

32 Grundbegriffe: Zugänge zur Erwachsenenbildung und zum Lernen Erwachsener – eine Einleitung mit Nutzungshinweisen

Jörg Dinkelaker & Aiga von Hippel

Im vorliegenden Band werden die zentralen Begriffe erläutert, mit denen es der Wissenschaft der Erwachsenenbildung gelingt, Wissen über ihr Gegenstandsfeld zu generieren und zu ordnen. Er bietet kompakte und übersichtliche Darstellungen der wesentlichen Aspekte, bezieht Perspektiven aufeinander und verschafft einen systematischen Überblick.

Im Folgenden wird das plurale Verhältnis der Wissenschaft der Erwachsenenbildung zu ihrem Gegenstand erläutert und es werden die Besonderheiten des Bandes im Vergleich zu anderen Überblicks- und Einführungswerken herausgearbeitet (Kapitel 1).

Der zweite Teil der Einleitung enthält konkrete Hinweise zur Verwendung des Bandes als Kompendium von Überblickstexten, als Einführung und als Arbeitsbuch (Kapitel 2).

1 Zugänge zum Lernen Erwachsener und zur Erwachsenenbildung

Einführungen, Hand- und Wörterbücher. Zur Spezifik des Bandes

Betrachtet man die große Bandbreite an Einführungs- und Überblickswerken, die zur Erwachsenenbildung angeboten werden, stellt sich die Frage, welchen Sinn es haben soll, mit dem hier vorliegenden Band eine weitere Veröffentlichung hinzuzufügen. Um diese Frage zu beantworten, lohnt sich ein Blick auf die bestehenden Publikationen.

Es liegen an neueren Publikationen vor:

Handbücher (in Herausgeberschaft, mit Unterkapiteln):

z.B. Tippelt & von Hippel 2011; Fuhr, Gonon & Hof 2011; Kasworm, Rose & Ross-Gordon 2010; Rubenson 2011; Schäffer & Dörner 2012

Einführungen (Monographien, didaktisch aufbereitet mit Unterkapiteln; z.T. zu spezifischen Feldern):

- in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung (für einen Überblick vgl. auch Seitter 2005): z.B. Arnold 1996; Faulstich & Zeuner 2010; Kade, Nittel & Seitter 2007; Nolda 2008; Nuissl 2000; Tietgens 1991; Weinberg 2000; Weisser 2002; Wittpoth 2006; Jarvis 2004
- zu bestimmten Themen/aus spezifischen Perspektiven: als Analyse des Feldes anhand bestimmter theoretischer Zugänge (z.B. Forneck & Wrana 2005), Geschichte (z.B. Olbrich 2001; Seitter 2007), Forschung (z.B. Zeuner & Faulstich 2009), Lernen (z.B. Siebert 2012), berufliche Weiterbildung (z.B. Schiersmann 2007), Lebenslanges Lernen (Hof 2009).
- international vergleichend: z.B. Knoll 1996; Nuissl & Brandt 2009

Wörterbücher (Sachwörterbücher, z.T. auch Definition der sprachlichen Bedeutung; je nach Länge der Beiträge auch Handwörterbuch genannt, typischerweise mit knappen Literaturangaben):

z.B. Arnold, Nolda & Nuissl 2010, auch online; Jarvis 2002

Der vorliegende Band verbindet Elemente aller drei genannten Formen: Er enthält heterogene Perspektiven verschiedener Autorinnen

und Autoren auf das Feld wie ein Handbuch*. Durch die einheitliche Gliederung der Beiträge und die Überblick verschaffende Einleitung wird dennoch eine systematische Orientierung ermöglicht. Die Beiträge sind didaktisch, erklärend und einheitlich aufgebaut, wie in einem Einführungsband, und gleichzeitig stehen Begriffe wie in einem Sachwörterbuch im Vordergrund. Die so geschaffene Verknüpfung von solidem, systematischem Wissen mit Perspektivierungen soll Gelegenheiten der Entwicklung und Erweiterung eines sowohl sachlich fundierten als auch reflexiven Verhältnisses zur Erwachsenenbildung schaffen.

Bezüge der Wissenschaft der Erwachsenenbildung zu ihrem Gegenstand

Die Antwort auf die Frage, womit sich die Wissenschaft der Erwachsenenbildung befasst, scheint zunächst auf der Hand zu liegen. Es geht um die Gewinnung und Systematisierung von Erkenntnissen über Erwachsenenbildung. Bei genauerem Hinsehen fällt diese zweifellos zutreffende Antwort allerdings nicht mehr so eindeutig aus. Das hat drei wesentliche Gründe:

Zum einen formulieren unterschiedliche Autorinnen und Autoren unterschiedliche Vorstellungen davon, was Erwachsenenbildung ist bzw. was sie ausmacht. Die zuweilen verwirrende Vielfalt von Verständnissen ist keineswegs primär als Ausdruck mangelnder Fähigkeit oder Bereitschaft zur Verständigung zu sehen. Sie verweist vielmehr darauf, dass der untersuchte Gegenstand selbst so vielfältige Aspekte aufweist, dass abhängig von der Perspektive, aus der man ihn betrachtet, sich je ein anderes Bild von ihm ergibt. Eine wissenschaftliche Verständigung ergibt sich daher nicht etwa dadurch, dass alle Beteiligten sich

auf ein und dieselbe Perspektive einigen, sondern vielmehr dadurch, dass die unterschiedlichen Beteiligten ihre jeweiligen Perspektiven für andere nachvollziehbar machen und damit Anknüpfungspunkte für inhaltliche Vernetzungen oder auch Auseinandersetzungen bieten. Die unterschiedlichen Vorschläge für Bezeichnungen und Definitionen des Gegenstands der Wissenschaft der Erwachsenenbildung sind jeweils solche entwickelten Perspektiven auf den gemeinsamen Gegenstand. Die einzelnen Begriffe, von denen in diesem Band zentrale aufgenommen wurden, dienen der Verständigung über Teilaspekte. Auch sie können unterschiedlich mit Bedeutung gefüllt werden.

Ein zweiter Grund für die Relativierung der oben genannten Ausgangsbestimmung liegt darin, dass sich die Wissenschaft der Erwachsenenbildung keineswegs ausschließlich mit Erwachsenenbildung befasst, sofern man diese entsprechend des üblicherweise genutzten Minimalkonsenses als die Gesamtheit der in Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung realisierten Bemühungen um Lernen versteht. Sie befasst sich vielmehr auch mit dem Lernen jenseits von institutionellen Angeboten der Erwachsenenbildung, also auch mit den vielfältigen Formen des Umgangs mit dem Lernen Erwachsener, die sich in unterschiedlichsten Bereichen der Gesellschaft ausgebildet haben. Wie das Verhältnis zwischen organisierter Erwachsenenbildung und der Vielfalt von Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener zu verstehen ist und mit welchen Schwerpunkten dieser doppelte Gegenstandsbereich untersucht werden sollte, auch dazu gibt es unterschiedliche Ansichten, die jeweils gute Gründe für sich anführen können.

Der dritte Grund für die Komplexität der Frage danach, worum es in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung geht, liegt darin,

* Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde darauf verzichtet, durchgehend die männliche und weibliche Form zu verwenden. Es sind selbstverständlich immer beide Geschlechter gemeint.

dass es nicht nur unterschiedliche Vorstellungen davon gibt, worin ihr Gegenstand besteht, sondern dass auch je mit guten Gründen unterschiedliche Ansichten vertreten werden, wie Erkenntnisse über den Gegenstand gewonnen werden können bzw. was die Qualität einer solchen Erkenntnis ausmacht. Explizit verhandelt werden solche erkenntnistheoretischen Grundlegungen im Rahmen der Diskussion über Forschungsmethoden sowie in der Diskussion über „Theorien“, „Ansätze“ oder „Zugänge“, wie beispielsweise konstruktivistische, systemtheoretische, subjektorientierte usw. Diese unterschiedlichen Ansätze konkurrieren in der Beschreibung des Gegenstandsfeldes, wobei häufig ein Mangel an wechselseitiger Wahrnehmung dieser Ansätze moniert wird. Durch die Anlage dieses Bandes kann die Erwachsenenbildung und das Lernen Erwachsener über diese unterschiedlichen Ansätze hinweg thematisiert werden. Zum einen wurden für die einzelnen Beiträge gezielt Autorinnen und Autoren gewählt, die für die je unterschiedlichen Ansätze stehen, und zum anderen wurden die Autorinnen und Autoren gebeten, jeweils im Rahmen ihrer Beiträge einen Überblick darüber zu geben, welche Bedeutung dem jeweils behandelten Begriff im Kontext unterschiedlicher Ansätze zukommt.

Bezeichnungen

Betrachtet man die Geschichte der Bezeichnungen, die für den Gegenstand der Erwachsenenbildungswissenschaft verwendet wurden, so lassen sich mehrere Begriffsverschiebungen (vgl. auch zum Folgenden Seitter 2007, 135 ff.), aber auch parallele Nutzungen aufzeigen. Die Veränderungen der Bezeichnung sind unmittelbar mit Veränderungen des Verständnisses des bezeichneten Feldes verbunden. Im Übergang *von der Volksbildung zur Erwachsenenbildung* (um die 1920/1930er Jahre) ergibt sich eine Spezifizierung und Individualisierung des Adressatenbezugs: nicht länger das Volk als Kollektiv (bzw. einzelne

Teile des Volks, etwa die Arbeiterschaft, Handwerker oder die Landbevölkerung), sondern der Erwachsene als Teilnehmer, dessen Lernrolle sich von der eines Schülers grundsätzlich unterscheidet. Im Übergang *von der Erwachsenen- zur Weiterbildung* (in der BRD um die 1970er Jahre) findet der Wechsel von einer sozialen zu einer zeitlichen Bestimmung statt. Nicht die besondere Rolle der erwachsenen Lerner, sondern die Idee der Fortsetzung des Lernens über die Erstausbildung hinaus tritt in den Vordergrund. Mit der Bezeichnung des *Lebenslangen Lernens*, die bereits in den 1970er Jahren verwendet wird, erst in den 1990er Jahren aber zum zentralen Bezugspunkt aufsteigt, wird diese zeitliche Bestimmung zugleich konkretisiert und ausgeweitet. Darüber hinaus wird nicht mehr der Bildungs-, sondern der Lernbegriff zugrunde gelegt.

Abgesehen von der Volksbildung finden alle der historisch nacheinander etablierten Bezeichnungen bis heute weiter Verwendung. „Lebenslanges Lernen“ hat „Weiterbildung“ nicht ersetzt und beide haben die Bezeichnung „Erwachsenenbildung“ nicht abgelöst. Da die Benennungen nebeneinander Verwendung finden, können durch die Wahl der einen oder anderen Bezeichnung je andere Aspekte des Felds, aber auch andere Perspektiven und Forschungsinteressen auf das Feld akzentuiert werden. „Weiterbildung“ wird als (Bildungs-)Systembegriff verwendet (vgl. Weinberg 2000), der oftmals die Konnotation beruflicher Weiterbildung innehat. Mit ihm wird Kontinuität des Lernens im Lebenslauf betont, wie etwa in der vielzitierten Definition der Weiterbildung durch den Deutschen Bildungsrat als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1970). „Erwachsenenbildung“ hebt dagegen auf die besondere biographische Situation der Adressaten ab. So formuliert etwa Hans Tietgens: „Der Erwachsene ist der Inbegriff dessen, wofür sie [die Erwachsenenbildung] da ist“ (Tietgens 1979, S. 82). „Lebenslanges Lernen“ wiederum

betont wie „Weiterbildung“ die Kontinuitäten des Lernens, verweist aber zugleich über das organisierte Lernen Erwachsener hinaus auf einen größeren Zusammenhang, der mehrere Lebensalter umfasst und zudem auch das Lernen jenseits von Bildungseinrichtungen mit einschließt (vgl. Hof 2009, Alheit & Dausien 2002, S. 569). Das organisierte Lernen Erwachsener wird mit ihm begrifflich als Teil einer größeren gesamtgesellschaftlichen Aufgabe wahrgenommen, die je nach Konzept eher in der Verbesserung ökonomischer Wettbewerbsbedingungen, in der Ermöglichung einer lernenden Demokratie oder in der Gewährleistung des Rechts der Einzelnen auf Bildung gesehen wird (Kraus 2001, Schütze 2005). In der politischen Umsetzung ist das Lebenslange Lernen gegenwärtig überwiegend ökonomisch akzentuiert, mit einem Fokus auf Beschäftigungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Individuen.

Um eine breite, integrative Perspektive auf das Feld des organisierten Lernens Erwachsener kenntlich zu machen, findet häufig die Doppelbezeichnung „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ Verwendung. Aus Gründen der Lesbarkeit wird im vorliegenden Band „Erwachsenenbildung“ als eine solche unterschiedliche Verständnisse übergreifende Bezeichnung genutzt.

Mit dem Konzept der *Bildung Erwachsener* (Geißler & Kade 1982) wird anders als mit den bislang diskutierten Benennungen kein verändertes Verständnis des als bekannt vorausgesetzten Feldes vorgeschlagen. Vielmehr wird ein grundlegend vom organisierten Lernen Erwachsener unterschiedenes Feld zum Gegenstand. Statt der Angebote, die Bildung ermöglichen sollen, und der Aktivitäten derer, die Bildungsprozesse begleiten, wird das Bildungsgeschehen selbst der Fluchtpunkt. Auch

all diejenigen Situationen, Orte und Personen jenseits von Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, mit denen sich Erwachsene auseinandersetzen und die zu ihrer Bildung beitragen, werden nunmehr mit bedeutsam. Die Erwachsenenbildung wiederum erweist sich in diesem Blickwinkel als ein herausgehobener Ort der Bildung Erwachsener.

Während sich für das Feld des organisierten Lernens Erwachsener keine einheitliche Bezeichnung durchgesetzt hat, dominiert in der Benennung der darauf bezogenen wissenschaftlichen Disziplin eindeutig die Bezeichnung „Erwachsenenbildung“. Ausgehend von Entwicklungen in den USA wurde versucht, die Bezeichnung Andragogik (engl. *Andragogy*) einzuführen. Dies hat sich allerdings weder in den USA noch in Deutschland durchgesetzt. Erwachsenenbildung ist in Deutschland als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft mit diesem Namen verortet. Auch der Großteil der entsprechenden Studiengänge bzw. Studienrichtung wird so benannt¹. Dies ist ein weiterer Grund, warum – wie bereits angesprochen – im vorliegenden Band diese Bezeichnung – in einem weiten Verständnis – verwendet wird, denn der Band führt in erster Linie in die wissenschaftliche Disziplin und erst darüber in das von ihr betrachtete Handlungsfeld selbst ein.

2 Hinweise zur Nutzung

„Erwachsenenbildung in Grundbegriffen“ ist darauf ausgelegt, in unterschiedlichen Weisen genutzt zu werden.

Die Beiträge zu den einzelnen Begriffen eignen sich *als erschließende Überblickstexte*. Von

1 Auch hier gibt es allerdings bedeutende Ausnahmen: einige Studiengänge tragen die Bezeichnung „Weiterbildung“ im Namen. Zwei der zentralen wissenschaftlichen Zeitschriften, in denen die Fachdiskussionen der Disziplin stattfinden, heißen „REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“ und „Hessische Blätter für Volksbildung“.

ihnen ausgehend kann anhand der systematischen Darstellung und der ausgewählten Literaturangaben ein Einstieg zur gezielten Verfolgung spezifischer Fragestellungen gewonnen werden.

Der Band kann als *grundlegende Einführung* verwendet werden. Zur systematischen Orientierung werden im Rahmen dieser Einleitung Zugänge aufgezeigt. Insbesondere werden konkrete Vorschläge gemacht, wie durch das gezielte Zusammen-Lesen ausgewählter Beiträge die zentralen Themenfelder der Disziplin erschlossen werden können.

Schließlich eignet sich der Band auch als *Arbeitsbuch*. Der Vergleich von Beiträgen zu benachbarten oder komplementären Begriffen erschließt exemplarisch, wie in der wissenschaftlichen Befassung mit dem Lernen Erwachsener Erkenntnisse gewonnen und eingeordnet werden.

Beiträge als Überblickstexte

Die Beiträge zu den einzelnen Grundbegriffen stellen den Wissenstand im betreffenden Themenfeld umfassend und systematisch, dennoch auf begrenztem Raum, in seinen historischen, theoretischen, empirischen und internationalen Facetten aufgefächert dar. Ausgehend von den je eigenen Fragestellungen und Schwerpunkten finden Leserinnen und Leser so diejenigen Aspekte des betreffenden Themas, die für sie von Bedeutung sind und werden auf zentrale, weiterführende Texte verwiesen.

Als Wissenschaft ist die Erwachsenenbildung vergleichsweise jung und ihr Gegenstandsbereich ist einem dynamischen Wandel unterworfen. Daher haben zwar einige ihrer Begriffe eine längere Thematisierungsgeschichte, andere aber sind noch vergleichs-

weise neu. Die Auswahl von Begriffen, die als zentral gelten können, ist alles andere als einfach, zumal eine systematische Verständigung über diese Frage im Rahmen der Disziplin kaum stattfindet. Jede Auswahl ist notwendig mit Entscheidungen verbunden. Eine Beschränkung – in diesem Fall auf 32 Grundbegriffe – war nötig, um den Rahmen einer Einführung nicht zu sprengen. Als Grundlage der Auswahl diente die Maßgabe, dass die ausgewählten Begriffe alle wesentlichen Bereiche der erziehungswissenschaftlichen Befassung mit dem (*organisierten*) Lernen Erwachsener abdecken sollen. Zudem wurde Wert darauf gelegt, die besonderen Herangehensweisen der Wissenschaft der *Erwachsenenbildung* deutlich werden zu lassen. Begriffe, die bedeutsam sind, denen aber kein eigener Beitrag gewidmet werden konnte, werden in anderen Beiträgen gezielt mit diskutiert – so z.B. Weiterbildungsrecht und -finanzierung im Beitrag zum Begriff „Weiterbildungspolitik“, Weiterbildungsmarketing in den Beiträgen zu „Weiterbildungsmanagement“ und „Programme und Angebote“, Geschlecht im Beitrag zu „Weiterbildungsbeteiligung“, Didaktik, Weiterbildungsbedarf und lebenslanges Lernen in mehreren Beiträgen, Erwachsenenbildung in allen Beiträgen und in dieser Einleitung. Das Register am Ende des Bandes zeigt solche Fundstellen auf².

Die Grundbegriffe sind fünf thematischen Bereichen zugeordnet:

Im Bereich *AdressatInnen und Teilnahme* sind diejenigen Beiträge versammelt, in denen es um die Aktivitäten und Eigenschaften der Personengruppen geht, denen mit Erwachsenenbildung ein Angebot gemacht wird.

Im Bereich *Pädagogisches Handeln und Profession* sind Beiträge versammelt, in denen es um die Aktivitäten und Eigenschaften der Personengruppen geht, die die Angebote der

2 Im Register sind jeweils die Beiträge angegeben, in denen das betreffende Schlagwort eingehend behandelt wird. Die angegebenen Seitenzahlen beziehen sich jeweils auf den Anfang des Beitrags. Einzelne Fundstellen des Schlagworts (auch in weiteren Beiträgen) sind nicht indiziert.

Erwachsenenbildung pädagogisch gestalten und verantworten.

Der Bereich *Institutionen* enthält Beiträge zu den Einrichtungen, die es Erwachsenenbildnern und Adressaten ermöglichen, sich aufeinander zu beziehen.

Im Bereich *Begründungen, Funktionen und Kontexte* sind Beiträge aufgenommen, die das Verhältnis der Erwachsenenbildung zu ihrem gesellschaftlichen Umfeld betreffen.

Der Bereich *System und Reflexion* umfasst Beiträge zum Gesamtzusammenhang der Erwachsenenbildung und zu seiner Gestaltung auf unterschiedlichen Ebenen.

Der Band als Einführung

„Erwachsenenbildung in Grundbegriffen“ dient nicht nur zum Nachschlagen einzelner Begriffe. Er ermöglicht es auch, sich im Sinne einer Einführung einen Überblick über die Wissenschaft der Erwachsenenbildung bzw. selektiv über bestimmte ihrer Themenfelder zu verschaffen.

Diese Themenfelder sind jeweils durch den Zusammenhang zwischen einer überschaubaren Anzahl zentraler Begriffe bestimmt. Jeder der Begriffe zeigt eine Facette des Themenfelds auf. Die Begriffe verweisen zudem wechselseitig aufeinander. Erst in der Bezogenheit der Begriffe aufeinander, in der Art und Weise, in der sie sich wechselseitig voraussetzen und voneinander abgrenzen, erfahren die Themenfelder ihre Gestalt. Diese nicht-lineare Form der Erschließung wird im Folgenden anhand zentraler Themenfelder beispielhaft illustriert.

Die sieben vorgeschlagenen Themenfelder ergeben sich vor dem Hintergrund der Frage, wie die Erwachsenenbildung auf das Lernen Erwachsener bezogen ist und wie sie in ihrer Bezogenheit auf das Lernen Erwachsener gestaltet wird:

Da Erwachsenenbildung darauf abzielt, in das *Lernen im Erwachsenenalter (a)* gestaltend einzugreifen, es zu unterstützen und zu begleiten, ist die Frage nach den Eigenschaften und

Besonderheiten dieses Lernens von elementarer Bedeutung. Je nachdem, wie diese Frage beantwortet wird, ergibt sich daraus eine andere Bestimmung dessen, was Erwachsenenbildung ausmacht und worauf es bei ihr ankommt.

Nicht jegliches Lernen Erwachsener findet im Rahmen der Erwachsenenbildung statt. Erst im Zuge der *Teilnahme (b)* an Veranstaltungen oder Beratungsangeboten werden die Lernaktivitäten zum Gegenstand professioneller Begleitung. Teilnahmeangebote legitimieren sich wesentlich darüber, dass sie Teilnehmenden Möglichkeiten der Entfaltung individueller Kompetenz und *Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe* eröffnen.

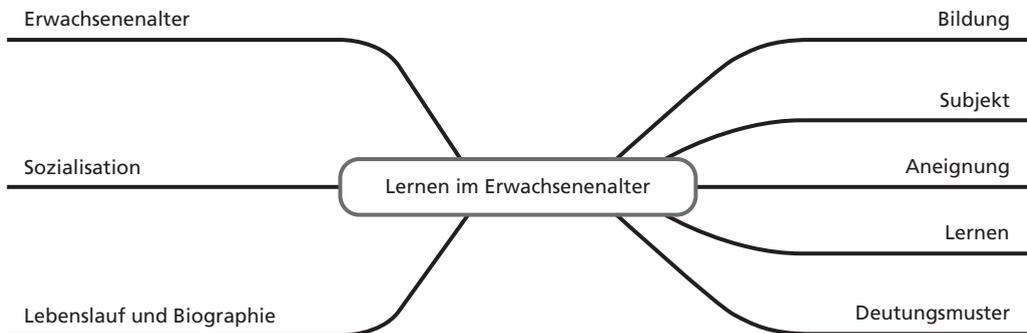
Anders als beim schulischen Lernen kann dabei die Teilnahme an Erwachsenenbildung nicht bereits fraglos vorausgesetzt werden. Auch gibt es kaum festgelegte Lehrpläne. Teilnahme und Inhalte müssen daher immer wieder neu gestaltet und ausgehandelt werden. Bezogen auf diese Handlungsaufgabe entfaltet sich das Themengebiet *der Planung von Programmen und Angeboten (c)*.

Die eigentliche *Ausgestaltung und Durchführung dieser Angebote (d)* ist wiederum mit eigenen Fragen verbunden, wird entsprechend unter Verwendung anderer Begriffe diskutiert. Die zentrale Herausforderung besteht in der Frage, wie Angebote jeweils so ausgestaltet werden können, dass sie den Lernbedarfen der Teilnehmenden gerecht werden.

Die erwartbare und wiederkehrende Etablierung und Sicherstellung von Angeboten ist notwendig auf *Organisationen (e)* angewiesen, die als Anbieter fungieren.

Die Aktivitäten auf allen beschriebenen Ebenen und darüber hinaus Politik und Wissenschaft wirken zusammen bei der Prozessierung und Gestaltung der *Erwachsenenbildung als System (f)*.

Forschung (g), also das wissenschaftliche Denken über und die forschende Analyse von Erwachsenenbildung, hat nicht nur diese unterschiedlichen Ebenen zum Erkenntnisgegenstand, sie macht sich auch selbst noch einmal zum Thema.

Lernen im Erwachsenenalter (a)

Erwachsenenbildung organisiert eigens zum Zweck der Unterstützung und Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen Angebote für Erwachsene. Sie ist damit über ihren Bezug auf das Lernen in einem bestimmten Lebensalter definiert. Was das *Erwachsenenalter* ausmacht, darauf gibt es unterschiedliche Antworten, je nachdem ob man juristische, biologische, psychologische oder sozialwissenschaftliche Perspektiven einnimmt (Schmidt-Hertha i. d. B.). Diese unterschiedlichen Bestimmungen des Erwachsenenalters sind bedeutsam für das Verständnis der Besonderheiten des Lernens Erwachsener und damit auch der Erwachsenenbildung. Betont man, dass das Erwachsenenalter durch „kulturell tradierte und institutionell normierte Rollenzuschreibungen und Erwartungshaltungen geprägt“ (a. a. O.) ist, die „die soziale Stellung von Mitgliedern einer Gesellschaft ordnen“ (ebd.), so zeigt sich die Gebundenheit des Lernens an die – durchaus für unterschiedliche Erwachsene sehr unterschiedlichen – gesellschaftlichen Bedingungen des Erwachsenenlebens.

Dieser Zusammenhang wird mit dem Begriff der *Sozialisierung* in den Blick genommen (Bremer i. d. B.). Durch die Brille des Sozialisationsbegriffs zeigt sich, dass es nicht nur auf individuelle Entscheidungen, sondern auch auf gesellschaftliche Bedingungen zurückzuführen ist, dass Erwachsene Unterschiedliches und unterschiedlich lernen und dabei in unterschiedlichem Ausmaß gesellschaftliche Anerkennung erwarten können. Auch der Lebenslauf Erwach-

sener ist durch institutionalisierte Übergänge gegliedert, die mit spezifischen Lernanforderungen verbunden sind. Bezogen auf diese Lernanforderungen sind unterschiedliche Formen der Begleitung eingerichtet, häufig auch in Form organisierter Erwachsenenbildung.

Auf die subjektive Interpretation und Gestaltung des eigenen *Lebenslaufs* hebt der Begriff der *Biographie* ab (Nittel & Siewert-Kölle i. d. B.). Die (in der biographischen Entwicklung entstandene) subjektive Sicht auf das eigene Geworden-Sein wird in der Erwachsenenbildung als zentraler Bezugspunkt der Unterstützung von Lernaktivitäten gesehen. Nur unter ihrer Berücksichtigung kann an die Motive und Vorgeschichten des Lernens der Teilnehmenden angeknüpft werden. „Die Orientierung an Lebenslauf und Biographie liegt demnach in der Sache der Erwachsenenbildung selbst“ (a. a. O.).

In diesem seit den 1980er Jahren etablierten biographischen Verständnis des Erwachsenen wird der schon im 19. Jahrhundert für die organisierten Angebote des Lernens Erwachsener prägende Bildungsbegriff aufgegriffen und neu interpretiert. Der Begriff der *Bildung* selbst ist zwar weiterhin ein zentraler Orientierungspunkt, er wird aber „zunehmend ausgehöhlt, vermieden oder durch andere Begriffe wie Qualifikation oder Kompetenz ersetzt“ (von Felden i. d. B.). Inwiefern ein Festhalten am Ideal der Bildung weiterhin sinnvoll ist und ob man mit ihm der individuellen Selbstverständigung Erwachsener gerecht werden kann,

ist ein zentrales Thema, das dort virulent wird, wo der Bildungsbegriff Verwendung findet.

Dass die Orientierung an Bildung strittig geworden ist, liegt nicht zuletzt daran, dass die mit Bildung verbundene Adressierung des Erwachsenen als autonomes *Subjekt* (Wrana, i. d. B.) nicht länger einseitig nur als Befreiung, sondern nunmehr auch als Positionierung in einem Spannungsverhältnis zwischen individueller Autonomie und Einbindung in gesellschaftliche Machtverhältnisse gedacht wird.

Ein Versuch, die individuelle Entfaltung von Welt- und Selbstverhältnissen zu denken, ohne von vornherein die mit dem Bildungsbegriff verbundene Idealvorstellung des Erwachsenen als autonomes Subjekt vorauszusetzen, ist die Verwendung des Begriffs der *Aneignung* (Hartz i. d. B.). Auf der Grundlage eines biographischen Verständnisses des Erwachsenen wird mit ihm ergebnisoffen danach gefragt, „wie sich Individuen vor dem Hintergrund ihrer je eigenen Biographie auf Institutionen – genau genommen auf Kursangebote – beziehen, wie sie sich Inhalte individuell aneignen

und wie darüber Subjektconstitution stattfindet“ (a. a. O.).

Lernen erweist sich in diesem Zusammenhang als nur eine Form der Aneignung von Angeboten der Erwachsenenbildung (Dinkelaker i. d. B.). Doch es ist dieses Lernen, das im Zentrum der Erwachsenenbildungsbemühungen steht. Entsprechend stellt die Rede über Lernen, also über den Zuwachs an Wissen und Können, die Möglichkeit dar, die intendierten Wirkungen der Erwachsenenbildung und in diesem Zusammenhang zugleich den Beitrag der Teilnehmenden zu thematisieren, denn betont wird durchgehend, dass es letztlich nur die Teilnehmenden selbst sein können, die lernen.

Für erwachsenenpädagogische Lernbegriffe kennzeichnend ist die Betonung der Eigensinnigkeit der Lernaktivitäten vor dem Hintergrund biographischer Erfahrungen und Interessen. In diesem Zusammenhang erweist sich der Begriff der *Deutungsmuster* als zentral, der die unterschiedlichen individuellen Zugangsweisen Teilnehmender zum Lerngegenstand und zum Lerngeschehen thematisiert (Arnold & Schüßler i. d. B.).

Teilnahme und gesellschaftlichen Teilhabe (b)



Das Lernen Erwachsener wird zum Lernen in der Erwachsenenbildung immer dort, wo an Angeboten der Erwachsenenbildung teilgenommen wird. Anders als beim schulischen Lernen, bei dem die Teilnahme verpflichtend ist, muss die Erwachsenenbildung diese zentrale Voraussetzung immer wieder neu herstellen. Teilnahme wird dabei keineswegs als ein Selbstzweck verstanden. Vielmehr wird in ihr eine

wesentliche Bedingung dafür gesehen, dass sich den Adressaten neue Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe und Gestaltung eröffnen und dass individuelle Kompetenz, Entwicklung der Persönlichkeit und Behauptung der Selbstständigkeit und Selbstbestimmung, ökonomische Innovation und Beschäftigungsfähigkeit sowie soziale Integration gefördert werden (vgl. Tippelt & von Hippel 2010). Es geht um die

(wider) benefits of learning, um Erträge (vgl. Bynner, Schuller & Feinstein 2003).

Teilhabe/Inklusion/Partizipation (Schreiber-Barsch i.d.B.) werden als Kategorien für die sozialwissenschaftliche Analyse der mit Bildung verbundenen Formen gesellschaftlicher Einbindung und Ausgrenzung genutzt, sind normative bildungspolitische Begründungslinien und zeigen soziale Mechanismen im alltäglichen Geschehen von Bildung und Lernen auf.

Um bildungspolitischen Forderungen nach höherer Weiterbildungsbeteiligung und dem Abbau sozialer Ungleichheit in der Teilnahme nachkommen zu können, benötigt man Forschungsergebnisse zur *Weiterbildungsbeteiligung* (Reich-Claassen i.d.B.). Sie geben Aufschluss über Teilnahmequoten und soziodemographische Einflussfaktoren und wollen (unterschiedliches) Weiterbildungsverhalten aufzeigen, verstehen und erklären.

Die Begriffe *Adressaten/Zielgruppen/Teilnehmende* (Lindemann & Tippelt i.d.B.) beziehen sich auf die Forschung, in der das Weiterbildungsverhalten unterschiedlicher Gruppen differenziert wird. Gleichzeitig wird Wissen darüber generiert, wie Einrichtungen der Erwachsenenbildung die Nachfrage einschätzen und Interesse wecken können.

Der Begriff *Kultur* (Schlutz i.d.B.) verweist darauf, dass Angebote der Erwachsenenbildung als Reflex der sie umgebenden Kulturen, aber auch als eigene kulturelle Praxis verstanden werden.

Interkulturalität (Öztürk & Klabunde i.d.B.) bezieht sich auf die Tatsache, dass sich Teilnehmende, Lehrende und Planende in Situationen der „Verflochtenheit und gegenseitigen Durch-

dringung“ (a.a.O.) unterschiedlicher kultureller Hintergründe bewegen. Sie ergibt sich durch die „Kommunikation und Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen bzw. Lebenswelten“ (a.a.O.).

Ein bedeutender Teil der Erwachsenenbildung findet im Umfeld von Arbeit und *Beruf* (Gonon i.d.B.) statt, berufliche Weiterbildung richtet sich sowohl an diejenigen Erwachsenen, die einen Beruf ausüben oder zumindest einen erlernt haben, wie an diejenigen, die keinen Beruf ausüben oder erlernten.

Die Vielfalt des im Rahmen der Teilnahme erworbenen *Wissens* (Nolda i.d.B.) ist groß. Dies tangiert Fragen nach unterschiedlichen Wissensformen zur Beschreibung und Bewertung von Lehr-Lerngegenständen oder -zielen, aber auch Fragen nach den Wissenskonzepten der Teilnehmenden, Lehrenden und Planenden.

Nicht nur Wissen, auch *Kompetenzen und Qualifikationen* (Kossack & Ludwig i.d.B.) werden im Rahmen der Teilnahme erworben. Sie werden als kritische Bedingungen gesellschaftlicher Teilhabe gesehen und sind Zieldimensionen lebenslangen Lernens. Kompetenzerfassung und -entwicklung beziehen sich dabei auf Lehrende wie auf Lernende.

Als wesentliches Moment der Institutionalisierung des Zusammenhangs von Teilnahme und Teilhabe gewinnen *Zertifikate* an Bedeutung. Indem sie im Rahmen der Teilnahme an Bildungsveranstaltungen – mittlerweile auch außerhalb von Angeboten der Erwachsenenbildung – erworbenes Wissen und Kompetenzen bescheinigen, sollen sie deren Anerkennung erleichtern und damit Teilhabe ermöglichen (Käpplinger i.d.B.).

Planung von Programmen und Angeboten (c)



Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung betrifft die Gestaltung verschiedener Handlungsebenen, wie sie von Flechsig & Haller (1975) eingebracht und in der Erwachsenenbildung breit rezipiert wurden (vgl. z.B. Tietgens 1992; Siebert 2000). Es können eine Makro-, Meso- und Mikroebene differenziert werden.

Die Entwicklung von *Programmen und Angeboten* ist Teil des mesodidaktischen professionellen Handelns. Programmplanungs-handeln ist eine Vermittlung zwischen unterschiedlichen Erwartungen an Erwachsenenbildung. Programme zeigen daher die verschiedenen Einflüsse auf und die Gestaltbarkeit von Erwachsenenbildung auf (Gieseke i. d. B.).

Weiterbildner versuchen im Programmplanungsprozess, die Bedürfnisse und Erwartungen der *Adressaten/Zielgruppen/Teilnehmenden* zu antizipieren und zu identifizieren sowie gleichzeitig Interesse zu wecken (Lindemann & Tippelt i. d. B.).

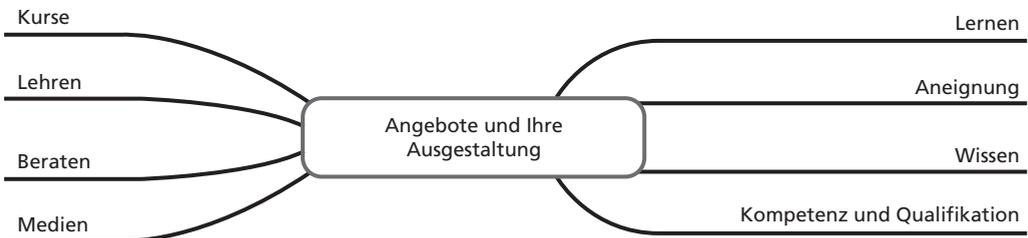
Evaluation(sforschung) zielt auf die Information praktischer Entscheidungen auf der Grundlage der Untersuchung der Wirkungen von Maßnahmen (Kuper i. d. B.). Dabei ist gerade die Erwachsenenbildung durch Differenzen zwischen den Erwartungen der unterschiedlichen Akteure gekennzeichnet, was für Entscheidungen über die Kriterien und Maßstäbe der Beurteilung bedeutsam ist.

Typische Sozialform für das organisierte Lernen Erwachsener – wenn auch nicht die einzige – ist der *Kurs*, in dem Lernen auf Lehrhandlungen einer oder mehrerer Personen bezogen ist und im Gruppenkontext stattfindet (Kade & Nolda i. d. B.).

Lernorte sind mit räumlichen Bedingungen verbunden, die Lernen ermöglichen, fördern oder initiieren (Kraus i. d. B.).

Zertifikate markieren Übergänge innerhalb des Bildungssystems und zwischen Bildung und Arbeit. Sie haben für die verschiedenen Akteure unterschiedliche Bedeutungen (Käpplinger i. d. B.).

Angebote und ihre Ausgestaltung (d)



Was im Verlauf der Teilnahme an Erwachsenenbildung geschieht und wie dabei das Lernen der Teilnehmenden unterstützt und strukturiert wird, dies hängt wesentlich von der konkreten mikrodidaktischen Ausgestaltung und der situativen Durchführung des betreffenden Angebots ab. Sofern es sich um veranstaltungsförmige Angebote handelt – als Sammelbezeichnung hat sich hier der Begriff *Kurse* herausgebildet (Kade & Nolda i. d. B.) –, ist für das Geschehen der Lernunterstützung die gleichzeitige Anwesenheit mehrerer Teil-

nehmender sowie eines Kursleitenden kennzeichnend. Die Komplexität des Veranstaltungsgeschehens ist hoch, weil die Lernaktivitäten jedes einzelnen Teilnehmenden und die Vermittlungsaktivitäten der Kursleitenden nicht nur parallel im selben Raum stattfinden, sondern sich wechselseitig aufeinander beziehen.

Worauf es bei der Ausgestaltung von Angeboten und der Initiierung und Begleitung von Lernprozessen von Seiten der Veranstaltungsleiter ankommt, diese Frage wird