bewegungen eine Antwort für die jeweilige Rezeption zu finden sei. Catrin Opheys und Helmut Bremer (beide Universität Duisburg-Essen) thematisieren „Die Proteste im Kontext der Corona-Krise als Ausdruck politischen Unbehagens – Perspektiven für eine ungleichheitssensible politische Bildung“. Zunächst wird hier ein empirisch gestützter Blick auf die Proteste und die Protestierenden gerichtet und aufgezeigt, dass das Bild einer vermeintlich homogenen und „anti-demokratischen“ Protestbewegung nicht haltbar ist. Vielmehr ergebe sich das Bild einer erstaunlich heterogen zusammengesetzten Gruppe, verbunden mit einer bisweilen großen Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung der Protestierenden und der Berichterstattung über sie. Anja Heikkinen (Universität Tampere/Finnland), Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien, Wien/Österreich) und Gabriele Molzberger (Bergische Uni-

versität Wuppertal) thematisieren kritisch und mit internationalem Blick diskursive Krisenkonstruktionen in bildungspolitischen Texten. Ihr Beitrag „What crisis are we in actually? The (Nordic) Bildung Hype in Adult Education“ fokussiert diese vor allem in Skandinavien einflussreichen Krisendiskurse, die aus ihrer Perspektive zu einer Renaissance des Bildungskonzeptes geführt haben, und analysieren in diesem Zusammenhang politische Dokumente (Manifeste).

In dem finalen Kapitel **Krise und Alltag** steuert Therese Rosemann (Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg) einen Artikel zu „Rekonstruktion informeller Lern- und Aneignungsmuster im Pflegesektor“ bei. Sabine Schmidt-Lauff, Jörg Schwarz und Hannah Hassinger (alle Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg) untersuchen in ihrem Beitrag „Krisenzeiten und Zeitkrisen – Zur temporalen Rekonstruktion gesellschaftlicher und alltagspraktischer Krisen in Kursen der Erwachsenenbildung und Lernprozessen ihrer Teilnehmenden“ den Zusammenhang zwischen Krisenzeiten und Zeitkrisen im Kontext des Kursgeschehens in der Erwachsenenbildung anhand rekonstruktiver Analysen qualitativen Datenmaterials (Kursbeobachtungen und Teilnehmendeninterviews). Durch die empirische Rekonstruktion von Auffälligkeiten der Temporalstruktur zeigen sie, wie in Kursen der Erwachsenenbildung Krisen zeitlich in Erscheinung treten und wie Zeit und Zeitlichkeit im Kursgeschehen zum Auslöser und/oder Gegenstand von Krisen werden. Drittens wird die Einbettung dieser Krisen der Kurspraxis in übergeordnete gesellschaftliche Krisenzeiten untersucht. Franziska Wyßuwa (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) ist mit dem Beitrag „Das ist doch keine Kritik an dir ...“ – Genese, Bearbeitung und Bedeutung von Interaktionskrisen in Weiterbildungsveranstaltungen im Spannungsfeld von Erfahrung und Wissen“ in diesem Kapitel vertreten. Der Beitrag fokussiert anhand eines konversationsanalytischen Projekts zur Relationierung von Erfahrung und Wissen in Weiterbildungen für Pädagoginnen und Pädagogen eben jene Rekonstruktion von Krisen in der Interaktion: Wie entstehen in einer Bildungsveranstaltung Interaktionskrisen und wie werden diese thematisiert und bearbeitet?

Im Rahmen der Jahrestagung 2022 wurde darüber hinaus das 50-jährige Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) mit einem **Festakt zum Jubiläum** gewürdigt. Für die Dokumentation der Festveranstaltung haben wir einen reich bebilderten Beitrag „Ein halbes Saeculum – Eindrücke zum feierlichen Festakt der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) anlässlich ihres fünfzigjährigen Bestehens“ von Malte Ebner von Eschenbach (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), die Eröffnungsrede zum Jubiläum von Katrin Kraus (Universität Zürich/Schweiz) sowie die Festrede mit dem Titel „Die Zukunft kann beginnen. Zum 50-jährigen Jubiläum der Sektion Erwachsenenbildung“ von Sabine Schmidt-Lauff (Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg) gebündelt versammelt. Alle

Beiträge komplettieren die aus unserer Perspektive lebendige, anregende und gelungene Tagung im hohen Norden Deutschlands, zu der Teilnehmer:innen aus vielen Teilen Deutschlands und auch Europas zusammenkamen.

Im Anhang dieser Publikation finden sich zudem das **Programm der Tagung**, Auflistungen der Einreichungen zum **Posterpreis** sowie der drei Prämierungen. Der Posterpreis, den die Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) seit dem Jahr 2016 vergibt, wird von der *wbv Publikation* gestiftet und wurde am 16.09.2022 während der Mitgliederversammlung der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) feierlich für die ersten drei Plätze verliehen.

Zu guter Letzt bedanken wir uns bei allen **Reviewenden**, die bei der Begutachtung der Beiträge für den Band beteiligt waren.

I. Rahmungen

Aus Krisen lernen? Gedanken zum Verhältnis von Krisenerfahrung und Lernprozessen aus einer biographietheoretischen Perspektive

Bettina Dausien

Vorbemerkung

Als ich von den Organisator*innen der dem Band zugrundeliegenden „Doppeltagung“¹ eingeladen wurde, den Eröffnungsvortrag zu halten, hatte ich mich über die Anerkennung, die ich weniger mir als Person als vielmehr der von mir vertretenen biographiewissenschaftlichen Perspektive zurechnete, gefreut. Zugleich aber beschäftigte mich die Frage, wie das Thema, das in beiden *Calls* zur Tagung und im angekündigten Programm sehr weit gespannt war, zu bewältigen sei – eine Frage, die im Prozess des Entwerfens und Schreibens selbst ein gewisses Krisenpotenzial beinhaltet. Ich entschied mich schließlich, einen Aspekt auszuwählen, der mir in unterschiedlicher Form in den fachlichen und öffentlichen Diskursen immer wieder begegnete: und zwar den Zusammenhang *von Krise und Lernen*. Dabei war mir von Beginn an klar, dass ich keine systematische Zusammenschau von Theorieangeboten machen und auch keine Forschungsergebnisse vorstellen wollte. Vielmehr ging es mir darum, Fragen aufzuwerfen und auf einige weitgehend ungelöste Probleme hinzuweisen, die m. E. sowohl für die qualitative Erforschung von Krisenprozessen als auch für die Analyse und Begleitung von Lernprozessen Erwachsener bedeutsam waren. Ich hoffte, damit ein Feld möglichen Nachdenkens konturieren und nützliche Anregungen für die Diskussionen auf der Tagung geben zu können. Ob diese Absicht aufgegangen ist, können nur diejenigen beurteilen, die an der Tagung teilgenommen haben. Bei der schriftlichen Ausarbeitung meines Beitrags zum vorliegenden Band habe ich mich erneut dafür entschieden, Diskussion und Argumente über eine systematische Bearbeitung des Forschungsstandes zu stellen, und deshalb auch den Charakter der Rede weitgehend beibehalten. Ob diese Idee gelingt, entscheiden nun die Leser*innen.

1 Die Tagung wurde in Kooperation zwischen der Sektion Erwachsenenbildung und der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung im September 2022 an der Europa-Universität Flensburg organisiert. Die in diesem Band versammelten Beiträge basieren jedoch nur auf dem Programm der Sektion Erwachsenenbildung.

1 Einleitung

Die Pandemie, der sich zuspitzende Klimawandel, Kriege und Fluchtbewegungen oder das Kippen politischer Verhältnisse in Diktaturen wie in demokratischen Staaten haben in der jüngeren Vergangenheit auch für Bürger*innen im vermeintlich stabilen Europa die Krisenhaftigkeit sozialer Existenz spürbarer gemacht. Dabei haben wir nicht nur über Krisen geredet und mediale Diskurse verfolgt und möglicherweise mitgestaltet, sondern auch auf der ganz konkreten Ebene des Alltagslebens selber *Erfahrungen* mit Krisen gemacht.

Nehmen wir die vor zweieinhalb Jahren aufgebrochene „Corona-Krise“: Krankheit und Sterben, die Anforderungen von *Homeoffice* und *distance learning* oder der Umstand, dass selbstverständlich gewordene Aktivitäten nicht mehr möglich waren, haben Routinen unterbrochen und Irritationen, vielfach Krisen auch auf persönlicher Ebene ausgelöst. Formen der Bearbeitung mussten gefunden, oft auch erst neu entwickelt werden – individuell wie kollektiv, lebensweltlich und institutionell. Ähnliches ließe sich zur sogenannten „Klima-Krise“ sagen – allerdings mit dem Unterschied, dass die Problematik des selbstgemachten, unser aller Leben bedrohenden Klimawandels nicht überraschend daherkommt. Sie ist seit mindestens einem halben Jahrhundert bekannt², aber hat in unseren Breiten, d. h. im globalen Norden, keineswegs zu einer *Krisenerfahrung* im Alltag der breiten Bevölkerung geführt. Erst im Zusammenhang mit dem Krieg in der Ukraine und den wirtschaftlichen Verflechtungen mit Putins Gasproduzenten scheint die Umweltfrage die Qualität einer „von jedem und jeder“ spürbaren Erfahrung als Krise zu bekommen, zumindest wenn man bestimmten Medien glaubt.

Im medialen Diskurs taucht explizit und implizit auch die Frage auf, ob und was in oder aus solchen Krisen *gelernt* werden kann, zugleich wird kritisiert, dass „nichts“ oder „zu wenig“ gelernt wurde. Alltagsbeobachtungen hierzu sind ebenfalls widersprüchlich: So haben wir im Umgang mit Corona den Eindruck gewonnen, dass viele Organisationen und politischen Akteure, auch Vorgesetzte, Kolleg*innen oder Nachbar*innen wenig oder zumindest viel zu langsam aus den Erfahrungen der „ersten Welle“ gelernt und stattdessen Fehler wiederholt haben. Auf der anderen Seite haben viele auch sehr rasch reagiert und neue Strategien und Wege im Umgang mit der Situation gefunden, keineswegs nur im Umgang mit „Zoom“ und Einkaufen im Internet. Und manches scheinen wir nach fast drei Jahren Pandemie auch *verlernt* zu haben.

Und wie sieht es im ganz persönlichen, eigenen Leben aus? Manche haben den Eindruck, aus der Krise viel für und über sich gelernt, möglicherweise sogar weitreichende biographische Entwürfe und Selbstbilder verändert zu haben. Andere haben das Gefühl, durch Corona in eine Krise gestürzt worden zu sein, viel verloren, aber nichts gelernt zu haben – vielleicht weil es da gar nichts zu lernen

2 Der vieldiskutierte Bericht des Club of Rome (Meadows et al.) erschien erstmals 1972, mit Übersetzungen in vielen Sprachen.

gibt? Und wieder andere haben die Situation möglicherweise überhaupt nicht als persönliche Krise erlebt, weil sie weitgehend mit bewährten Bewältigungsstrategien zurechtgekommen sind oder sogar Vorteile aus der Situation ziehen konnten – oder weil sie aufgrund drängenderer Probleme ganz andere Krisen oder dauerhaft prekäre Lebenslagen zu bewältigen haben.

Bereits diese wenigen Beobachtungen, die gewiss noch ergänzt werden könnten, werfen Fragen für eine bildungswissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema auf: *Wie hängen Krise und Lernen zusammen?* Und wie lassen sich Unterschiede im Umgang mit krisenhaften Situationen fassen und womöglich auch erklären? Wie erleben und verarbeiten Subjekte Krisen, auf was greifen sie zurück und wie integrieren sie die neuen Erfahrungen in den größeren Zusammenhang ihrer Biographie? Aber auch: Wie kommen wir überhaupt auf die Idee, dass aus Krisen gelernt werden könnte?

Im Folgenden skizziere ich zunächst knapp eine Grundfigur pädagogischen Denkens zum Zusammenhang von Krise und Lernen (2). Anschließend markiere ich einige Perspektiven und Probleme, die bei der Erforschung dieses Zusammenhangs zu bedenken sind (3). Im folgenden Schritt nehme ich das Problem aus biographieanalytischer Perspektive in den Blick und arbeite Ansatzpunkte der Biographieforschung heraus (4). Ich schließe mit Überlegungen zur Idee *biographischen Lernens* und seiner möglichen Bedeutung in der Bearbeitung gesellschaftlicher Krisen (5) und einem kurzen Fazit (6).

2 Aus Krisen lernen – Grundzüge eines Zusammenhangs

Die Corona-Pandemie hat nicht nur in rascher Folge erziehungswissenschaftliche Forschungsprojekte und Publikationen hervorgebracht, sondern ist auch Anlass zur Selbstreflexion des Fachs geworden: Wie denkt, wie handelt „die Pädagogik“ in der Corona-Krise? Was zeigen empirische Studien? Und gibt es über die aktuelle Krise hinausgehende Erkenntnisse, die womöglich Grundfragen pädagogischen Denkens und Handelns betreffen? Die Antworten sind vielfältig, wie z. B. im Themenschwerpunkt der Zeitschrift für Pädagogik (Heft 3/2022; Andresen, Bellmann & Caruso 2022) nachzulesen ist, und die Diskussion ist keinesfalls abgeschlossen, wie die Themenwahl für den Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2024 zeigt. *Eine* mögliche Antwort lautet, dass der spezifische Zugang der Pädagogik im Zusammenhang von *Krise* und *Lernen* bzw. *Bildung* begründet ist und sich damit von anderen, z. B. soziologischen Ansätzen unterscheidet, die eher die Analyse sozialer Prozesse und Funktionen von Krisen im Fokus haben.

Folgen wir dieser Überlegung, so stellen sich neue Fragen: Was ist eine Krise und was hat sie mit Lernen zu tun? Ich skizziere im Sinn einer ersten Annäherung sehr grob eine grundlegende Argumentationsfigur, die sich mit Variationen in unterschiedlichen Traditionen pädagogischen Denkens findet.

Zunächst einmal kann eine „Krise“ – ausgehend vom griechischen Wortsinn (κρίσις *krisis*) – ganz allgemein als „eine zeitlich begrenzte Situation der Unsicherheit und Unentschiedenheit“ bezeichnet werden, „die mit einer Entscheidung, einer Lösung beendet wird“ (Antony, Sebald & Adloff 2016: 3). Dabei erscheint es sinnvoll, nicht jede beliebige Störung oder Irritation als Krise zu verstehen, sondern nur solche, die sich nicht durch routinemäßige Strategien wieder in Ordnung bringen lassen. Die Irritation muss zu einer erheblichen, spürbaren, nachhaltigen „Unterbrechung“ einer funktionierenden Wirklichkeit führen und eine explizite Bearbeitung notwendig machen.

Eine solche abstrakte Bestimmung kann für Krisen auf unterschiedlichen Ebenen angewendet werden: Auf der gesellschaftlichen Makro-Ebene sind Krisen als Störungen einer funktionierenden und stabil erscheinenden sozialen Ordnung zu denken, auf der Mikro-Ebene geht es um Handlungs- und Deutungskrisen sozialer Individuen. Hier treten Krisen als Unterbrechung fragloser lebensweltlicher Gewissheit und routinemäßig ablaufender Praxis auf. Wie Makro- und Mikroebene zusammenhängen, ist eine offene Frage, die ich an dieser Stelle vorerst einklammere.

Blieben wir zunächst bei der sog. Mikroebene, die im Anschluss an Antony, Sebald und Adloff (2016) ihrerseits weiter differenziert werden kann. Im Rahmen einer handlungs- und interaktionstheoretischen Begriffsklärung unterscheiden die Autoren drei Analyseperspektiven: Eine erste fokussiert die Sinnkonstruktionen der *Akteur*innen*; eine zweite untersucht soziale *Praxen*, in denen interaktiv Krisen „konstruiert“ und „verhandelt“ werden; eine dritte, die „distanzierte Beobachterperspektive“, analysiert Krisen aus einem externen theoretischen Blickwinkel z. B. als Normabweichung. Natürlich lassen sich diese Perspektiven auch miteinander verbinden.³ Bezogen auf die erstgenannte Perspektive, die der handelnden Subjekte, schlagen die Autoren folgende Definition vor:

Krisen liegen [...] dann vor, wenn Handlungs- und Deutungsmöglichkeiten bzw. Normalisierungsstrategien (zumindest temporär) nicht mehr greifen. Man ist gewissermaßen mit seinem Latein am Ende, das habituelle Handeln (Dewey, Mead), die natürliche Einstellung (Schütz) oder die background expectancies (Garfinkel) sind in einem Ausmaß problematisch geworden, dass sozial approbierte Handlungsanschlüsse und Deutungsversuche schlicht nicht mehr möglich sind. Aus der Perspektive der Handelnden manifestiert sich eine derartige Situation in einer Erfahrung der Unbewältigbarkeit bzw. eines Sinnzusammenbruchs. [...] Man weiß oder kann nicht mehr weiter (ebd.).

³ Auch hier interessieren nicht alltägliche „Handlungs- und Interaktionskrisen“, die relativ rasch wieder „geheilt“ werden können, d. h. „bewältigt-, ausleg- oder normalisierbar sind“ (Antony, Sebald & Adloff 2016: 8), sondern tiefere Einschnitte und Routinebrüche, die von den Akteur*innen auch als solche behandelt und interpretiert werden.

In der Analyse solcher Krisen geht es dann um Prozesse der Entstehung, Deutung und Bewältigung von Handlungs- und Sinnzusammenbrüchen individueller Subjekte. Und damit liegt auch der *Lernbegriff* nicht fern, denn die Bewältigung einer Krise kann – unter bestimmten Bedingungen – als *Lernprozess* gesehen werden. Dabei kann Lernen sowohl eine Bedingung als auch ein Ergebnis der Krisenbewältigung sein. Wie wird das begründet?

Treten wir noch einmal einen Schritt zurück, gewissermaßen auf die „Mikro-Mikro-Ebene“, so lässt sich die Verbindung von Lernen und Krise mit einer heuristischen Grundfigur erläutern, die ich im Rückgriff auf zwei unterschiedliche, in dieser Hinsicht jedoch ähnliche Theoriekonzepte skizzieren möchte. Gemeint sind das Handlungsmodell des Pragmatismus (Mead und Dewey) und der phänomenologische Begriff der Erfahrung (Husserl, Schütz, Buck oder Meyer-Drawe)⁴. Ich verdeutliche diese Zugänge an zwei exemplarischen Zitaten von Dewey und Buck.

In einer berühmt gewordenen Formulierung beschreibt John Dewey *Lernen* als eine spezifische *Erfahrung*, die durch einen Widerstand, eine Irritation im Handlungsablauf angestoßen wird:

The nature of experience can be understood only by noting that it includes an active and a passive element peculiarly combined. On the active hand, experience is trying -- a meaning which is made explicit in the connected term experiment. On the passive, it is undergoing. When we experience something we act upon it, we do something with it; then we suffer or undergo the consequences. We do something to the thing and then it does something to us in return [...] Experience as trying involves change, but change is meaningless transition unless it is consciously connected with the return wave of consequences which flow from it. When an activity is continued into the undergoing of consequences, when the change made by action is reflected back into a change made in us, the mere flux is loaded with significance. We learn something. (Dewey 1916: 163)

In kritischer Auseinandersetzung mit idealistischen und empiristischen Theorien seiner Zeit entwarf Dewey hier einen *relationalen und dialektischen Erfahrungsbegriff*, der Momente zusammendenkt, die häufig getrennt oder sogar als einander entgegengesetzt betrachtet werden: zum einen *Handeln und Erleiden*, ein aktives und passives Moment; zum anderen einen „äußeren“ und einen „inneren“ Aspekt, d. h., Erfahrung entsteht im Zusammenwirken zwischen der widerständigen sozialen und materiellen Welt einerseits und dem Handeln, Erleben und der Reflexion des Subjekts andererseits. Diese Interaktion ist zudem *sozial situiert*, d. h. an eine raum-zeitlich, leiblich und sozial bestimmte *Situation* gebunden. Diese Verknüpfungen sind schließlich Momente eines *zeitlichen*

4 Zum Vergleich von Dewey und Buck vgl. English 2014; auch Wrana, Schmidt & Schreiber 2022.

Verlaufs: Eine Erfahrung konstituiert sich in der vom Subjekt reflektierten Abfolge zwischen „Problem“, Handlungsintention, Handlung und Konsequenz. Sie bindet frühere und spätere Momente, Vergangenes und Zukünftiges zusammen.

Ein wesentliches Element in diesem Modell ist der Aspekt der *Handlungsunterbrechung*. In dem *Zwischenraum* zwischen vorlaufender Handlung und „Lösung“ bzw. neuem Handeln entsteht die skizzierte Reflexion: Es kommt zu einer „denkenden“ oder *reflektierenden Erfahrung* („reflexive experience“ bei Dewey; dazu Neubert 1998: Kap. 3), die nicht nur eine Lösung des Problems ermöglicht, sondern auch eine Reflexion auf die eigene Person, auf das eigene Denken und Handeln.⁵

Diese Reflexionsbewegung kann auch mit dem hermeneutischen Instrumentarium Günter Bucks (2019/1967) beschrieben werden. Interessant ist, wie Andrea English im Vergleich zwischen Dewey und Buck herausarbeitet, insbesondere Bucks Konzept des „Umlernens“:

„Demgegenüber“ – gemeint ist eine „positive“, auf Gewohnheitsbildung beruhende Erfahrung, die „den Spielraum möglicher Erfahrung und Einsicht vergessen lässt“ (Buck 2019: 43) – „gilt es festzustellen, dass Erfahrung und Lernen in ganz entscheidender Weise durch Negativität bestimmt sind. Am meisten lernt man bekanntlich aus dem, was schiefgegangen ist. Man lernt, wie man sagt, ‚aus seinen Irrtümern‘. Lernen ist nicht nur die bruchlose Folge einander bedingender Erwerbungen, sondern vorzüglich ein Umlernen, und wer sagt, er habe etwas ‚dazugelernt‘, der meint in Wahrheit oft, er habe umgelernt. Umlernen aber, das ist nicht nur die Korrektur dieser und jener Vorstellungen, die man sich über etwas gemacht hat; es bedeutet auch einen Wandel der ‚Einstellung‘, d. h. des ganzen Horizonts der Erfahrung. Wer umlernt, wird mit sich selbst konfrontiert; er kommt zur Besinnung. Nicht nur gewisse Vorstellungen wandeln sich hier, sondern der Lernende selbst wandelt sich. Kraft dieser prinzipiellen Negativität ist das Geschehen des Lernens die Geschichte des Lernenden selbst“ (Buck 2019: 43).

Um-Lernen impliziert „Selbst-Erfahrung“ (vgl. Göhlich & Zirfas 2014). Eine Krise fordert im verstärkten Maß eine solche Selbst-Erfahrung heraus, da sie sich nicht durch einfache „Korrektur dieser und jener Vorstellungen“ lösen lässt, sondern auch das bislang mehr oder weniger „funktionierende“ Selbst- und Weltverhältnis erschüttert und eine „Reorganisation“ biographischen Wissens bzw.

5 Verlassen wir die Mikro-Mikro-Ebene der einzelnen Handlungssituation, so ließe sich – aus einer an Biographie interessierten Perspektive – hier eine weitere Zeitgestalt verknüpfen, nämlich die der *biographischen Aufschichtung von Erfahrung*. In der reflexiven Zuwendung zur eigenen Erfahrung, die z. B. in größeren, anhaltenderen Problemen und Krisensituationen wird – implizit und/oder explizit – auf bisher erworbene Erfahrungen, auf eine „Geschichte“ von Erfahrungen mit „ähnlichen“ Situationen zurückgegriffen. Dieser Aspekt wird in Bezugnahme auf Günther Bucks Begriff des „Umlernens“ noch einmal aufgegriffen.

biographischer Erfahrung notwendig macht.

An dieser Stelle ließen sich nun verschiedene theoretische Konzepte anschließen, etwa die Idee transformatorischer *Bildung*,⁶ wie Marotzki (1990) und Koller (2012) sie entworfen haben. In dem Ansatz werden Krisen als Potenzial für eine *bildende Erfahrung* gesehen, umgekehrt kann Bildung selbst als krisenförmer Prozess – bezogen auf das Selbst- Weltverhältnis des Subjekts – verstanden werden. Ich möchte im Folgenden jedoch eine andere Argumentationslinie entwerfen und Bucks Verweis auf die „Geschichte des Lernenden selbst“ in Richtung eines *biographietheoretischen* Zugangs weiterdenken. Zuvor soll jedoch in einem kurzen Exkurs gefragt werden, was die bisherigen Überlegungen für eine empirische Erforschung von Lernprozessen und eben auch für Lernen in bzw. aus Krisensituationen bedeuten.

3 Zwischenbetrachtung: Schwierigkeiten der empirischen Beobachtung von Lernen

Lernen im beschriebenen Sinn verbindet (Handlungs-)Entwurf und (reflektierende) Erfahrung, einen prospektiven und einen retrospektiven Aspekt, der Prozess selbst lässt sich jedoch nicht beobachten. Lernen kann – auch vom lernenden Subjekt selbst – nur retrospektiv festgestellt werden: „Eines Tages ‚können‘ wir eine Leistung. Wir wissen dabei deshalb nichts zu sagen über den Prozess, der zum Können geführt hat, weil dieses Können erst die Bedingung dafür darstellt, dass wir uns eines Lernens bewusst werden“, schreibt Buck (2019: 3) und führt damit die paradoxe Struktur des Lernens zwischen Vertrautheit als alltäglicher Leistung und „Erfahrungslosigkeit“ hinsichtlich des Lernprozesses selbst als Ausgangspunkt seiner Abhandlung ein (Buck 2019: 3ff.) Diese Paradoxie ist nicht nur ein Merkmal des betrachteten Gegenstandes („Lernen“), sondern sie stellt auch dessen empirische Erforschung, die Rekonstruktion von Lernprozessen, vor verschiedene Probleme. Einige möchte ich hier festhalten:

1. Ob Lernen stattgefunden hat, ist immer eine – prinzipiell offene – hermeneutische Frage, eine Frage der Interpretation. Auch mit wissenschaftlichen Mitteln kann Lernen nicht direkt beobachtet werden, sondern muss anhand von beobachtbaren Zusammenhängen interpretativ erschlossen werden. Zugespitzt formuliert Siegfried J. Schmidt (Schmidt 2003: 43): „Wir beobachten in sozialen wie in sozialwissenschaftlichen Beobachtungs- und

6 Die Autoren betrachten Bildung als eine spezifische „Selbsterfahrung“, nämlich als grundlegende *Transformation* des Selbst- und Weltverhältnisses. Mit dieser Bestimmung wird in bildungstheoretischer Perspektive zugleich ein Abgrenzungskriterium gewonnen zwischen *Bildung* als Transformation der bisherigen Erfahrungsstruktur und *Lernen* als einfachem, bestehende Erfahrungs- und Deutungsmuster affirmierendem *Hinzulernen*. Die Begriffe Bildung und Lernen werden in unterschiedlichen fachlichen Diskursen verhandelt, was eine definitonische Abgrenzung allein deshalb schon problematisch erscheinen lässt. Eine nähere Argumentation würde ein weites Ausholen notwendig machen, was hier nicht möglich ist (vgl. Dausien 2016).

Kommunikationszusammenhängen nicht Lernen, sondern *Etwas lernen als Lernen*.“ – In unserem Zusammenhang könnte man auch sagen: Wir beobachten nicht Lernen, sondern Bearbeitungs- und Deutungspraxen, die „etwas“ – in der Regel Änderungsprozesse bzw. Differenzen zwischen zwei zeitlich auseinanderliegenden Beobachtungen – als „Lernen“ interpretieren.

2. Damit stellt sich, zweitens, die Frage, wem die Deutungsmacht zugestanden wird, über Lernen/Nicht-Lernen zu urteilen. Dem lernenden Subjekt? Den pädagogischen Begleiter*innen? Den Forscher*innen? Für die Praxis empirischer, insbesondere qualitativer Forschung haben diese Fragen unmittelbare methodologische Relevanz: Wird Lernen an den Kriterien der wissenschaftlichen Beobachter*innen festgemacht oder an den Selbstdeutungen der Lernenden, die z. B. in einem Interview oder in einem autobiographischen Text geäußert werden? Oder rekonstruieren wir in interaktionsanalytischer Absicht die Bearbeitungs-, Deutungs- und Bewertungsprozesse, die in einer *pädagogischen Interaktion* vollzogen werden und in denen „etwas als Lernen“ kommentiert und festgestellt wird – etwa in ethnographischen Protokollen zu Unterrichts- oder Beratungssituationen (vgl. Dinkelaker 2008; Postner, i.E.)? Etwas einfacher gesagt: Stellen wir „Lernen“ (oder „Bildung“) fest, weil ein Individuum das Gefühl hat oder zu der Selbsteinschätzung gelangt ist, aus einer Krise etwas gelernt zu haben? Oder vertrauen wir den professionellen Pädagog*innen, die Lernprozesse bei ihren Schüler*innen oder Klient*innen diagnostizieren? Oder setzen wir primär Kriterien aus der wissenschaftlichen Außenperspektive zur Analyse empirischer Dokumente an? Alle drei Wege werden in der Bildungsforschung gewählt, alternativ oder in Kombination, und zu allen sind Beiträge auf dieser Tagung zu erwarten. Häufig jedoch kommt die Explikation der jeweils angewandten Perspektiven und ihrer wechselseitigen Bezüge zu kurz.
3. Drittens ist der Diagnose von Lernprozessen – gerade in pädagogischen Kontexten – ein *normativer Bias* eingeschrieben. Die Idee einer „Höherentwicklung“, „Erweiterung“ oder „Transformation“ bestehenden Wissens und Könnens und der damit verbundenen Selbst- und Welterfahrung findet sich in bildungs- und lerntheoretischen und auch in sozialisationstheoretischen Ansätzen wie dem von Oevermann (2016) vorgelegten „analytischen Paradigma“ von „Krise und Routine“. ⁷ In allen Fällen geht es um die Frage: Was lassen wir eigentlich als „Lernen“ bzw. „Bildung“ oder „Bewältigung“ gelten? Bei der Beantwortung spielen nicht nur formale Kriterien der Differenzierung und Abstufung eine Rolle, sondern auch gegenstandsbezogene (*Was* wird gelernt?) und damit verbundene Wertehierarchien, die an differenzierte und differente Strukturen im sozialen Raum gebunden sind, sich historisch

⁷ In der Sozialtheorie Ulrich Oevermanns spielt der Zusammenhang von Krise, Routine und Bewährung eine zentrale Rolle (vgl. Oevermann 2016; Garz & Raven 2015). Auf die so voraussetzungsreiche wie spezielle Theorie Oevermanns gehe ich hier nicht genauer ein.

ändern und je nach gesellschaftlicher Verortung unhinterfragt gültig oder hoch umstritten, selbstverständlich oder begründungspflichtig sein mögen. Halten wir es z. B. für einen Bildungsprozess, wenn sich jemand mit der Klimafrage auseinandersetzt, sein bisheriges Denken und Handeln überdenkt und sein Leben neu einrichtet? Und was ist mit einer Person, die in der Corona-Krise ihr bisheriges Weltbild transformiert und sich z. B. mit Hilfe von Verschwörungstheorien einen neuen Interpretationsrahmen für eigene Erfahrungen aufbaut, neue Handlungsmöglichkeiten erprobt, z. B. auf Demonstrationen zu gehen, und ein neues Selbstbild als „Querdenker“ entwickelt? Hier stoßen wir an Fragen, die unweigerlich mit schwer entscheidbaren *normativen* Problemen verbunden sind. Als Ausweg könnte eine ethnomethodologische Forschungshaltung gesehen werden, die im Sinne Garfinkels die Bedingungen und Regeln für die Entstehung und Bearbeitung einer Krise im Vollzug interaktiver Praxis untersucht (Garfinkel 1967). Auch hier besteht das Risiko, normative Orientierungen, die in der beobachteten Praxis eingelassen sind, zu „übersehen“ und unreflektiert zu wiederholen – eine Gefahr, die besonders in pädagogischen Forschungen gegeben ist.

4. Das vierte Problem ist die mit dem Lernbegriff verbundene Tendenz zur methodologischen *Individualisierung*. Der Fokus auf das individuelle Subjekt und seine Erfahrungshaltung, insbesondere in phänomenologischen und bildungstheoretischen Ansätzen, ist notwendig, um Prozesse der Erfahrung und Bewältigung von Krisen als konkrete Praxis sozialer Subjekte in immer wieder neuen Kontexten und Konstellationen zu begreifen, er drängt aber zugleich zu der verkürzten, u.U. reduktionistischen Lesart, dass Krisen durch Lernen der Einzelnen bewältigt werden könnten – eine Interpretation, die schon für die Bewältigung individueller Problemsituationen zu kurz greift, erst recht aber, wenn es um Frage kollektiver Erfahrungsbildung und Krisenbewältigung geht.

Die genannten Schwierigkeiten für die Erforschung von Lernprozesse und ihrem Zusammenhang mit Krisen stellen sich keineswegs nur bestimmten methodischen oder theoretischen Ansätzen, es sind vielmehr grundlegende Herausforderungen, auch für den im Folgenden skizzierten biographiewissenschaftlichen Zugang.

4 Krise und Lernen im biographischen Zusammenhang – Ansatzpunkte der Biographieforschung

Der Zusammenhang von Krise, Lernen und Biographie kann theoretisch sehr unterschiedlich gefasst werden. Er findet sich bereits in klassischen entwicklungspsychologischen und sozialisationstheoretischen Ansätzen, die den Lebenslauf als Abfolge qualitativer Phasen oder Stufen modellieren und den

Übergang zur jeweils nächsten durch die Bewältigung spezifischer *Krisen* erklären, etwa in Eriksons Modell der Ich-Entwicklung. Solche Ansätze haben einen stark normativen Bias (und eine Reihe anderer Probleme).

In der Perspektive der *Biographieforschung* und des zugrundeliegenden Interpretativen Paradigmas werden Krisen dagegen nicht an spezifische „Phasen“ oder „Entwicklungsaufgaben“ gebunden, sondern können gewissermaßen „jederzeit“ relevant werden. Unabhängig davon, ob der Auslöser oder Anlass für eine Krise als heteronomes, außerhalb der Handlungsmacht des Individuums liegendes Ereignis betrachtet wird oder als eine der eigenen Person zugerechnete Konstellation oder Entwicklung – eine Krise wird, so die These, immer *im Sinnzusammenhang einer Lebensgeschichte* bedeutsam. Und diese ist – zunächst – je individuell. Einige Beispiele mögen dies illustrieren:

Biographische Forschungen zeigen, dass etwa eine Erkrankung oder Arbeitslosigkeit in einer Biographie als extern auferlegter Einbruch, Zufall oder Schicksal interpretiert und bearbeitet wird, in einer anderen dagegen als Konsequenz einer langen Geschichte eigener Versäumnisse oder Fehlentscheidungen, als persönliches Scheitern oder als Handlungsaufforderung und Aufgabe usw. Ähnliche individuelle Unterschiede zeigen sich auch in kollektiv erlebten Krisensituationen, wie eingangs schon am Beispiel der Covid-19-Pandemie angedeutet. Dennoch ist die Individualität der jeweiligen biographischen Fallstruktur nicht beliebig oder zufällig. Wie im pragmatistischen Handlungsmodell spielt die Widerständigkeit der jeweiligen Handlungsgegenstände und Handlungsumwelten eine zentrale Rolle im Prozess der Erfahrungsbildung – und damit kommen auch überindividuelle, *strukturelle* Bedingungen der sozialen Welt ins Spiel: Die Möglichkeitsräume, um z. B. eine Krankheit in die eigene biographische Sinnstruktur zu integrieren, sie zu deuten und zu behandeln, werden durch viele strukturelle, d. h. außerhalb der je individuellen Handlungs- und Deutungssphäre verortete Aspekte geformt: durch die Eigenlogik der jeweiligen Krankheit, ihre Dynamik und Symptomatik; durch soziale, institutionelle und professionelle Praxen der Deutung und Behandlung; durch verfügbare Ressourcen und gesellschaftlich ungleich verteilte Möglichkeiten, sie zu nutzen; durch kontingente historische und politische Bedingungen usw. Bei kollektiven Krisensituationen läuft die Formierung solcher Möglichkeitsräume für bestimmte soziale Gruppen oder breitere Teile der Bevölkerung gleichzeitig und gleichsinnig ab, was auf Seiten der biographischen Subjekte nicht nur die Wahrscheinlichkeit ähnlicher Handlungs- und Erlebensweisen erhöht, sondern Möglichkeiten für *gemeinsame* Erfahrungsbildung (im Sinne Karl Mannheims⁸) eröffnet, aber ebenso Reflexion und Thematisierung verschließen kann. Bei individuellen wie bei kollektiven

8 Mannheim hat sich in seinem 1928 erstmals veröffentlichten und mittlerweile zum Klassiker gewordenen Text zum „Problem der Generationen“ mit der Frage kollektiver Erfahrungsbildung weitaus differenzierter auseinandergesetzt (Mannheim 1964) als viele aktuelle Gesellschaftsanalysen, die dazu neigen, aus jeder gesellschaftlichen Krise gleich auf die Prägung einer neuen Generation zu schließen.

Krisenerfahrungen rückt die biographieanalytische Perspektive die *Verwobenheit von Individuellem und Gesellschaftlichem* in den Blick: Prozesse der Interaktion und *Ko-Konstruktion*, die sich „zwischen“ individuellem Handeln und Erleben einerseits und den sozialen Kontexten, in die jene verstrickt sind, andererseits abspielen.

Dieser Zusammenhang wird im Konzept der *Prozessstrukturen* von Fritz Schütze (1981/2016) systematisch ausformuliert. Eine biographische Prozessstruktur bildet sich in der Verkettung zwischen Handlungen und der Erfahrungsbildung auf Seiten des autobiographischen Subjekts und den jeweiligen „Antworten“ und Interventionen der sozialen Interaktionspartner*innen sowie den institutionellen und lebensweltlichen Kontexten, Deutungshorizonten und Wissensstrukturen, in die diese jeweils eingebettet sind. Die rekursive Struktur der „Erfahrungsaufschichtung“, die dabei entsteht, kann man sich bildhaft vielleicht wie ein flexibles, kompliziert gewobenes Band vorstellen, in das immer wieder neue ‚Erfahrungsfäden‘ eingeflochten werden, die aus jeweils neuen Interaktionssituationen hervorgehen bzw. in ihnen (re-)konstruiert werden. In diesem Geflecht bildet sich im zeitlichen Verlauf eine erfahrungsoffene, zugleich aber auch relativ stabile *Erfahrungshaltung* heraus, mit der das Subjekt sich selbst und sein Handeln fortlaufend entwirft und reflektiert.⁹ Dabei wird das „Band“ – mit Buck könnte man auch sagen: die „Geschichte des Lernenden selbst“ – weitergeknüpft und kann Gestalt und Richtung ändern.

Mit dem Modell der Prozessstruktur nimmt Schütze auch das Zusammenwirken zwischen aktivem und passivem Aspekt auf und entwickelt es als Moment einer Temporalstruktur weiter. *Krisen* werden dabei vor allem mit der Variante der *Verlaufskurve* beschrieben, die den Zusammenbruch der aktiven Handlungs- und Deutungsfähigkeit (einen vorübergehenden „Riss im Band“) als Ergebnis eines langfristigen biographischen Verlaufs erklärt. Dieser beginnt mit dem schleichenden, vom Subjekt und seinen Interaktionspartner*innen oft unbemerkten Aufbau eines biographischen Verlaufskurvenpotenzials, das – in Abhängigkeit vom weiteren Verlauf der Lebensgeschichte – möglicherweise lange Zeit „latent“ bleibt oder überhaupt nie zu einer manifesten Krise führt. In anderen Biographien und unter anderen Kontextbedingungen kann ein solches Potenzial aber unterschiedliche krisenhafte Phasen hervorbringen, die vorübergehend bearbeitet werden und die Form eines „labilen Gleichgewichts“ annehmen, aufgrund bestimmter „auslösender“ Konstellationen aber zu einem erneuten „Trudeln“ und schließlich einem manifesten Orientierungszusammenbruch führen können (Schütze 2016). Ohne genauer auf das Modell einzugehen, das

9 Peter Alheit spricht hier von einem „Erfahrungscodex“ und bezeichnet die Fähigkeit, aus der sich fortlaufend weiter- und umbildende Erfahrungshaltung heraus neue Situationen zu interpretieren, Handlungen zu entwerfen und interaktiv umzusetzen und damit die eigene Handlungsumwelt auch aktiv mitzugestalten, als „Biographizität“ – ein Konzept, das vor allem in der Erwachsenenbildung rezipiert wurde (Alheit 1995a, 2023; Alheit & Dausien 2000; Dausien 2011).