

Grundlagen der Erwachsenenbildungswissenschaft und der Erwachsenenpädagogik

Reader für den Multiple-Choice-Test
im wba-Zertifikat „Zertifizierte:r Erwachsenenbildner:in“

KOMPETENZBEREICH Bildungstheoretische Kompetenz: Erwachsenenbildung /
Erwachsenenpädagogik

Petra H. Steiner

Auftrag und Finanzierung: Verband Österreichischer Volkshochschulen (vhs.or.at)



Lektorat: Katharina Herrmann

Grundlagen der Erwachsenenbildungswissenschaft und der Erwachsenenpädagogik ©
2024 by Petra H. Steiner is licensed under Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0
International. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



This license requires that reusers give credit to the creator. It allows reusers to copy and distribute the material in any medium or format in unadapted form only, even for commercial purposes.

Wien, Mai 2024



Kofinanziert von der
Europäischen Union



Inhalt

Vorwort	4
Einleitung.....	5
TEIL A: Bildung und Erwachsenenbildung	
1	Das Konzept Bildung und die Erwachsenenbildung 7
1.1	Warum sollten sich Erwachsenenbildner:innen mit Bildung beschäftigen?..... 7
1.2	Bildung und Erwachsenenbildungsgeschichte in Stationen..... 9
1.3	Aktuelle Erkenntnisse, Bildung als „soziale Praxis“ 18
1.4.	Bildung – kurz zusammengefasst 20
2	Ziele und Anliegen der Erwachsenenbildung 21
2.1	Das Verhältnis zwischen Gesellschaft und individueller Bildung 23
2.2	Grenzen der Wirkungen von Lernen, Bildung und Erwachsenenbildung 25
TEIL B: Erwachsenenbildung – gesellschaftliche Verortung, Einteilungen und Expert:innenberuf	
3	Beschreibungen der Gegenwartsgesellschaft 27
3.1	Die unübersichtliche Gegenwart 27
3.2	Digitalisierung und neue Informations- und Wissensformen 29
4	Das Konzept „Lebenslanges Lernen, Lebensbegleitendes Lernen (LLL)“ 31
5	Qualifikation versus Bildung? 34
6	Bereiche, Einteilungen und Definitionen der Erwachsenenbildung 36
7	Erwachsenenbildner:innen als professionelle Expert:innen 38
7.1	Allgemeines zur Professionalität 40
7.2	Eine Profession „Erwachsenenbildner:in“? 42
8	Tätigkeiten und Tätigkeitsprofile in der Erwachsenenbildung..... 46
TEIL C: Erwachsenenpädagogische Zugänge und Prinzipien	
9	Erwachsenenpädagogische Zugänge und Prinzipien 49
9.1	Didaktik: Fachbegriffe und das Modell der Makro-, Meso- und Mikroebene.... 52
9.2	Adressat:innenorientierung und Zielgruppenorientierung..... 58
9.3	Teilnehmendenorientierung..... 59
9.4	Inhaltsorientierung..... 62

9.5	Subjektorientierung.....	64
9.6	Biografieorientierung	65
9.7	Handlungs- und Situationsorientierung	66
9.8	Konstruktivistische Didaktik	67
9.9	Selbstgesteuertes Lernen	68
10	Lernen und Lerntheorien.....	70
10.1	Transformatorische Bildung und Transformative Learning	71
10.2	Lernmotivation und Lernwiderstand	73
10.3	Lernfähigkeit über die Lebensspanne und Teilnahme an Erwachsenenbildung	74
11	Outcome-, Kompetenz- und Lernergebnisorientierung	76
	Literatur und Quellen	81
	Abbildungsverzeichnis	87

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

Sie haben sich entschieden, eine Anerkennung als zertifizierte:r Erwachsenenbildner:in zu erlangen. Dazu absolvieren Sie die Weiterbildungsakademie Österreich (wba), eine mittlerweile europaweit geschätzte Anerkennungs- und Zertifizierungsstelle für erwachsenenpädagogische Kompetenzen. Diese wurde im Jahr 2007 mit dem Ziel gegründet, das Personal in der Erwachsenen- und Weiterbildung (EWB) zu professionalisieren sowie die Qualitätssicherung und -entwicklung voranzutreiben. Gegenüber Schule und Hochschule hat(te) unser Bereich hier großen Aufholbedarf. Die Gründe dafür sind vielfältig. Die Pläne, einen Professionalisierungsschub in der österreichischen EWB zu begründen, sind mit der Etablierung der wba, deren Curriculum Sie nun durchlaufen, voll aufgegangen. Ein Blick auf die Absolvent:innenzahlen sowie die erfolgte Anerkennung im Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) unterstreichen diesen Befund eindringlich.

Einen wesentlichen Teil zur Erlangung erwachsenenpädagogischer Professionalität stellt die Aneignung von Erkenntnissen aus der Wissenschaft der Erwachsenenbildung und ihr nahestehender Disziplinen dar. Neben den vielfältigen praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten für Lehre, Management, Beratung und Bibliothekswesen bilden theoretische Grundlagen eine wesentliche Voraussetzung für qualitativ hochwertiges und erfolgreiches Bildungshandeln in unserem Bereich. Das begründete Berufshandeln unterscheidet nicht nur Professionist:innen von Laien, es wird damit auch längerfristig ein Berufsbild etabliert, das auf der Basis von evidenzbasierten Qualifikationsprofilen den gesellschaftlichen Stellenwert der Erwachsenen- und Weiterbildung weiter erhöhen soll. Dies kann nicht hoch genug eingeschätzt werden, beruht ein moderner Beruf doch auf solchen Fundamenten. Diese sind ein Ausgangspunkt diverser Weiterentwicklungen in Theorie und Praxis und dienen nicht zuletzt der Selbstvergewisserung der Profession.

Gleich, ob es um die Frage geht, was wir unter Bildung historisch, aktuell und künftig verstehen, welche Ziele, Anliegen und Strukturen die Erwachsenen- und Weiterbildung aufweist, welche Konzepte und Zugänge sie verfolgt, um erwachsenenpädagogisch erfolgreich handeln zu können, oder auch welche Grenzen Lehr- und Lernprozesse haben und wie sich professionelles Tun definiert – alle diese Themen bedürfen der intensiven Auseinandersetzung und Reflexion. Dazu will das vorliegende Skriptum anregen. Es wurde von Dr.ⁱⁿ Petra H. Steiner mit viel Kenntnis und Sorgfalt erstellt, wofür ihr großer Dank gebührt, und in einem kollegialen Austausch mit Expert:innen aus dem Berufsfeld diskutiert und fertiggestellt. Ganz im Sinne von Kurt Lewin, dem der Satz zugeschrieben wird, dass es nichts Praktischeres als eine gute Theorie gibt, wird Ihnen dieses Skriptum zur Lektüre empfohlen.

Möge die Übung gelingen!

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber, Universität Graz

Einleitung

Der vorliegende Text ist für Tätige in der Erwachsenenbildung verfasst und vermittelt ihnen Grundlagen der Erwachsenenbildungswissenschaft und der Erwachsenenpädagogik. Das enthaltene Basiswissen kann eine „Brille“ bieten, mit der auf jede Tätigkeit als Erwachsenenbildner:in geschaut werden kann, unabhängig davon, ob jemand im Bereich Lehren/Gruppenleitung/Training oder in der Beratung oder im Bildungsmanagement tätig ist. Eine „Brille“ bildet das enthaltene Wissen insofern, als Wissen die Wirklichkeit nie unmittelbar wiedergibt (vgl. Nolda 2015 S. 95). Dieser Text bietet demnach Erkenntnisse und Interpretationsangebote, wie Erwachsenenbildung gesehen werden kann und wissenschaftlich gesehen wird. Im Gegensatz zu „Alltagstheorien“, die uns notwendigerweise anleiten und unseren Handlungen Sicherheit geben, dient wissenschaftliches Wissen dazu, die Möglichkeiten dessen, was gedacht und vorgestellt werden kann, zu vermehren. Es erlaubt, mehr Komplexität zu erkennen, und soll die Grundlage dafür bieten, sich tiefergehend und breiter über ein Thema zu verständigen (vgl. ebd., S. 97). Alle Lesenden sind aufgefordert, sich ein eigenes Bild der hier vermittelten Erkenntnisse zu machen, sie zu hinterfragen, mit anderen zu diskutieren und das Ergebnis in den Fundus eigenen Expert:innenwissens als Erwachsenenbildner:in aufzunehmen.

Gliederung und Schreibweise des Textes

Der gesamte Text gliedert sich in drei Teile: Zu Beginn (Teil A: Kapitel 1 und 2) finden Lesende einen Überblick über die Geschichte des Konzeptes „Bildung“ sowie über die Entwicklung der Erwachsenenbildung als Teil des Bildungswesens. Danach (Teil B: Kapitel 3 bis 10) werden gesellschaftlich-strukturelle Aspekte behandelt, welche die Erwachsenenbildung ausmachen: Beschreibungen und Einteilungen der Erwachsenenbildung ermöglichen, die Erwachsenenbildung in ihrer gesellschaftlichen Verortung und als Expert:innenberuf zu verstehen. Im dritten Teil (Teil C: Kapitel 11 bis 13) werden erwachsenenpädagogische Zugänge und Prinzipien sowie Erkenntnisse zu Lernen und Lerntheorien vorgestellt. Die im dritten Teil vorgestellten Erkenntnisse sind Kernelemente der „Erwachsenenpädagogik“.

Vertiefende Informationen und Verweise finden sich in den jeweiligen Fußnoten. Der Umgang mit Quellen und Fachliteratur folgt den Gepflogenheiten des wissenschaftlichen Schreibens: Wörtliche Zitate sind daher unter Anführungszeichen gestellt, sinngemäße Zitate werden mit „vgl.“ (= vergleiche) kenntlich gemacht. Bei den Literaturangaben bedeutet „et al.“ (wörtlich: „und andere“), dass mehrere Autor:innen mitwirkten und nur der/die erste genannt wird. Die Seitenangaben werden mit „S.“ abgekürzt. Ein „f“ nach der Seitenangabe bedeutet, dass die folgende Seite umfasst ist. Ein „ff“ nach der Seitenangabe bedeutet, dass mehrere folgende Seiten vom Zitat umfasst sind.

Dank an die Mitwirkenden

Mein Dank gilt allen Kolleginnen und Kollegen, die diesen Grundlagentext gelesen und inhaltlich kommentiert haben: Barbara Brunmair, Elke Gruber, Bernhard Keiler, Karin Reisinger, Michael Sturm, Stefan Vater, Giselheid Wagner, Dennis Walter und Jamie Wojtynek. Sie haben viele wichtige Aspekte eingebracht und lassen den Text nun in einer Breite erscheinen, welche er ohne ihre kompetenten Anmerkungen nicht hätte. Schon in der Konzeptphase gaben Philipp Assinger, Elke Gruber und Ekkehard Nussl von Rein wertvolle Anregungen, für die ich mich herzlich bedanke.

Dr.ⁱⁿ Petra H. Steiner

TEIL A: Bildung und Erwachsenenbildung

Im Teil A finden Lesende einen Überblick über die Geschichte des Konzeptes „Bildung“ sowie über die Entwicklung der Erwachsenenbildung als Teil des Bildungswesens.

1 Das Konzept Bildung und die Erwachsenenbildung

Dieses Kapitel beschreibt die europäische *Sozialgeschichte der Gesellschaft* ab der Antike und ihren Zusammenhang mit den *Vorstellungen von Bildung*. Weiters wird die Entwicklung der organisierten Erwachsenenbildung und ihre Sicht auf Bildung behandelt. Die Inhalte sollen dazu anregen, eine eigene Vorstellung von Bildung zu entwickeln.

1.1 Warum sollten sich Erwachsenenbildner:innen mit Bildung beschäftigen?

Bildung kann als eine Vorstellung vom Menschen durch den Menschen gesehen werden, die es in Europa spätestens seit der Antike gibt. Sie ist wichtig, weil sie uns eine Idee davon vermittelt, wie sich der Mensch entwickeln und entfalten kann.

Die Erwachsenenbildung als „Branche“ (Wirtschaftszweig, der mit einem Beruf verbunden ist) und als eine Gemeinschaft professioneller Expert:innen bzw. als Profession ist grundlegend mit der Idee von Bildung verbunden. Ohne die Idee von Bildung können auch die davon inspirierten Institutionen, Projekte und Anliegen und das gesamte Bildungswesen nicht tiefergehend verstanden werden.

Wir können heute verschiedene Verwendungskontexte des Begriffs voneinander unterscheiden:

1. Die wissenschaftliche Thematisierung von *Bildung* (die Disziplinen sind dabei vor allem *Pädagogik, Erwachsenenbildungswissenschaft, Bildungswissenschaft*)
2. Den beruflich etablierten und politischen Gebrauch des Wortes „Bildung“ (Wörter wie: *Bildungspolitik, Bildungssystem, Ausbildung, Bildungsangebot, Bildungsanbieter*)
3. Den privaten Gebrauch des Bedeutungsfeldes zu Bildung und „gebildet“ (Wörter wie *gebildet, ungebildet* oder auch *lebensklug, gut informiert, reflektiert ...*)

In den meisten wissenschaftlichen Publikationen wird erwähnt, dass „Bildung“ diskussionsbedürftig ist, denn der Begriff scheint seit Längerem veraltet und überholt bzw. zu ungenau und unklar (vgl. Gruber o. J., Koller 2022, Schrader & Schlutz 2023). Gleichzeitig kommen Wissenschaftler:innen zur Schlussfolgerung, dass der Begriff Bildung nicht wegzudenken ist. Dafür gibt es zwei Gründe:

- Bildung erscheint unverzichtbar, weil das Wort ungebrochen häufig verwendet wird.

- Der Begriff „Bildung“ ist unverzichtbar, weil er etwas beinhaltet, was Begriffe wie „Lernen“, „Lebenslanges Lernen“, „Wissen“, „Kompetenzen“ nicht erfassen können: Der Bildungsbegriff hilft festzuhalten, was unter *gelungenem* Lehren, Lernen und Leben zu verstehen ist.

Ein Zitat von Horst Siebert soll als Beispiel dafür herangezogen werden:

„Bildung ist ohne Wissen, Qualifikationen, Kompetenzen nicht denkbar. Aber Bildung enthält darüber hinaus eine ethische und eine politische Dimension. Bildung basiert auf einem humanistisch-demokratischen Menschenbild. Das heißt: Bildung erschöpft sich nicht in einer individuellen Persönlichkeitsentfaltung, sondern schließt Verantwortung und Engagement für ‚Frieden, soziale Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung‘ ein.“ (Siebert 2017, S. 50)

Tenorth (2007, S. 95) meint: Von der Sache her kommt keine Gesellschaft um das Thema herum. Die Auseinandersetzungen, die alle Gesellschaften leisten müssen, umfassen nämlich laut Tenorth etwa so unverzichtbare Elemente wie:

- Vorstellungen zum „Aufwachsen in einer Gesellschaft“
- Leitbilder und Werte
- Vorstellungen zur Qualität von Lernprozessen
- Bilder vom Subjekt „Bildung“ als deutschen Begriff und seinen internationalen Gebrauch

Bildung kann als „deutschsprachiger Sonderbegriff“ gesehen werden. Im Sprachgebrauch der Gesellschaft taucht „Bildung“ im ausgehenden 19. Jahrhundert auf (Gruber o. J., S. 1). Im „gelehrten Gebrauch“ ist der Begriff etwas länger, seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert üblich und fußt auf religiösen Traditionen (vgl. Tenorth 2007, S. 92). Im Englischen und Französischen wird meist von „education“ (engl., frz.) oder „formation“ (frz.) gesprochen. Diese Begriffe können Bildung umfassen, können aber auch nur Erziehung, Aus- und Weiterbildung oder das Schulsystem meinen. International wird das Wort „Bildung“ aktuell teilweise in nordeuropäischen Ländern verwendet. Internationale Netzwerke der Erwachsenenbildung und der Bildungspolitik greifen den Terminus auf, z. B. die European Agency for Education of Adults (EAEA), die sich für ein breites und nicht beruflich-verengtes Bildungsverständnis einsetzt. Auch die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) benennt einen Zielbereich der Nachhaltigkeitsentwicklung bis 2030 auf Deutsch mit „Bildung“. Die EU und andere bildungspolitische Akteur:innen dagegen sprechen meist von „lebensbegleitendem“ oder „lebenslangem Lernen“. Sie meinen damit zwar etwas Ähnliches wie den Begriff Bildung. Lebensbegleitendes Lernen ist jedoch anders ausgerichtet (siehe Kapitel 4).

1.2 Bildung und Erwachsenenbildungsgeschichte in Stationen

Die Antike als eine Wurzel unserer Bildungsvorstellungen

In Europa kann man die Sichtweisen der griechischen und der römischen Antike als früheste Bildungsvorstellungen betrachten. Der Bildungsbegriff hat immer mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit, mit den Idealen bezüglich Mensch und Gesellschaft zu tun. Daher ist es wichtig, die Gesellschaft mitzudenken, aus der der Bildungsbegriff stammt: Die antike Gesellschaft war geprägt vom Glauben an eine vielzählige Götterwelt, sie war eine ständische Gesellschaft mit einer kleinen herrschenden Schicht, die das öffentliche Leben und die Politik gestaltete. Bildung als etwas, was *alle* erreichen können sollten, war in der Antike Männern vorbehalten. Insofern diskriminiert und ausgenommen waren in der antiken Gesellschaft Frauen und versklavte Personen.

Eine sehr bekannt gewordene Darstellung von Bildung führt Platon im „Höhlengleichnis“ aus (vgl. dazu etwa die Darstellung in Rieger-Ladich 2019, S. 26ff). Platon lebte von 427 bis 347 vor Christus. Diese Darstellung war von Platon für die politisch verantwortlichen Führungskräfte gedacht.

Im Höhlengleichnis werden die Menschen angekettet in einer Höhle sitzend beschrieben. Sie sehen nur die Schatten der hinter ihnen vorbeigehenden Menschen und die Schatten dessen, was diese Menschen vorbeitragen. Die Menschen leben in diesem Gleichnis im selbstverständlich Vertrauten gut mit ihrer „Realität“. Sie bemerken nicht, dass ihre Wirklichkeit nur eine Schattendarstellung ist. In Platons Gleichnis werden nun Angekettete befreit und ins Freie geführt. Diese „Umwendung“ ist für die Befreiten keine freiwillige Handlung, sondern eher zwanghaft herbeigeführt. Die „Befreiten“ leiden unter dem hellen ungewohnten Licht. Damit zeigt Platon, dass die Abwendung von Gewohntem, die Konfrontation mit Neuem in der Regel zunächst nicht angenehm ist. Erst nach der Umgewöhnung können die Befreiten die Welt, wie sie wirklich ist, erkennen. Der nächste Schritt ist Platon zufolge, dass diese Menschen, die nunmehr das Gute erkennen können, zurückkehren müssen. (Es sind politisch Verantwortliche, welche in der Antike angesprochen sind, daher müssen diese auch zurück in die Höhle zur Gemeinschaft.) Sie sind nun wieder Teil der ursprünglichen Höhlen-Gemeinschaft und sollen mit dem neuen Wissen dort weiterleben und als Gestaltende fungieren. Platon betont, dass die Zurückgekehrten mit Unwissenheit, sogar mit Hohn und Spott rechnen müssen, denn die Höhlenbewohner:innen werden sie naturgemäß nicht verstehen können.

Das Christentum formt das Menschenbild und damit die Vorstellung von Bildung über Jahrhunderte

Zusätzlich zur Klassik der griechischen und römischen Antike kommt aus dem Christentum starker Einfluss auf Bildung. Erstmals erwähnt wurde „Bildung“ vom Dominikanermönch und Theologen Meister Eckhart im 14. Jahrhundert. Eckhart meinte, das Bild Gottes könnte „in den Menschen eingehen“ und der Mensch könnte so am Göttlichen teilhaben. Diese Sätze Eckharts waren für die Amtskirche jedoch Häresie und wurden im 14. Jahrhundert verurteilt. Es war inakzeptabel, dass der Mensch Anteil am Göttlichen haben soll.

Ähnlich gelagert ist der *Humanismus*. Er geht jedoch nicht mehr wie das späte christliche Bildungsverständnis davon aus, dass es Gott benötigt, um den Wert des Menschen zu begründen. Humanismus bedeutet, sehr kurz gefasst, dass dem Menschen *Würde an sich* zukommt. Diese Würde des Menschen begründet auch, dass er sich positiv, gut und moralisch richtig verhalten muss. Auf der anderen Seite muss ihm auch als einem Menschen mit Rechten und Würde und als einem Menschen mit Möglichkeit zur Selbstverwirklichung begegnet werden.

Historisch ist die christliche Soziallehre in Europa nach der Antike demnach die wichtigste Ursache dafür, dass Bildung sich als Idee verbreitete. Erstaunlich ist hier die Person Jan Amos Komenský (lateinisch: Comenius), ein Kleriker und Leiter eines Kinderheimes. (Komenský lebte von 1592 bis 1670.) Er hat schon sehr früh vertreten, dass jedem Menschen auf der Welt möglich sein müsste, alles zu lernen, alles zu wissen. Wir erkennen darin einen sehr frühen Gedanken der Zugänglichkeit von Lernen und Bildung für alle.

Zünfte fördern beruflich nützliche Kenntnisse schon ab dem Hochmittelalter und der Neuzeit

Abseits des von der Kirche dominierten Wissenskanons und der Klosterschulen gab es bereits im Hochmittelalter (ca. 1050–1250) Schreib- und Leseschulen, welche mit städtischer Lizenz von Lehrenden betrieben wurden. „Schulehalten war ein durch Zünfte geregeltes Handwerk“ (Terhart 2009, S. 25). Dabei stand das Bildungsanliegen, berufliche Fähigkeiten zu vermitteln, im Vordergrund.

Mit der Neuzeit, ab ca. 1500, begann eine weitere Intensivierung dieser weltlichen, von der Kirche unabhängigen, Entwicklung. Sie wurde durch Entwicklungen in Technik und Wirtschaft hervorgerufen. Bildungsinhalte konnten schlagartig in neuer Form verbreitet werden, als sich der Buchdruck etablierte. Davor gab es lediglich Handschriften, welche nur Gelehrten und Klerikern zur Verfügung standen.¹

Die Aufklärung im 18. Jahrhundert betont die neue Idee von der Selbstverantwortlichkeit des Menschen für sein Denken und seine Bildung

Ideengeschichtlich spannend wird es in Europa mit der Epoche der *Aufklärung*, die im 18. Jahrhundert datiert werden kann. Die Entwicklung und die Verbreitung gedruckter Schriftwerke führten dazu, dass es nun mehr und andere Gelehrte gab: Nicht mehr nur Kleriker und Kirchengelehrte waren Gebildete. Die *Aufklärung* ist mit dem Erstarken des Bürgertums (Handel, Verwaltung, Handwerk) verbunden. Das Bürgertum trat verstärkt als Größe dem Adel und dem Klerus gegenüber.

Bildung und Lernen wurden damit *säkularisiert*. Säkularisierung bedeutet: Nicht mehr Gottesglaube, Gottes-Ebenbürtigkeit und Kirche dominierten die Vorstellungen und die Institutionen. Es traten vermehrt weltliche Vorstellungen und weltliche Institutionen an ihre Stelle.

¹ Die männliche grammatikalische Form ist hier korrekt, da es sich bei Gelehrten und Klerikern tatsächlich ausschließlich um Männer handelte.

Aufklärung wendet sich gegen starre und überholte Vorstellungen und Ideologien, die mit Tradition oder Gewohnheit begründet werden. Dagegen setzt sie die Vernunft, und teilweise wissenschaftliche Erkenntnis, als Urteilsinstanz. Der bekannteste *Philosoph der Aufklärung* ist Immanuel Kant (Kant lebte von 1724 bis 1804.). Kant forderte 1784 von den Menschen, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen. Das jedoch ist nicht einfach: In den Worten Kants: „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ Aufklärung fordert demzufolge von den Menschen erstmals die Autonomie und den Mut ein, eigenständig zu denken. Sie traut es dem Menschen zu, zur Vernunft und zu rationalem Denken fähig zu sein, und gibt ihm jedoch auch die Verantwortung dafür, wenn er seine Vernunft nicht einsetzt: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit.“²

Entgegen vorheriger Fremdbestimmung trat die Möglichkeit des Selber-Denkens und des Sich-selbst-Bestimmens in den Vordergrund. Bildung wurde zur Aufgabe für jeden Einzelnen und war somit – prinzipiell gedacht – auch für alle erreichbar. Die Entstehung von Wissen und Bildung ging in der Geschichte laufend und nun noch vermehrt von Gelehrten aus, die nicht mehr nur Theologen sind (in der Regel waren es Männer), sondern Philosophen, Juristen, Mathematiker und Astronomen. Sieht man auf Bildungsbeteiligung und die Bildungschancen, so ist real und in praktischer Hinsicht Bildung für alle nicht realisiert – dieses Faktum besteht neben wertvollen formellen Zugeständnissen von Chancengleichheit und innerhalb des akzeptierten Diktums der Aufklärung.³ Daher bleibt auch innerhalb des Erbes der Aufklärung die Aufgabe, Bildungschancen und -teilhabe unabhängig von Herkunft, Hautfarbe, sexueller Orientierung, körperlichen Möglichkeiten und Ähnlichem gleich zu gestalten. Nicht zuletzt diesem Vorhaben dienen viele Angebote der Erwachsenenbildung.

Der klassische Bildungsbegriff

Der klassische Bildungsbegriff ist von früheren Idealen inspiriert: von der Aufklärung, vom Erbe christlicher Menschenbilder und von der Verehrung der griechischen und römischen Antike. Wie die Aufklärung setzt er auf ein starkes Individuum, jedoch wird Bildung als Ideal genauer beschrieben. Der gebildete Mensch ist gleichzeitig eine Bereicherung für die Gesellschaft. Diese geistesgeschichtliche Epoche wird als *Deutscher Idealismus* oder *Deutscher Neuhumanismus* bezeichnet.

Es geht darum, dass jeder Mensch sein gesamtes Potenzial ausbilden soll. Der Bildungsweg zur Individualität liegt im Wechselspiel des/der Einzelnen mit der Welt, er soll allen Menschen ermöglicht werden. Genau das forderte unter anderem Wilhelm von Humboldt

² Ergänzend anzumerken ist, dass aktuelle Diskussionen sich damit beschäftigen, wie Kants Erkenntnisse und Aussagen zu sehen sind, wenn man einbezieht, dass er sich auch rassistisch äußerte. Der Philosoph Marcus Willaschek spricht von Kants „Äußerungen über die angebliche Überlegenheit der Weißen, Faulheit der Afrikaner etc.“ und meint: „Aus meiner Sicht ist die wichtigste Frage diejenige, wie Kants Äußerungen über unterschiedliche Menschenrassen und deren angeblich unterschiedliche Kulturfähigkeit mit seinem moralischen Universalismus vereinbar ist, der besagt, dass alle Menschen eine absolute Würde und gleiche Rechte haben.“ (Vgl. dazu: <https://aktuelles.uni-frankfurt.de/forschung/war-kant-ein-rassist-der-philosoph-marcus-willaschek-im-interview/>)

³ Vgl. dazu die beispielhaften Zitate aus dem Nationalen Bildungsbericht 2021 in Fußnote 7.

in seinem Bildungsbegriff, der als der „klassische Bildungsbegriff“ bekannt werden sollte. (Humboldt lebte 1767–1835.) Der Mensch, welcher zur Vernunft fähig ist, seine Möglichkeiten, seine Kräfte und sein Potenzial sollen sich nicht nur irgendwie entwickeln. Humboldt schwebte Höchstes vor: Der Mensch solle seine „Kräfte aufs Höchste und Proportionierlichste zu einem Ganzen bilden“. Das Bildungsbemühen soll nichts ausschließen. Humboldt forderte nämlich die „allgemeinste, regeste und freieste Wechselwirkung des Ichs mit der Welt“ (vgl. Koller 2022, S. 55f).

Dieser klassische Bildungsbegriff ist anspruchsvoll und idealisierend. Er thematisiert Anforderungen des alltäglichen und beruflichen Lebens nicht (beispielsweise handwerkliches Können oder Kommunikation im Alltag). So scheint der Bildungsbegriff in dieser Fassung real nur auf eine kleine Gruppe in der Gesellschaft anwendbar. Er schließt praktische, alltagsnahe und im Alltag nötige Fähigkeiten des Menschen aus. Weiters ist hinzuzufügen, dass alle geistigen Strömungen, welche zur Zeit Humboldts „en vogue“ waren, Eingang in das Theoriegebäude nahmen, etwa die Vorstellung, dass „das Männliche“ von seiner Natur her mehr „Selbsttätigkeit“ hätte und das Weibliche mehr „leidende Empfänglichkeit“.⁴

Positiv ist zu sehen, dass der klassische Bildungsbegriff dennoch breit und umfassend gedacht ist. Auch wenn er den Alltag und den Beruf nicht erwähnt, so schließt er sie auch nicht dezidiert aus. Wichtig ist zudem, dass der Bildungsbegriff breit verstanden und daher als ausnahmslos für alle Menschen gültig gesehen werden kann. Menschen werden als vernunftbegabt und bildungsfähig betrachtet und haben Würde an sich.

Eine kurze prägnante Definition des Bildungsbegriffs lautet:

„Bildung bezeichnet in den klassischen Bildungstheorien den *Prozess*, das *Ziel* und das *Ergebnis* der Kräftebildung, der Selbstentfaltung und der Selbstverwirklichung jedes Menschen in Auseinandersetzung mit der Welt.“ (Schrader & Schlutz 2023, o. S., Hervorhebungen P. H. St.)

⁴ Humboldt sagte beispielsweise: „Die zeugende Kraft ist mehr zur Einwirkung, die empfangende mehr zur Rückwirkung gestimmt. Was von der ersteren belebt wird, nennen wir männlich, was die letztere beseelt weiblich. Alles Männliche zeigt mehr Selbstthätigkeit, alles Weibliche mehr leidende Empfänglichkeit. Indess besteht dieser Unterschied nur in der Richtung, nicht in dem Vermögen. [...] Gerade durch diese Verschiedenheit thun sie der Forderung der Natur ein Genüge.“ (Quelle: Flitner, A. und Giel, K. (Hg.) (1980): Wilhelm von Humboldt – Werke in fünf Bänden. Band I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Stuttgart: Cotta, 3. Auflage, Seite 277f und Seite 285.)

Die Industrialisierung verändert die Lebensbedingungen der Menschen mit Folgen für Bildungsideen und Bildungsmotivation

Ungefähr mit dem Jahr 1800 kann man den Beginn einer wichtigen sozialen und gesellschaftlichen Entwicklung festlegen, die enorme Auswirkungen auf die Idee von Bildung hatte. Es begann in Europa und in Nordamerika die *Industrialisierung*, eine Entwicklungstendenz, mit deren Effekten wir immer noch leben. Die gesellschaftliche Veränderung wurde dominiert vom Entwickeln und Verbreiten von Maschinen und industrieller Produktion. Webstühle, Dampfmaschinen, Elektrizität, Züge und Motoren veränderten die Lebenswelt des Menschen nachhaltig. Die Industrialisierung veränderte die Art, wie Menschen sich ihren Lebensunterhalt verdienen und wie sie ihr Leben gestalten. Das immer besser organisierte Herstellen von Produkten erforderte, dass etwa Rohstoffe in großer Menge abgebaut werden, z. B. Kohle. Hier tritt ein historisch neues Phänomen auf, nämlich dass eine große Gruppe von Menschen als *Arbeiter und Arbeiterinnen* in organisierten industriellen Prozessen eingesetzt wird. Davor gab es nur das Handwerkertum, das in Gilden und Zünften organisiert war, sowie die enorm breite bäuerliche Bevölkerungsgruppe. Wir wissen von damals, dass auch Kinder arbeiten mussten, und wir wissen, wie schlecht die Arbeits- und Lebensbedingungen vieler dieser Arbeitenden und auch der Bauern und Bäuerinnen waren.

Für die Chancen auf Bildung aller bedeuteten manche Entwicklungen dieser Zeit einen Rückschritt. Die neuen gesellschaftlichen Verhältnisse führten jedoch zu *Emanzipationsbewegungen*: In diesen Emanzipationsbewegungen arbeiteten, erstens, das Bürgertum und die gesamte Bevölkerung spätestens seit dem Jahr 1750 daran, sich vom Adel zu emanzipieren, sich von seiner (gottgegebenen) Vorherrschaft zu befreien. Zweitens begann im 19. Jahrhundert die verarmte Bevölkerungsgruppe der Arbeitenden und der Bauern gegen die Herrschaft von Adel und Bürgertum aufzubegehren. Die Verfügung kleiner herrschender Gruppen über Menschen, über Arbeitende und über die bäuerliche Bevölkerung, die Jahrhunderte ein nicht hinterfragtes Faktum war, wurde angezweifelt. Für die Arbeiterschaft war die Idee des *Kommunismus* tragend. (Das Kommunistische Manifest von Karl Marx und Friedrich Engels erscheint 1848.) Die *Französische Revolution* 1789 zeigte schon vorher das Aufbegehren der Bevölkerung gegenüber herrschenden Ständen. Die Forderung der Französischen Revolution war: „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“. Auch wenn nach der Französischen Revolution keineswegs gerechte und freie Zustände herrschten, so war sie doch ein Startpunkt für weitere Entwicklungen, die die europäische Geistesgeschichte und die Bildung stark betreffen.

All diese Entwicklungen gehen nicht nur in eine Richtung und sind nicht scharf voneinander getrennt verlaufen. Auch die hier vorliegende Darstellung ist unvermeidbar lückenhaft und weist Sprünge im Zeitgeschehen auf: Es werden bedeutsame Stationen der Geschichte des Konzeptes Bildung sowie der Erwachsenenbildung dargestellt, ohne Anspruch auf Vollständigkeit und ohne die Gewährleistung einer für alle gleichermaßen passenden und gültigen Schwerpunktsetzung.

Die frühe moderne Erwachsenenbildung ab dem 19. Jahrhundert entsteht und entfaltet verschiedene Bildungsvorstellungen

Im 19. Jahrhundert kann die Geburtsstunde der Erwachsenenbildung als Bildungsbereich angesetzt werden. Es prägten sich verschiedene Vereine und Gemeinschaften aus. Das Bildungsverständnis dieser Vereine und Gemeinschaften folgte den unterschiedlichen Anliegen sowie den unterschiedlichen weltanschaulichen Ausrichtungen.

Wilhelm Filla (Leiter des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, er lebte von 1947 bis 2016) hielt *vier Richtungen der frühen modernen Erwachsenenbildung* fest:

- Die Aus- und Weiterbildung von Personen im Handwerks- und Berufsbereich und im Landwirtschaftsbereich wurde von landwirtschaftlichen Genossenschaften und Handwerksständen vorangetrieben. Diese „*utilitaristische*“ Bildung, wie sie von Filla benannt wird, ist in ihrem Bildungsverständnis nutzenorientiert, „Skills-orientiert“, so würde es heute bezeichnet. Die Vorstellung von Bildung und erfolgreichem Lernen ist pragmatisch auf die gewünschten Fähigkeiten bezogen.
- Die *Arbeiterbildung* wurde von Vereinen vorangetrieben, die der Idee der Emanzipation der lohnabhängigen Arbeiter:innen von den Unternehmenseignern folgten.
- *Bürgerliche Bildungsvereine* entstanden. Sie vertreten die Idee von Bildung, die dem klassischen Bildungsbegriff nahe ist. Es geht um umfassendes Wissen, Weltgewandtheit und individuelle Höherentwicklung.
- *Christliche Institutionen* schufen Bildungseinrichtungen, die vom Menschenbild und von der Idee des Christentums inspiriert waren (vgl. Filla 2014, S. 24ff).

Im 19. Jahrhundert wirkte das Aufbegehren gegen Adelsherrschaft weiter und setzte sich mit gleichzeitigen Tendenzen zur Verteidigung der Monarchie in Widerstreit. Erst 1919 in Österreich und 1918 in Deutschland wurden endgültig *Demokratien* ausgerufen und der Adel musste abdanken. Staaten waren geboren und wurden *Republiken* genannt.

Im 19. Jahrhundert wurde Erwachsenenbildung meist mit „Volkshochschulbildung“ bezeichnet. Einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung der Bildungsidee leistete die Volkshochschulbewegung, welche in Dänemark ihren Ausgang nahm. Bildungsideal war, jeden einzelnen Erwachsenen politisch aufzuklären, Demokratiefähigkeit herzustellen und auch die Idee der Partizipation aller an der Gesellschaft zu verbreiten. Die European Association for the Education of Adults (EAEA) beschreibt dazu ein Beispiel in ihrem Papier „What ist Bildung“. Sie berichtet von den Anfängen der Erwachsenenbildung, die revolutionär waren und gegen Widerstand durchgesetzt werden mussten. Sie waren unter anderem deshalb revolutionär, weil Bauern aufgefordert wurden, eigene Fragen zu formulieren: „Was Kold an seiner Volkshochschule machte, war einfach, aber revolutionär: Er ging zu 15 bis 20 jungen Landarbeitern und las ihnen Heldenromane über die glorreiche Vergangenheit Dänemarks vor. Sobald er ihre Aufmerksamkeit hatte, tat er etwas, was für 1851 radikal war: Er stellte ihnen Fragen. Üblicherweise stellte niemand ihnen je eine Frage.“ (Andersen 2021, S. 11, Übersetzung P. H. St.)

In Österreich war das „Volkshaus Ottakring“ unter Ludo Hartmann (heute „Volkshochschule Ottakring“) innovativ: Hier fanden 1905 Kurse statt. Ludo Hartmann führte Erhebungen zu Interessen der Erwachsenen durch, die es weltweit nirgends gab. Ferner hielten Wissenschaftler:innen Vorträge vor Interessierten und das außerhalb der Universitäten.

Die übliche Regel früher Erwachsenenbildungsangebote war, dass Männer und Frauen unterschiedliche Angebote wahrnehmen konnten und getrennt waren (das sieht man etwa an den Begriffen *Arbeiterbildungs-Frauenvereine* und *Arbeiterbildungs-Männervereine*, *katholische Frauenbildung*, *katholische Männerbildung*). Bezüglich des herrschenden Bildungsverständnisses kann also geschlossen werden, dass die Geschlechter – aus heutiger Sicht inkorrekt – als dermaßen unterschiedlich gedacht waren, dass sie getrennte Bildungsangebote erhalten sollten.

Im 20. Jahrhundert geht die Entwicklung der Erwachsenenbildung weiter, das Bildungsverständnis verändert sich wie bisher bereits mit den tragenden Ideen, mit den gesellschaftlichen und sozialen Verhältnissen und mit dem herrschenden *Menschenbild*. Dabei zeigten etwa der Faschismus und Nationalsozialismus (rund um die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts) sowie der Kolonialismus (ca. 1500 bis 1950) in besonderem Ausmaß tiefe und problematische Lücken in der Leistungsfähigkeit der Begriffe Bildung und Aufklärung – unter anderem mittels systematischer Abwertung von Bevölkerungs- und ethnischen Gruppen. Die vorhandenen (Bildungs-)Vorstellungen konnten nicht gewährleisten, dass ein gerechtes und humanes Zusammenleben möglich wurde.

Die „Idee der Demokratie“ sowie die Durchsetzung der Republik im 20. Jahrhundert bedingten einander und führten gleichzeitig dazu, dass das *Recht* auf Bildung für jeden und jede zumindest formal und theoretisch als selbstverständlich gilt. Betrachtet man *die Idee des aktiven und passiven Wahlrechts*, das jeder/jede in Anspruch nehmen kann, so kann man nicht nur von Recht auf Bildung, sondern auch von einer gewissen *Verpflichtung* der/des Einzelnen zu Bildung sprechen.

Das formale, nun staatlich festgelegte Bildungswesen (Pflichtschule, Berufsbildungswesen, hochschulische Ausbildung) steht prinzipiell dem *freien Bildungswesen* gegenüber. Zu Letzterem gehört die Erwachsenenbildung. In der „freien Erwachsenenbildung“, die nicht vom Staat gelenkt wird, verortet man nach wie vor den allergrößten Teil der Erwachsenenbildung. Auch heute noch hat die freie Erwachsenenbildung ihre Wurzeln in sozialgesellschaftlichen Entwicklungen. Wir finden in der Erwachsenenbildung Verbände, die historisch gewachsenen weltanschaulichen Richtungen angehören, z. B. Interessenverbände der Arbeiter:innen und Angestellten, kirchliche Interessenverbände, gewerkschaftliche Interessenverbände, Interessenverbände von Wirtschafts- und Gewerbetreibenden u. Ä. m. In der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) sind in Österreich etwa zehn große, bundesweit tätige Verbände⁵ zusammengeschlossen.

⁵ Folgende zehn Verbände sind Mitglieder der KEBÖ: Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser Österreich, Berufsförderungsinstitut Österreich, Büchereiverband Österreichs, Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich, Ländliches Fortbildungsinstitut, Ring Österreichischer Bildungswerke, Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich, Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung, Verband Österreichischer Volkshochschulen und Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich.

Neben diesen traditionell verankerten Verbänden entfaltete sich in der Nachkriegszeit eine breite Landschaft diverser Anbietereinrichtungen, die in großen Teilen, aber nicht immer gewinnorientiert arbeiten. Diese Anbieter finden sich in verschiedensten Größen, vom Ein-Personen-Unternehmen bis zu österreichweit tätigen GmbHs. Insbesondere ab den 1990er-Jahren nahm die Anzahl an Anbietern von Erwachsenenbildung enorm zu.

Kritik am klassischen Bildungsverständnis – ein realistisches Bild von Bildung ist vonnöten

Das den Menschen überhöhende „klassische Bildungsverständnis“ wurde kritisiert. Die Erwachsenenbildung hat sich vom „Bildungsidealismus“ distanziert: In der sogenannten „realistischen Wende“ in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wird gefordert, dass die Erwachsenenbildung von der Lebenswelt und der Arbeitssituation der Lernenden auszugehen hat (vgl. Schrader und Schlutz 2023, S. 2). Das klassische Bildungsverständnis enthält eine vom Alltag enthobene „Weltaneignung“ und ist überholt. Man sollte eher von „Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ sprechen (vgl. Schlögl 2022, S. 7). Die Begrifflichkeit „Ausstattung“ geht auf Robinsohn zurück, der als Schultheoretiker schon in den 1930er-Jahren die Reformunwilligkeit im deutschen Bildungssystem kritisierte. Mit „Ausstattung“ ist gemeint, dass ein realistisches Bildungsverständnis alle Fähigkeiten und Kompetenzen umfassen sollte, welche es braucht, um in dieser aktuellen Welt zurechtzukommen, selbstverständlich auch jene, die mit Alltag und Beruf einhergehen.

Nach dem Zweiten Weltkrieg: Reformideen und „Verprivatwirtschaftlichung“ von Teilen der Erwachsenenbildung

Wenn wir in die Nachkriegszeit nach dem Zweiten Weltkrieg gehen, so sehen wir weitere intensive Auseinandersetzungen mit der Reform des Bildungssystems. Dies wurde inspiriert und getragen von wirtschaftlichem Wachstum, sozialer Stabilität und Kritik am herkömmlichen System. Das veraltete Bildungssystem sollte nach neuen, offeneren und Teilhabe fördernden Idealen reformiert werden. Es entstand mehr Problembewusstsein für die Rolle des sozialen Status und der sozialen Herkunft und daraus hervorgehenden Bildungsunterschieden. Das Bewusstsein steigt für die Einsicht, dass für funktionierende Gesellschaften mehr Bildung für alle vorteilhaft ist.

Spätestens mit der Publikation des Memorandums zum Lebenslangen Lernen 2000 hat eine neue Ära begonnen. Wenngleich die Erwachsenenbildung in nationalen Verantwortlichkeiten liegt, sind Europäische Ideen (die Europäische Union) tragend und einflussreich: Die Idee des Lernens von der Wiege bis zur Bahre etwa, Aus- und Weiterbildung, die die Beschäftigungsfähigkeit aufrechterhalten soll, sowie Bildung, die bürgerschaftliches Engagement ermöglicht. Die Idee des *Lebenslangen (oder lebensbegleitenden) Lernens* (kurz LLL) ist eine der wichtigsten Leit-Vorstellungen geworden. Das Konzept Lebenslanges Lernen beinhaltet nicht mehr vorrangig die erwähnten Ziele der Bildung, z. B. Begriffe wie Würde und – aus dem Humanismus begründete – Menschenbilder. Der einzelne Mensch in seiner Entfaltung an sich (klassisches Bildungsideal) rückt in den Hintergrund. In den Vordergrund kommt der Mensch, welcher mithilfe hoher Kompetenzen und hoher Qualifizierung wirtschaftlichen Erfolg und politische Stabilität fördert.

Kritische Bildungswissenschaftler:innen gestehen dem Lebenslangen Lernens nicht unbedingt zu, ein „Bildungskonzept“ zu sein. Eher stehen für sie im „Lebenslangen Lernen“ der Begriff des Lernens und das bildungspolitische Anliegen der Verwertbarkeit individuellen Lernens für wirtschaftlichen Wettbewerb im Mittelpunkt“:

„Eine Funktion dieses Begriffes besteht darin, die zeitliche Bestimmung des Lernens zu konkretisieren und auszuweiten. Darüber hinaus wird der Lernbegriff anstelle des Bildungsbegriffs zugrunde gelegt. Eine häufige Kritik an dem Begriff ist diejenige seiner heute hohen Nähe zu neoliberalen Konzepten der Selbstverantwortlichkeit der Individuen für ihre Lernprozesse sowie zum Diskurs um die Verwertbarkeit von Lernergebnissen.“ (von Hippel und Fleige 2020, S. 98f)

Mitunter wird Lebenslanges Lernen jedoch als „Konzept“ verstanden (vgl. z. B. Schreiber-Barsch und Stang 2021, S. 40f). Jedenfalls beschäftigt sich die Erwachsenenbildungsforschung auch annehmend mit der „Maxime“ des Lebenslangen Lernens (z. B. Nittel et al. 2011, S. 169).

Bildungspolitisch international bedeutsam sind neben der EU beispielsweise die UNESCO (Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur) sowie die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). Die OECD beauftragt die international vergleichenden Erhebungen zu Kompetenzen (z. B. „PISA“ für Schüler:innen, „PIAAC“ für Erwachsene).

Prinzipiell existiert im demokratischen Europa eine Vielfalt von Bildungsvorstellungen. So ist die aufklärerische Idee, dass sich der Mensch seines eigenen Verstandes zu bedienen habe und mit Mut und Entschlossenheit auf seine Mündigkeit achten solle, noch immer gültig. Auch das klassische Bildungsideal mit der Idee der Entfaltung aller menschlichen Kräfte findet sich in der Gegenwartsgesellschaft. Historische Teile der Bildungsidee (z. B. an Glaubensvorstellungen gebundene) sind gegenwärtig akzeptiert und vertreten.

Auf eine Schwierigkeit in diesem Zusammenhang sei hingewiesen: In demokratischen spätmodernen Gesellschaften ist Bildung häufig Teil der offiziellen Zielsetzung von Institutionen. Das Problem dabei ist, dass das Bildungsverständnis der Institutionen meist nicht erklärt und transparent gemacht wird. Mit der Verwendung von „Bildung“ wird suggeriert, dass in jedem Fall etwas Gutes bewirkt werden soll. Der Begriff Bildung wird laut Gruber (2004, S. 5) „[...] auch ohne ein Wort der Begründung von unterschiedlichsten Interessen in Dienst genommen [...]“

Angesichts dieser demokratisch legitimierten Pluralität stellen sich die Fragen, welche Bildungsidee und welche damit verbundenen Bildungsinitiativen sich durchsetzen. Dabei gilt es, die Zugänglichkeit zu Ressourcen (Finanzierung, Zeit, räumliche Nähe, technische Grundausstattung/Internetzugang und dergleichen) zu beachten. Sogar in relativ wohlhabenden Regionen sind freie Zeit und weitere persönliche Ressourcen, die Bildung gewidmet werden können, nicht selbstverständlich. Überdies führt wirtschaftlicher Wettbewerb dazu, dass Bildungsanliegen, die nicht wirtschaftlich verwertbar erscheinen, in die hinteren Ränge verwiesen werden, z. B. Persönlichkeitsbildung, Gesundheitsbildung, kulturelle und politische Bildung. Das betrifft nicht nur das lernende Individuum, sondern auch die Ebene aller Anbieter von Erwachsenenbildung.

Rechtliche Zugänglichkeit zu Bildungswegen und Öffnung der Bildungswege sind in Österreich – zumindest für Menschen mit „stabilem Aufenthaltsstatus“ – in größerem Ausmaß gelungen und sind weiterhin ein großes Anliegen der Erwachsenenbildung. (Beispiel: Wenn jemand in seinem ersten Bildungsgang eine Chance nicht wahrnehmen konnte/wollte, so hat die Person im zweiten Bildungsweg eine Chance.)

1.3 Aktuelle Erkenntnisse, Bildung als „soziale Praxis“

In jüngerer Zeit gerät die Gebrochenheit des Phänomens Bildung in den Blick: Das sich bildende Subjekt kann nicht so stark gedacht werden, wie es die klassische und aufklärerische Bildungsphilosophie propagierte (vgl. Rieger-Ladich 2029, S. 109ff). Es wurde spätestens seit der Nachkriegszeit des 20. Jahrhunderts sichtbar, dass Bildung ein komplexes Phänomen ist und in seiner Ideengeschichte und Realität sehr kritisch und genau betrachtet werden sollte. So wird aktuell bildungswissenschaftlich betont, wie sehr menschliches Lernen mit der Umwelt interagiert, von dieser abhängig ist und wie unsichtbar und vielfältig Interaktionen zwischen Mensch und Umwelt sind. Faulstich (2017, S. 19) zeigt, dass *Lernen* Körper, Geist, Seele und Emotion umfasst, es betrifft den Menschen *und* seine Umwelt. Grenzen zwischen Ich und Umwelt sind keineswegs klar, auch wenn wir die Idee eines relativ autonomen Ich, das der Welt gegenübersteht, benötigen, um Bildung am Subjekt festmachen zu können. Wir müssen also beides gleichzeitig denken können: eine prinzipielle Autonomie und Autonomiefähigkeit des sich bildenden Menschen *und* dessen tiefe Verwobenheit in Einflussfaktoren, die nicht unmittelbar kontrolliert werden können. So gesehen „[...] werden die traditionellen Dualismen zwischen Körper und Geist, zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Ich und Welt, zwischen Theorie und Praxis vermittelt, unterstellt und zugleich aufgelöst.“ (Ebd.)

Neuerdings werden auch die Rollen von Körper und Leiblichkeit, der Zeit und räumlicher sowie anderer „Regeln“ stärker beachtet (z. B. die Architektur von Bildungseinrichtungen, die zeitlichen Rahmenbedingungen). Autobiografien, in denen Menschen ihren Bildungsgang mit starkem Gespür für die eigene soziale Positionierung und Entwicklung darstellen (z. B. Didier Eribons Buch „Rückkehr nach Reims“ (2022) oder die Werke von Bell Hooks, die Bildungswissenschaft mit eigener Biografie verknüpft), begleiten diese Erkenntnis. Die „praxeologische“ Bildungsforschung geht beispielsweise diesen Verwobenheiten nach und möchte den Bildungsvorgang als „soziale Praxis“ beobachten: „Bildung wird hier nicht länger als ein individuelles, vornehmlich kognitives Geschehen gefasst, sondern als eine facettenreiche soziale Praxis, die eine leiblich-körperliche Dimension besitzt, eine räumlich-materielle wie auch eine zeitliche.“ (Rieger-Ladich 2019, S. 187f) Bildung wird von der praxeologischen Bildungsforschung gleichzeitig als „öffentlich“ verstanden, sie ist damit beobachtbar (vgl. ebd.).

Die Chancen des Individuums, auf seine Bildung Einfluss zu nehmen, werden also als begrenzt erkannt und Mechanismen dieser Begrenzung sollen genauer als je zuvor sichtbar gemacht werden.

Eine Erkenntnislinie für Mechanismen der Begrenzung eigener Einflussmöglichkeiten bei Bildung ist die sogenannte „Bildungsvererbung“. Bildungsvererbung bedeutet, dass die

Chancen auf Bildung vor allem vom Bildungsstand und Sozialstatus der Eltern abhängen. So korreliert den Erkenntnissen der PISA-Studien zufolge der Grad der (elterlichen) Teilnahme an kulturellen Leistungen, z. B. Anzahl der Bücher im Haushalt, mit dem Kompetenzerwerb bei Kindern (vgl. Oberwimmer et al. 2019, S. 254). Auch die Frage, ob die Muttersprache der Landessprache entspricht und ob Migrationserfahrung vorhanden ist, wird als wesentlicher Einflussfaktor auf den Erfolg im (österreichischen) Bildungssystem erkannt.⁶ Mit dem genauen Beschreiben von Begrenzungen können wir aber auch erfahren, wo und wie das Individuum Chancen hat, sich neu zu definieren und zu lernen, bzw. wo Veränderung möglich ist. Die Erwachsenenbildungswissenschaft erarbeitet Wissen dazu, wie Menschen angesichts von Bildungsvererbung und anderen nachteilig wirkenden Faktoren (z.B. Migrationserfahrung) begleitet werden können. So greift Grotlüschen (2010) in „Erneuerung der Interessetheorie“ auf, wie individuell unterschiedlich bereits das Zustandekommen von Interesse an Inhalten und Weiterbildung ist. Sie beleuchtet die vielfältigen sozialen Eingebundenheiten, die dazu führen, ob und was jemand als Interesse wahrnimmt.

⁶ Vgl. diese beispielhaften Erkenntnisse und Zitate aus dem Nationalen Bildungsbericht von 2021 (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2021):

- „Anteile an Kindern aus sozial schwachen und bildungsfernen Familien sind in der leistungsschwachen Schülerschaft überproportional stark vertreten. Bei der leistungsstarken Schülerschaft sind diese Gruppen umgekehrt unterrepräsentiert.“ (Ebd., S. 323)
- „Höhere Bildungsabschlüsse gehen mit vermehrter Erwerbstätigkeit, geringerer Arbeitslosigkeit und seltenerer Nichterwerbstätigkeit einher.“ (Ebd., S. 188)
- Hohe Bildung bedeutet höheres Einkommen, wobei es eine Geschlechterdifferenz zuungunsten der Frauen gibt, z. B.: „Auch in der gesamten privatwirtschaftlich beschäftigten Erwerbsbevölkerung gehen höhere Bildungsabschlüsse mit höheren Gehältern einher; die Geschlechterdifferenz ist dabei im höher gebildeten Segment besonders eklatant.“ (Ebd., S. 188)
- „Eine starke Verdichtung von Risikofaktoren (nichtdeutsche Erstsprache, niedriger Berufsstatus und niedrige formale Bildung der Eltern) existiert bei Kindern mit Migrationshintergrund – mit steigender Tendenz.“ (Ebd., S. 179)
- „Rund 6,5 % der österreichischen Schüler/innen setzen die Schullaufbahn im Jahr nach Beendigung der Pflichtschulzeit nicht fort – ein Phänomen, das vor allem Burschen mit nichtdeutscher Alltagssprache betrifft.“ (Ebd., S. 291)

1.4 Bildung – kurz zusammengefasst

- Bildung kann als eine Vorstellung vom Menschen durch den Menschen gesehen werden, die es in Europa spätestens seit der Antike gibt. Sie ist wichtig, weil sie uns eine Idee davon vermittelt, wie der Mensch sich entwickeln kann und entfalten soll.
- Bildung beinhaltet die lernende Auseinandersetzung des Menschen mit seinem Selbsterleben und mit seinem Welterleben.
- Erwachsenenbildung zielt mit Bildung auf ein „Mehr an Selbstverfügung“ innerhalb dieser lernenden Auseinandersetzung.
- Bildung ist ein unaufhörlicher und lebensbegleitender Vorgang.
- Bildung ist Teil der Politik und des Schul- und Bildungssystems. Hier ist sie ein individueller und gesellschaftlicher Einflussfaktor: Durch Bildungserfolge (z. B. Abschlüsse, Zertifikate) wird Anerkennung vergeben. Das Bildungsverhalten der Menschen wird auch durch formale Vorgaben und Regeln beeinflusst. Damit wird unter anderem mit Bildungsteilnahme der Einschluss in oder der Ausschluss von Menschen aus Systemen strukturiert. Das Bildungssystem gestaltet demnach soziale Chancen. Dies bedeutet, dass das Bildungssystem kritisch gesehen werden muss bzw. dass das Bildungssystem Verantwortung für die Gestaltung sozialer Chancen hat.
- „Bildung“ folgt generell Menschen- und Gesellschaftsbildern, die nie objektiv sind und keine Naturgesetzlichkeit aufweisen. Bildungsvorstellungen sind immer normativ und nie neutral. Sie bleiben notwendigerweise in Diskussion.
- Die zentralen wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildung beschäftigen, sind: Pädagogik und Bildungswissenschaft, weiters Erwachsenenbildungswissenschaft, Philosophie und Psychologie, Politikwissenschaft, Soziologie, Gender Studies, Transdisziplinäre Zugänge, Geschichtswissenschaft etc. Die Breite des Themas erfordert, dass das Thema von vielen wissenschaftlichen Disziplinen bearbeitet wird (vgl. Tenorth 2007).

2 Ziele und Anliegen der Erwachsenenbildung

Drei Ziele der Erwachsenenbildung nach Nolda

Sigrid Nolda (2015, S. 19ff) nennt drei Ziele der Erwachsenenbildung. Diese haben ihre Quelle in geschichtlich gewachsenen Idealvorstellungen vom Menschen und der Gesellschaft, z. B. der Idee der Aufklärung, der Idee der Bildung für alle und der Idee der Befreiung aus Unterdrückung:

1. Aufklärung als Mündigkeit

Die Erwachsenenbildung wirkt aufklärerisch. Sie unterstützt damit den schon in der Aufklärung geforderten Vernunftgebrauch durch den Menschen. Sie wirkt augenöffnend und sieht den lernenden Menschen als mündigen Teilnehmenden der Gesellschaft. (Praxisbeispiele: Politische Bildung, Argumentationstraining ...)

2. Bildung für alle

Bildung soll prinzipiell allen Menschen in gleichem Ausmaß zur Verfügung stehen, um damit allen die gleichen Chancen auf Entwicklung durch Bildung und Lernen zu geben. Die Erwachsenenbildung wirkt durch ihr Angebot in diese Richtung. (Praxisbeispiele: geförderte Bildungsangebote für alle, kostenlose Bildungs- und Berufsberatung, Basisbildung und Kurse zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses, „Literacy“ als Ziel von Erwachsenenbildung.)

3. Bildung und Befreiung

Mit diesem Ziel der Erwachsenenbildung werden die vielfältigen Formen von Unterdrückung einzelner Personen und Personengruppen in der Gesellschaft, die Formen der Diskriminierung betont. Es wird gefordert, dass via Bildung „Befreiung“ von Unterdrückung angestrebt werden soll. (Das Konzept der „Intersektionalität“⁷ ist etwa hier zu verorten, die Idee des Gender-Mainstreamings und der Gendersensibilität passen ebenfalls hierher.)

Ziele und Rechtfertigungen für Erwachsenenbildung nach Schrader

Wenn man stärker auf Formen und Legitimationen der Erwachsenenbildung achtet, kann man die von Nolda genannten drei Ziele weiter entfalten. Das tut Schrader (vgl. Schrader 2018, S. 12f). Er untersucht Forderungen und Entwicklungen seit Beginn der organisierten Erwachsenenbildung.

⁷ Intersektionalität ist ein Konzept, welches ein „work in progress“ darstellt. Intersektionalität betont, dass Aspekte der Benachteiligung *ineinander verwoben* und nicht additiv nebeneinandergestellt sind. Dieses Bewusstsein für Verwobenheit haben Diversity-Ansätze nicht. Gleichzeitig ist die Benachteiligung (z. B. Behinderung oder Diskriminierung aufgrund sexueller Orientierung) nicht ein „Zusatz“ zu einer ansonsten „neutralen“ Gesellschaft, sondern basiert auf Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnissen, die sich in allen sozialen Strukturen, Praktiken und Identitäten reproduzieren (vgl. Walgenbach 2012).

Die folgenden von Schrader genannten *Ziele und Rechtfertigungen für Erwachsenenbildung* entsprechen dabei jedoch keiner Systematik und sind auch nicht trennscharf:

- *Aufklärung* des Menschen: Hier steht die Förderung des Vernunftgebrauchs und das Vermitteln von Wissen im Zentrum, damit wird die Urteilskraft gefördert.
- *Individuelle Bildung, kompensatorische Bildungsangebote* zur Verfügung stellen: Laut Schrader geht es darum, Bildung anzubieten, wenn jemand trotz eines mehrjährigen Bildungsganges keine ausreichende Allgemeinbildung hat (vgl. ebd.).
- *Stiftung sozialer Gemeinschaften, „Volksbildung“, die sich gegen Elitebildung wendet* und realistisch sein soll. Diese Volksbildung soll Laienbildung sein, die im Leben selbst verankert ist. (Schrader zitiert hier Flitner aus der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg.) Im Rahmen der Stiftung sozialer Gemeinschaften findet sich auch die *Handwerker- oder Arbeiterbildung*.
- *Politische Bildung, bürgerschaftliche Bildung*, die Menschen mit allen Fähigkeiten ausstattet, die es braucht, um in einer demokratischen Gesellschaft mitzuwirken.
- *Unterstützung dabei, sich von gesellschaftlichen Zwängen zu emanzipieren*. Dieses Ziel wurde und wird von kritischen Pädagog:innen formuliert. Sie befürchten, dass das Lernen Erwachsener instrumentalisiert wird, sodass es nicht ihnen selbst, sondern Anliegen dient, welche weder von ihnen beeinflusst werden können, noch vorteilhaft für sie sind, z. B. Ausprägungen des forcierten wirtschaftlichen Wettbewerbs.
- *Qualifizierung des Menschen* für wirtschaftliche und öffentliche Zwecke. Dieses Ziel wird unter anderem von aktuellen bildungspolitischen Papieren vorgetragen, die die Beschäftigungsfähigkeit des Menschen im Blick haben (vgl. dazu die Darstellungen zum Lebenslangen Lernen in Kapitel 4).

Erwachsenenbildung hat kompensatorische und komplementäre Funktion (Terhart):

Eine hilfreiche Definition für Erwachsenenbildung liefert Terhart:

„Unter Erwachsenenbildung werden alle Formen des organisierten freiwilligen nachschulischen Lehrens und Lernens bzw. Sich-Bildens verstanden, wobei z. T. schulische Defizite ausgeglichen bzw. nachgeholt werden (kompensatorische Funktion) oder aber aufgrund neuer Problemlagen, Anforderungen und Interessen eine Erweiterung bisheriger allgemeiner und/oder beruflicher Bildungsverläufe angestrebt wird (komplementäre Funktion).“ (Terhart 2009, S. 47)

Terhart unterscheidet also in *kompensatorische* und *komplementäre* Funktion der Erwachsenenbildung. Diese beiden Funktionen sind jedoch nicht immer klar und genau voneinander abgrenzbar. Dennoch hilft die Unterscheidung zu erkennen, wo die Erwachsenenbildung wertvolle Arbeit leistet:

Die „kompensatorische Funktion der Erwachsenenbildung“ zeigt sich beispielsweise in Kursen zum Nachholen von Bildungsabschlüssen im *sogenannten „zweiten Bildungsweg“*

(z. B. *Nachholen des Pflichtschulabschlusses, Erwerb der Studienberechtigung, der Berufsreifeprüfung oder der Matura, Kurse der Alphabetisierung und Basisbildung*).

Anmerkung: Nicht immer führen kompensatorische Angebote der Erwachsenenbildung zu einem formalen Abschluss. So haben Angebote der Basisbildung und der Alphabetisierung die Teilnahmefähigkeit an der Gesellschaft und die Kompetenz zur Bewältigung aller Aufgaben Erwachsener zum Ziel (etwa Lese-, Schreib-, mathematische, kommunikative, digitale Kompetenzen). Angebote der Basisbildung und der Alphabetisierung sind also nicht automatisch abschlussorientiert, auch wenn sie in einem zweiten Schritt zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses führen können.

Die „komplementäre Funktion der Erwachsenenbildung“ umfasst alle Angebote der Lernunterstützung und der Bildungsbegleitung, die aufgrund neuer Anforderungen nötig erscheinen bzw. für das Individuum wünschenswert sind. Dabei können die Anforderungen und die Bildungswünsche aus dem Beruf, aus dem Privatleben, aus politisch-sozialen Aufgaben oder aus individuellen Bildungsanliegen kommen.

In den Zielen und den Anliegen der Erwachsenenbildung zeigen sich zwei prinzipielle Ebenen: Einerseits unterstützt Erwachsenenbildung Menschen auf ihren individuellen Lernwegen, andererseits gestaltet Erwachsenenbildung Gesellschaft mit.⁸

2.1 Das Verhältnis zwischen Gesellschaft und individueller Bildung

Einerseits hat die Erwachsenenbildung die Aufgabe, Kompetenzen zu vermitteln, welche in der Gegenwartsgesellschaft gebraucht werden. Dazu gehören nicht nur berufliche Kompetenzen, sondern auch alle Kompetenzen, die für die Bewältigung des Alltags vonnöten sind (von digitalen Kompetenzen über soziale Kompetenzen bis zu Wissen über Elternschaft und vielem Ähnlichen mehr). Andererseits möchte die Erwachsenenbildung zumeist Emanzipation und die/den Einzelne:n zu mehr Selbstverfügung gegenüber „fremden“ Einflüssen begleiten. Gruber (2013) drückt diesen Aspekt so aus: „Erwachsenenbildung [...] geht über ein instrumentelles Lernverständnis und eine reine Anpassungsqualifizierung weit hinaus.“

Auch für Siebert (2017, S. 173f) ist es wichtig, über die Qualifizierung hinauszugehen. Er meint: Ebenso wichtig wie Qualifizierung und Anpassungslernen ist es, „[...] Lernorte der Besinnung, der Reflexion, der Sinnvergewisserung anzubieten. Der Mensch der Gegenwart kommt nicht ‚zu sich selbst‘, wenn seine Flexibilität nicht durch Reflexion ergänzt wird.“ Erwachsene können demnach im Rahmen von Erwachsenenbildung auf ihrem individuellen Weg begleitet werden. Dieser Weg umfasst sowohl die Anpassung an unmittelbare (Kompetenz-)Erfordernisse zur Bewältigung des täglichen Lebens als auch die

⁸ Anmerkung: Die Andragogik (vgl. dazu die Darstellung von Andragogik am Anfang von Kapitel 9) erweitert diese zwei Ebenen, wenn sie die Wirkstätten erwachsenenbildnerischer Leistungen analysiert. Der andragogische Zugang beinhaltet, dass nicht nur *der/die einzelne Lernende* und die *Gesellschaft* als Wirkstätten der Erwachsenenbildung gesehen werden. Als dritten Wirkort denkt die Andragogik *Organisationen*. Hier wirkt Erwachsenenbildung z. B. im Rahmen von Organisationsentwicklung oder Personalentwicklung (vgl. Knowles et al. 2007, S. 134ff).

Befähigung dazu, einen reflexiven, kritischen Blick auf sich selbst, seine Umwelt und die Gesellschaft zu werfen.

Vonseiten der Teilnehmenden und der Interessierten an Erwachsenenbildungskursen ist die Motivation nicht so eindeutig auf Kompetenzgewinn gerichtet, wie man dieser Lektüre nach vermuten würde. Immer wieder kommt dabei in den Blick, dass es den Teilnehmenden der Erwachsenenbildung nicht nur rein sachlich um Lernen und Reflexion geht. Zu erwähnen sind daher *weitere Funktionen, die die Erwachsenenbildung erfüllt*, auch wenn sie nicht als primäre „Ziele und Anliegen“ gelten (vgl. dazu auch Gruber 2007):

- Teilnehmende suchen Gesellschaft und sozialen Anschluss.
- Teilnehmende können sich in der Öffentlichkeit als Lernende zeigen und auch in gewisser Hinsicht als solche inszenieren: „Manche Erwachsene nehmen nicht an Seminaren teil, um Neues zu lernen, sondern, um sich selbst darzustellen und bestätigt zu werden. Dieses Selbstinszenierungsbedürfnis ist legitim, sofern der Seminarverlauf dadurch nicht gestört wird.“ (Nolda 1996, Siebert 2010, S. 20, vgl. auch Schrader 2018, S. 101)
- Darüberhinausgehend erforschte Nolda (1996) durch die Analyse von Videomitschnitten, dass Lernende und Lehrende in Kursen generell den Raum für „wechselseitige Inszenierungen von Kompetenz nutzen“, soziale Positionierungen hier wichtig sind sowie Autonomie gestaltet wird (Nolda 1996, vgl. auch Schrader 2018, S. 101).
- Erwachsenenbildung soll aus Sicht ihrer Interessent:innen schlicht dazu führen, dass es einem nach einem Bildungsgang *besser* geht: „Wenn wir vom Lernen reden, wird immer mitgedacht, dass vieles auch anders sein könnte. Wir lernen in bedingter Freiheit. ‚Lernen‘ steht im Konjunktiv und im Futur: Wir wollen etwas können, was sich uns im Indikativ und im Präsens nicht öffnet. *Und wir möchten, dass es uns besser geht*, nachdem wir gelernt haben.“ (Faulstich 2017, S. 15, Hervorh. P. H. St.)

2.2 Grenzen der Wirkungen von Lernen, Bildung und Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen können große gesellschaftliche Herausforderungen begleiten, aber nicht lösen. Historisch hatten Akteur:innen der Volks-, Erwachsenen- und Weiterbildung wohl die Hoffnung, gesellschaftliche Veränderungen zu bewirken. Jedoch: Bildungsarbeit kann nicht soziale Missstände, ökonomische Probleme, Strukturprobleme des Arbeitsmarktes oder politische Auseinandersetzungen und deren Folgen, wie etwa Migrationsbewegungen und Flucht, lösen. Sie unterstützt jedoch durch Bildungsarbeit dabei, den sich ergebenden Herausforderungen begegnen zu können.

Bildung hat zudem individuell ihre Grenzen, denn wir können nicht alles lernen, was wir lernen möchten, und es gibt von daher auch Grenzen dessen, was mit Bildungsarbeit erreicht werden kann.

„Solche Grenzen erfahren wir alle täglich: Wir können nicht alles lernen, was wir lernen möchten, da wir nicht ‚Herr im eigenen Hause‘ sind. Bei manchen Pädagogen fällt uns das Lernen leichter als bei anderen. Nicht für alles, was wir lernen wollen, finden wir geeignete, finanzierbare und erreichbare Angebote. Manche Ziele stehen miteinander in Konflikt: Wer beim Lernen fremder Sprachen viel Zeit für Grammatik und Vokabeln aufwendet, hat weniger Zeit für kommunikativen Austausch. Es genügt also nicht, über wünschenswerte Ziele zu streiten, wenn nicht zugleich auch die pädagogischen Mittel bedacht werden [...].“ (Schrader 2018, S. 14, der sich hier teilweise auf Siegfried Bernfeld bezieht)

Schaut man auf die Gesamtteilnahme der Bevölkerung an Angeboten der Erwachsenenbildung, so sieht man, dass die Ziele *gleiche Teilhabechancen für alle* und *Inklusion* bislang nicht erreicht werden. (Diese Ziele sind z. B. in den drei oben genannten „Zielen der Erwachsenenbildung“ von Nolda enthalten.) Vielmehr zeigen Befunde, dass die Beteiligungsstruktur an Erwachsenenbildung den etablierten sozialen Mustern und den Verteilungen entspricht und wenig gesellschaftsverändernd wirkt. So nehmen nach Erhebung über Erwachsenenbildung in Österreich (AES/Adult Education Survey) rund 30 % aller Pflichtschulabsolvent:innen an „nicht-formaler Bildung“ teil, dagegen sind es rund 77 % Hochschulabsolvent:innen, die an nicht-formaler Weiterbildung teilnehmen⁹ (vgl. Statistik Austria 2024).

- „Frauen nehmen häufiger an nicht-berufsbezogener Erwachsenenbildung, aber weniger [...] an betrieblicher teil;
- je höher die schulische Vorbildung und die berufliche Qualifikation sind, desto wahrscheinlicher ist auch die Bildungsteilnahme,
- negativ auf die Beteiligungsquote wirken sich Faktoren wie Arbeitslosigkeit oder Migrationshintergrund aus.“ (Schreiber-Barsch 2015, S. 196)

⁹ Nicht-formale Bildung entspricht grob „non-formaler“ Bildung, vgl. dazu die Begriffserklärung zu „formaler, non-formaler und informeller Bildung“ unter Kapitel 4.

Lindemann und Tippelt (2015, S. 61 und S. 64) monieren, dass die Erwachsenenbildungsangebote das Ziel, gesellschaftliche Ungleichheit zu reduzieren, nicht fördern können, wenn ihre Teilnehmenden zu einem überwiegenden Teil aus lerngewohnten und bildungserfolgreichen Personen bestehen. Wenn die Erwachsenenbildung in ihren Strukturen typische gesellschaftliche Verteilungsmechanismen und Erfolgsstrategien abbildet, so bildet sie im Endeffekt auch deren Ungleichheitsverhältnisse ab.

Gleichzeitig darf nicht unerwähnt bleiben, dass viele Anbietereinrichtungen und Programme der Erwachsenenbildung ihren Schwerpunkt gerade im Erreichen von Menschen haben, welche über niedrigere Ausbildung verfügen, „lernungewohnt“ sind und so über das Bildungssystem gefördert werden. Beispielsweise nehmen in Österreich laut Bericht der OECD (2023, S. 142) erwerbslose Erwachsene häufiger an nicht-formaler berufsbezogener Weiterbildung teil als beschäftigte Erwachsene. Ein weiteres Beispiel bilden die Kurse im Bereich Basisbildung und Pflichtschulabschluss: Im Jahr 2022 haben rund 6000 Menschen einen Basisbildungsabschluss erreicht sowie rund 1400 Teilnehmer:innen einen Pflichtschulabschlusskurs abgeschlossen (vgl. Initiative Erwachsenenbildung o. J.).

Ideen für Vorgehen der Erwachsenenbildung, um der Förderung von Ungleichverhältnissen entgegenzuwirken

Es gibt Ideen für ein Vorgehen gegen die eben beschriebenen Effekte, etwa folgende:

- Für Lindemann und Tippelt braucht es zusätzlich zu einem privatwirtschaftlichen Markt mehr und laufend öffentliche Finanzierung, denn es besteht die Gefahr, dass sich das Weiterbildungsangebot ansonsten ausschließlich an finanzkräftige Teilnehmende wendet.
- Schreiber-Barsch folgert aus den genannten Diagnosen, dass die Erwachsenenbildung ihre Aufgabe neu definieren muss. Dazu gehört etwa, subjektiv begründeten „Widerstand“ gegen Zumutungen der Wissens- und Inklusionsgesellschaft als sinnvoll zu akzeptieren und daraus ein anderes Handeln zu entwickeln (vgl. Schreiber-Barsch 2015, S. 197).
- Möglicherweise sind (zusätzlich) andere, weniger mit „Bildung“ behaftete, niederschwellige Zugänge zu Lernen und Entwicklung zur Verfügung zu stellen. Das ist etwa schon in kostenlosen Beratungsangeboten, in der Stadtteilarbeit oder auch in der Regionalentwicklung umgesetzt, um nur drei Beispiele zu nennen (vgl. Lindemann und Tippelt 2015, S. 63).
- Die Öffnung und die vielfältige Vernetzung und die Zusammenarbeit zwischen Erwachsenenbildung, anderen Bildungssektoren, Sozialeinrichtungen, zivilgesellschaftlichen Einrichtungen, Region und Ähnlichem mehr scheinen Gebote der zukünftigen Bildungsarbeit zu sein (vgl. dazu etwa Europäische Kommission 2020).

TEIL B: Erwachsenenbildung – gesellschaftliche Verortung, Einteilungen und Expert:innenberuf

Im Teil B werden gesellschaftlich-strukturelle Aspekte behandelt, welche die Erwachsenenbildung ausmachen. Die hier vorliegenden Beschreibungen und Einteilungen der Erwachsenenbildung ermöglichen, die Erwachsenenbildung in ihrer gesellschaftlichen Verortung und als Expert:innenberuf zu verstehen.

3 Beschreibungen der Gegenwartsgesellschaft

Erwachsenenbildungswissenschaft fußt auf Diagnosen und Beschreibungen dessen, wie die aktuelle Gesellschaft beschaffen ist. Sie erarbeitet diese Diagnosen meist nicht selbst, sondern verwendet Erkenntnisse der Sozial-, der Wirtschaftswissenschaften, der Berufs- und Arbeitsmarktforschung, um nur einige Beispiele zu nennen. Zentral ist Erwachsenenbildungswissenschaft daran interessiert, festzustellen, welche Lernherausforderungen zwingend für Erwachsene bestehen, entstehen und wie man darauf basierend Lernen professionell unterstützt.

3.1 Die unübersichtliche Gegenwart

Siebert (2017, S. 173) beschreibt die Gegenwartsgesellschaft wie folgt: „Charakteristisch für die Gegenwart ist die Unübersichtlichkeit, der soziokulturelle und sozioökonomische Wandel, die prinzipielle Instabilität, die Erosion traditioneller Institutionen, das Fehlen dauerhafter Bindungen und Ordnungen.“

Dollhausen und Schrader (2015, S. 174) nennen die beiden soziologischen Gegenwartsdiagnosen „Wissensgesellschaft“¹⁰ und „Globalisierung“ und begründen damit die Notwendigkeit von Erwachsenenbildung und Weiterbildung; Dollhausen und Schrader wörtlich:

„Die gesellschaftliche Entwicklungs- und Veränderungsdynamik, wie sie prominent unter Stichworten der ‚Globalisierung‘ und der ‚Wissensgesellschaft‘ diagnostiziert wird, macht ein permanentes lebensbegleitendes Lernen erforderlich. Die Bereitstellung von darauf bezogenen, angemessenen Infrastrukturen und Lern- und Bildungsmöglichkeiten ist somit eine unverzichtbare gesellschaftliche Aufgabe, die

¹⁰ Eine Wissensgesellschaft ist eine Gesellschaft, in der die Wertschöpfung und das Marktgeschehen vor allem auf wissensbasierten Dienstleistungen aufbaut (z. B. Expert:innenleistungen für Technik, Gesundheit, Bildung ...). Die Wissensgesellschaft steht der agrarischen Gesellschaft (Wirtschaft und Wertschöpfung baut vorrangig auf Landwirtschaft auf) oder der Industriegesellschaft (Wirtschaft baut vorrangig auf industrieller Produktion auf) gegenüber.

nicht (mehr) allein durch Einrichtungen der Frühpädagogik, der Schul-, Berufs- und Hochschulbildung erfüllt werden kann. Vor diesem Hintergrund finden Weiterbildungsorganisationen in den politischen, wissenschaftlichen und professionellen Diskussionen der Weiterbildung Beachtung.“

Eine Gemeinsamkeit vieler gegenwärtiger Diagnosen ist, dass die *Kompetenzanforderungen* an jede:n Erwachsene:n als *hoch* angesehen werden, zusätzlich ist man sich einig, dass sie nicht nur hoch sind, sondern sich auch rasch ändern. Dies gilt für alle Lebensbereiche, z. B. diverse Berufstätigkeiten, das Zusammenspiel in Organisationen, das Privatleben, Familie, Bildungssystem etc. Als Mechanismen, die *hinter* diesem Wandel stehen, sind technische, wirtschaftliche, politische und ökologische Veränderungen zu identifizieren: *laufende Technisierung, Digitalisierung, Internationalisierung, Migration und gelebte Interkulturalität, Wandel des globalen Ökosystems/Klimawandel sowie (globaler) wirtschaftlicher Wettbewerb.*

Darüber hinaus ist die Diagnose der „Individualisierung“ (vgl. z. B. Beck 1986¹¹) anerkannt. Individualisierung bedeutet, dass Menschen nicht mehr, wie zumeist bis ins frühe 20. Jahrhundert, in der Lebenslage verbleiben (müssen), in welche sie hineingeboren wurden. Die mitteleuropäische Wohlstandsgesellschaft der Nachkriegszeit mit ihren Bildungsmöglichkeiten und wirtschaftlichen Entwicklungen bringt es mit sich, dass Menschen weniger als früher traditionellen Bestimmungen folgen (müssen). Sie haben mehr Freiheiten bei der Wahl des Bildungsweges, des Berufs, des Wohnortes und der Familiengestaltung. Das hat Folgen in allen diesen Bereichen: Beziehungen und Freundschaften werden brüchiger und können dynamischer werden, Jobwechsel werden häufiger, andere Änderungen im Lebenslauf werden häufiger, z. B. die Änderung des Wohnsitzes. Was einerseits mehr Freiheiten bedeutet, beherbergt auf der Rückseite der Medaille auch neue Zwänge und Anpassungserfordernisse. Da aktuell viele Veränderungen gleichzeitig verlaufen und aufeinander einwirken, wird Entwicklung nicht nur dynamisch, sondern auch unübersichtlich, und Modernisierungsschritte sind nicht mehr einlinig in Richtung mehr Modernisierung zu denken. Stattdessen gibt es parallele Seiteneffekte, die teilweise unerwünscht, teilweise auch nicht mit herkömmlichen Steuerideen zu bewältigen sind (vgl. Lassnigg 2023).

Dies sind nur einige grobe Diagnosen der Gegenwartsgesellschaft. Für die Tätigkeit von Erwachsenenbildner:innen geben diese gesellschaftlichen Strömungen eine Art Hintergrundsituation für vielfältige Lagen vor, in denen Erwachsenenbildung agiert und agieren muss: Finanzierungsstrukturen, Teilnahmestrukturen, Interessenlagen der Lernenden etwa folgen der jeweiligen historischen Hintergrundsituation. Der Bildungsbereich der Erwachsenenbildung begleitet diese gesellschaftlichen Veränderungen durch sein Angebot. Er muss sich damit auseinandersetzen, welche Anforderungen für Individuen oder Organisationen erwachsen und sein Angebot dementsprechend ausrichten.

¹¹ Eine neue Abhandlung, welche das Individualisierungstheorem aufgreift und weiter ausfaltet sowie eine „Gesellschaft der Singularitäten“ behauptet, findet sich bei: Reckwitz, A. (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.

3.2 Digitalisierung und neue Informations- und Wissensformen

Einer der wesentlichen Veränderungen der letzten Jahre und Jahrzehnte wird mit „Digitalisierung“ benannt. Diese dürfte die Praxis der Pädagogik, des Bildungssystems und damit auch der Erwachsenenbildung tiefgehend verändern. Die Veränderung durch digitale Technologie könnte nach der Erfindung von Sprache, Schrift und Buchdruck als vierte Medienepoche der Menschheit gesehen werden (vgl. Karcher 2022, S. 103f, der hier u. a. Baecker zitiert). Anzunehmen ist, dass es um einen recht weitreichenden Wandel geht, da nach dem Gedruckten nun die digitalen Medien – verbunden mit der Technologie des Internets – in allen Lebensbereichen in grundlegender Weise neue Formen der Kommunikation, des menschlichen Handelns, des Informationsaustausches und des Wirtschaftens ermöglichen. Gleichzeitig mit dieser Feststellung muss gesagt werden, dass die Bildungswissenschaften das Phänomen Digitalisierung erst aufzuarbeiten beginnen und die Analyse von Möglichkeiten und Wirkungen noch zu leisten ist. Insofern lassen sich über Digitalisierung nur vorläufige und erste Aussagen treffen (vgl. ebd.).

Ein kurzer Überblick über die angenommenen Veränderungen, die für die Erwachsenenbildung relevant sind, sieht folgendermaßen aus:

- Digitalisierung verändert den Zugriff auf Wissen grundlegend: a) Wissen ist in enorm großer Menge für viele Menschen leicht zugänglich (vorbehaltlich ungleicher Verteilung in der Gesellschaft, vgl. dazu Fußnote 7). b) Die Qualitätsprüfung der Güte des verfügbaren Wissens liegt mehr als früher und oft zur Gänze beim einzelnen Menschen, da es im Internet weniger vorgeschaltete „Filter“ oder Einrichtungen gibt, welche Informationen prüfen, freigeben, vervielfältigen und zur Verfügung stellen (z. B. Verlage, Zeitschriftenredaktionen, Funk- und Fernsehanbieter). c) KI-gestützte Techniken generieren Wissensbestandteile, deren Urheberschaft nicht mehr traditionell in Personen erfasst werden kann und deren Richtigkeit und Gültigkeit zu bewerten ist.
- Der Umgang mit Lern- und Lehrinhalten verändert sich. Die Verwendung digitaler Techniken verändert das Lernen, etwa da stärker als früher überall auf gespeicherte Informationen und Wissen zugegriffen werden kann. Digitale Tools und künstliche Intelligenz-Instrumente helfen beim Erstellen von Texten und Inhalten. Bei der professionellen Vermittlung von Lerninhalten werden teilweise oder zur Gänze digital angebotene Lernangebote das Lernen verändern. Diese Angebote sollen das analoge Gegenüberstreiten von Mensch zu Mensch ergänzen oder ersetzen und haben Folgen für die soziale Verfasstheit unserer Gesellschaft. Mehr Verantwortung und Selbststeuerung liegen neu beim/bei der einzelnen Lernenden (vgl. ebd., S. 109).
- Es verändert sich der Umgang mit Wirklichkeit und mit Daten. Das betrifft sowohl personenbezogene als auch nicht personenbezogene Daten: a) Big Data-Analysen fordern traditionelle wissenschaftliche Erkenntnis heraus. b) Der notwendigerweise hinterlassene digitale Fußabdruck (und die Möglichkeit seines Missbrauchs) lässt die Frage nach Datenzugang, Datennutzung und Datenschutz

virulent werden. c) Es wird befürchtet, dass alles, was sich nicht in Daten abbilden lässt, entwertet und unsichtbar wird, „dass die digitale Simulation selbst zur Welt wird“ (vgl. ebd., S. 110).

- Menschen können via Internet den geteilten Raum der Öffentlichkeit in veränderter Form mitgestalten. Sie sind „Content-Produzenten“ via Social Media, Webseiten, Blog-Beiträgen, Kommentarfunktionen ...
- Für viele Erwachsenenbildungsanbieter verändert sich der Markt. Das Auftreten digitaler Angebote und Anbieter (auch viele kostenlose Angebote, z. B. Open Educational Resources, kurz: „OER“, YouTube) fordert zu Anpassung und Reaktion heraus (vgl. Rohs in Siebert 2017, S. 233).

Professionalität von Erwachsenenbildner:innen im Zusammenhang mit Digitalisierung

Im Zusammenhang mit dem Nutzen digitaler Technik für die Erwachsenenbildung spricht man meist von *medienpädagogischen Kompetenzen*. Dabei kann die reine technische Anwendung von Medien von einem breiteren Verständnis über Medien getrennt werden. Erstens, die technische Anwendung, kommt unmittelbar im Arbeitsgeschehen zum Tragen, wenn diverse digitale Geräte und digitale Lehr-/Lern-Instrumente verschiedenster Art gehandhabt werden. Zweitens, ein breiteres Hintergrundverständnis kommt zum Tragen, indem Wissen über die Wege und die Verbreitung von Daten vorhanden ist, gefolgt von Wissen über Datensicherheit im Internet, Wissen über Gefahren von Fehl- und Falschinformationen, Wirkmechanismen von Algorithmen sowie didaktische Aspekte der Mediennutzung.

Grundsätzlich heben das Verwenden und das Mitdenken digitaler Neuerungen die pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse der Erwachsenenbildungsforschung *nicht* auf. Erwachsenenbildnerische Prinzipien wie Teilnehmendenorientierung, Inhaltsorientierung und Situationsorientierung, Anforderungen an soziale Kompetenzen oder auch Ziele und Anliegen der Erwachsenenbildung (siehe Kapitel 2) sind weiterhin gültig. Was sich verändert, ist die *Form* ihrer Gestaltung und die Art, wie Ziele erreicht werden können. Dass sich Arbeits- und Lernorte mittels digitaler Medien grundlegend ändern und (gemeinsame) Präsenz an einem Ort für Bildungsarbeit nicht mehr unerlässlich ist, verändert das soziale Miteinander und verlangt Kompensation durch didaktische, erwachsenenbildnerische und organisationsbezogene Maßnahmen.

Da digitale Medien, insbesondere das Internet, die Verbreitung und den Zugriff auf Inhalte, Informationen und auf Wissen enorm beschleunigen sowie quantitativ erhöhen und das Bildungswesen die Aufgabe hat, *Wissen zu vermitteln und Bildung zu begleiten*, ist das Bildungswesen durch digitale Neuerungen besonders betroffen.

Der Bereich Digitalisierung wird für die Entwicklung der Erwachsenenbildung als so wichtig erachtet, dass das österreichische öffentlich geförderte Portal für Erwachsenenbildner:innen *erwachsenenbildung.at* einen eigenen Bereich dafür etablierte, den Bereich „Digitale Professionalisierung in der Erwachsenenbildung“, kurz: „DigiProf“.

Hier finden Interessierte umfassende Wissensbausteine für Einsatz und Verständnis digitaler Technik in ihrer Praxis als Erwachsenenbildner:innen (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung o. J.b.)

4 Das Konzept „Lebenslanges Lernen, Lebensbegleitendes Lernen (LLL)“

Lebenslanges oder lebensbegleitendes Lernen umfasst ...

„... alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“.

Diese Definition der EU wurde im Dokument „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ im Jahr 2001 festgelegt (vgl. dazu: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, o. J.a).

Wie schon unter „Beschreibungen der Gegenwartsgesellschaft“ dargestellt, werden Gesellschaftsveränderungen wie *Beschleunigung von Entwicklung, Internationalisierung, wirtschaftlicher Wettbewerb, Wissenszuwachs, Bedarf an neuen Kompetenzen* und Ähnliches diagnostiziert. Diese bilden die Argumentation für die Notwendigkeit Lebenslangen und lebensbegleitenden Lernens. Nuissl formuliert das so:

„Die grundlegende Bedeutung des Begriffs ‚lifelong learning‘ liegt in der Abkehr von der Vorstellung, das v. a. auch berufliche Lernen der Menschen sei mit dem Abschluss einer berufsqualifizierenden Ausbildung abgeschlossen, und führt somit weg von der Einstellung ‚Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr‘. Insbesondere die immer rascheren und grundlegenden Veränderungen in der Berufswelt und im Alltagsleben (z. B. durch die Digitalisierung und Globalisierung) erforderten und erfordern das stetige Weiterlernen der Menschen mit Blick auf Aktualisierung, Veränderung und Neubeginn.“ (Nuissl 2023, S. 1)

Geschichte des Konzepts Lebenslanges Lernen

„Lebenslanges Lernen“ (*lebensbegleitendes Lernen* kann synonym gesehen werden) ist bereits seit den 1960er Jahren in den internationalen bildungspolitischen Diskussionen Thema. Es wurde historisch unter mehreren internationalen Begriffen verhandelt (vgl. Nuissl ebd., S. 1). Aber erst mit 1996 wurde es in Europa politisch stark gemacht (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000). Seitdem verortet sich auch ein Teil der Erwachsenenbildung hier. Wenngleich in der Definition über das lebensbegleitende Lernen das Lernen *über die gesamte Lebensspanne* erfasst ist, und damit auch die Bildung von Kindern, Jugendlichen und jede andere Form des Lernens enthalten ist, hat sich besonders die Erwachsenenbildung für dieses Rahmenkonzept interessiert und sieht sich dadurch meist in seiner Notwendigkeit bestärkt.

Lernen umfasst jedes Lernen über die gesamte Lebensspanne hinweg

So wie es bei Bildung und bei Erwachsenenbildung allgemein der Fall ist, ist auch bei lebenslangem Lernen wichtig, dass es *nicht nur das organisierte Lernen* mit ausgewiesenen Angeboten umfasst. Faktum ist, dass Menschen unablässig *informell* lernen, also abseits von Einrichtungen und Kursen. Dabei kann dieses informelle Lernen bewusst beabsichtigt und geplant sein, es kann aber auch unbewusst und unbeabsichtigt sein. Erfahrung allein führt jedoch nicht automatisch zu Lernen und Bildung, dadurch erst legitimiert sich, dass es Kurse und organisierte Bildung gibt (vgl. Siebert 2017, S. 33).

Um das Bildungssystem strukturieren zu können und die verschiedenen Grade der Reglementierung/Formalisierung von Lernen zu erfassen, teilt man *das Lernen und Bildungsangebote* ein in *informelle, non-formale und formale* (vgl. u. a. Rohs 2023, S. 1):

- Unter *informellem Lernen* wird Lernen verstanden, welches beiläufig in allen Lebenszusammenhängen stattfindet und oft nicht bewusst, ohne Lernabsicht erfolgt. Beispiele: Lernen in der Freizeit, am Arbeitsplatz, in Gesprächen mit Freund:innen, in der ehrenamtlichen Tätigkeit.
- *Non-formales Lernen* unterscheidet sich darin, dass es ebenso organisierte Bildungsangebote umfasst wie formale Bildungsangebote. Es führt aber nicht zu staatlichen Abschlüssen, wie es typisch für formale Bildung ist. Sehr wohl werden innerhalb non-formaler Bildung aber Abschlüsse in Form von „Zertifikaten“ vergeben.

Angebote der Erwachsenenbildung werden überwiegend der non-formalen Bildung zugerechnet.

- *Formales Lernen* bezieht sich auf das staatliche Bildungssystem und umfasst im Wesentlichen die Grundschule, weiterführende Schulen (in Österreich z. B. auch Berufsbildende mittlere und höhere Schulen) sowie die Hochschule inklusive Fachhochschule. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass sie zeitlich und örtlich organisiert sowie pädagogisch begleitet in Bildungseinrichtungen stattfindet und zu staatlich anerkannten Abschlüssen führt.

Die Erwachsenenbildung kooperiert in einigen Bereichen mit dem formalen Bildungswesen. Das tut sie etwa dann, wenn Erwachsene in ihrem ersten Bildungsgang einen erwünschten Abschluss nicht erreicht haben, bzw. keine Möglichkeit zum Erreichen desselben hatten: Die Erwachsenenbildung eröffnet die Chance, Abschlüsse zu erwerben. (Beispiele: Pflichtschulabschluss, Lehre, Studienberechtigung und Matura, Studienberechtigung bzw. Berufsreifeprüfung im zweiten Bildungsweg)

Wenngleich sich die Erwachsenenbildungswissenschaft mit allen Formen des Lernens beschäftigen muss (auch informellem Lernen), ist die zentrale Aufgabe von Erwachsenenbildner:innen, *beabsichtigtes Lernen, beabsichtigte Weiterbildung* zu begleiten. Dies kann *lehrend, Lernen begleitend* sein, es kann aber auch mit *Beratung, Bildungsmanagement, Personalentwicklung, Praxisbegleitung, Organisationsentwicklung* und vielen ähnlichen Begriffen bezeichnet werden.

Wirkorte von Erwachsenenbildner:innen sind damit breit zu sehen:

- Einrichtungen, die dezidiert „Bildung und Lernen“ anbieten (z. B. klassische Bildungsanbieter in unterschiedlichsten Rechtsformen, Kultureinrichtungen wie Museen und öffentliche Bibliotheken)
- Einrichtungen, in denen Bildungs- und Lernprozesse als Unterstützungsprozesse für den Betrieb/das Unternehmen oder eine Non-Profit-Institution eingesetzt werden (Beispiele: Praxisbegleitung, Praxisanleitung, Organisationsberatung, Personalentwicklungsmaßnahmen innerhalb eines Betriebes)

Inhalte von Lebenslangem Lernen

Die wissenschaftliche Disziplin der Erwachsenenbildungswissenschaft thematisiert Lebenslanges Lernen als „Konzept“, also als theoretisch beschreibbare komplexe Vorstellung. Damit ähnelt das *Lebenslange Lernen* dem Konzept der *Bildung*, beide Begriffe zielen auf eine Idealvorstellung vom Lernen, Lehren und deren gesellschaftlicher Gestaltung. Schreiber-Barsch und Stang (2021, S. 40f) beschreiben folgende zentrale Anliegen des Konzeptes des Lebenslangen Lernens:

- gleiche Bildungschancen für alle
- Teilhabe am kulturellen Leben
- Offenheit der Bildungsinstitutionen
- Erhalt von Beschäftigungsfähigkeit
- Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen

Wenn die Notwendigkeit an lebensbegleitendem Lernen gleichzeitig mit Individualisierung der Lebensgestaltung gesehen wird, so folgt daraus logischerweise, dass Menschen ihr eigenes Lernen stärker selbst in die Hand nehmen müssen. Daher erlangt der letzte Punkt der obigen Aufzählung, das „selbstgesteuerte Lernen“ und v. a. die Kompetenz dazu, größere Bedeutung. Für die Erwachsenenbildung hat dies Folgen.

Schreiber-Barsch und Stang (2021, S. 41) beschreiben dies so:

„Im Kontext des Lebenslangen Lernens rückt zunehmend das Thema selbstgesteuertes Lernen in den Blick [...]. Mit der Perspektive des Lebenslangen Lernens geht der Perspektivwechsel weg vom Lehren hin zum Lernen einher. Dieser findet Ausdruck in Konzepten wie selbstgesteuertes Lernen oder der Etablierung von didaktischen Konzepten wie der Ermöglichungsdidaktik in Abgrenzung zur Erzeugungsdidaktik, die sich auch bei Anbietern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung niederschlagen [...].“

Kritik am Lebenslangen Lernen

Kritisch kann man das lebensbegleitende Lernen sehen, nämlich dann, wenn man darin einen „Imperativ“ erkennt, die erzwungene Aufforderung zum Lebenslangen Lernen.

Darin, dass das Konzept Lebenslanges Lernen kritisiert wird, kann eine Parallele zum Konzept der Bildung gesehen werden. Beide Konzepte sind nicht frei davon, kritisiert zu werden. Sie werden jedoch an unterschiedlichen Stellen ihrer Theoriearchitektur kritisiert:

- Bei Bildung wird kritisiert, dass Inhalte und Gestaltungsformen von Bildung (Schule, freie Bildungsangebote, Hochschule, berufliche Weiterbildung ...) von einer Minderheit (Privilegierter) definiert wurden/werden und das Bildungssystem gesellschaftliche Ungleichheit reproduziert, indem es Ein- und Ausschluss erzeugt.
- Im Falle des Lebenslangen Lernens wird kritisiert, dass es zu stark und vorwiegend auf wirtschaftliche Anforderungen und die damit verbundenen Bildungsbedarfe abzielt. Damit zielt Lebenslanges Lernen zu einseitig auf die Arbeitswelt und die Beschäftigungsfähigkeit und vernachlässigt andere wichtige individuelle Bedürfnisse (z. B. Kreativität, private und persönliche Selbstentfaltung ...) (vgl. ebd.). Im Zuge der Bedeutung von „Selbststeuerung“ bzw. bei der Forderung nach der Fähigkeit zu „selbstgesteuertem Lernen“ wird kritisiert, dass das Individuum für etwas verantwortlich gemacht wird, was es nicht verantworten kann. Gesellschaftliche Strukturlagen (wo lebe ich, wie ist die Nationalökonomie, wie ist das Wirtschaftswachstum, welche Institutionen finde ich vor?) beeinflussen die individuellen Bildungs- und Lernchancen. Wenn man nun das Individuum allein für Erfolg und Misserfolg seines „selbstgesteuerten Lernprozesses“ verantwortlich macht, so tut man ihm unrecht und setzt es einer unlösbaren Anforderung aus.

5 Qualifikation versus Bildung?

Eine Definition von Qualifikation stammt von Baethge, er definiert Qualifikation 1974 mit Betonung des Subjekts sowie der Betonung der Arbeitsfunktion, die erfüllt werden muss:

„Qualifikation ist das Arbeitsvermögen, die Gesamtheit der subjektiv-individuellen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die es dem einzelnen erlauben, eine bestimmte Arbeitsfunktion zu erfüllen.“ (Baethge, zitiert nach: Kossak und Ludwig 2014, S. 209)

Heute ist das Wort „Qualifikation“ und dazu gehörend „Qualifizierung“ wichtig und auch bildungspolitisch zentral. Mitunter wird sogar diskutiert, ob der Begriff Qualifikation den Begriff „Bildung“ ersetzen kann (vgl. Siebert 2017, S. 43f).

Die folgende aktuelle Definition des Europäischen Zentrums für berufliche Bildung (CEDEFOP 2014) zeigt neue Schwerpunkte in den Betonungen; das CEDEFOP definiert folgendermaßen:

„Der Begriff Qualifikation umfasst verschiedene Aspekte:

- formelle Qualifikation: das formelle Ergebnis (Befähigungsnachweis, Bescheinigung, Diplom, Zertifikat, Zeugnis oder Titel) eines Bewertungsverfahrens. Im Rahmen dieses Verfahrens bestätigt eine zuständige Behörde oder Stelle, dass eine Person Lernergebnisse vorweisen kann, die sich an bestimmten Standards messen lassen, und/oder die notwendige Kompetenz besitzt, eine Aufgabe in einem bestimmten Tätigkeitsbereich auszuführen. Eine Qualifikation erkennt den Wert der Lernergebnisse am Arbeitsmarkt und in der allgemeinen und beruflichen Bildung offiziell an. Eine Qualifikation kann den rechtlichen Anspruch verleihen, einen bestimmten Beruf auszuüben (OECD);
- Anforderungen für einen Arbeitsplatz: Kenntnisse, Eignung und Fähigkeiten, die benötigt werden, um die spezifischen Aufgaben durchzuführen, die mit einem bestimmten Arbeitsplatz verbunden sind (ILO).“ (CEDEFOP 2014, S. 203)

Diese Definition von CEDEFOP hat im zweiten Aspekt noch stark die oben genannte Definition aus den 1970er-Jahren, jedoch wird das Subjekt, der/die Lernende nicht mehr genannt. Die Definition wird damit in gewisser Hinsicht unpersönlicher. Der erste Aspekt zielt auf „formelle Qualifikation“, also etwas, wofür es einen festgelegten Standard und Regeln gibt und was einer Berechtigung oder einem „Ausweis“ ähnelt. Damit wird „das Formale“, die formale Passung wichtiger.

Diese Betonung der formellen Qualifikation geht einher mit einem Wandel der Beruflichkeit. Wo früher traditionelle Berufe und Professionen und der Erwerb einer einmaligen Berechtigung ausreichten, braucht es heute, so die dominante Denkart, häufig weitere „Qualifikationen“, um mit dem Wandel Schritt zu halten (vgl. dazu Steiner 2018, S. 51ff). Arnold meint zu Qualifikation auch:

„Der Begriff Qualifikation ist ein Produkt der ‚realistischen Wende‘ der Erwachsenenbildung und insbesondere der Berufspädagogik der 1970er Jahre. Er löste den eher auf das Subjekt und seine Potenzialentfaltung gerichteten Begriff ‚Bildung‘ ab und drückt demgegenüber eine verstärkte Orientierung auf ökonomischen und gesellschaftlichen Bedarf aus.“ (Arnold 2023d, S. 1)

Die Erwachsenenbildungsforschung betont aber auch weiterhin, dass Bildung nicht nahtlos durch Qualifikation ersetzt werden kann. Kossak und Ludwig vergleichen im Folgenden, was es bedeutet, ob man von Kompetenzen, Qualifikationen oder Bildung spricht:

„Es macht einen Unterschied, ob jemand auf die Fähigkeiten eines Menschen mit der Brille ‚Kompetenz‘, der Brille ‚Qualifikation‘ oder der Brille ‚Bildung‘ schaut. Mit jeder Brille geraten andere Aspekte in den Blick. Mit Kompetenz kann beispielsweise die individuelle Handlungsweise im sozialen Kontext in den Blick geraten, mit Qualifikation die gesellschaftlich geforderte Funktionalität für Arbeitsprozesse und mit Bildung das Spannungsverhältnis zwischen mehr Menschlichkeit und ökonomischer Brauchbarkeit unter dem Aspekt von Mündigkeit.“ (Kossak und Ludwig 2014, S. 208)

Zusammengefasst wird Qualifikation im Gebrauch der Erwachsenenbildung vorwiegend im Bereich beruflicher Fähigkeiten benützt. Der Begriff Qualifikation ist in dieser Verwendung mit der beruflichen Verwertbarkeit von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen am Arbeitsmarkt verbunden.

6 Bereiche, Einteilungen und Definitionen der Erwachsenenbildung

Organisierte Prozesse der Lern- und Bildungsbegleitung Erwachsener finden sich in vielfältiger Form in unserer Gesellschaft. Nicht immer ist die Form dezidiert als „Erwachsenenbildung“ oder „Weiterbildung“ ausgewiesen. Der Bildungsbereich Erwachsenenbildung definiert diese als *alle organisierte Bildung nach der Unterbrechung eines durchgängigen ersten Bildungsgangs*. Diese Definition geht auf den Deutschen Bildungsrat zurück und hat sich etabliert. Lernende in der Erwachsenenbildung sind damit im jüngsten Falle etwa 15 Jahre alt.

Beispiele: Sollte jemand seine Pflichtschulzeit (erste neun Schuljahre) und Berufsausbildung in einem Durchgang absolviert haben, so ist dieser Bildungsgang durchgängig und erst nach einer Unterbrechung des ersten Bildungsweges, also in diesem Falle nach der absolvierten Berufsausbildung (in Österreich mit etwa 18 Jahren), wird man von Erwachsenenbildung sprechen. Sollte jemand aber die Schule mit 15 Jahren verlassen haben und nach einer Unterbrechung die Lehre im zweiten Bildungsweg absolvieren, so ist diese Lehre im zweiten Bildungsweg als Erwachsenenbildung zu sehen, denn es gab eine Unterbrechung des ersten Bildungsgangs. Weiters sind Erwachsene, die – ohne formale Schulbildung – erst als solche nach Österreich kamen, Teilnehmende der Erwachsenenbildung, z. B. in der Basisbildung.

Im Folgenden findet sich Einblick darin, wie die Erwachsenenbildung *fachlich* eingeteilt und untergliedert wird. Die fachlichen Einteilungen der Erwachsenenbildung zeigen uns, wie die Wissenschaft der Erwachsenenbildung erwachsenenbildnerische Leistungen einteilt, das tut sie beispielsweise nach Inhalten, nach geschichtlicher Herkunft, aber auch danach, wie sich die Erwachsenenbildung als Dienstleistung in dieser Gesellschaft legitimiert (z. B. allgemeine, berufliche, politische Erwachsenenbildung). Weiterbildungsorganisationen konstituieren eine Vermittlungsebene zwischen gesellschaftlich bestimmten Gestaltungs- und Steuerungsaktivitäten einerseits und konkreten individuellen Lernanlässen und Bildungsbemühungen andererseits (vgl. Dollhausen und Schrader 2015, S. 174).¹²

Allgemeine versus berufliche Erwachsenenbildung

Aus der Geschichte der Erwachsenenbildung ergab sich lange Zeit eine getrennte Handhabung der Bildungsanliegen. Man trennte in allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung. Sah man im grundlegenden Interesse an eigener Bildung und

¹² Zur Anbieterlandschaft und Finanzierung der Erwachsenenbildung in Österreich vgl. Gruber und Lenz 2023, S. 48ff.

Weiterentwicklung Aspekte der *Allgemeinbildung*, so sah man im Anliegen und dem Erfordernis, sich beruflich laufend weiterzubilden, den Aspekt der sogenannten *beruflichen Bildung*. Diese Trennung war aus der Geschichte heraus entstanden und sie äußerte sich auch in einer organisatorischen Teilung der Bildungssysteme. Schrader beschreibt es so: Mit Allgemeinbildung ist gewissermaßen die „Basisausstattung“ für gute Bewältigung der Herausforderungen eines menschlichen Lebens in Auseinandersetzung mit den Anforderungen und den Entfaltungsmöglichkeiten dieser Welt gemeint. Mit „beruflicher Bildung“ wird der beruflich und im Erwerb verwertbare Teil von Bildung erfasst (vgl. Schrader und Schlutz 2023).

Heute nimmt man diese Trennung eher wieder zurück, denn die Grenze zwischen allgemeinen und beruflichen Anliegen ist nicht klar zu ziehen. Eine breite und gute Allgemeinbildung ist ein guter Teil beruflicher Bildung und umgekehrt, das gilt insbesondere, da sich die Anforderungen rasch verändern. Prominent wurden Begriffe wie „Schlüsselqualifikationen“ oder „Schlüsselkompetenzen“ sowie „transversale Kompetenzen“. Mit diesen Begriffen versuchte und versucht man, „allgemeines“ Wissen und Können von Menschen zu fassen, welches überall bzw. über verschiedene Berufe und Professionen hinweg („transversal“) nötig ist. Elke Gruber schlug eine Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung vor. Sie plädiert für eine „neue allgemeine berufliche Bildung“. Ihre Argumentation lautet: „Bildung bzw. Allgemeinbildung [...] meint nicht einen bestimmten allgemeinbildenden Fächerkanon, sondern es geht um die *Ausstattung der Menschen* mit dem Wissen und Können, den Einstellungen und Verhaltensweisen, die für Orientierung, Überleben und Gestaltung unserer Welt notwendig sind.“ (Gruber o. J., S. 5)

„Erwachsenenbildung“ oder „Weiterbildung“?

Sprachlich ist die soeben besprochene Trennung in allgemeine und berufliche Bildung noch heute erkennbar: Das Wort „Erwachsenenbildung“ wird v. a. für eine breit verstandene Bildung Erwachsener verwendet. Mit „Weiterbildung“ dagegen ist häufig (jedoch nicht immer!) der Teil der Erwachsenenbildung gemeint, welcher unmittelbar beruflich verwertbar ist und auf einer ersten beruflichen Ausbildung aufsetzt. Daraus resultiert, dass man mitunter nicht von „Erwachsenenbildung“ allein spricht, sondern von „Erwachsenen- und Weiterbildung“. Das stellt sicher, dass beide Aspekte sprachlich enthalten sind. Unter anderem für Wilhelm Filla (2014, S. 45) ist „Erwachsenenbildung“ jedoch der umfassendere Begriff, denn er umfasst sowohl das Weiterlernen nach einem ersten Bildungsgang (= Weiterbildung) als auch die darüber hinaus gehende allgemeine Bildung, welche den Menschen ein ganzes Leben lang begleitet.

Politische Erwachsenenbildung als Teil allgemeiner Erwachsenenbildung

Politische Bildung wird laut Schrader und Schlutz (2023) innerhalb der „allgemeinen Weiterbildung“ verortet, sie wird jedoch auch namentlich gesondert erwähnt, da politische Bildung nicht in allgemeiner aufgeht. Die Autoren analysieren die verschiedenen Zugänge und Theorien, die die Erwachsenenbildung hervorgebracht hat. Schon sehr früh ging es der Erwachsenenbildung darum, Menschen aufzuklären und über politische Verhältnisse und deren Bedeutung für das eigene Leben zu informieren. Die Erwachsenenbildung

distanzierte sich zudem von einem „Bildungsidealismus“. „Vor diesem Hintergrund lag es nahe, begrifflich zwischen allgemeiner, politischer und beruflicher Weiterbildung zu unterscheiden [...]“ (Ebd., S. 2f)

In Österreich gibt es etwa die „Österreichische Gesellschaft für politische Bildung“, welche sich ausschließlich politischer Erwachsenenbildung widmet.

Aus der Geschichte der Erwachsenenbildung und aus der Angebotsstruktur heraus kann man folgern, dass zwischen allgemeiner, politischer und beruflicher Erwachsenenbildung unterschieden werden kann. Gleichzeitig, wie schon oben angedeutet, fließen diese Anliegen natürlich ineinander, weil jede Erwachsenen- und Weiterbildung Aspekte des Allgemeinen, des Beruflichen und des Politischen hat, nur mit unterschiedlicher Gewichtung.

7 Erwachsenenbildner:innen als professionelle Expert:innen

Die Geschichte der Erwachsenenbildung (vgl. Kapitel 1.2) zeigte, dass die Erwachsenenbildung in ihrer organisierten Form in großen Teilen im 19. Jahrhundert entstand. Die Initiative kam von weltanschaulichen Verbänden, Handwerkszünften und ähnlichen Initiativen, Engagement und Freiwilligkeit standen oft im Vordergrund. Aus dieser Geschichte rührt eine überholte Denkweise, die gleichwohl noch heute wirksam ist, nämlich, dass breite Allgemeinbildung, Engagement und Begabung für die Tätigkeit als Erwachsenenbildner:in reichten. Demgegenüber kann man salopp formulieren: Professionelle Erwachsenenbildner:innen fallen nicht vom Himmel.

Heute ist Erwachsenenbildner:in noch immer ein Beruf bzw. eine Qualifikation, welche: häufig mit einem Quereinstieg aus anderen Berufswegen einhergeht, die Tätigkeit wird zwar immer häufiger hauptberuflich ausgeübt, überwiegend wird sie jedoch weiterhin von Vortragenden, Lehrenden, Trainer:innen etc. ausgeübt, die nebenberuflich und mitunter ehrenamtlich tätig sind.

Die *Anforderungen an Professionalität* sind wie alle gesellschaftlich eingebetteten Anforderungen in laufender Entwicklung begriffen:

- Professionalität ist etwas, was im einzelnen Menschen individuell verortet ist, sie besteht aus praktischer Erfahrung, fachlichem Wissen und Reflexion.
- Für die professionelle Tätigkeit braucht es *verbindliche Rahmenvorstellungen nötiger Wissensbestände und Kompetenzen*, über die Erwachsenenbildner:innen verfügen sollten.

Solche verbindlichen Rahmenvorstellungen nötiger Wissensbestände und Kompetenzen werden laufend entwickelt und zur Verfügung gestellt. Es handelt sich einer Typologie folgend hier um a) universitäre Aus- und Weiterbildungsgänge, um b) Lehrgänge abseits des Hochschulsystems sowie c) um Kompetenzmodelle, welche Qualifikationsbeschreibungen darstellen.

Drei bekannte Kompetenzmodelle im deutschsprachigen Raum sind:

- *GRETA: „Referenzmodell für professionelle Handlungskompetenz Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung“.* GRETA gilt für Tätige im Bereich Lehren/Gruppenleitung/Training (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung o. J.).
- *Die Qualifikationsprofile der Weiterbildungsakademie Österreich:* das wba-Zertifikat „Zertifizierte:r Erwachsenenbildner:in“ für eine allgemeine Grundqualifikation, das Zusatzmodul zum wba-Zertifikat „Zertifizierte:r Basisbildner:in“ für die Spezialisierung als Lehrende:r in der Basisbildung, vier spezialisierte wba-Diplome in den Schwerpunkten: Lehren/Gruppenleitung/Training, Beratung, Bildungsmanagement, Bibliothekswesen (vgl. Weiterbildungsakademie Österreich o. J.).
- *Das Schweizer AdA-Baukastensystem,* wobei ADA für „Ausbildung der Auszubildenden“ steht. Dabei geht es um ein mehrteiliges Qualifizierungssystem für Auszubildende:innen (= Lehrende) sowie darüber hinaus auch für im Bildungsmanagement leitend Tätige (vgl. SVEB 2023).

Wichtig für die Arbeit in der Erwachsenenbildung ist, dass sie sich organisatorisch von Schule, berufsbezogener *Ausbildung* (nicht von beruflicher *Weiterbildung*) und Hochschulbildung abgrenzt. Es wurde bereits aufgezeigt, dass der Großteil der Erwachsenenbildung der non-formalen Bildung zugeordnet wird (und nicht dem formalen Bildungswesen), demnach genießt die Erwachsenenbildung in vielen Teilen Freiheit in der Gestaltung ihres Angebotes und ihrer Inhalte, was jedoch besondere Anforderungen und pädagogische Erfordernisse mit sich bringt. Diese pädagogischen Erfordernisse behandelt die Erwachsenenbildung etwa mit der Definition erwachsenenbildnerischer pädagogischer Prinzipien, wie der Teilnehmendenorientierung, der Handlungsorientierung, der Zielgruppenorientierung (vgl. dazu Kapitel 9).

Ob die erwachsenenbildnerische Tätigkeit in einem Ehrenamt stattfindet oder in Form bezahlter Arbeit, ob haupt- oder nebenberuflich, ist für Professionalität im erwachsenenbildnerischen Handeln nicht von Relevanz.

7.1 Allgemeines zur Professionalität

Professionalität ist etwas, was sich entwickeln muss und wofür es praktische Erfahrung, fachliches Wissen und Reflexion benötigt. Das folgende Modell zeigt den *Weg vom Novizen/von der Novizin zum Experten/zur Expertin der Erwachsenenbildung*:

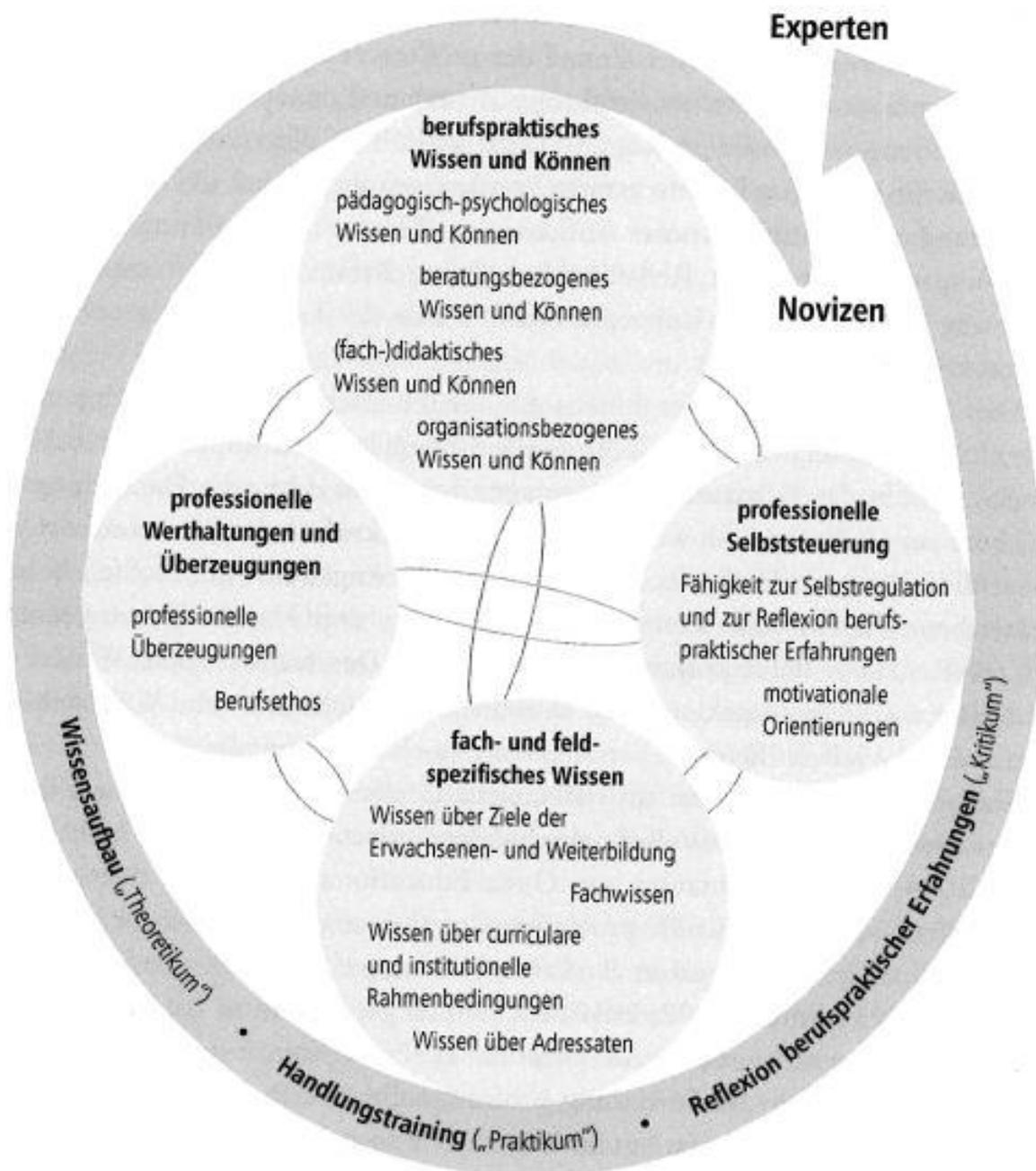


Abbildung 1: Modell der Wirkzusammenhänge bei der Entwicklung professioneller Kompetenzen (vgl. Schrader 2018, S. 143)

Das Modell zur Entwicklung professioneller Kompetenzen beinhaltet *Fachwissen*, *berufspraktisches Wissen*, *berufspraktisches Können* sowie *Fähigkeiten*, die auf der Ebene der *Werthaltungen und Überzeugungen* liegen und auf der Ebene der *Selbststeuerung*.

Insbesondere Werthaltungen und Überzeugungen finden sich wieder in den Prinzipien erwachsenenpädagogischen Handelns (z. B. Teilnehmendenorientierung). Professionelle Selbststeuerung wiederum kann auch als „personale Kompetenzen“ bezeichnet werden, wie es die Weiterbildungsakademie Österreich tut. So gesehen wird ersichtlich, dass nicht nur die Ebene von „Wissen und Können“ im Zentrum von Kompetenzmodellen für Erwachsenenpädagog:innen steht, sondern auch eine Ebene, die man mit „Persönlichkeit“ und mit „professionelle Haltungen und Berufsethos“ fassen kann (vgl. Schrader 2018, S. 65).

Professionelles Handeln als Kunstform und Abgleich zwischen Allgemeinem und Konkretem

Professionelles Handeln von Erwachsenenbildner:innen wird in der Regel als etwas verstanden, was hohe Anforderungen erfüllt. Der Grund dafür liegt in der Vielschichtigkeit und der sozialen Vieldeutigkeit erwachsenenbildnerischer Tätigkeiten. Zu erkennen, welche Anliegen beispielsweise in einer Gruppe, bei Einzelnen und im Gesamten vorliegen, und festzulegen, wie diese einerseits erfüllt und andererseits so überschritten werden, dass auch Lernanregung stattfindet, wird als Kunst angesehen. Es herrscht Einigkeit darüber, dass es hier *weder Rezepte noch starre Regeln* gibt (vgl. Schader ebd., S. 64). Professionalität bedeutet, über „rezeptförmiges Wissen“ hinauszugehen.

Theoretisch gesehen wird im professionellen Handeln von Erwachsenenbildner:innen unter anderem „das Abstrakte und Allgemeine“, Fachwissen und Methodenwissen, auf „das Konkrete“, also auf die konkrete Situation bezogen. Umgekehrt soll das konkret Erfahrene wieder mit dem allgemeinen Wissen, mit Fachwissen und mit wissenschaftlichem Wissen abgeglichen werden. Das beinhaltet auch, das eigene Handeln und Denken zu reflektieren. In einer laufenden Selbstreflexion sollten der professionell handelnde Erwachsenenpädagoge und die Erwachsenenpädagogin sich selbst bestimmen und sich gleichzeitig anregen lassen. Dazu gehört, Verunsicherung sowie Feedback „von außen“ zuzulassen und zu verarbeiten. Erwachsenenbildner:innen können als „reflektierte Praktiker:innen“ gesehen werden (vgl. Schrader 2018, S. 65 und Pachner 2024, S. 101f).

Zur professionellen Haltung gehört auch, die Rahmenbedingungen in ihrer Wirkung auf das eigene professionelle Handlungsfeld zu kennen. Denn das Handeln von Erwachsenenbildner:innen ist eingebettet in Organisationen mit ihren je eigenen Zwängen sowie in *Markt- und Gesellschaftsbedingungen*. Auch bei höchster Motivation liegt es nicht an dem/der Erwachsenenbildner:in allein, wie die erwachsenenbildnerische Tätigkeit gelingt. Beispiele: Aufseiten der Lernenden schlägt sich diese etwa in der Frage nieder, ob es sich um eine verpflichtende Weiterbildung handelt oder eine freiwillige. Wenn es um die Motivation der Zielgruppe geht, ist von Bedeutung, ob es einen Abschluss gibt, der einen starken Anerkennungsaspekt beinhaltet (z. B. Zertifikat, Weiterbildungslehrgang an der Universität). Wenn dies der Fall ist, ist auch mit entsprechend veränderter Motivationslage bezüglich der Inhalte zu rechnen. Einsicht in die Grenzen professioneller Einflussmöglichkeiten können auch entlastend wirken, indem Verantwortung in angemessenem – und nicht in „übertriebenem“ – Ausmaß übernommen wird.

Drei Orientierungen und Haltungen der Erwachsenenbildner:innen nach Hartig

Nicht nur jede:r Lernende, jede:r Teilnehmende, jede:r Beratungsklient:in ist einmalig und individuell, auch jede:r Erwachsenenbildner:in hat persönliche Zugänge. Dazu erforschte Hartig (2008) „Orientierungen“, die bei Erwachsenenbildner:innen auftreten. Die folgenden drei möglichen Orientierungen entsprechen einer theoretischen Typologie, das bedeutet im Anwendungsfall, dass sie mehr oder weniger ausgeprägt oder auch kombiniert vorkommen können:

- *Technikorientierung*: Erwachsenenbildner:innen mit Technikorientierung geben an, dass sachliche Gründe abseits idealistischer Ambitionen relevant für Berufswahl und für ihr Berufsbild sind. Sie sind fokussiert auf Methoden und Techniken sowie auf die unmittelbare Vermittlungsfunktion. Sie sehen sich oft als „moderne Dienstleister“ (vgl. ebd., S. 282).
- *Orientierung am Lernen Erwachsener*: Erwachsenenbildner:innen mit Orientierung am Lernen Erwachsener fokussieren in ihrer Haltung auf (Lern-)Bedürfnisse der Teilnehmenden. Diese Haltung ist gepaart mit der Wertschätzung von Aufklärung und Demokratie. Sie sehen sich selbst als pädagogisch oder auch erwachsenenbildnerisch Tätige (vgl. ebd., S. 291).
- *Missionsorientierung*: Erwachsenenbildner:innen, welche der „Missionsorientierung“ zuzuordnen sind, sind politisch und sozial ambitioniert und beziehen ihre Motivation aus der Zugehörigkeit zu weltanschaulichen Gruppen (z. B. konfessionelle Frauen- oder Männerbewegungen, Gewerkschaft, ökologische Vereine ...). Manche sind Anhänger:innen der Bildungs- und Aufklärungsidee. Oft müssen diese Erwachsenenbildner:innen über Jahre pragmatische Konzessionen an Alltagszwänge und gesetzliche Vorgaben machen (vgl. ebd., S. 267ff).

7.2 Eine Profession „Erwachsenenbildner:in“?

Schon seit den 1960er-Jahren gibt es im deutschsprachigen Bereich die Diskussion darüber, ob die Tätigkeit als Erwachsenenbildner:in als „Profession“ gelten kann.

Was sind Professionen?

Professionen und Berufe verfügen, salopp formuliert, über ein Monopol bezüglich der Durchführung definierter gesellschaftlich notwendiger Tätigkeiten. Eine Profession ist ein meist akademischer Beruf mit gehobener Anerkennung sowie mit mehr Rechten und Verantwortung als der durchschnittliche Beruf. Die Profession konstituiert sich aus allen ihren Mitgliedern.¹³ Eine Profession im klassischen Sinn ist gemeinwohlorientiert, d. h., Professionsangehörige achten auf Nutzen und Wohl ihrer Klient:innen und „Kund:innen“. Als typische Beispielpfessionen gelten Ärzte und Ärztinnen sowie Jurist:innen. Heute hat sich diese Diskussion verflacht: Eine klassische Profession im oben genannten Sinn – mit

¹³ Aus diesem kollektiven Aspekt heraus gelten z. B. *Mediziner:innen* als Profession und nicht die *Medizin*, es gelten *Erwachsenenbildner:innen* als Profession und nicht die *Erwachsenenbildung*.

weitreichenden Befugnissen – entsteht heute nicht mehr und der Status bestehender Professionen ist nicht mehr so hoch wie etwa vor 50 Jahren. Heute spricht man eher von „Expert:innenberufen“ und von „neuem Professionalismus“.

Das Bild von „klassischen Professionen“ hilft dennoch bei der Orientierung einer beruflichen Gruppe: Die gesellschaftliche Einbettung von Professionen verweist darauf, dass Professionen einen höheren Status nur deshalb zugestanden bekamen, weil sie Gemeinwohlorientierung zu gewährleisten hatten/haben. Die Etablierung von klassischen Professionen entspricht einer (teilweise impliziten) Vereinbarung von Rechten und Pflichten zwischen Gesellschaft/Staat einerseits und Profession andererseits. Denn ein Monopol auf gewisse Tätigkeiten wird prinzipiell nur deshalb „gewährt“, weil Professionen hohe Qualitäts- und Professionalitätsstandards sichern, z. B. indem sie sich selbst überwachen (professionelle Autonomie). Umgesetzt werden Professionalitätsstandards beispielsweise über den Weg von Lehrplänen/Curricula für die Ausbildung oder die Verpflichtung zu laufender Weiterbildung und einem gemeinsamen „Code of Ethics“ (z. B. gut sichtbar im „Hippokratischen Eid“). Die beschriebene Standardisierung von Aus- und Weiterbildung und damit Gewährleistung von Qualifikationsstandards gilt übrigens nicht nur für akademische Professionen, sondern auch für Berufe und Gewerbe.

Wie ist der Status der Erwachsenenbildner:innen aktuell zu sehen?

Nittel (2000) stellt in seiner bekannt gewordenen Schrift „Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ fest, dass Erwachsenenbildner:innen eher eine „Soziale Welt“ darstellen, also eine lose Gemeinschaft, die jedoch auch viele Werte und Sichtweisen miteinander teilt. Denn die Schwierigkeit im Falle der Erwachsenenbildner:innen liegt darin, dass diese von ihrem Aus- und Weiterbildungsstatus und damit auch von ihrem Professionalitätsverständnis her sehr unterschiedlich sind. Wir können Erwachsenenbildner:innen im Stand der heutigen Forschung in großen Teilen als *Expert:innenberuf* oder *professionelle Expert:innen* sehen (vgl. Steiner 2023 und 2021). Expert:innen sind der Großteil der Erwachsenenbildner:innen deshalb, weil sie in der aktuellen Wissensgesellschaft „[...] über überblicksartiges Sonderwissen und Spezialwissen verfügen. Sie können nicht nur Probleme lösen, ihnen stehen auch Begründungen und Lösungsprinzipien zur Verfügung.“¹⁴ Expert:innen können sich durch Befugnis, Lizenz und Zertifikate legitimieren und so Aufträge lukrieren.

Es gibt jedoch auch Merkmale der Erwachsenenbildner:innen Österreichs, welche zeigen, dass diese teilweise einer Profession entsprechen:

1. In Österreich (und in vielen weiteren europäischen Ländern) übernimmt ein großer Teil der Erwachsenenbildung Aufgaben, welche politisch erwünscht sind. Er fördert politische Aufklärung, er fördert den Bildungsstand der Erwachsenen insgesamt, er ermöglicht das Nachholen von schulischen und beruflichen Abschlüssen, um nur drei Beispiele zu nennen. Insofern gibt es ein Zusammenwirken zwischen Erwachsenenbildung und Öffentlichkeit/Staat. (In der klassisch verstandenen

¹⁴ Vgl. Steiner 2023, S. 178ff, die Autorin nimmt hier Bezug auf Erkenntnisse von Pfadenhauer und Schrader.

Profession erbringt die Profession eine bestimmte Leistung in Abstimmung mit dem Staat bzw. der Öffentlichkeit; in Österreich gibt es beispielsweise das Österreichische Erwachsenenbildungsförderungsgesetz von 1973, vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung o. J.c).

2. Erwachsenenbildner:innen haben teilweise eigene (akademische) Aus- und Weiterbildungswege, Mechanismen der Selbstkontrolle und einen eigenen Code of Ethics ausgeprägt (Beispiel: institutionalisierte kollegiale Hospitationen, fachliche Standards und Abstimmungen innerhalb von Teilgruppen von Erwachsenenbildner:innen, z. B. bei Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Lehrenden oder bei Basisbildner:innen).
3. Gleichzeitig wird in größeren Teilen professionellen Handelns unbedingter Wissenschaftsbezug gepflegt und tradiert.

Österreichische Angebote und Institutionen, die die Professionalität von Erwachsenenbildner:innen pflegen und sichern, sind (exemplarische Aufzählung):

- *Aus- und Weiterbildungen für Erwachsenenbildner:innen.* Beispiele: Angebote des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung, das als (staatliches) Kompetenzzentrum für die Erwachsenenbildung fungiert, Trainer:in und Fachtrainer:in in der Erwachsenenbildung, Ausbildungen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Trainer:in, diverse Lehrgänge mit Diplomabschluss, Lehrgang Politische Erwachsenenbildung, Lehrgänge zur Bildungs- und Berufsberatung und zu Bildungsmanagement, ...
- *Zertifizierungsstellen für Personenzertifizierung* (anerkannt durch die Akkreditierungsstelle Akkreditierung Austria) vergeben Zertifikate an Erwachsenenbildner:innen. Beispiele: SystemCERT zertifizierte:r „FachtrainerIn“ nach ISO 17024, Quality Austria zertifiziert zum „Trainer Erwachsenenbildung“ oder „Bildungsmanager“. Die Zertifizierungsstelle des WIFI zertifiziert zum/zur „zertifizierten Trainer/in in der Erwachsenenbildung“.
- *Hochschullehrgänge bieten Aus- und Weiterbildung in den Tätigkeitsbereichen der Erwachsenenbildung* (an den Universitäten Graz, Klagenfurt, Innsbruck und Krems sowie Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
- *Die Weiterbildungsakademie Österreich* tradiert und pflegt Professionalität von Erwachsenenbildner:innen durch Kompetenzanerkennung und Zertifizierung.
- *Level Up Erwachsenenbildung* (alter Name *Initiative Erwachsenenbildung*) legt mit inhaltlichen Standards die Qualifikation von Erwachsenenbildner:innen in der Basisbildung sowie Qualitätsmerkmale von Angeboten fest.
- *Ö-Cert, Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung* definiert und überprüft Qualitätskriterien auf Ebene von Anbieterorganisationen.
- *Qualitätssiegel der Bundesländer* für Anbieter von Erwachsenenbildungsangeboten.

Erwachsenenbildner:innen und die Tendenz des „New Professionalism“

An dieser Stelle soll nicht verschwiegen werden, dass aus der Privatwirtschaft stammende Dynamiken und Instrumente die Erwachsenenbildung beeinflussen – genau wie insgesamt jede professionelle Tätigkeit heute. Professionen bzw. professionelle Expert:innen müssen der Forschung zufolge mit den neuen Anforderungen der Internationalisierung und dem zunehmenden Bedarf an hohen und Flexibilität erfordernden Managementfähigkeiten zurechtkommen. Außerdem werden die Anforderungen im Bereich Organisation und Bürokratie nicht geringer, sondern tendenziell größer. Bei öffentlich geförderter Erwachsenenbildung werden diese Tendenzen gerahmt durch das „New Public Management“. Die Form von Professionalität, die dem begegnen kann, bezeichnet die Forschung mit „Neuer Professionalismus oder New Professionalism“ (vgl. Steiner 2023). Schütz (2024) spricht von „pragmatischer Professionalisierung“ und meint hier das flexible Reagieren von beruflichen Gruppen im Umgang mit neu entstehenden praktischen Herausforderungen.

Die Frage, ob professionelles Handeln dadurch besser oder eingeschränkt wird, wird unterschiedlich beantwortet. Herkömmliche Vorstellungen von professionellem Handeln können jedenfalls durch Fragen der Wirtschaftlichkeit sowie durch verstärkte Bürokratie und Organisationsanforderungen unter Druck geraten. Professionen müssen sich dazu verhalten.¹⁵

Professionalisierung ist ein laufender, nie endender Prozess

Für jeden Experten/jede Expertin gilt, dass das einmal erworbene Fachwissen, die wissenschaftliche Basis gepflegt werden muss. Diese „individuelle Professionalisierung“ kommt nie an ein Ende.

Gleichzeitig müssen auf der Ebene der „kollektiven oder strukturellen Professionalisierung“ gemeinsame Standards und Fachwissen sowie geteiltes Selbstverständnis und gemeinsame Begrifflichkeiten tradiert werden. Dabei empfiehlt es sich für jede professionelle Gruppe bzw. Expert:innengruppe ihr Renommee, ihre Bekanntheit in der Öffentlichkeit und bei Auftraggeber:innen zu pflegen (vgl. Steiner 2021).

¹⁵ Interessierte könnten zwei Arbeiten lesen, die sich mit dieser Frage beschäftigen: a) Egetenmeyer, R., Breitschwerdt, L. & Lechner R. (2019): From ‘traditional professions’ to ‘new professionalism’ : A Multi-level perspective for analysing professionalisation in adult and continuing education. In: Journal of Adult and Continuing Education 2019, 25(1). S. 7-24. <https://doi.org/10.1177/1477971418814009>; b) Ziegler, H. (2021): Professionalität und (wirkungsorientierte) Steuerung in der sozialpädagogischen Betreuung. In: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (Hg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung VI, S. 119–130. Bielefeld: wbv.

8 Tätigkeiten und Tätigkeitsprofile in der Erwachsenenbildung

Was genau die Tätigkeitsprofile in der Erwachsenenbildung sind, ist Gegenstand laufender Entwicklung. Zumeist werden jedoch *Leiten, Planen, Lehren und Beraten* als „Kerntätigkeiten in der Erwachsenenbildung“ genannt (vgl. Faulstich und Zeuner, zitiert nach von Hippel et al. 2022, S. 10f). Diese Kerntätigkeiten finden sich auch in den vier Tätigkeitsbereichen und den zugehörigen Kompetenzen, welche die Weiterbildungsakademie Österreich in ihre Qualifikationsprofile aufgenommen hat.¹⁶ Im Folgenden werden die vier Tätigkeitsprofile der wba beschrieben:

Lehren/Gruppenleitung/Training

Lehren/Gruppenleitung/Training umfasst geplante Tätigkeiten, die Lernen, Bildung, Wissenserwerb und Kompetenzaufbau unterstützen. Dazu gehören beispielsweise *Kursleitung, Einzelunterricht, Praxisanleitung im Betrieb, Führungen in Kultureinrichtungen*. Dieser Tätigkeitsbereich umfasst viele verschiedene Settings, vom klassischen Kursleiten bis zum Praxisanleiten einzelner Personen, aber auch Lernbegleitung im Sinn eines „Facilitators“, wie die Andragogik¹⁷ diese Tätigkeit gerne nennt, ist enthalten (dies wird häufig auch „Lerncoaching“ genannt).

Im Zuge zunehmender Digitalisierung ist der Live-Präsenz-Charakter des Lehrens und des Trainierens nicht mehr in der Weise gegeben, wie dies vor dem breiten Einsatz digitaler Medien der Fall war. Digitale Medien ermöglichen, dass Angebote zeitversetzt konsumiert werden können oder das Angebot überhaupt nur mehr aus einem digitalen Kursinhalt besteht, welcher ohne die Anwesenheit einer Lerngruppe während der Aufzeichnung angeboten wird. Weiters sind in vielen organisierten Lehrveranstaltungen Selbstlerneinheiten – mit oder ohne Online-Begleitung – eine Selbstverständlichkeit geworden. Diese Tendenzen neben rascherem Umbau von Organisationsbedingungen sowie raschem Wandel von Inhalten, welche vermittelt werden sollen, erfordern zunehmend hohe Bereitschaft zu Flexibilität und technische Kompetenzen bei gleichbleibend hohen Grundanforderungen.

Beratung

Beratung umfasst beratende Tätigkeiten, *sofern sie mit Bildung, Lernen, Beruf und Beschäftigung zu tun haben*. Die Beratung kann sich an Einzelne oder an Gruppen oder an ganze Organisationen wenden. Sie ist ein zielgerichteter professionell gestalteter Prozess, der sich in seiner Gestaltung von Lehren/Gruppenleitung/Training und von Management abgrenzt. Professionelle Beratung grenzt sich weiters von Ad-hoc-Beratung Lernender durch Lehrende und freundschaftlicher Beratung im Privaten ab. Beratung ist immer mehr

¹⁶ Didaktische Kompetenz entspricht *Lehren und Planen bezüglich konkreter Bildungsangebote*, Beratungskompetenz entspricht Beratung, Bildungsmanagement entspricht Leiten und Planen auf der Organisationsebene, das Bibliothekswesen enthält alle Kerntätigkeiten mit einem speziellen Zuschnitt.

¹⁷ Zum Begriff „Andragogik“ vgl. die Ausführungen am Beginn von Kapitel 9.

als Vermittlung von Inhalten (z. B. mehr als Information über Kursangebote und mehr als Anleitung).

Begriffe, die für erwachsenenbildnerische Beratung häufig verwendet werden, sind „Coaching“ oder „Bildungs- und Berufsberatung“.

Merkmale der professionellen Beratung sind:

- Die Zieldefinition der konkreten Beratung wird immer vom Beratenen (Coachee) bestimmt. Beratende müssen interessenssensibel vorgehen. „Ziel ist Hilfe zur Selbsthilfe durch systematisch angeleitete Selbstreflexion und so geförderte Problemlösungsfähigkeit.“ (Geißler, zitiert nach Siebert 2017, S. 123)
- Es gibt ein explizites Beratungssetting mit Auftragsklärung, Kontrakt und Transparenz des Vorgehens.
- Beratung geht planvoll vor und es gibt theoriebasierte Vorstellungen über die Gestaltung und die Wirkung.
- Die Beratung wird prozesshaft und ergebnisoffen gestaltet, sie ist eine Interaktion.
- Die ratsuchende Person und die beratende Person haben geteilte Verantwortung für den Prozess (vgl. dazu z. B. Schiersmann 2015, S. 104).

Bildungspolitisch bedeutsam ist, dass gemeinnützige Beratung in der Erwachsenenbildung vermehrt seit den 2000er-Jahren als EU-Anliegen festgeschrieben wurde. Hier wurde der Bedarf einer „Lifelong Guidance“ diagnostiziert, die parallel zum Lifelong Learning/Lebenslangen Lernen steht. Hinter dieser Initiative steht die Feststellung von erhöhtem Beratungsbedarf. Laut Schiersmann (2015) gibt es zwei Gründe für erhöhten Beratungsbedarf: Einerseits steigt der Orientierungsbedarf, da die globalisierte Wissensgesellschaft Lebensläufe und Lebensgestaltung anforderungsreicher werden lässt. Das Ad-hoc-Wissen von Freunden etwa reicht nicht aus. Andererseits führt die „Output-Orientierung“ und die „Subjektorientierung“ mit vermehrter Verantwortung der Menschen für die Gestaltung des eigenen Lebenslaufes zu erhöhtem Beratungsbedarf (vgl. ebd.). Will man die pädagogischen Aspekte der Beratung und ihre Anforderungen abseits der Ziele, die im Rahmen des Konzeptes des lebensbegleitenden Lernens genannt werden (z. B. Beschäftigungsfähigkeit, Flexibilität, Bürgerschaftlichkeit), in den Blick nehmen, so spricht man häufig von „Beratung im Lebenslauf“. Diese kritischere erwachsenenpädagogische Sicht legt mehr Wert auf die Begleitung der Menschen abseits bildungspolitischer Vorgaben.

Bildungsmanagement

Bildungsmanagement umfasst alle *leitenden, planenden und durchführenden Tätigkeiten in der Organisation von Bildungsangeboten für Erwachsene* (z. B. Kurs- und Veranstaltungsplanung, Finanzmanagement, Personalmanagement, Qualitätssicherung, Controlling, Öffentlichkeitsarbeit, Marketing ...). Bis in die 1990er Jahre wurde unter Bildungsmanagement hauptsächlich Leitung einer Bildungseinrichtung verstanden (vgl. Robak 2015, S. 124), heute jedoch hat sich dieser Tätigkeitsbereich aufgrund veränderter

Bedingungen der Organisationen ausdifferenziert und umfasst mehr Aspekte. Hinzukommen bzw. neu betont werden Bereiche wie Projektmanagement, Öffentlichkeitsarbeit, Qualitätsmanagement, Wissensmanagement ...

Strategische Handlungen und alle Handlungen auf der Gestaltungsebene der Organisation und der Struktur von Bildungsangeboten können in einem breiten Sinn von Didaktik auch als „Makrodidaktik“ gesehen werden bzw. in Teilen auch als „Mesodidaktik“ (vgl. dazu die Ausführungen unter 9.1).

Der Bereich des Bildungsmanagements ist – ähnlich wie alle Tätigkeitsbereiche der Erwachsenenbildung – laufendem Wandel ausgesetzt. Er steht zudem unter widersprüchlichen Anforderungen: Bildungsmanagement muss die Eigenlogik von *Bildung* (Bildung und Lernen brauchen Zeit, menschliches Lernen und Interaktion sind nicht planbar) und die Eigenlogik von *Management* (Kosten-Nutzen-Optimierung) in sich vereinen (vgl. dazu Griese 2023). Diese Spannung verschärft sich, wenn der Kosten- und Effizienzdruck höher wird und kann zulasten der Möglichkeit gehen, Bildung zu realisieren. Bildungsmanagement ist aufgefordert, laufend neue, „innovative“ Gestaltungsideen zu kreieren und diese auch „zu vermarkten“ (Marketing, Öffentlichkeitsarbeit, Werbung). Dabei werden netzwerkartige Zusammenarbeit mit anderen Bereichen des Bildungs- und Sozialwesens und in der Region sowie internationale Verortung wichtiger.

Arbeit in öffentlichen Bibliotheken

Die öffentlichen Bibliotheken sind Teil der Erwachsenenbildung Österreichs und finden im Erwachsenenbildungs-Förderungsgesetz von 1973 (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung o. J.c) gesondert Erwähnung. Sie unterscheiden sich in ihrem Auftrag wesentlich von wissenschaftlichen und Fachbibliotheken, da sie der Bildung der gesamten Bevölkerung in ihrer Breite dienen. Von der Art der Tätigkeit finden hier neben typischen Tätigkeiten wie Bestandspflege und -dokumentation auch gruppenleitende, lehrende, beratende und Bildungsmanagement-Tätigkeiten statt. Genau wie in den anderen Tätigkeitsbereichen sind Erwachsenenbildner:innen in öffentlichen Bibliotheken starkem Wandel ausgesetzt. Im Fall der Bibliotheken spielen digitale Medien eine gewichtige Rolle in den Veränderungsprozessen.

TEIL C: Erwachsenenpädagogische Zugänge und Prinzipien

Teil C beschäftigt sich mit erwachsenenpädagogischen Zugängen und Prinzipien. Es wird um wissenschaftlich entwickelte oder an Wissenschaft orientierte Konzepte gehen, welche das professionelle Handeln mit Lernenden und für Lernende in der Erwachsenenbildung anleiten (Kapitel 9). In diesen erwachsenenpädagogischen Zugängen und Prinzipien sind viele Theorien und Annahmen darüber enthalten, wie *Lernen* allgemein zu verstehen ist und wie dieses beschrieben werden kann. Daher kommen im Kapitel 10 Lernen und Lerntheorien zur Sprache. Im Kapitel 11 werden sodann jene Zugänge zur Erwachsenenpädagogik thematisiert, welche sich rund um „Kompetenz- und Outcome-Orientierung“ verorten lassen. Gemeinsam ist Letzteren, dass sie historisch eher spät auftraten und in besonderer Weise mit dem Konzept des lebenslangen Lernens (vgl. dazu Kapitel 4) verbunden sind.

9 Erwachsenenpädagogische Zugänge und Prinzipien

Erwachsenenpädagogische Zugänge können als „pädagogischer Kern“ der Erwachsenenbildungswissenschaft gesehen werden. Es geht darum, wie das pädagogisch-didaktische Handeln in der Erwachsenenbildung zu sehen und zu verstehen ist. Anleitend ist die Frage: *Welches Wissen, welche Leitsätze, welche Haltungen sollen die unmittelbare Bildungsarbeit mit Lernenden und die Gestaltung von Angeboten der Erwachsenenbildung prägen?*

Die Erwachsenenbildung und die Erwachsenenpädagogik grenzen sich v. a. institutionell sowohl von der Schule als auch von der Hochschule ab. Das hochschulische Bildungssystem, welches Menschen aus- und weiterbildet, die als „erwachsen“ gesehen werden müssen, ist im Unterschied zu einem großen Teil der Erwachsenenbildung Teil des „formalen“ (staatlich reglementierten) Systems. Es unterscheidet sich von daher vom Großteil erwachsenenbildnerischer Angebote, welche nicht staatlich reglementiert sind (die sogenannte „freie Erwachsenenbildung“ bzw. das „non-formale“ Bildungssystem, vgl. dazu Kapitel 1.2). Die Erkenntnis, dass Erwachsenenbildung sich von der formalen Bildung (Schule und Hochschule) unterscheidet, war und ist wichtig für das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung.

In erwachsenenpädagogischer Sicht unterscheiden sich erwachsene Lernende von Kindern insofern, als sie ein Mehr an Lebensgeschichte und Erfahrungen mitbringen, welche berücksichtigt werden müssen. Relativierend muss man hinzufügen, dass die Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen lernpsychologisch kleiner sind, als man noch vor einigen Jahrzehnten annahm. Zudem ist anzumerken, dass es keine absolute Definition von „erwachsen“ gibt. Erwachsensein fungiert jedenfalls als tragendes Leitbild in unserer Gesellschaft (vgl. Siebert 2017, S. 19). Ferner gibt es natürlicherweise auch Ähnlichkeiten

in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, der Arbeit an Hochschulen und der Arbeit in der Erwachsenenbildung – ist man doch überall bestrebt, Menschen in Lern- und Bildungsprozessen zu begleiten und zu unterstützen.

Die oben genannte Abgrenzung von Schule und Hochschule prägte historisch den Theoriezugang der Erwachsenenpädagogik. Dieser Zugang wird besonders deutlich in der sogenannten „Andragogik“, einer erwachsenenpädagogischen Richtung, die aus den USA des beginnenden 20. Jahrhunderts stammt (vgl. Popović 2023). In der Andragogik entzündete sich die Einsicht in die Notwendigkeit von Erwachsenenpädagogik am beobachteten Unterschied zu Schule und Hochschule in ihrer damaligen Erscheinungsform. Das zeigt das folgende Zitat von 1926:

„Unser Hochschulsystem ist unter buchstäblich verkehrten Voraussetzungen entstanden: Fächer und Lehrer bilden den Ausgangspunkt, Studenten sind zweitrangig. Bei der konventionellen Schulpädagogik wird vom Schüler verlangt, sich einem festgelegten Lehrplan anzupassen. In der Erwachsenenbildung hingegen wird der Lehrplan nach dem Bedarf und den Interessen der Lernenden entwickelt. Jeder Erwachsene befindet sich in einer individuellen Situation, was seine Arbeit, seine Freizeit, sein Familienleben, sein Gemeinschaftsleben usw. betrifft, das heißt die Lernsituation muss entsprechend angepasst werden. An diesem Punkt setzt die Erwachsenenpädagogik an. Lerninhalte werden in die Situation miteinbezogen und bei Bedarf funktionalisiert. Texte und Lehrer spielen bei dieser Art der Ausbildung eine neue, aber untergeordnete Rolle; sie müssen dem Lernenden den Vorrang lassen.“ (Lindemann 1926 „The meaning of adult education“, zitiert nach Knowles et al. 2007, S. 34f)

Erwachsenenpädagog:innen werden von der Andragogik folgerichtig vorrangig als „Facilitator:innen“ und „Lernbegleiter:innen“ gesehen. Diese müssen mit sozialen und theoretischen Fähigkeiten ausgestattet sein (vgl. Knowles et al. 2007, S. 52).

Wenn Knowles et al. (2007, S. 65) sechs Prinzipien nennen, auf denen das andragogische Modell beruht, so können diese auch für die übrige Erwachsenenpädagogik als gültig gesehen werden. Die sechs Prinzipien der Andragogik lauten:

- Erwachsene müssen wissen, warum sie etwas lernen sollen.
- Erwachsene halten das Konzept der Verantwortlichkeit für ihre eigenen Entscheidungen und ihr eigenes Leben aufrecht.
- Im Vergleich zu Kindern treten Erwachsene die Bildungsaktivität mit quantitativ und qualitativ unterschiedlichen Erfahrungen an.
- Erwachsene sind bereit, das zu lernen, was sie wissen müssen, um Situationen ihres realen Lebens wirksam bewältigen zu können.
- Erwachsene sind in ihrer Lernorientierung lebenszentriert.
- Erwachsene reagieren stärker auf interne als auf externe Motivation.

Zusätzlich zu dieser historischen Abgrenzung der Erwachsenenbildung von traditionell verstandener Schule und Hochschule haben Lernpsychologie und weitere wissenschaft-

liche Theorien gezeigt, wie sehr die gewachsene Persönlichkeit der Lernenden den Ausschlag beim Lernen gibt und wie komplex der Vorgang der „Inhaltsvermittlung“ ist.

Es sind drei Theoriestränge zu nennen, die als theoretische Grundlegungen zu Lernen und Bildung Erwachsener wichtig sind:¹⁸

1. Den ersten Theoriestrang kann man mit „subjektorientierten Lerntheorien“ umschreiben. Hier wird die Bedeutung, die das Subjekt einer Sache verleiht, als zentraler Faktor für Lernen und Bildung erachtet: Die jeweilige Bedeutung, die das Subjekt (der einzelne Mensch) verleiht und erlebt, bestimmt ganz grundlegend, ob ein Lernanlass überhaupt erkannt wird und ob weiters Motivation zum Lernen besteht.
2. Den zweiten Theoriestrang bildet der „Konstruktivismus“. Dieses erkenntnistheoretische Prinzip besagt, dass Wissen nicht einfach passiv von außen aufgenommen wird, sondern aktiv vom Individuum *konstruiert* wird. Wahrnehmung, Wissen und Vorstellungen sind daher immer begründet in persönlichen Vorerfahrungen.
3. Der dritte Theoriestrang ist der „Deutungsmusteransatz“: Unsere Wahrnehmung im sozialen Raum geschieht in Form von subjektiven und sozial eingebetteten „Deutungsmustern“. Diese Deutungsmuster haben wichtige Orientierungsfunktion und weisen daher eine gewisse Zähigkeit auf, wenn man sie hinterfragen möchte.

Diesen Theorien folgend gibt es Lernen Erwachsener dann, wenn es dafür eine „Anschlussstelle“ im Menschen gibt, wenn die/der Lernende also die Bedeutung des Inhaltes für sich selbst erkennen kann. Mit Schrader (2018, S. 17) kann man das so ausdrücken: Prinzipiell sind Lehren und „Belehrung“ dann möglich, wenn den Lernenden fremdes Wissen in einer Form gezeigt wird, sodass sie dieses ihrem je besonderen Vorwissen hinzufügen können. „Lernende können das nicht aus sich heraus, denn dazu müssten Sie bereits wissen, was sie noch nicht wissen.“¹⁹

Damit wendet sich die Erwachsenenbildungswissenschaft gegen den sogenannten „Lehr-Lern-Kurzschluss“. Mit Lehr-Lern-Kurzschluss bezeichnet man die Idee, dass das, was gelehrt wird, auch genau das sei, was gelernt wird. Eine unmittelbare Verbindung der Vermittelnden zu den Lernenden *ohne Veränderung der vermittelten Inhalte* wurde hier angenommen (vgl. Holzkamp 2004). Erwachsenenbildner:innen lassen diesen Lehr-Lern-Kurzschluss hinter sich und sehen einen Raum, der sich zwischen Erwachsenenbildner:innen/Bildungsangebot und Lernenden aufspannt. Diesen Raum gilt es, professionell so zu gestalten, dass Lernende erreicht werden können. Von Hippel et al.

¹⁸ Vertiefende Erklärungen zum Deutungsmusteransatz finden Interessierte in: von Hippel et al. 2022, S. 51ff.

Für ein längeres und ausführlicheres Studium theoretischer Grundlegungen sei auf Nolda 2015 sowie auf die Aufarbeitung zu Lerntheorien in Grotlüschen und Pätzold (2020) und Dinkelaker (2018 und 2014) verwiesen.

¹⁹ Schrader zitiert hier ältere Forschung und nimmt Bezug auf: Prange K. (2008): *Schlüsselwerke der Pädagogik. Bd.1. Stuttgart: Kohlhammer*. Heute würde man das sprachlich anders ausdrücken und nicht mehr von „Belehrung“ oder von „Lernende können etwas aus sich heraus nicht“ sprechen.

(2022, S. 22) sprechen in diesem Zusammenhang von einer nötigen „Suchbewegung“, die jede Planung von Erwachsenenbildungsangeboten zu leisten hat. Innerhalb dieser Suchbewegung müssen Planende Bedürfnisse und Erwartungen ein Stück weit vorwegnehmen und können die Passung erst bei Durchführung überprüfen.

9.1 Didaktik: Fachbegriffe und das Modell der Makro-, Meso- und Mikroebene

Für die Erwachsenenpädagogik verfügt Didaktik über breite Gültigkeit und Relevanz. „Didaktik“ als Fachbegriff der Wissenschaft umfasst nicht nur das Lehren, das Gruppenleiten, das Trainieren, sondern auch das Gestalten von Bildungseinrichtungen und Programmen auf politischer und organisatorischer Ebene. Das bedeutet, dass die Prinzipien erwachsenenpädagogischer Didaktik auch für Beratung und für Bildungsmanagement gültig sind.

Die Erwachsenenbildungswissenschaft kennt „Didaktik im engeren Sinn“ und eine „Didaktik im weiteren Sinn“ sowie eine „Makro-, Meso- und Mikro-Ebene“ der Didaktik.²⁰

Die folgenden Darstellungen geben die erwachsenenbildungswissenschaftlichen Erkenntnisse zu Didaktik wieder, wobei vorab zentrale Aspekte und Begriffe vorgestellt werden. Diese sind: *Didaktik im weiteren Sinn*, *Didaktik im engeren Sinn*, *Lehren*, *Methodik*, *Makro-, Meso- und Mikroebene der Didaktik*.

Didaktik im weiteren Sinn

„Mit Didaktik im weiteren Sinn wird die Theorie des Lehrens und Lernens bezeichnet, also die Theorie organisierter Lehr-Lernprozesse.“ (Schrader 2018, S. 85)

Wenn Didaktik als „Gestaltung von Lern- und Bildungsgelegenheiten für Erwachsene“ verstanden wird (von Hippel et al. 2022, S. 9), so umfasst sie alle erwachsenenbildnerischen Tätigkeiten. Darin enthalten sind viele Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung, deren Aufgabe darin besteht, „Lernen Erwachsener zu ermöglichen“. Dieses Ermöglichen von Lernen sehen von Hippel et al. „als eine didaktische Aufgabe im weitesten Sinn“ (ebd.). Damit kommen zusätzlich zu den Lehrenden und den Trainierenden auch *Programmplaner:innen*, *Berater:innen*, *Bibliotheksmitarbeitende*, *Regionalentwickler:innen*, *Museumsmitarbeiter:innen* – kurz gesagt jede:r erwachsenenpädagogisch Tätige – in den Blick. Alle benötigen didaktisches Verständnis im breiten Sinn des Wortes.

²⁰ Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) verwendet „Didaktik“ immer als „Didaktik im engeren Sinn“. Viele Tätigkeiten, die als „Makro- oder Meso-Ebene der Didaktik“ bzw. „Didaktik im weiteren Sinn“ beschrieben werden, fallen in der wba in den Tätigkeitsbereich „Bildungsmanagement“. Die wba-Handhabung ist der Praxislandschaft der Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung geschuldet und versucht, diese gut abzubilden.

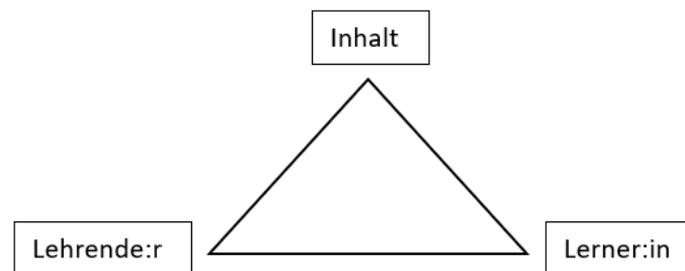
Didaktik im engeren Sinn

Die Didaktik im engeren Sinn behandelt das, was wir üblicherweise darunter verstehen, nämlich: „Wechselwirkung von Lehren und Lernen im unterrichtlichen Interaktionsprozess“:

„Die Didaktik ist die Wissenschaft vom lernwirksamen Lehren und Unterrichten bzw. die Wissenschaft von der kompetenzbildenden Lernbegleitung. Wortgeschichtlich stammt der Begriff vom griechischen Verb *didaskein* ab, welches sowohl ‚lehren, unterrichten‘ als auch ‚lernen, belehrt werden‘ bedeutet. Didaktische Konzeptionen beschreiben deshalb die Wechselwirkung von Lehren und Lernen im unterrichtlichen Interaktionsprozess.“ (vgl. Arnold 2023a, S. 1)

Siebert beschreibt diesen didaktischen Vorgang als Vermittlungsprozess: Lehrende vermitteln in der Didaktik zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psychologik der Lernenden: „Zur Sachlogik gehört eine Kenntnis der Strukturen und Zusammenhänge der Thematik, zur Psychologik die Berücksichtigung der Lern- und Motivationsstrukturen der Adressat:innen“. (Schrader 2018, S. 85, Siebert zitierend)²¹

Dieser Vorstellung Sieberts entspricht auch das Modell des „didaktischen Dreiecks“. Es stammt von Herbart, der es bereits Anfang des 19. Jahrhunderts entwickelte (vgl. von Hippel et al. 2022, S. 20f). Das didaktische Dreieck zeigt drei Grundelemente der didaktischen Situation:



Didaktisches Dreieck; Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 2: Das didaktische Dreieck

Das didaktische Dreieck kann hilfreich bei der Orientierung und der Überprüfung eigenen didaktischen Handelns sein, z. B. indem man danach fragt, worauf didaktisch Handelnde ihren Schwerpunkt legen. Kritisch ist anzumerken, dass hier das gesellschaftliche Umfeld fehlt, welches Prozesse des Lernens und der Bildung stark beeinflusst.

²¹ Etwas später fügte Siebert zwei weitere Logiken hinzu: die *Soziologik* und die *Handlungslogik*. Diese beiden betonen – zusätzlich zu Psychologik und Sachlogik – die soziale Einbettung sowie den Handlungsaspekt, welche im Lehr-/Lernprozess nicht vernachlässigt werden sollten.

Eine derartige „Blindheit“ für soziale Einbettung ist beispielsweise im Modell der „Themenzentrierten Interaktion“ (TZI) nach Ruth Cohn nicht vorhanden. Die TZI nimmt an, dass jede Gruppe von vier Faktoren bestimmt ist, wobei die soziale Einbettung im sogenannten „Globe“ berücksichtigt wird. Die vier Faktoren einer Gruppen- sowie die Lehr-/Lernsituation müssen von Lehrenden in Balance gehalten werden, es sind dies:

- Person (Ich)
- Gruppeninteraktion (Wir)
- Aufgabe (Es)
- Umfeld (Globe)²²

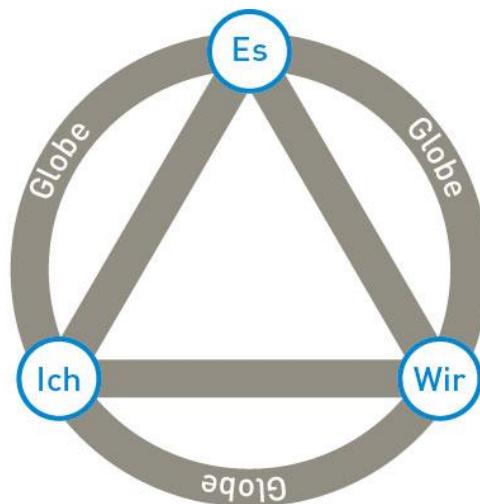


Abbildung 3: Das Vierfaktorenmodell der Themenzentrierten Interaktion, Quelle: Quilling 2015, S. 3.

Der Begriff „Lehren“

Der erwachsenenbildungswissenschaftliche Überbegriff für Tätigkeiten des Lehrens/Gruppenleitens/Trainierens ist schlicht „Lehren“. In der Definition von Lehren erkennen wir die klassische Interaktionssituation, in der Lehrende/Trainer:innen stehen:

„Grundlegend meint Lehren alle Formen von Lernhilfen, bei denen Personen in institutionalisierter Form mit Hilfe direkter sprachlicher Kommunikation über eine längere Zeitspanne hinweg bei der Aneignung, Reflexion oder Umorganisation von Wissen und bei der Ausbildung eines wissensbasierten Könnens unterstützt werden.“
(von Hippel et al. 2022, S. 33, Fuhr et al. zitierend)

Wir können in dieser Definition aber auch erkennen, dass Lehren auch in Einzelkontakten stattfinden kann, es findet etwa im Arbeitsprozess beim Anleiten statt oder in der

²² Eine kurze Darstellung der Themenzentrierten Interaktion findet sich in: Quilling 2015.

individuellen Lernbegleitung, sofern sie thematisch zentriert ist (sobald personenzentrierte Zugänge und Beratung im Vordergrund stehen, wäre dies eher Beratung als Lehren).

Der Begriff „Methodik“

Methodik bezeichnet das *Einsetzen verschiedener Vorgehensweisen innerhalb der Didaktik*. Methodik ist also der kleinere Begriff. Die Methodik konzentriert sich auf die Frage nach dem *Wie* der „Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen“ und behandelt die Arbeits- und Sozialformen. Die Methodik findet passende Methoden, die den Lernprozess auf dem Weg zum angestrebten Ziel unterstützen (griechisch „*méthodos*“: der Weg zu etwas hin). Beispiele für Methoden sind etwa Vortrag, Gruppenarbeit, Präsentation, Einzelarbeit, Lerntagebuch, Fishbowl, Textanalyse.

Makro-, Meso- und Mikroebene der Didaktik

Je nach theoretischem Zugang werden in der Erwachsenenbildungswissenschaft *zwei* oder *drei* Ebenen der Didaktik unterschieden.

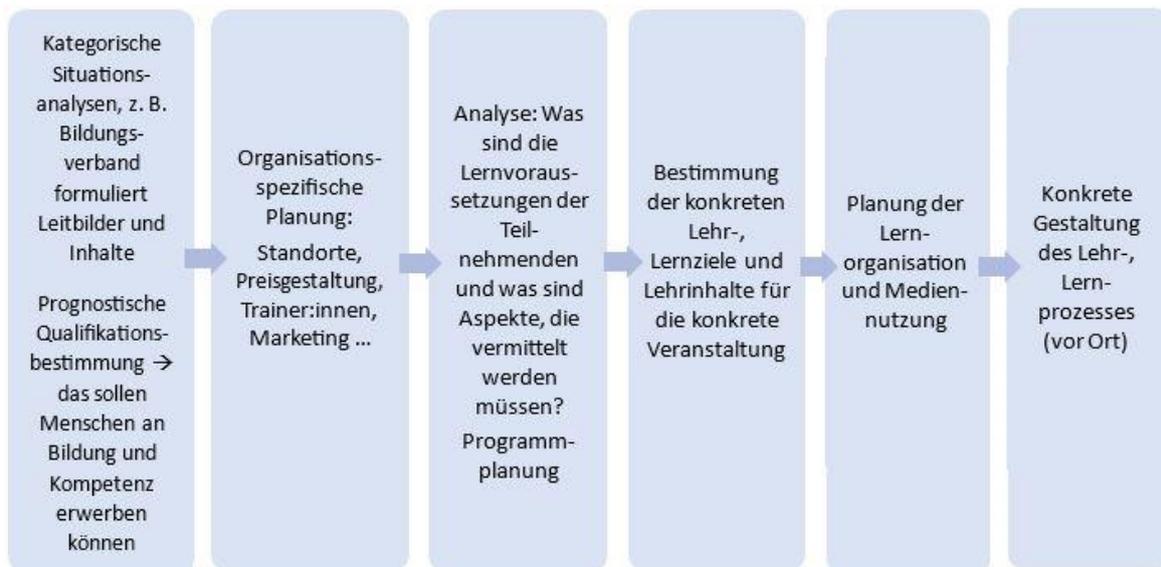
Im *Zwei-Ebenen-Modell* kann zwischen Makro- und Mikro-Didaktik unterschieden werden:

- *Makrodidaktik* umfasst die Programm- und Angebotsplanung einer Bildungseinrichtung.
- *Mikrodidaktik* beschäftigt sich „mit der Planung einer Lehr-/Lernveranstaltung und der Konzeption konkreter Lehr-/Lernsituationen. Neben der Konkretisierung von Inhalten, dem Entwurf eines Ablaufs etc. geht es um die Wahl geeigneter [...] Methoden und Medien.“ (Schrader 2018, S. 154).

Das *Drei-Ebenen-Modell* unterscheidet zwischen Makro-, Meso- und Mikrodidaktik und definiert die dazugehörigen Tätigkeiten so:

- „Auf der Makroebene werden Bildungsbedarfe von Bevölkerungsgruppen ermittelt (*Bildungsbedarfsanalyse – Bildungsbedarferschließung*), Programme geplant (*Programmplanung*) und die Bedarfe mittels Öffentlichkeitsarbeit und Marketing angesprochen.
- Auf der Mesoebene werden Angebote konzipiert und die organisatorischen Voraussetzungen (z. B. *Auswahl Trainer:innen/Lehrende, methodische Rahmenvorgaben, Medien, Preisdifferenzierung, Räumlichkeiten, Zeitabläufe, Standorte*) sichergestellt.
- Auf der Mikroebene werden die Angebote von Trainer:innen/Lehrenden konkret operationalisiert, durchgeführt (Lehren) und evaluiert. Dies geschieht heute in ‚Ko-Produktion‘ mit den Teilnehmenden, die den Handlungsablauf interaktiv beeinflussen.“ (Tippelt 2023, S. 1, Anmerkung: „Dozierende“ wurde von der Autorin durch „Trainer:innen/Lehrende“ ersetzt)

Tippelt setzt in seinem Drei-Ebenen-Modell voraus, dass es bei aller Differenzierung immer darum geht, auf den verschiedenen Ebenen des Handelns *die Lerninteressen und die Lernmöglichkeiten der unterschiedlichen Teilnehmendengruppen zu fördern*. Zieht man das Drei-Ebenen-Modell mit seinen Tätigkeiten heran und gliedert sie in eine zeitliche Abfolge, so ergibt sich ein idealtypisches Schema zu Zeitablauf und Inhalten des didaktischen Handelns:



---- Didaktik – Makroebene ----

---- Didaktik – Mesoebene ----

----- Didaktik – Mikroebene -----

Abbildung 4: Drei Handlungsebenen der erwachsenenpädagogischen Didaktik, Quelle: eigene Darstellung; Petra H. Steiner, basierend auf Tippelt 2023, S. 1f.

Folgen wir den im Kapitel 2 dargestellten Zielen und Anliegen der Erwachsenenbildung, so ergibt sich, dass auf der Ebene der Makrodidaktik (Makrodidaktik kann als leitendes Bildungsmanagement gesehen werden) viel Verantwortung dafür liegt, *notwendige, richtige und ethisch begründete* Angebote zu setzen. Das bedeutet auch, nicht oder weniger notwendige Angebote zu unterlassen. Für ebendieses makrodidaktische und leitende Handeln sind „Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung und Weiterbildung“ formuliert worden. Diese Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung sind:

- Flächendeckende Grundversorgung mit Angeboten der Erwachsenenbildung
- Allgemeine Zugänglichkeit der Angebote
- Öffentliche Verantwortung
- Subsidiarität (Im Bedarfsfall sind die Möglichkeiten des Einzelnen, einer Gruppe oder von niedrigeren Hierarchieebenen vorrangig gegenüber höheren und staatlichen Institutionen zu sehen)

- Prinzip von Angebot und Nachfrage
- Inhaltliche Offenheit im vorhandenen traditionellen Rahmen
- Freiwilligkeit der Teilnahme (vgl. von Hippel et al. 2022, S. 85)

Ferner geht es um die Berücksichtigung von sozial zu gestaltenden Strukturthemen wie Gendergerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Inklusion, Vermeidung von Rassismus, Vermeidung von Sexismus, Vermeidung von Klassismus (Diskriminierungen aufgrund Klassenzugehörigkeit), Vermeidung von Ageismus (Diskriminierung aufgrund Alters), Vermeidung von Ableismus (Diskriminierung aufgrund Behinderung oder Krankheit).

Auch wandelt sich die Aufgabe der leitenden und gestaltenden Ebene der Makrodidaktik aktuell von der reinen Gestaltung von Angeboten hin zu einer stärker vernetzenden und Gesellschaft gestaltenden Rolle. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass sich gesellschaftliche Rahmenbedingungen rasch ändern und Institutionen in anderer Form reagieren müssen, beispielsweise, indem sie sich offensiver legitimieren müssen:

„Auf Systemebene erfordert der Gestaltwandel der Erwachsenenbildung im Kontext des lebenslangen Lernens zunehmend die interorganisationale Zusammenarbeit und bildungsbereichsübergreifende Kooperation sowie die bildungslobbyistische Stärkung der eigenen Arbeit im lokalen und regionalen Umfeld. In dieser Perspektive erweitert sich das erwachsenenpädagogische Aufgabenspektrum. Neben der lernförderlichen Gestaltung der Interaktions- und Organisationsebene umfasst es nun auch zunehmend die Ausgestaltung, Erweiterung und Verteidigung lernförderlicher Rahmenbedingungen auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene“ (Seitter 2015, S. 91).

Prinzipien erwachsenenpädagogischen Handelns

Die Erwachsenenbildung hat „Prinzipien“ ausgebildet, die ein professionelles erfolgreiches Handeln in der Erwachsenenbildung idealtypisch beschreiben. Auch wenn diese Prinzipien weniger systematisch auf wissenschaftlichen Theorien basieren und weitere Entwicklungen ausstehen, so wurden sie für die Erwachsenenbildung doch äußerst wichtig. Sie sind identitätsstiftend und orientierend, wie von Hippel et al. (2022, S. 79) in ihrem Lehrbuch über Didaktik erläutern.

Zu den erwachsenenpädagogischen Prinzipien gehören etwa:

- Adressat:innenorientierung
- Zielgruppenorientierung
- Teilnehmendenorientierung
- Inhaltsorientierung
- Subjektorientierung
- Biografieorientierung
- Handlungs- und Situationsorientierung
- Kompetenzorientierung

Wichtig zu erwähnen ist, dass diese im Folgenden behandelten Zugänge und Prinzipien erwachsenenpädagogischen Handelns einander nicht ausschließen, sondern einander ergänzen und überschneiden. Sie beleuchten erwachsenenpädagogisches Handeln aus unterschiedlichen Theorietraditionen und Blickwinkeln heraus. Weiters wird Kompetenzorientierung ein eigenes Kapitel weiter hinten gewidmet (siehe Kapitel 11).

9.2 Adressat:innenorientierung und Zielgruppenorientierung

Diese beiden Prinzipien sind v. a. auf der Mesoebene der Didaktik relevant. In der Programmgestaltung muss auf Interessen und Bedürfnisse der potenziellen Teilnehmenden eingegangen werden. Dabei werden alle von einer Bildungseinrichtung angesprochenen Menschen als „Adressat:innen“ bezeichnet. Die Orientierung an deren angenommenen Interessen und Bedürfnissen bezeichnet man als „Adressat:innenorientierung“.

Wenn aus dieser großen Gruppe der Adressat:innen einzelne Teilgruppen herausgefiltert werden, die sich durch *spezifische soziostrukturelle Merkmale* (*Alter, Sozialstatus, berufliche Rollen, Branchenzugehörigkeit ...*) auszeichnen, so werden diese Teilgruppen „Zielgruppen“ genannt. Zielgruppenorientierung bedeutet, dass die Programmgestaltung auf Interessen und Bedürfnisse dieser Zielgruppe abgestimmt ist. Beispiele für Zielgruppen: personalverantwortliche Führungskräfte, Fachpersonal im Gesundheitswesen, Eltern, Arbeitssuchende in einem gewissen Alter, ältere Menschen nach der Berufsphase.

Sowohl für Adressat:innenorientierung als auch für Zielgruppenorientierung braucht es die bereits erwähnte „Suchhaltung“, die bedeutet, dass teilweise Bedürfnisse antizipiert werden, ohne Gewissheit darüber zu haben, ob die Annahmen zur Gänze zutreffen. Zusätzlich zu dieser geistigen Vorwegnahme bestehender Bedürfnisse kann die Aufgabe der Didaktik darin liegen, Bedürfnisse zu wecken. Aufwändiger ist die Methode einer systematischen Bildungsbedarfsanalyse, welche der Programmplanung vorausgehen kann (beispielsweise mittels Befragungen, Internetrecherche ...). Angebote können je nach Anliegen eine oder mehrere Zielgruppen ansprechen.²³

Milieus

Mitunter werden in der zielgruppenorientierten Planung auch Modelle sozialer Milieus verwendet. So hat Bremer Milieus erforscht und deren Bildungsmotivation analysiert. Er findet bei den oberen Milieus das Grundmuster „Selbstverwirklichung und Identität“ als Bildungsmotivation. Für die breit vorhandenen mittleren Milieus (z. B. das leistungsorientierte, das moderne und das traditionelle Arbeitnehmendenmilieu) stellt Bremer „Nützlichkeit und Anerkennung“ als Grundmuster der Bildungsmotivation fest. Bei den „unterprivilegierten Milieus“ findet Bremer die Bildungsmotivation „Notwendigkeit und Mithalten“ (vgl. Bremer 2010, S. 04-7).

²³ Mehr zu Adressat:innenorientierung und Zielgruppenorientierung kann nachgelesen werden in: von Hippel et al. 2022, S. 86f und Lindemann und Tippelt 2014.

Milieus haben den Vorteil, über soziostrukturelle Unterschiede (Branche der Berufstätigkeit, Alter ...) hinauszugehen, da diese meist zu wenig über die tatsächlichen Bedürfnisse und Bedarfe²⁴ aussagen. Ein Milieu umfasst Personen mit ähnlichen Lebensstilen und Alltagsmaximen, Personen haben vergleichbare Wertesysteme, Normen und Orientierungen, Grundhaltungen zu Familie, Freundschaft, Beruf, Arbeit, Stil und Ästhetik ... (vgl. Lindemann und Tippelt 2015, S. 60) Diese Orientierungen können in der Zielgruppenbestimmung und der Programmplanung berücksichtigt werden.²⁵ Erwachsenengerechte Didaktik bedeutet dabei, Grundlagenwissen über Lebensumstände und Werte von Zielgruppe(n) und Milieus zu haben, ohne dieses Wissen als unhinterfragtes Dogma anzuwenden. In der konkreten erwachsenenbildnerischen Praxis reflektieren Expert:innen der Erwachsenenbildung mit, was die (bei sich selbst und anderen) vorhandenen Vorannahmen zu Milieus sind, und nehmen eine beobachtende, prüfende Haltung gegenüber diesen Vorannahmen ein – während sie sie gleichzeitig als Orientierungsschablone nützen. Das schließt ein, dass Interesse an und Achtung gegenüber diversen Zugängen und Kulturen vorhanden ist. Mitunter wird im Rahmen didaktischen Handelns auch eine klärende und Stellung beziehende Position oder eine vermittelnde Position zwischen sich widersprechenden Ansichten vonnöten sein. Die erforderliche Haltung kann häufig Toleranz gegenüber Ambiguität sein. (Ambiguitätstoleranz ist die Fähigkeit, mehrere und einander scheinbar widersprechende Zugänge als solche zu akzeptieren, auszuhalten und nicht in ein Entweder-oder oder ein Richtig oder Falsch aufzulösen.)

9.3 Teilnehmendenorientierung

Teilnehmendenorientierung ist ein Überbegriff für ein Prinzip und eine Haltung, die das gesamte didaktische Tun auf der mikrodidaktischen Ebene bestimmt. Mit der Teilnehmendenorientierung grenzt sich die erwachsenenpädagogische Didaktik von Schul- und Hochschuldidaktik ab. In der Erwachsenenbildung ist man bereits seit den 1920er-Jahren mit den Grundgedanken der Teilnehmendenorientierung beschäftigt, in der Schulpädagogik kamen ähnliche Prinzipien erst ab den 1970er-Jahren zum Tragen (vgl. von Hippel et al. 2022, S. 89ff).

Teilnehmendenorientierung ist also ein „genuin erwachsenenpädagogisches Didaktikprinzip“ (Walter 2022, S. 112). Im Vorgehen wird Teilnehmendenorientierung umgesetzt, indem das gesamte didaktische Handeln als eine Vermittlung gesehen wird zwischen den Perspektiven der Teilnehmenden und den Anliegen, welche professionell und gesellschaftlich mit dem Bildungsangebot verbunden sind.

- Didaktiker:innen müssen in ihren Planungen Vorannahmen treffen, welche Vorbedingungen, welches Vorwissen und welche Motivationslage aufseiten der Lernenden vorhanden sind. Dabei werden Orientierungen der Teilnehmenden, ihre

²⁴ Bedürfnisse sind Wünsche und Anliegen, welche Personen und Zielgruppen haben. Bedarfe werden aus Erkenntnissen von Forschung, Zivilgesellschaft, Politik und Ähnlichem abgeleitet.

²⁵ Darüber hinaus wurde auch für Personen mit Migrationserfahrung ein Milieu-Modell erarbeitet. Dieses gibt insbesondere Einsicht darin, wie vielfältig auch hier Milieus sind (vgl. Siebert 2017, S. 139ff und S. 143).

Erfahrungen, Deutungen, Interessen und Einstellungen mitgedacht und berücksichtigt.

- Das räumliche, zeitliche, methodische Setting der Veranstaltung wird auf Lernmotivation und Bildungsinteressen rückbezogen.
- Innerhalb des Bildungsangebotes, des Kurses (und auch innerhalb jeder anderen didaktischen Handlung im weiteren Sinn, z. B. innerhalb der Beratung, der Anleitung und des Lerncoachings) finden Abstimmungsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden statt. Sollte sich eine unerwartete Situation und neue Erwartungen vonseiten der Lernenden zeigen, wird der/die Lehrende häufig versuchen, sein/ihr didaktisches und methodisches Setting anzupassen. Dabei geht es jedoch nicht um einseitige Anpassung an die Wünsche Lernender.
- Praxisnäher formuliert führt Teilnehmendenorientierung dazu, dass am Beginn die Abklärung von Zielen einerseits und von Erwartungshaltungen andererseits steht. Während und am Ende des Bildungsangebotes stellt Feedback in vielfältiger Form ein zentrales didaktisches Element dar.
- Erwachsenenpädagog:innen müssen verantwortungsvoll ausbalancieren. Sie haben die Verantwortung für das Zur-Verfügung-Stellen von Inhalten und für das Angebot, für die didaktischen Abläufe und Methoden. Die Lernenden als Erwachsene haben aber auch Verantwortung für ihr eigenes Lernen und gestalten es mit. Dies tun sie durch Mitwirken, Nachfragen, Impulse, Äußerung von Wünschen und Ähnlichem mehr.

Teilnehmende werden als Mitproduzierende des Lehr-/Lern-Geschehens der Gruppe angesehen, Partizipation (mitbestimmende Teilnahme bei allen Prozessen) ist also Prinzip.

Aus der Sicht typisch professionellen Handelns konstituiert die Teilnehmendenorientierung das verantwortungsvolle Handeln von Erwachsenenbildner:innen, welche im Sinn der Lernenden agieren. Teilnehmendenorientierung verweist „auf eine pädagogisch-professionelle Handlungslogik, die sich in den Dienst von erwachsenen Lernenden stellt und sich von einer ökonomisch ausgerichteten KundInnenorientierung abgrenzt [...]“ (Walter 2022, S. 112)

Weiterhin verweist die Erwachsenenbildungswissenschaft auch darauf, dass mittels Teilnehmendenorientierung die Idee von Bildung und Autonomiefähigkeit verfolgt und ernst genommen wird. Bildung Erwachsener kann nur dann gelingen, wenn die Teilnehmenden und ihre Perspektiven gewissermaßen „Korrektiv“ des Geplanten sind, ihre Hintergründe und Kompetenzen sowie ihre Autonomie werden damit in gewisser Hinsicht ein gestaltender Teil der Lehr-/Lernsituation (vgl. Arnold 2023a, S. 2).

Erfahrungsorientierung

Erfahrungsorientierung kann als Teil der Teilnehmendenorientierung gesehen werden. Wie schon eingangs erwähnt, überlappen sich die Orientierungen und sind nicht trennscharf voneinander zu trennen. Sie fokussieren vielmehr unterschiedliche Aspekte des Lehr- und Lernbedarfs und der Bedürfnisse Lernender.

Wenn die Teilnehmendenorientierung die gesamte „Ausgangslage“ der Teilnehmenden (Milieu, Interessen, aktuelle Bedürfnisse ...) im Blick hat, so fokussiert die Erfahrungsorientierung auf die konkreten Erfahrungen, welche Teilnehmende mitbringen und welche zu berücksichtigen sind. Erfahrungsorientierung richtet sich am sogenannten „Anschlusslernen“ aus. Das Angebot in der Erwachsenen- und Weiterbildung trifft auf die spezifischen, individuell sehr unterschiedlich ausgeprägten Vorerfahrungen der Teilnehmenden.²⁶

Lebensweltorientierung

Die Orientierung an der Lebenswelt der Teilnehmenden betont in besonderer Weise, dass sich Personen und/oder Gruppen (siehe „Zielgruppenorientierung“ im Kapitel 9.2) in zeitlich und räumlich festgelegten Bedingungen und Lebenslagen befinden, die als „Lebenswelt“ zu verstehen ist. Diese Lebenswelt enthält verschiedene Interessensgebiete, beruflich und privat bedeutsame Themen und Anforderungen, persönliche Werthaltungen und Ähnliches mehr. Lebensweltorientierung ist eng mit Erfahrungsorientierung verwoben. Wollen Lehr-/Lernprozesse emanzipatorisch wirken, müssen sie inhaltlich und methodisch an Erfahrungen, Fragen und Problemen der konkreten Lebenswelt der Lernenden anknüpfen (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017).

Grenzen der Teilnehmendenorientierung

Walter (2022, S. 112) meint, dass in der Bildungspraxis Teilnehmendenorientierung immer nur annäherungsweise zu realisieren ist. Einerseits ist es nicht möglich, alle Orientierungen und Bedürfnisse der Lernenden in der Planung zur Gänze vorwegzunehmen. Dieses Phänomen wird als „Suchbewegung“ im didaktischen Tun bezeichnet. Andererseits obliegt es Lehrenden, Trainer:innen und Gruppenleitenden auch, über die Erwartungen und die Interessen der Teilnehmenden insofern hinauszugehen, als neue Inhalte und Anregungen angeboten werden, die bis dato nicht im Blickfeld der Lernenden waren. Die Konfrontation mit Neuem, mit unerwartetem Wissen – und damit mitunter auch die Frustration von Bedürfnissen nach Bestätigung – sind so konstitutiver Teil der professionellen Erwachsenenpädagogik.

Allerdings überlassen Teilnehmende mitunter bewusst generell oder in spezifischen Situationen den Vortragenden und den Trainer:innen die Entscheidungen, beispielsweise, wenn sie sich entschlossen haben, etwas für sie gänzlich Neues zu lernen (z. B. eine weitere Sprache). Die Lösung kann laut von Hippel et al. (2022, S. 93) verteilte Verantwortung und

²⁶ Ähnliches gilt für die „Lebensweltorientierung“.

transparente Aufgabenverteilung sein. Dabei sind transparente Aufgabenverteilung und transparente Planung eine sehr anspruchsvolle Aufgabe. Sie erfordert ein hohes Maß an Flexibilität der Lehrenden und hohe soziale und didaktische Kompetenzen. Es ist nicht möglich, der Teilnehmendenorientierung bestimmte *Methoden* zuzuordnen. Vielmehr muss sie laufend der konkreten Situation und den konkreten Teilnehmenden angepasst werden.

Von Hippel et al. (2022, S. 93) warnen auch davor, die Teilnehmendenorientierung zu übertreiben. Wenn man Inhalte und Gegenstände nicht mehr so wichtig nimmt und die Teilnehmenden mit ihren Interessen zu stark ins Zentrum stellt, besteht die Gefahr des „Verschwindens des Wissens“ (vgl. dazu Lehner 2013). Konkret bedeutet dies für Lehrende etwa, sich am Anfang mit der Gruppe abzustimmen und zu klären, was Wünsche, Vorwissen und Erwartungen an den Kurs sind. Lehrende zielen darauf, diese Wünsche ernst zu nehmen und mit den geplanten Inhalten des Bildungsangebotes abzustimmen. Sollten große Diskrepanzen auftauchen, wenn Lernende z. B. Inhalte wünschen, die nicht durchführbar oder passend sind, greift der/die Erwachsenenpädagog:in ein. Sollten Bedürfnisse von Teilnehmenden aus sachlichen Gründen nicht erfüllbar sein, machen Lehrende dies transparent und sorgen so dafür, dass eine tragfähige Arbeits- und Lehr-/Lernsituation besteht. Dies kann man auch als ein Aushandlungsgeschehen interpretieren, in dem der/die Lehrende wechselseitig moderierende, ausbalancierende und führende Haltungen einnehmen muss.

9.4 Inhaltsorientierung

Voraussetzungen für gutes didaktisches Handeln ist aus Sicht der Erwachsenenbildungswissenschaft, dass Lehrende ihre didaktischen Erfahrungen reflektieren und wissenschaftliche Theorien zu didaktischem Handeln kennen. Darüber hinaus braucht es jedoch eine weitere wichtige Kompetenz: Lehrende müssen *Inhalte*, die vermittelt werden sollen, kompetent und souverän beherrschen. Es werden z. B. beim Planen und im unmittelbaren Lehren laufend *Inhaltsentscheidungen* getroffen. Jeder Inhalt, der vermittelt werden soll, hat eine *Struktur*, welche der/die Lehrende vorab festlegen und analysieren muss, um sodann den Lernenden eine passende Strukturierung anzubieten und diese Strukturierung ggf. auch ad hoc zu verändern und den Gegebenheiten anzupassen.

Beim *exemplarischen Lernen* greift man beispielsweise Aspekte aus dem Inhalt heraus, welche als gutes Beispiel für den gesamten Inhalt fungieren können.

Beispiel für exemplarisches Lernen: Wenn ich *Digitalisierung als gesellschaftlichen Prozess* thematisiere, kann ich an den einzelnen sozialen Erfahrungen der Menschen mit der Verwendung des Mobiltelefons anknüpfen. Davon ausgehend können wiederum inhaltlich wichtige Teilaspekte des gesellschaftlichen Digitalisierungsprozesses erarbeitet werden, z. B. *soziale Distanzierung*,

*Verschiebung der Gleichzeitigkeit in der Kommunikation, höhere Flexibilität, Kommunikationsmöglichkeiten über weite Distanzen hinweg.*²⁷

Die Inhaltsorientierung (oder auch „Sachorientierung“) begleitet die Pädagogik schon, seit es Schule gibt, und im klassischen schulischen Didaktikverständnis wird großer Wert auf diese „materialen Aspekte der Bildung“ („materiale Bildungstheorie“) gelegt. Die klassische schulische Didaktik definiert einen Kanon aus Wissen und Kompetenzen, welcher vermittelt werden sollte (vgl. ebd., S. 94ff).

Je nach zu vermittelndem Inhalt oder Themenaspekt muss die Inhaltsorientierung angepasst werden: Man spricht von der *Eigenlogik der Inhalte*. Es gibt Inhalte, die wenig Freiraum in der Vermittlung ermöglichen, z. B. *Artikelsetzung im Deutschen*. Bei anderen Inhalten, z. B. *Stressmanagement*, ist die Freiheit der Lehrenden hoch, das Thema zu strukturieren. Ist der Inhalt, der zu vermitteln ist, sehr dicht und vielfältig, so setzt der/die Lehrende eine „*didaktische Reduktion*“ ein, was bedeutet, den Inhalt aus guten Gründen so zu reduzieren und zu transformieren, sodass er für die Veranstaltung und die Teilnehmenden tauglich ist.

Die Inhaltsorientierung ist bei großer Gestaltungsfreiheit eine verantwortungsvolle Aufgabe: Wenn große Freiheit in der Gestaltung und in der Schwerpunktsetzung vorhanden ist, sind Erwachsenenpädagog:innen besonders dazu aufgefordert, ihre eigenen Werthaltungen zu reflektieren und zu hinterfragen. So sind beispielsweise Einseitigkeit der Inhaltsdarstellung und Manipulation zu vermeiden. Dies wird in vielen Inhaltsbezügen relevant, in denen Wertungen mitschwingen – und das ist natürlich immer in gewissem Umfang der Fall. Als Beispiele vorstellbar sind etwa ästhetische Wertungen (Literatur, Kunst ...), Wertungen bei strittigen sozialen Themen (z. B. Gestaltung der Beziehungen am Arbeitsplatz, Arbeitstechniken).

Zur „Wissenschaftlichkeit“

Inhaltliches Wissen und Kompetenz sind nicht unabhängig vom *Stand der Wissenschaft* zu denken. Auch hier sind inhaltliche Kenntnisse von Lehrenden gefordert; auch wenn nicht verlangt werden kann, Details des wissenschaftlichen Standes zu kennen, soll Vermitteltes breit anerkannte Gültigkeit haben. Immer ist es erforderlich, *formale Aspekte wissenschaftlichen Denkens* einzuhalten, z. B. logisches Darstellen (widerspruchsfrei, nachvollziehbar) und korrektes Argumentieren (Belege nennen, Ursache-Wirkungs-Darstellungen).

²⁷ Anmerkung: In diesem Beispiel für exemplarisches Lernen geht die inhaltsorientierte Didaktik auch erfahrungsorientiert vor.

9.5 Subjektorientierung

Die Subjektorientierung kann als Teil der Teilnehmendenorientierung gesehen werden. Subjektorientierung stammt jedoch aus einer anderen Theorietradition als Teilnehmendenorientierung, denn sie ist von den subjektorientierten Lerntheorien inspiriert.

Was sind subjektorientierte Lerntheorien?

Diese Theorien basieren ganz besonders auf den Arbeiten des kritischen Psychologen Klaus Holzkamp und des US-amerikanischen Pragmatikers John Dewey: Jeder Mensch hat eine einmalige und individuelle Entwicklung, eine einmalige individuelle Konstellation an Vorerfahrungen und einen einmaligen Standort in seiner Biografie. In dem Moment, in dem der Mensch Irritationen erfährt, welche nicht mehr zu seinen Vorerfahrungen passen, nimmt er dies als „Lernanlass“ wahr. Dieser Lernanlass entsteht aufgrund einer „Handlungsproblematik“, in der die Intention und die zur Verfügung stehende Kompetenz auseinanderklaffen. Lernen angesichts einer Handlungsproblematik bedeutet dann, dass man aus der ursprünglichen Handlung heraustritt, innehält und Distanz gegenüber dem Handlungsproblem herstellt (vgl. von Hippel et al. 2022, S. 47; zu Dewey vgl. etwa English 2008).

Ob und wie gelernt wird, kann nur die/der betreffende Lernende entscheiden. Weiters liegt es im Individuum, ob ein Lernanlass und eine Handlungsproblematik „durch Rückzug“ oder „expansiv“ (mittels aktiver Auseinandersetzung mit neuen Inhalten und neuem Erleben) beantwortet werden. Dieser Punkt wurde von der Erwachsenenbildungswissenschaft aufgegriffen: Schöffter (1997) stellt die Frage, ob und wann ein Lernanlass erkannt wird. Denn oft werden wir aufgrund unserer sozialen Muster Irritation (auch unbemerkt) zurückweisen und einebnen und damit dem Lernen von Neuem keine Chance geben. „Irritationsfähigkeit“ ist in diesem Fall nicht gegeben. Irritationsfähigkeit jedoch ist die Grundlage, um sich Neuem öffnen zu können. Erwachsenenbildung begleitet laut Schöffter Irritation in einer ganz bestimmten Form, die sich von Helfen und Heilen abgrenzt. Ziel ist, ein *Mehr an Selbstverfügung* zu erreichen und dabei nicht dem (systemtheoretisch gesehenen) Typus von Missionierung, Sanktion und Kritik zu folgen (vgl. ebd.).

Generell liegt die Aufgabe der Erwachsenenbildung darin, zu begleiten und zu unterstützen. Wichtig ist hierbei, Lernen nicht nur als kognitiven (verstandeszentrierten) Akt zu sehen, sondern ihn als einen Prozess zu verstehen, der mit Handlung und praktischer Erfahrung des Menschen verbunden ist. Weiters ist ein Bewusstsein darüber gefordert, dass individuelles Lernen im gesellschaftlichen Rahmen geprägt wird und daher auch durch gesellschaftliche Bedingungen und Haltungen gefördert werden kann. Derartige Bedingungen und Haltungen wären beispielsweise der achtungsvolle und humanistisch geprägte Umgang mit Lernenden oder das Offenhalten institutioneller Möglichkeiten, sich durch Lernen über die gesamte Lebensspanne weiterzuentwickeln.

Subjektorientierte Didaktik

Wenn Erwachsenenpädagog:innen mit Gruppen arbeiten, so haben sie es nicht nur mit einer Gruppe, sondern darüber hinaus mit vielen individuellen Zuschnitten und Lernanlässen zu tun. Subjektorientierung bedeutet, dass ein vorgeplantes und von allen geteiltes Ergebnis nicht die gleiche Gültigkeit für alle haben muss, denn das Individuum hat die Deutungshoheit seiner Lernvorgänge. Um mehrere Menschen zu erreichen, können subjektorientiert handelnde Erwachsenenbildner:innen versuchen, diverse *Vorerfahrungen* der Lernenden in ihr Handeln einzubeziehen. Sie müssen etwa Mitbestimmung und Bewusstsein für die Unterschiedlichkeit der biografischen Standorte einbinden. Unter anderem mit partizipativen Methoden, Abfragen von Meinungen und Anliegen, Feedbackmöglichkeiten und prinzipiell einer wertschätzenden Haltung den Lernenden gegenüber ermöglichen sie eine subjektorientierte Didaktik. Es ist von Vorteil, wenn Hierarchien vermindert werden. Lehrende und Lernende werden in einem kooperativen Prozess gesehen. Die Chance der Subjektorientierung liegt darin, dass Interpretationshorizonte zu Gegenständen erweitert werden können und sich darüber neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Die Chance liegt auch darin, dass Lernwiderstände vermindert werden. Subjektorientierte Didaktik hat das Ziel, *selbstbestimmtes* oder *expansives Lernen* zu fördern (vgl. ebd., S. 73ff). Sehr häufig kommt in der Beratung Subjektorientierung zum Einsatz, denn gerade hier möchte man das Individuum in seiner Selbstverfügung besonders stärken.

In der Realität pädagogischen Handelns ist radikale Subjektorientierung nicht immer möglich. Es handelt sich um ein Prinzip, welches in Abstimmung mit allen Anliegen des Lehrens/Trainierens/Beratens oder Planens im Blick bleiben sollte. So ist beispielsweise in einer „kompetenzorientierten Didaktik“, bei der eine definierte Kompetenz häufig als Lernergebnis vorgegeben ist, Subjektorientierung lediglich ergänzend einzusetzen. Gibt es ein klar definiertes vorgegebenes Ziel, beispielsweise eine Sprache auf einem definierten Niveau oder eine klar definierte digitale Kompetenz zu beherrschen, so steht dieses Ziel naturgemäß der Subjektorientierung entgegen, wenngleich diese nicht aufgehoben werden soll.

9.6 Biografieorientierung

Biografieorientierung ist das erwachsenenpädagogische Prinzip, welches den „biografischen Standort“ der Teilnehmenden und Lernenden berücksichtigt. Biografische Standorte sind die individuellen Phasen, in denen sich Menschen bezogen auf ihren gesamten Lebenslauf befinden, denn es macht einen Unterschied, ob ein:e Teilnehmer:in 30 oder 60 Jahre alt ist oder in der vorberuflichen, der beruflichen oder der nachberuflichen Phase steht. Erwachsenenbildner:innen sollten die lebenslange Entwicklung der eigenen Identität der Lernenden im Blick haben. Das hat meist nicht mit dem konkreten Thema zu tun, ist jedoch für die Motivationslage der Teilnehmenden von elementarer Bedeutung und daher von professioneller Erwachsenenbildung zu berücksichtigen. Modelle des lebenslangen Lernens und der lebenslangen Identitätsentwicklung (z. B. Eriksons Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung) helfen

zu verstehen, welche biografischen Hintergründe Erwachsene im Moment des Lernens bewegen und motivieren könnten (vgl. Schrader 2018, S. 29).

Biografieorientierung versus biografisches Lernen

Biografieorientierung ist nicht mit *biografischem Lernen* gleichzusetzen. Biografieorientierung ist immer dann der Fall, wenn Erwachsenenbildner:innen den *biografischen Standort Lernender* berücksichtigen. Biografisches Lernen ist dagegen die (gezielte) Auseinandersetzung Lernender mit ihrer eigenen Biografie, z. B. in der sogenannten „Biografiearbeit“. Biografisches Lernen ist insbesondere dann in besonderem Maße wichtig, wenn Biografien viele Brüche und Veränderungen enthalten (Arbeitswechsel, Wohnortwechsel, Beziehungsdynamiken ...). Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und damit an der eigenen Identität ist heute vermehrt nötig geworden und ist als „lebenslanges Projekt“ zu sehen. Es geht hier kurz gesagt um biografische Selbstreflexion und um die Aneignung der eigenen Lebensgeschichte. Methoden der biografieorientierten Didaktik und der Biografiearbeit sind z. B. Erzählcafé, Aufzeichnung von Lebenslinien, Reflexion der eigenen Lernbiografie (vgl. ebd., S. 71ff).

Zusammengefasst unterstützt sowohl die Biografieorientierung als auch die Förderung biografischen Lernens („biografieorientierte Didaktik“) dabei, die eigene Lebensgeschichte zu verstehen und damit ein Mehr an Selbstverfügung über das eigene Leben und damit ein zentrales Ziel von „Bildung“ zu erreichen.

9.7 Handlungs- und Situationsorientierung

Handlungs- und Situationsorientierung sind weitere Prinzipien erwachsenenpädagogischen Handelns. Diese Prinzipien tragen den Grundannahmen Rechnung, dass die Motivationslage erwachsener Lernender stärker berücksichtigt werden sollte und dass Lernen mit der Lebenswelt und mit dem Alltag des Lernenden verbunden sein sollte. *Handlungsorientierung* bedeutet, dass das Lehren so gestaltet wird, dass die Teilnehmenden aktiv handeln und praktische Erfahrungen sammeln können. Anstatt lediglich Wissen zu vermitteln, wird der Schwerpunkt auf konkrete Handlungen gelegt. Das kann beispielsweise durch Gruppenarbeiten, Fallstudien oder praktische Übungen geschehen.

Praxisbeispiel: Will man das Thema Projektmanagement vermitteln, so könnte Handlungsorientierung bedeuten, dass die Teilnehmenden – statt nur theoretische Konzepte des Projektmanagements angeboten zu bekommen – in Teams Projekte planen und umsetzen. Dies könnte beinhalten, dass sie ein fiktives Projekt konzipieren, Ressourcen zuweisen, Zeitpläne erstellen und mögliche Probleme identifizieren.

Situationsorientierung bedeutet, dass der Lernprozess an die konkreten Lebens- und Arbeitsumstände der erwachsenen Lernenden angepasst wird. Die Lerninhalte sollen für die Teilnehmenden relevant und anwendbar sein. Dabei werden reale Situationen aus dem beruflichen oder persönlichen Umfeld der Lernenden einbezogen, um einen direkten Bezug zur Praxis herzustellen. Situationsorientierung betont also nicht „Handlung an sich“,

sondern vielmehr, dass die (angenommene) Situation, in der sich Lernende in ihrem Leben befinden, systematisch in die Planung und das Vorgehen von Erwachsenenbildner:innen aufgenommen werden muss.

Praxisbeispiel: Situationsorientiertes didaktisches Vorgehen im Bereich Projektmanagement kann sich auf reale Projektsituationen beziehen, mit denen die Teilnehmenden in ihrem beruflichen Kontext konfrontiert sind und kann die Analyse und die Lösung von spezifischen Problemen in vergangenen oder aktuellen selbst erlebten Fragestellungen und Projekten beinhalten.

Gemeinsam schaffen Handlungs- und Situationsorientierung eine lernförderliche Umgebung, in der die Teilnehmenden aktiv mit den Lernanlässen interagieren und sie direkt auf ihre eigenen Erfahrungen anwenden können. Dies fördert nicht nur das Verständnis, sondern auch die Motivation der Lernenden, da sie erkennen, dass das Gelernte unmittelbar in ihrem Alltag relevant ist. Handlungs- und Situationsorientierung tragen somit dazu bei, die Effektivität und die Nachhaltigkeit des Lernens zu steigern.²⁸

9.8 Konstruktivistische Didaktik

Die konstruktivistische Didaktik folgt Grundannahmen des „Konstruktivismus“. In der Erwachsenenbildung hat sich ein „moderater konstruktivistischer Zugang“ durchgesetzt und ist v. a. mit den Namen *Horst Siebert* und *Rolf Arnold* verbunden. Die Grundannahme des Konstruktivismus ist, dass Wissen nicht objektiv existiert, sondern vom Individuum aktiv konstruiert wird. Der Fokus liegt auf der individuellen Konstruktion von Wissen durch Erfahrungen, Interaktionen und Reflexionen. Wahrnehmung und Denken finden so gesehen in „geschlossenen Systemen“ („autopoietische Systeme“) statt.

Horst Siebert brachte das Phänomen mit folgendem Bonmot auf den Punkt: *„Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar“*. Wenn wir andere Personen mit unseren Inhalten erreichen möchten, so ist das nicht unmittelbar möglich. Was wir jedoch können, ist Anstöße zu geben, die als „Perturbationen eines Systems“ bezeichnet werden. Perturbationen sind Irritationen, die innerhalb des Systems von Lernenden autonom und abgetrennt vom Auslösenden aufgegriffen und verarbeitet werden. Lernende verarbeiten diese Perturbationen ganz in ihrem eigenen System-Sinn und machen daraus das, was ihren Vor-Erfahrungen, ihrem Denkstil und ihrer Persönlichkeit entspricht – dieser Vorgang ist individuell, einmalig und von Mensch zu Mensch unterschiedlich. Lehrende können also nicht direkt und einfach Inhalte *„lehren“*, vielmehr können sie diese nur (quasi in Form eines Buffets) *anbieten*. Sie können Lerngelegenheiten zur Verfügung stellen und Anstöße bereitstellen. Dies wird als „Angebotsdidaktik“ und „Ermöglichungsdidaktik“ bezeichnet. Die konstruktivistische Didaktik muss den Lernenden notwendigerweise viel Freiheit für eigene Zugänge gewähren.

In der Verwendungsweise des Konstruktivismus hat man sich in der Erwachsenenbildung großteils auf den „moderaten Konstruktivismus“ festgelegt. Das heißt, dass die oben

²⁸ Nebenbei haben diese beiden Prinzipien auch einen Bezug zu *Kompetenzorientierung* (siehe Kapitel 11), da sich Kompetenz immer in beobachtbarem Handeln in einer konkreten Situation zeigt.

beschriebenen Systemgrenzen und das „Einander-nicht-verstehen-Können“ nicht absolut verstanden werden. Wenn man Systemgrenzen zwischen Menschen und deren Freiheit und Unverbindlichkeit zu weitgehend versteht, würde daraus folgen, dass wir keine *zwischenmenschlichen Verbindlichkeiten* mehr annehmen können. So wäre z. B. die Kritik an unhaltbaren Zuständen nicht mehr möglich. Auch das Insistieren auf *verbindliche Inhalte* würde unmöglich, wenn man die konstruktivistische Lerntheorie zu sehr auf die Spitze treibt. Wenn alles nur mehr subjektiv ist und intersubjektiv nicht überprüfbar, ist auch keine intersubjektive Einigung möglich.

Hierzu passt auch, dass Siebert der Ermöglichungsdidaktik dort den Vorzug gibt, wo weniger Fachwissen im Zentrum steht und mehr politische, ökologische und ethische Fragen:

„In politischen, ökologischen und ethischen Fragen treffen Erwachsene selbstverantwortlich die Entscheidungen, die sie – und nicht irgendwelche ‚Vordenker‘ – für richtig halten. Dennoch ist Lehre durchaus erwünscht und keineswegs wirkungslos; allerdings eine Lehre, die die Selbstverantwortlichkeit und den Eigensinn der Lernenden respektiert. Lehre enthält somit eine unterstützende Funktion. Aus der traditionellen Belehrungs- und Vermittlungsdidaktik wird so eine ‚Ermöglichungsdidaktik‘“ (Siebert 2010, S. 149).

Die Vorteile der konstruktivistischen Didaktik liegen darin, dass sie viel Freiheit für das individuelle Zugreifen auf Lerninhalte und Lernzugänge gewährt und damit erfolgreich Menschen erreichen kann. Erwachsenenpädagog:innen, die mit konstruktivistischer Didaktik, Ermöglichungsdidaktik und Angebotsdidaktik arbeiten, müssen ihr methodisches und inhaltliches Angebotsspektrum breit halten und Diversität in hohem Ausmaß ermöglichen, was sehr anforderungsreich ist. Sie müssen aber auch die vorhandenen individuellen Zugriffe auf angebotene Inhalte moderieren und ihnen mitunter Einhalt gebieten. Letzteres sollten sie dann tun, wenn verbindliche Inhalte und Formen (z. B. vorgegebene Fachinhalte, soziale und ethische Angemessenheit, richtiges Argumentieren) zu verteidigen sind.

9.9 Selbstgesteuertes Lernen

„Besonders in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung geht es darum, den didaktischen Rahmen so zu setzen, dass die Lernenden entsprechend ihrer Voraussetzungen den Lernprozess möglichst selbstgesteuert gestalten können. Lernenden das Lernen zu ermöglichen, ist die elementare Aufgabe von Pädagoginnen und Pädagogen.“ (Schreiber-Barsch und Stang 2021, S. 192)

Wie aus diesem Zitat hervorgeht, ist Selbststeuerung mit vielen der bereits besprochenen erwachsenenpädagogischen Prinzipien verbunden. Die Annahme der Selbststeuerung durch die Lernenden steht der Steuerung durch eine lehrende Instanz gegenüber. Sie folgt so wie der Konstruktivismus der Annahme der „Selbstorganisation“ des Menschen (vgl. Arnold 2023c).

Die Umsetzung und die Grenzen des selbstgesteuerten Lernens

Selbstgesteuertes Lernen vermittelt uns den Eindruck, dass die Lernenden *alle* Teile ihrer Bildung und ihres Lernens selbst steuern. Das ist nicht der Fall: Lernende steuern ihren Lernprozess nur teilweise, kann man etwas verkürzt sagen. Der Grund dafür liegt in der Anlage des Menschen („*conditio humana*“): Am Anfang des Lernens von Neuem steht notwendigerweise die Tatsache, dass wir nicht bzw. nur teilweise wissen, was wir wissen können. Daher sind wir immer zumindest in gewisser Hinsicht darauf angewiesen, von außen bzw. von anderen fruchtbare und brauchbare Anregungen zu erhalten. Arnold (2023c, S. 2) spitzt dies zu: Im didaktischen Begegnen entstehen gleichzeitig eine *suchende Offenheit* und eine *relative Festlegung*. Dies bedeutet, „[...] dass 1. Menschen nicht lernen, obgleich ihnen ein Sachverhalt liebevoll und aufwendig didaktisiert nahegebracht wird, und 2. dass sie lernen, obgleich gar nicht gelehrt wurde, oder 3. dass sie etwas Anderes lernen als gelehrt wurde.“

Auch Knowles et al. (2007, S. 156f) beschäftigen sich mit Selbststeuerung. Sie stellen fest, dass es Menschen gibt, die als Person autonom leben, aber in ihrem Lernprozess auf Anleitung angewiesen sind. Es gibt z. B. Lernende, die bewusst und absichtlich in eine Weiterbildung gehen, die stark vom Inhalt und/oder von dem/der Erwachsenenbildner:in dominiert wird und daher wenig Selbststeuerung erlaubt. Das macht auch Sinn, wenn es beispielsweise um einen gänzlich neuen Gegenstand geht, den man erlernen will (eine Technik oder eine Sprache). Andererseits gibt es Menschen, die den Lernprozess selbst gut steuern können und wollen, weil sie schon sehr viel Erfahrung mit selbstständiger Gestaltung von Lernprozessen haben. So verfolgen Menschen im Rahmen ihres lebensbegleitenden informellen Lernens ständig – bewusst oder unbewusst – Lernabsichten. Menschen, die selbstgesteuert informell lernen, müssen aber andererseits laut Knowles wiederum als Person in ihrer gesamten Lebensführung nicht sehr eigenständig sein.

Erwachsenenbildner:innen müssen in ihrem Alltag mit der Unterschiedlichkeit der Lernzugänge ihrer Teilnehmenden umgehen und sollten das selbstgesteuerte Lernen fördern.

Laut von Hippel et al. (2022, S. 75) kann selbstgesteuertes Lernen von Erwachsenenbildner:innen gefördert werden: Lehrende können ihre didaktische Planung daraufhin prüfen, an welchen Stellen den Lernenden Selbstbestimmung oder Mitbestimmung ermöglicht wird. Diese Stellen in der didaktischen Planung sind:

- Lernziele
- Lerninhalte
- Lernräume
- Lernzeiten
- Methoden
- eingesetzte Medien
- Lerntempo
- Überprüfung des Lernerfolgs (vgl. ebd.)

Man spricht demnach nicht nur am Anfang eines Kurses über Lernziele und Lerninhalte, sondern tut dies auch laufend während des Kurses bzw. der Lernbegleitung, um teilnehmendenorientiertes und subjektorientiertes Lehren und Begleiten zu verwirklichen und die Selbststeuerung zu fördern.

10 Lernen und Lerntheorien

Vorbemerkung: In vielen „erwachsenenpädagogischen Zugängen und Prinzipien“ sind diese zugrunde liegenden Lerntheorien enthalten. Wissen zum Lernen und Lerntheorien wurden daher schon im Kapitel 9 behandelt (z. B. biografisches Lernen, subjektorientierte Lerntheorie, Konstruktivismus). Im vorliegenden Kapitel werden ergänzende Wissensbestandteile zu Lernen und Lerntheorien dargestellt.²⁹

Lernen wird in einer wissensorientierten Gesellschaft als wertvolle Tätigkeit gesehen und mit vielen Hoffnungen verbunden. Dinkelaker macht auf die Attraktivität des Lernbegriffs aufmerksam:

„Die Attraktivität des Lernbegriffs [in der Erwachsenenbildung] liegt in der Zukunftsoffenheit, die er den Personen bescheinigt, deren Weltverhältnisse in seinem Lichte betrachtet werden. Nicht-Wissen erscheint mit ihm als eine Chance und Zukunft als ein Potential möglicher Steigerung. Wer lernt, kann seinem Leben eine neue Richtung geben und zum Lernen ist es nie zu spät.“ (Dinkelaker 2015, S. 50)

Genuin wichtig für Erwachsenenbildung ist, dass Lernen im Erwachsenenalter mitnichten immer „Neu-Lernen“ sein muss, es enthält notwendigerweise Prozesse des „Weiterlernens“, des „Um-Lernens“, des „Ver-Lernens“:

„Im Unterschied zum Lernen von Heranwachsenden ist das Lernen Erwachsener weniger durch Prozesse des Erlernens und mehr durch Formen des Weiterlernens geprägt, was nicht nur Dazulernen, sondern auch immer wieder Umlernen erfordert. Lernen, Nicht-Lernen und Verlernen verweisen insofern im Erwachsenenleben notwendig aufeinander, da immer auch anderes gelernt werden könnte und da das Erlernen einer neuen Sichtweise zugleich auch mit dem Verlernen bisheriger Sichtweisen einhergeht.“ (Dinkelaker 2015, S. 50)

Nolda (2015, S. 95) definiert Lernen als „erfahrungsreflexive, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können“. Damit setzt sie Bestimmungsstücke von Lernen fest:

- Lernen bedeutet, dass Menschen Erfahrung reflektieren.
- Lernen hat Auswirkungen auf den Lernenden.
- Lernen bedeutet Gewinn an Wissen und Können.

²⁹ Interessierten seien für die Vertiefung zwei Werke empfohlen: Dinkelaker, J. (2018): Lernen Erwachsener. Stuttgart: Kohlhammer und Grotschlüschen, A., Pätzold, H. (2020): Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv.

Lerntheorien sind die hinter solchen Setzungen stehenden wissenschaftlichen Annahmen darüber, *wie* das Lernen von Menschen stattfindet. Lerntheorien geht es darum, Lernprozesse als Aneignungsprozesse des Subjekts zu begreifen, gegebenenfalls auch zu erklären (vgl. von Hippel et al. 2022, S. 38). Es gibt sehr unterschiedliche Lerntheorien, die aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen stammen. Die Psychologie fand mit dem *Behaviorismus* beispielsweise eine Lerntheorie, die das Lernen auf ein Reiz-Reaktionsgeschehen reduziert.³⁰ Der *Kognitivismus* wiederum stellt *Erkenntnis* und *Erkenntnisfähigkeit* ins Zentrum. Manche Lerntheorien, etwa der Behaviorismus, der Kognitivismus und neurobiologische Zugänge, welche die Reaktionen des Gehirns auf Ebene der Nervenzellen untersuchen, wenden sich vorrangig dem lernenden Individuum zu. Sie erklären Lernen ausschließlich bezogen auf die Vorgänge im Individuum. Das sind „stark individualisierende Lerntheorien“. Dagegen verbinden erwachsenenpädagogische Zugänge Verhaltens- und Bewusstseinsänderungen des Individuums immer mit Aneignung von Welt. Erwachsenenbildung sieht das Lernen des Menschen nicht unabhängig von seiner Einbindung in gesellschaftliche und historische Kontexte (vgl. ebd., S. 39). Solche Lerntheorien werden als „relationale Lerntheorien“ bezeichnet (vgl. ebd., S. 44ff) und finden Eingang in die Erwachsenenpädagogik. Zu den relationalen Lerntheorien gehören z. B. Theorien biografischen Lernens, Transformatorische Bildung/Transformative Learning und andere bildungstheoretische Lerntheorien, subjektorientierte Lerntheorie.

10.1 Transformatorische Bildung und Transformative Learning

In ihrem Buch über Lerntheorien widmen Grotluschen und Pätzold (2020, S. 78ff) der „Transformation“, welche durch Lernen und Bildung angestoßen werden kann, ein Kapitel. Von den Begrifflichkeiten rund um Transformation geht eine Faszination aus, weil sie uns die Möglichkeit der „Veränderung des ganzen Menschen“ durch Lernen vor Augen hält. Transformatorische Bildung bedeutet eine „tiefgreifende Veränderung der eigenen Sichtweise, die von kritischer Reflexion getragen ist und zu veränderten Perspektiven und Handlungen führt.“ (Ebd., S. 80) Transformatives Lernen steht einem Lernen gegenüber, in dem lediglich Neues dem Alten hinzugefügt wird und keine Änderung zugrunde liegender Denkschemata und Deutungsmuster stattfindet. Die grundlegenden Figuren der Welt- und Selbstwahrnehmung bleiben hier gleich. „Transformation“ ist für Bildungswissenschaftler:innen nichts Neues, vielmehr steht sie dem deutschen Bildungsbegriff nahe. Auch dieser beinhaltet eine Wandlung („Transformation“) des Welt-

³⁰ Das typische Bild für Lernen im Behaviorismus ist der „Pawlowsche Hund“: In seinem medizinischen Versuch arbeitete der russische Forscher Pawlow mit Hunden. Auf die Darbietung von Futter (Reiz) folgte Speichelfluss (Reaktion), auf das Ertönen eines Glockentons (neutraler Reiz) nichts. Wenn aber der Glockenton wiederholt in engem zeitlichem Zusammenhang mit dem Anbieten von Futter erklingt, reagierte der Hund schließlich auf den Ton allein mit Speichelfluss. Der Hund lernte, den ehemals neutralen Reiz (Glocke) mit einem unbedingten Reiz (Futter) zu verbinden. Der Behaviorismus als Lerntheorie sieht jedes Lernen als einen Erwerb von Verhaltensweisen, welche das Ergebnis von verstärkenden oder abschwächenden Reizen sind.

und Selbstverständnisses des Subjekts als Reaktion auf soziokulturelle Herausforderungen (vgl. von Hippel et al. 2022, S. 45, die Autorinnen beziehen sich auf Koller).

Ein Unterschied zum Deutschen liegt jedoch unter anderem darin, dass das aus den USA stammende „Transformative Learning“ den Prozess in vier Stufen einteilt. Mezirow, der Urheber des Transformative Learning-Konzeptes, führte in den 1970er-Jahren eine Untersuchung über Frauen durch, die eine akademische Ausbildung begonnen hatten und genötigt waren, in diesem gesellschaftlich neuen und daher unvorbereiteten Lern- und Anpassungsprozess grundlegende Veränderungen im Denken und Handeln vorzunehmen. Diese Erfahrung, dass die bisherige Sicht auf die Welt in einer neuen Situation nicht mehr funktioniert, stellt – der Theorie nach – eine spezifische Form von „Dilemma“ dar, dem lernend begegnet wird (vgl. Grotlüschen und Pätzold 2020, S. 80f). Die Entstehung eines (krisenhaften) Dilemmas im Lebensvollzug erfordert eine kritische Reflexion, an der vier zu differenzierende Lernprozesse ansetzen, welchen auch vier Stufen der Transformation entsprechen:

1. Das Lernen führt zu Verfeinerung und Differenzierung der als gegeben angenommenen Bedeutungsschemata.
2. Das Erlernen neuer Bedeutungsschemata ermöglicht die Schaffung neuer Bedeutungen, die jedoch mit den vorhandenen Perspektiven übereinstimmen. Sie erweitern zwar die vorhandenen Perspektiven, die bislang vorherrschende Perspektive wird jedoch sogar gestärkt.
3. Es kommt zur Transformation der Bedeutungsschemata. Neue Perspektiven werden wahrgenommen. Die Reflexion selbstverständlicher Annahmen findet statt, weil spezifische Ansichten oder Überzeugungen dysfunktional geworden sind.
4. Auf Stufe vier kommt es zur „wirksamen“ Transformation der Perspektiven. Dies passiert durch Reflexion und Kritik. Als gegeben angesehene Voraussetzungen und inhaltliche Inkonsistenz werden bewusst als solche wahrgenommen und als Folge werden die Perspektiven transformiert. Das Ergebnis der Transformation, die neue Perspektive, wird in die Lebensweise integriert (vgl. von Hippel et al. 2022, S. 49f, die Mezirow 1997 zitieren).

Erwachsenenbildner:innen sollten die Möglichkeit transformatorischer Bildung mitdenken – ganz besonders in sich rasch ändernden Verhältnissen. Mitunter ist ein derartiges Lernen auch unangenehm, weil alte und vertraute Sichtweisen verlassen werden. Lehrende und Lernbegleiter:innen können umsichtig Anstöße geben und begleiten:

„Tatsächlich ist der effektivste Facilitator derjenige, der Erwachsene dazu anregen kann, neue Perspektiven und Interpretationen der Welt rational und sorgfältig zu prüfen, ohne dabei das Gefühl zu vermitteln, überredet oder bedrängt zu werden. Diese Erfahrung mag bei den Lernenden Ängste auslösen, aber solche Ängste sollten als normaler Bestandteil des Lernens akzeptiert werden und nicht als etwas, das um jeden Preis vermieden werden muss.“ (Knowles et al. 2007, S. 96)

10.2 Lernmotivation und Lernwiderstand

Jeder Mensch geht anders damit um, was Lernprozesse in ihm/ihr auslösen können, ob in informellen Lernkontexten oder innerhalb organisierter Bildungsangebote. Die Erwachsenenbildung beschäftigt sich deshalb naturgemäß mit Lernmotivation in organisierten Lernprozessen und Kursen und wie diese gefördert werden kann. In diesem Zusammenhang ist es erhellend, dass verschiedene Typen und Motivationen vorgefunden werden konnten. Schrader befragte rund 1400 Teilnehmende an beruflicher Weiterbildung über ihre Motivationslagen und fand fünf „Typen und Motivationslagen“ erwachsener Lernender. Diese Typen sind als Spektrum zu verstehen und es ist von Mischtypen auszugehen:

1. Theoretiker:innen haben Freude daran, (Zusammenhänge) zu verstehen und etwas Neues zu lernen.
2. Anwendungsorientierte haben Freude daran, herauszufinden, wie man etwas macht, reine Theorie-Inhalte sind für den Typus nicht passend.
3. Musterschüler:innen verstehen unter Lernen, sich das Wissen anzueignen, welches andere in Stoffplänen zusammengestellt haben.
4. Gleichgültige sehen Lernen als etwas, was man unter bestimmten Bedingungen tun muss, das aber leicht zu einer Zumutung werden kann.
5. Unsichere rechnen mit Schwierigkeiten, die sie auf eigene mangelnde Fähigkeiten zurückführen, sind leicht zu verunsichern und beschränken so ihre eigenen Möglichkeiten im Zugehen auf Neues (vgl. Schrader 2018, S. 100).

Will man das erwachsenenpädagogische Prinzip der Subjektorientierung hier anwenden, so bedeutet dies, die jeweiligen Motivationslagen der Personen zu erkennen und ihnen professionell zu begegnen. Wichtig für die Motivation ist: Für die Theoretiker:innen und die Anwendungsorientierten ist Lernen etwas, „das sie tun“. Für die Musterschüler:innen, die Gleichgültigen und die Unsicheren ist Lernen etwas, „das ihnen geschieht“ (vgl. ebd.).

Nicht in jedem erwachsenenbildnerischen Angebot sind Menschen zum Lernen und zur Teilnahme bereit. So beschäftigt sich Erwachsenenbildungswissenschaft auch mit „Lernwiderstand“. Gruber (2007, S. 9) drückt es so aus: „Erwachsene lernen freiwillig, aber nicht immer aus freiem Willen“. Als Beispiele nennt sie Arbeitslosigkeit oder Anpassung an neue Technologien, wo Lernen zwar gewissermaßen „freiwillig“ passiert, dieses Lernen aber nicht „aus freiem Willen“ gewählt wurde. Siebert nimmt Erkenntnisse der österreichischen Erwachsenenbildungsforscherin Holzer auf und benennt, wie Lernen in der Gesellschaft etwas Erzwungenes sein kann:

„In unserer – marktwirtschaftlich durchdrungenen – Gesellschaft lautet die Maxime: Genug ist nie genug. Steigerung um jeden Preis. Auch im Hinblick auf das Lernen wird den Menschen vermittelt: Du bist nie gut genug, lerne ständig weiter. In den Mittelpunkt gerückt werden Defizite, denen, kaum hat man sie beseitigt, neue folgen.“ (Siebert 2017, S. 114, zitiert Holzer)

Erwachsenenbildungswissenschaft sieht Lernwiderstand als menschliches und quasi-natürliches Phänomen, das in seiner Legitimität anzuerkennen ist. Lernwiderstand ist mitunter sinnvoll, denn Lernen muss ins Leben eingebettet erlebt werden. So meint auch Faulstich:

„Wo keine Sinnhaftigkeit erfahren werden kann, wird Lernen lästig. Anforderungen zu lernen, erzeugen dann Widerstände. Diese sind berechtigt und begründet, wenn wir nicht erwarten, dass es uns, nachdem eine Lernschleife abgeschlossen ist, besser geht oder wenn sogar droht, dass wir unsere Lage verschlechtern. Gegen fremde, außengesetzte Lehrzwänge als nicht mitvollzogene Lernaufgaben entwickeln wir verständliche Lernwiderstände [...]. Lernen ist demgemäß einbezogen in Strategien sinnvoller, handelnder Gestaltung des eigenen Lebens. Und umgekehrt werden Lebensverhältnisse zu Lernvoraussetzungen.“ (Faulstich 2017, S. 17)

Denkt man das Phänomen „Lernwiderstand“ breiter, so begegnet es Erwachsenenpädagog:innen innerhalb jeder Tätigkeit laufend: Erwachsenenbildnerische Arbeit umfasst das ganze Spektrum: Begeisterte begleiten, Menschen motivieren, mit Nicht-Motivation umgehen, ggf. auch akzeptieren, dass Lernende nur „extrinsisch“ motiviert sind, also nicht freiwillig teilnehmen und doch einen Abschluss oder eine Teilnahmebestätigung anstreben.³¹ Obgleich diese extrinsische Motivation nicht „erwachsenenpädagogisch verursacht“ ist, müssen Erwachsenenpädagog:innen professionell damit umgehen (vgl. dazu Kapitel 7.1).

10.3 Lernfähigkeit über die Lebensspanne und Teilnahme an Erwachsenenbildung

Für Erwachsenenbildner:innen ist von besonderer Bedeutung, ob und wie sich die Fähigkeiten zum Lernen auf kognitiver Ebene (Auffassungsfähigkeit, verstandesbezogen) und psychischer Ebene über die Lebensspanne hinweg verändern. Der aktuelle demografische Wandel in Europa bedingt, dass Lernen in höherem Lebensalter immer wichtiger wird (vgl. Kolland et al. 2022).

Schrader (2018, S. 27) fasst Forschungsergebnisse zusammen. Er resümiert, dass die kognitive Leistungsfähigkeit im Bereich Auffassungsgabe einen Höhepunkt in der Adoleszenz (Jugend- und frühe Erwachsenenphase) hat. Man unterscheidet zwei Formen von Intelligenz, von denen die eine eher in jungen Jahren hoch ist, die andere jedoch mit

³¹ Unter Motivation sind alle Prozesse zu verstehen, die uns zu einem Verhalten bewegen. Streben wir etwas an, weil es uns an sich, quasi als Selbstzweck Freude bereitet, so sind wir „intrinsisch motiviert“. „Extrinsisch motiviert“ sind wir dagegen, wenn wir ein Verhalten oder ein Tun nur dann zeigen, wenn wir äußerlich dazu bewegt werden. Solche äußerlichen Faktoren sind z. B. die Aussicht auf Belohnung (in Form von Geld, Position, Lob ...) oder – umgekehrt – die Aussicht, dass eine befürchtete Verschlechterung (Bestrafung, Statusverlust ...) nicht eintritt.

Lebenserfahrung wächst: die sogenannte fluide Intelligenz (Höhepunkt in jüngeren Jahren) und kristalline Intelligenz (Höhepunkt in späteren Jahren).³²

Insgesamt wird festgestellt, dass das Alter nicht ausschlaggebend ist für die Lernfähigkeit. Vielmehr ist es von größter Bedeutung, ob jemand geübt ist im Aufnehmen von neuen Inhalten und ob jemand viel Erfahrung mit Lernen und Lernangeboten hat.

Ältere Menschen verfügen über drei Strategien des Lernens (vgl. ebd., S. 28):

- Optimierung: andauernde Verbesserung der Leistungs- und Handlungsfähigkeit durch Übung und lebenslanges Lernen
- Selektion: Konzentration auf ausgewählte Handlungsfelder und Weglassen von Irrelevantem
- Kompensation: personale oder technische Hilfen werden genutzt³³

Das „Geübtsein“ im Aufnehmen neuer Inhalte und das Ausmaß an Erfahrung mit Lernen und Lernangeboten sind nicht rein individuell, sondern als sozial eingebettet zu verstehen und sozial unterschiedlich verteilt. Milieu- und Statusgruppenzugehörigkeit sowie Herkunftsbedingungen prägen das (Weiter-)Bildungsverhalten und man kann im Lebensverlauf typische Muster erkennen. Die Erwachsenenbildungsforschung befasst sich z. B. damit, wer an organisierter Erwachsenenbildung in welchem Ausmaß teilnimmt und wie sich die Teilnahme über den Lebenslauf hinweg entwickelt (vgl. Schrader 2018, S. 25). Folgende Muster ergeben sich:

- Betrachtet man die *Teilnahme an Erwachsenenbildung*, so verlieren herkunftsbedingte Benachteiligungen, die mit dem sozialen Milieu und Statusgruppenzugehörigkeit einhergehen, im Lebenslauf an Bedeutung.
- Gleichzeitig werden persönliche Erfahrungen im Erwerbssystem umso folgenreicher für die Teilnahme an Erwachsenenbildung, je länger sie im Menschen wirken.
- Es ist bezogen auf Weiterbildungsteilnahme im Laufe des Erwachsenenlebens auch eine Kumulation zu beobachten: Teilhabe an Lernangeboten ist oft an bereits vorhandene Kompetenzen oder Zertifikate gebunden. Je mehr Kompetenzen und Zertifikate, desto höher die Wahrscheinlichkeit weiterer Weiterbildungsteilnahme.

³² *Fluide Intelligenz* bezieht sich auf die Fähigkeit einer Person, in neuen und unstrukturierten Situationen zu denken, Probleme zu lösen und sich an neue Informationen anzupassen, ohne auf vorheriges Wissen oder Erfahrung zurückgreifen zu müssen. Die fluide Intelligenz unterstützt dabei, sich flexibel an neue und wechselnde Herausforderungen anzupassen. *Kristalline Intelligenz* speist sich dagegen aus bereits erworbenem Wissen sowie aus aufgebauten Fähigkeiten und Erfahrungen einer Person. Personen können vorhandenes Wissen in Situationen anwenden und dabei ihr Verständnis kultureller Konventionen und Wissen über Fachgebiete gut einsetzen.

³³ Die genannten drei Strategien gehen auf psychologische Forschungen von Baltes und Baltes zurück, Interessierte können hier nachlesen: Baltes P. und Baltes M. (1989): Optimierung durch Selektion und Kompensation. Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns. In: Zeitschrift für Pädagogik 35(1), S. 85–105.

https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14507/pdf/ZfPaed_1989_1_Baltes_Baltes_Optimierung_durch_Selektion_und_Kompensation.pdf. DOI: 10.25656/01:14507.

11 Outcome-, Kompetenz- und Lernergebnisorientierung

Spätestens seit dem Jahr 2000 kann man von einer „kompetenzorientierten Wende“ im Bildungssystem sprechen. Das Konzept der Kompetenz und die damit verbundene „Outcome-Orientierung“ sowie „Lernergebnisorientierung“ werden vorrangig im formalen Bildungssystem, jedoch auch darüber hinaus im non-formalen Bildungswesen (also der Erwachsenenbildung) verwendet. Im Wesentlichen bringen diese Orientierungen mit sich, dass Lernen weniger auf den „Input“ (auf Inhalte, welche gelehrt werden) bezogen wird, sondern stärker auf den „Output“, also auf das, was Menschen nach einem Bildungsprozess wissen und zu tun in der Lage sind (vgl. von Hippel et al. 2022, S. 66f).

Die Anwendung der Kompetenzorientierung und der Lernergebnisorientierung findet sich auf vielen Ebenen der Gestaltung von Bildungsangeboten:

- in der (Mikro-)Didaktik einzelner Lehr-, Trainingsangebote
- in der Gestaltung von Programmen, Aus- und Weiterbildungen, Lehrplänen, Curricula und Qualifikationsbeschreibungen
- in Definitionsrahmen, in die in der Folge sowohl Kompetenzen als auch ganze Bildungsangebote und Bildungsabschlüsse eingeordnet werden können, beispielsweise der „Nationale Qualifikationsrahmen (NQR)“ (vgl. OeAD o. J.), der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)“ oder das „Digitale Kompetenzmodell für Österreich: DigComp 2.3 AT“ (vgl. Nárosy et al. 2022)

Als Definitionsgrundlage für „Kompetenz“ wird laut Kossak und Ludwig (2014, S. 209ff) zumeist eine in der Psychologie entwickelte Definition verwendet.³⁴ Die folgende gebräuchliche Definition von Kompetenz stammt von Franz Weinert:

Kompetenz ist die kognitive Fähigkeit und Fertigkeit sowie soziale Bereitschaft, um Probleme in unterschiedlichen Situationen erfolgreich und verantwortlich zu lösen (vgl. ebd., S. 211).

Kompetenz setzt sich zusammen aus 1. der unsichtbaren Disposition zu einer konkreten Handlung und 2. der sichtbaren „Performanz“, dem gezeigten Handeln. Anhand dieser Performanz kann Kompetenz erst beobachtet werden. Kompetenzen ermöglichen nicht nur Problemlösung hier und heute. Sie sind auch „zukunftsfähige“ Dispositionen des Menschen (vgl. Siebert 2017, S. 47). Kompetenzen können in den verschiedensten Bereichen verortet werden, die „Liste der Kompetenzen ist schier endlos“ (Kossak und Ludwig 2014, S. 1). Häufig genannt werden thematisch gebündelte Kompetenzanforderungen, z. B. personale Kompetenz(en), soziale Kompetenz(en) oder Fachkompetenz(en).

³⁴ Es gibt auch pädagogische Quellen für die Auseinandersetzung mit Kompetenz. Mehr über die pädagogischen Quellen des Begriffs „Kompetenzorientierung“ findet sich in: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017).

Kompetenz und Lernergebnis

Kompetenz und Lernergebnis sind verwandt, bezeichnen jedoch nicht dasselbe. Lernergebnisse beschreiben Kompetenzen bzw. machen diese sprachlich sichtbar. Ein Lernergebnis ist der konkrete Output eines Lernprozesses, während eine Kompetenz etwas Allgemeineres ist. „Durch die Formulierung von Lernergebnissen werden Kompetenzen beschreib- und überprüfbar, genau genommen die Performanz/Leistung, die gezeigt bzw. erzielt wird.“ (Weber und Hojnik 2016, S. 9)

Kompetenz und Qualifikation

Diese beiden Begriffe sind miteinander verbunden, weswegen sie klar definiert werden müssen: „Kompetenz“ wird ausschließlich und vordergründig am Individuum festgemacht. Qualifikation dagegen definiert ein Bündel an Kompetenzanforderungen, die an Anwendungssituationen – meist am Arbeitsmarkt – orientiert sind. Die Qualifikation hat immer den gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang im Blick (vgl. Kossak und Ludwig 2014, S. 209). Arnold beschreibt dies so:

„Kompetenz bezeichnet das Handlungsvermögen der Person. Während der Begriff Qualifikation Fähigkeiten zur Bewältigung konkreter (in der Regel beruflicher) Anforderungssituationen bezeichnet, d. h. deutlich verwendungsorientierter ist, ist der Begriff Kompetenz subjektorientiert.“ (Arnold, zitiert in: Siebert 2017, S. 46)

Kompetenzorientierte Didaktik im engeren Sinne

Lehrende, die in ihrer Didaktik kompetenzorientiert vorgehen, richten Planung und Durchführung an Herausforderungen aus, die in anschließenden Arbeits- und Lernphasen liegen. Im Gegensatz zu traditioneller „inputorientierter“ Bildungsarbeit, die definiertes Wissen ins Zentrum stellt, legt die „outputorientierte“ Didaktik das Augenmerk auf die Verwertungssituationen und kompetentes Handeln oder Verhalten im Anschluss an das Lernen. Der Blick der vermittelnden lehrenden Person ist auf den Menschen mit seinen Fähigkeiten gerichtet und nicht bzw. nicht vorrangig auf den zu vermittelnden Inhalt. Mit der Output-Orientierung steht auch die sogenannte „Performanz“, das beobachtbare und gezeigte Handeln stärker im Zentrum der Aufmerksamkeit und damit die Überprüfbarkeit des Lernerfolges. Kompetenzorientierung bedeutet eine starke Betonung des individuellen Könnens und Vermögens. Das didaktische Vorgehen kann Techniken, wie etwa dem „Constructive Alignment“ oder dem „rückwärtigen Lerndesign“ folgen. Hinter „Constructive Alignment“ oder „rückwärtigem Lerndesign“ steht ein didaktisches Vorgehen, das systematisch Lernergebnisse, Lehrmethoden und Überprüfung/Assessment aufeinander bezieht und aufeinander abstimmt. Zentral ist die Frage, ob und wie geplante Lernergebnisse, die Methoden der Vermittlung und die Überprüfungsarten ineinandergreifen. Es stammt von John Biggs (2003) und wird derzeit v. a. im formalen Bildungssystem zur didaktischen Planung verwendet.³⁵

³⁵ Eine kurze Einführung zu diesen Begriffen findet sich unter <https://imbstudent.donau-uni.ac.at/educocktail/2021/02/04/constructive-alignment/>.

Grenzen der Kompetenzorientierung

Aus Sicht der Erwachsenenpädagogik und der erwachsenenpädagogischen Didaktik sind Grenzen und Einschränkungen der Kompetenzorientierung zu verzeichnen. Im Bereich der Erwachsenenpädagogik, beim Lehren/Gruppenleiten und Trainieren eignet sich Kompetenzorientierung nicht für die alleinige Erweiterung von Wissen und auch nicht für die Förderung von jeglichem Wissen und Fähigkeiten, die sich nicht unmittelbar in Performanz niederschlagen, z. B. selbstreflexive persönliche Erkenntnisse. Für einen politischen Diskussionskreis, eine Einführung in zeitgenössische Literatur oder ein Erzählcafé ist ein solcher Ansatz weniger geeignet (vgl. von Hippel et al. 2022, S. 68).

Es wird mit erwachsenenpädagogischem Blick erkennbar, dass Kompetenzorientierung konsequent gedacht auch bedeutet, dass *der ganze lernende Mensch* über die *gesamte Lebensspanne* betrachtet werden muss. Denn generell gilt: „Kompetenz ist die Fähigkeit einer Person, in verschiedenen vergleichbaren Situationen auf eine Weise zu agieren, mit der diese Situation angemessen gelöst werden kann.“ (Kossak und Ludwig 2014, S. 209) Kompetente Menschen gelangen auch in unklaren Situationen zu erfolgreichen Handlungsentscheidungen (vgl. ebd., S. 210f). Kompetenz umfasst sogar einen „Überschuss an Handlungsfähigkeit gegenüber der konkreten Handlungsanforderung“. So gesehen ist es angemessen, Kompetenz *nicht* auf „kleine Aspekte von Handlungsfähigkeit“ zu beziehen, sie muss breit und im Menschen lebenslang sich erweiternd/verändernd verstanden werden. Arnold meint: „Immer deutlicher wird in den letzten Jahren erkannt, dass Kompetenz kaum nachhaltig in vornehmlich institutionalisierten Lernprozessen ‚vermittelt‘ werden kann: Sie entwickelt und erweitert sich vielmehr im Lebensvollzug, d. h. im Rahmen eines lebenslangen Erfahrungslernens.“ (Arnold 2023b, S. 1, vgl. auch Siebert 2017, S. 47)

Internationale Vergleichbarkeit

Die zunehmende internationale Ausrichtung im Bildungssystem mit dem Anliegen der Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen und Kompetenzen (und darauffolgend höhere Mobilität und Flexibilität der Arbeitskräfte) ist ein Beweggrund der kompetenzorientierten und outputorientierten Wende. „Die Rede von Kompetenzen steht in einem ökonomischen und bildungspolitischen Kontext“, meinen Kossak und Ludwig (2014, S. 207). Vorangetrieben werden die Erhebungen von Einrichtungen wie der OECD (Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit) oder der EU. Bekannte Vergleichs- und Erhebungsvorgehen sind beispielsweise PISA (*Programme for International Student Assessment*, für Schulsysteme), PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, für Schlüsselkompetenzen Erwachsener), der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR bzw. EQF) mit den korrespondierenden nationalen Qualifikationsrahmen (NQR).

Ein Überblick über die Vorteile und die Anwendungsgebiete der Outcome-, Kompetenz- und Lernergebnisorientierung zeigt drei Aspekte:

1. Kompetenznachweise und kompetenzorientierte Standards ermöglichen Auftrags- und Arbeitgebern rasche Einschätzungen der Kompetenzen von Personen bzw. generell die Orientierung an Standards.
2. Individuen haben ein Instrument für Selbstvergewisserung über ihre eigenen Kompetenzen sowie über Entwicklungsfelder derselben.
3. Durch die Definition von Kompetenzen erhalten Forschung und Bildungspolitik die Möglichkeit breiter vergleichender Datenerhebungen und „Messungen“ zu definierten Kompetenzen sowie generell die Möglichkeit zur Definition von Standards.

Laut Kossak und Ludwig (2014) gibt es noch relativ wenig Forschung dazu, ob und wie Kompetenzorientierung im Bereich pädagogischer und erwachsenenpädagogischer Arbeit wirkt. Gleichwohl haben internationale Vergleiche, die damit arbeiten, große Aufmerksamkeit erfahren und die Outcome-, Kompetenz- und Lernergebnisorientierung ist eine Selbstverständlichkeit in vielen Ländern geworden.

Validierung von Kompetenzen und Lernergebnissen

„Validierung bezeichnet ein Verfahren, bei dem eine zugelassene Stelle bestätigt, dass eine Person, die anhand eines relevanten Standards gemessenen Lernergebnisse erzielt hat [...]“ (Rat der Europäischen Union 2012, S. 5). Mittels Validierung wird also festgestellt, ob jemand gewisse Lernergebnisse erreicht hat. Validierungsverfahren funktionieren in einem „Vier-Schritt“: Lernergebnisse und Kompetenzen werden *identifiziert, dokumentiert, formal bewertet* und schlussendlich *zertifiziert*. Es kann durch Validierung zu einer teilweisen oder vollständigen (Berufs-)Qualifikation bzw. Berufsanerkennung kommen (vgl. Bohlinger et al. 2023, S. 53). Validierung hat immer den Aspekt von „Anerkennung“. Man spricht daher von „Kompetenzanerkennung“ bzw. im internationalen Austausch häufig von: „Recognition of prior Learning“ (RPL).

So wie Kompetenz- und Lernergebnisorientierung gehört Validierung zum Diskurs über das „Lebenslange Lernen“ (vgl. Bohlinger et al. 2023, S. 54).

Folgende Anliegen stehen laut Bohlinger et al. (ebd., S. 54f) mit der Anerkennung und der Validierung von Lernergebnissen in Verbindung:

- „[...] die Herstellung sozialer Gerechtigkeit durch die Verbreiterung von Zugangschancen zu Bildung und Arbeit,
- ökonomische Entwicklung und Prosperität, indem vorhandene Kompetenzen und Kenntnisse besser für den Arbeitsmarkt genutzt werden können [...]
- sozialer Wandel, in dem die Validierung von Lernergebnissen bessere Abbildbarkeit und Abbildung der realen Kompetenzen der Bevölkerung gesellschaftlichen Wandel ermöglicht.“

Hervorzuheben ist, dass Validierung ein bedeutendes Instrument für die Integration im Rahmen einer Migrationsgesellschaft darstellt.³⁶ Weiters muss ergänzt werden, dass Validierung nicht nur im non-formalen Bildungsbereich, sondern auch im Bereich formaler Abschlüsse (Berufsabschlüsse und Hochschulabschlüsse) an Bedeutung gewinnt.³⁷

Neben diesen allgemeinen gesellschaftlichen Anliegen kann man auch auf individueller und erwachsenenpädagogischer Ebene feststellen, dass Validierung und Kompetenzorientierung Auswirkungen haben. Schlögl und Kastner (2023, S. 470) geben internationale Forschung wieder und beschreiben *drei individuelle Effekte, welche Validierung und Anerkennungsverfahren haben können*:

1. Formale Effekte: Kompetenzanerkennung führt zu einem Abschluss bzw. Zertifikat, Anerkennung eröffnet Zugänge zu Anrechnungen – insbesondere im Hochschul- und Berufsbereich.
2. Anerkennungsverfahren fördern Individuen dabei, sich ihrer fachlichen und beruflichen Fähigkeiten sowie ihrer Lernidentität, ihrer Souveränität als Lernende und ihrer Karrierewege besser gewahr zu werden.
3. Außerdem gibt es „transformative Effekte“: Lernende gewinnen neue Modi und Perspektiven im Umgang mit eigenem Lernen und Bildung, häufig werden Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl gestärkt.

³⁶ Vgl. die Tätigkeit der Anerkennungsberatung in Österreich:
<https://www.berufsanerkennung.at/de/beratung/>.

³⁷ Vgl. Bundesgesetz für höhere berufliche Bildung (<https://www.parlament.gv.at/gegenstand/XXVII/I/2312>) und Ingenieurgesetz 2017 (<https://www.parlament.gv.at/gegenstand/XXV/I/1254>) sowie die UG-Novelle 2021, die unter anderem beinhaltet, dass Hochschulen vermehrt berufliche und außerberufliche Qualifikationen anerkennen müssen (<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulsystem/Gesetzliche-Grundlagen/UG-Novelle-2021-faq.html>).

Literatur und Quellen

- Andersen, L. R. (2021): What is Bildung? And how does it relate to ALE?
<https://eaea.org/project/bildung/>.
- Arnold, R. (2023a): Didaktik-Methodik. In: Arnold, R., Nuissl, E., Schrader, J. (Hg.):
Digitales Wörterbuch Erwachsenenbildung- und Weiterbildung. Bad Heilbrunn:
Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-066>.
- Arnold, R. (2023b): Kompetenz. In: Arnold, R., Nuissl, E., Schrader, J. (Hg.): Digitales
Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
<https://doi.org/10.35468/wbeb2022-160>.
- Arnold, R. (2023c): Selbstorganisation – Selbststeuerung – Selbstlernen. In: Arnold, R.,
Nuissl, E., Schrader, J. (Hg.): Digitales Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung.
Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-250>.
- Arnold, R. (2023d): Qualifikation. In: Arnold, R., Nuissl, E., Schrader, J. (Hg.): Digitales
Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
<https://doi.org/10.35468/wbeb2022-237>.
- Beck, U. (2022): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. (Erstausgabe
1986). Berlin: Suhrkamp.
- Biggs, J. (2003): Aligning Teaching and Assessment to Course Objectives.
https://www.researchgate.net/publication/241251310_Aligning_teaching_and_assessing_to_course_objectives .
- Bohlinger, S., Dürrschmidt, A., Müller, C. (2023): Validierung von Lernergebnissen:
Entstehung und Entwicklung in Europa und darüber hinaus. In: Schmid, M. (Hg.):
Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen.
Bielefeld: wbv. S. 53–70. <https://doi.org/10.3278/9783763971657>.
- Bremer, H. (2010): Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer
Milieus. In: Magazin erwachsenenbildung.at 2010(10), S. 04/1–04/11.
<https://doi.org/10.25656/01:7512>.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.) (o. J.a): Was ist LLL?
https://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/was_ist_III/definitionen.php#vielfalt.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.) (o. J.b): Digitale
Professionalisierung in der Erwachsenenbildung.
<https://erwachsenenbildung.at/digiprof/>.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.) (o. J.c):
Förderungsgesetz.
https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/gesetze/foerderungsgesetz.php.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.) (2017): Prinzipien
erwachsenengerechten Lehrens und Lernens.
<https://erwachsenenbildung.at/themen/zweiter-bildungsweg/was-macht-den-2bw-aus/prinzipien-erwachsenengerechten-lehren-lernen.php>.

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.) (2021): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. <http://doi.org/10.17888/nbb2021>.
- CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training (2014): Terminology of European education and training policy. Second edition. Luxembourg: Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (o. J.): GRETA. Kompetent handeln in Training, Kurs und Seminar. Interaktives Kompetenzmodell. <https://www.greta-die.de/webpages/greta-interaktiv>.
- Dinkelaker, J. (2015): Lernen. In: Dinkelaker, J., von Hippel, A. (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer. S. 49–56.
- Dinkelaker, J. (2018): Lernen Erwachsener. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dollhausen, K., Schrader J. (2015): Weiterbildungsorganisationen. In: Dinkelaker, J., von Hippel, A. (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer. S. 174–182.
- English, A. (2008): *Wo doing aufhört und learning anfängt. John Dewey über Lernen und die Negativität in Erfahrung und Denken*. In: Mitgutsch K., Sattler, E., Westphal, K und Breinbauer I. M. (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 145-158.
- Eribon, Didier (2022): Rückkehr nach Reims. Berlin: Suhrkamp.
- Europäische Kommission (2020): Prospective report on the future of social innovation in education, Publications Office. Luxemburg: Publications Office der Europäischen Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/160470>.
- Faulstich, P. (2017): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld: Transcript.
- Filla, W. (2014): Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Ein Studienbuch. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Flitner, A., Giel, K. (Hg.) (1980): Wilhelm von Humboldt – Werke in fünf Bänden. Band I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Stuttgart: Cotta, 3. Auflage.
- Griese, C. (2023): Bildungsmanagement. In: Arnold, R., Nuissl, E., Schrader, J. (Hg.): Digitales Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-039>.
- Grotluschen, A. (2010): Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grotluschen, A., Pätzold, H. (2020): Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Gruber, E. (o. J.): Kurze Geschichte des Bildungsbegriffs. https://files.adulteducation.at/wba/1-Gruber_Elke_Bildung.pdf.
- Gruber, E. (2004): Information? Wissen? Bildung? Vergessen? Über Mythen und Möglichkeiten der Bildung Erwachsener. In: Die Österreichische Volkshochschule.

- Magazin für Erwachsenenbildung 55(211), S. 2–10. https://magazin.vhs.or.at/wp-content/uploads/2016/12/OVH_Magazin_211_Maerz_2004.pdf.
- Gruber, E. (2007): Lernen mit Erwachsenen. Grundlagen für KursleiterInnen. Hg. von: Die Wiener Volkshochschulen GmbH. <https://docplayer.org/18345041-Lernen-mit-erwachsenen.html>.
- Gruber E. (2013): Was ist Erwachsenenbildung? Definition und Gegenstandsbestimmung. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Definition Erwachsenenbildung. https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/definition/.
- Gruber, E., Lenz, W. (2023): Porträt Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich. Bielefeld: wbv. <https://www.die-bonn.de/doks/2023-Oesterreich-01.pdf>. <https://doi.org/10.3278/9783763973897>.
- Hartig, C. (2008): Berufskulturelle Selbstreflexion. Selbstbeschreibungslogiken von ErwachsenenbildnerInnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- von Hippel, A., Fleige, M. (2020): Weiterbildungsprogramme und -institutionen: Spiegel gesellschaftlicher Auslegungen von Bildung im Lebenslauf. In: Schmidt-Hertha, B., Haberzeth, E., Hillmert, S. (Hg.): Lebenslang lernen können. Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung. Bielefeld: wbv. S. 95–110. <https://doi.org/10.3278/6004776w>.
- von Hippel, A., Kulmus, C., Stimm, M. (2022): Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Paderborn: Brill.
- Holm, U. (2011): Die Konstruktion des Adressaten in der Erwachsenenbildung. Online-Publikation aus der Reihe „texte.online“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. <https://www.die-bonn.de/doks/2011-anthropologie-01.pdf>.
- Holzcamp, K. (2004): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema „Lernen“. In: Faulstich, P., Ludwig J. (Hg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 29–38.
- Initiative Erwachsenenbildung (o. J.): Monitoringberichte – Executive Summary zum Jahresbericht 2022. <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/monitoring/monitoringberichte>.
- Karcher, M. (2022): Digitalisierung. In: Feldmann, M., Rieger-Ladich, M., Voß, C., Wortmann, K. (Hg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 103–111.
- Knowles, M. S.; Holton, E. F.; Swanson, R. A. (2007): Lebenslanges Lernen. Andragogik und Erwachsenenlernen. München, Heidelberg: Elsevier: Spektrum Akademischer Verlag.
- Kolland, F., Brünner, A., Müllegger, J., Gallistl, V. (2022): Bildung in der nachberuflichen Lebensphase. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2022): Bildung. In: Feldmann, M., Rieger-Ladich, M., Voß, C., Wortmann, K. (Hg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 55–62.

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften. https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf.
- Kossak, P., Ludwig, J. (2014): Kompetenz und Qualifikation. In: Dinkelaker, J., von Hippel, A. (Hg.): Grundbegriffe der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Kohlhammer. S. 207–214.
- Lassnigg, L. (2023): Theorie reflexiver Modernisierung als Anregung zur Kritik an Politiken zur Anerkennung und Validierung von Kompetenzen. In: Schmid, M. (Hg.): Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge. Bielefeld: wbv. S. 191–214. <https://doi.org/10.3278/9783763971657>.
- Lehner, M. (2013): Inhalte als zentrale Aspekte einer Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at 2013(20), S. 03/1–04/10. https://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/03_lehner.pdf.
- Lindemann, B., Tippelt, R. (2015): Adressaten, Zielgruppen, Teilnehmende. In: Dinkelaker, J., von Hippel, A. (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer. S. 57–65.
- Nárosy, T., Schmölz, A., Domany-Funtan, U., Proinger, J. (2022): Digitales Kompetenzmodell für Österreich. DigComp 2.3 AT (2022). In: medienimpulse 60(4). https://www.researchgate.net/publication/368880250_Digitales_Kompetenzmodell_fur_Osterreich_DigComp_23_AT.
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv. <https://www.die-bonn.de/doks/2000-professionalisierung-01.pdf>.
- Nittel, D., Schütz, J., Fuchs, S., Tippelt, R. (2011): Die Orientierungskraft des Lebenslangen Lernens bei Weiterbildunglern und Grundschullehrern. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL. In: Helsper, W., Tippelt, R. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim, Basel: Beltz. S. 167–183. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7093/pdf/Nittel_et_al_Die_Orientierungskraft_des_lebenslangen_Lernens.pdf.
- Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main: DIE.
- Nolda, S. (2015): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung (Erziehungswissenschaft kompakt). Darmstadt: WBG.
- Nuissl, E. (2023): Lifelong Learning. In: Arnold, R., Nuissl, E., Schrader, J. (Hg.): Digitales Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-191>.
- Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Schreiner, C. (Hg.) (2019): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-1.4>.
- OeAD, Nationale Koordinierungsstelle für den NQR in Österreich (o. J.): Was ist der NQR? <https://www.qualifikationsregister.at/was-ist-der-nqr/>.

- OECD (2023): Bildung auf einen Blick 2023. OECD-Indikatoren.
<https://doi.org/10.1787/19991509>.
- Pachner, A. (2024): Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Ungewissheit – Reflexion – Transformation. In: Schütz, J., Elsholz, U. (Hg.): Perspektiven auf Professionalisierung in beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung. Bielefeld: wbv. S. 101–114.
<https://doi.org/10.3278/9783763974504>.
- Popović, K. (2023): Andragogik. In: Arnold, R., Nuisl, E., Schrader, J. (Hg.): Digitales Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
<https://doi.org/10.35468/wbeb2022-009>.
- Quilling, K. (2015): Themenzentrierte Interaktion – TZI. www.die-bonn.de/wb/2015-themenzentrierte-interaktion-01.pdf.
- Rat der Europäischen Union (2012): Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Amtsblatt der Europäischen Union. C 398/01, 1–5.
<https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF>.
- Rieger-Ladich, M. (2019): Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Robak, S. (2015): Weiterbildungsmanagement. In: Dinkelaker, J., von Hippel, A. (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer. S. 124–131.
- Rohs, M. (2017): Erwachsenenbildung in der digitalisierten Gesellschaft. In: Siebert, H., Rohs, M. (Hg.): Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld: wbv. S. 203–233.
- Rohs, M. (2023): Formale – non-formale – informelle Bildung. In: Arnold, R., Nuisl, E., Schrader, J. (Hg.): Digitales Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-105>.
- Schäffter, O. (1997): Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. Zum Begriff des Lernanlasses. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92288-5_63.
- Schiersmann, C. (2015): Beraten. In: Dinkelaker, J., von Hippel, A. (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer. S. 101–109.
- Schlögl, P. (2022): Basisbildung in Österreich. Eine kommentierte Textsammlung zu bildungstheoretischen und allgemeindidaktischen Begründungen. (Unveröffentlichter Reader/Weiterbildungsakademie Österreich). Hg. von: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Abt. I/13.
- Schlögl, P., Kastner, M. (2023): Validierung in der berufsorientierten Kompetenzentwicklung – berufs- und erwachsenenpädagogische Perspektiven. In: Schmid, M. (Hg.): Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge. Bielefeld: wbv. S. 557–478. <https://doi.org/10.3278/9783763971657>.
- Schrader, J. (2018): Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv.

- Schrader, J., Schlutz, E. (2023): Bildung – Allgemeinbildung. In: Arnold, R., Nuissl, E., Schrader, J. (Hg.): Digitales Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-034>.
- Schreiber-Barsch, S. (2015): Teilhabe, Inklusion, Partizipation. In: Dinkelaker, J., von Hippel, A. (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer. S. 191–198.
- Schreiber-Barsch, S., Stang, R. (2021): Lernwelt Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Entwicklungen, Konzepte und Perspektiven. Berlin: de Gruyter.
- Schütz, J. (2024): Zur Professionalisierung und dem pädagogischen Handeln in der Erwachsenenbildung. In: Schütz, J., Elsholz, U. (Hg.): Perspektiven auf Professionalisierung in beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung. Bielefeld: wbv. S. 81–100. <https://doi.org/10.3278/9783763974504>.
- Seitter, W. (2015): Profession und Professionalität. In: Dinkelaker, J., von Hippel, A. (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer. S. 87–92.
- Siebert, H. (2010): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren. Bielefeld: wbv.
- Siebert, H. (2017): Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld: wbv.
- Statistik Austria (2024): Weiterbildungsaktivitäten der Bevölkerung. Weiterführende Daten. „Teilnahme der Erwachsenen an Aus- und Weiterbildung im Überblick“: Tabelle LLL1_2022. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/weiterbildungsaktivitaeten-der-bevoelkerung>.
- Steiner, P. (2018): Soziale Welten der Erwachsenenbildung. Eine professionstheoretische Verortung. Bielefeld: transcript. <https://www.transcript-open.de/isbn/4328>.
- Steiner, P. (2021): Professionalisierung der ErwachsenenbildnerInnen als unabschließbarer Prozess. Professionsmodelle, Situation in Österreich und Partizipation. In: Egger, R., Härtel, P. (Hg.): Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich. Wiesbaden: Springer VS. S. 75–88.
- Steiner, P. (2023): Professionstheoretische Konzepte und Folgerungen für die Validierung von Kompetenzen und Lernergebnissen. In: Schmid, M. (Hg.): Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge. Bielefeld: wbv. S. 167–190. <https://doi.org/10.3278/9783763971657>.
- SVEB, Schweizerischer Verband für Erwachsenenbildung (2023): AdA-Baukastensystem. <https://alice.ch/de/professionalisierung/ada-baukastensystem/>.
- Tenorth, H.-E. (2007): Bildung. In: Tenorth, H.-E., Tippelt, R. (Hg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz. S. 92–95.
- Terhart, E. (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Tippelt, R. (2023): Didaktische Handlungsebenen. In: Arnold, R., Nuissl, E., Schrader, J. (Hg.): Digitales Wörterbuch Erwachsenenbildung- und Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-067>.

- Walgenbach, K. (2012): Intersektionalität – eine Einführung. <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/>.
- Walter, D. (2022): Das didaktische Prinzip der Teilnehmendenorientierung: aktuelle Begründungen und didaktische Implikationen für E-Learning-Settings in der Erwachsenenbildung. Dissertation an der Alpen Adria Universität Klagenfurt. <https://netlibrary.aau.at/obvuklhs/content/titleinfo/8503655>.
- Weber, F., Hojnik, S. (2016): Praxishandbuch Kompetenzorientierung. Theoretische Grundlagen und praktische Methoden eines kompetenzorientierten beruflichen Trainings. Hg. von: prospect Unternehmensberatung GmbH, Wien. https://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_PH_Kompetenzorientierung.pdf.
- Weiterbildungsakademie Österreich (o. J.): Die Qualifikationsprofile der wba. <https://wba.or.at/de/was-wir-tun/anforderungen.php>.

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Modell der Wirkzusammenhänge bei der Entwicklung professioneller Kompetenzen Seite 40
- Abbildung 2: Das didaktische Dreieck Seite 53
- Abbildung 3: Das Vierfaktorenmodell der Themenzentrierten Interaktion Seite 54
- Abbildung 4: Drei Handlungsebenen der erwachsenenpädagogischen Didaktik Seite 56