

IV/2013

74084

20. Jahrgang
€ 13,90

20
Jahre **DIE**

Zeitschrift für
Erwachsenenbildung

in der **Erwachsenenbildung**
Erwachsenenbildung

in der

Der **ERWACHSENE**

Erwachsene

Der

methoden-kartothek.de

Spielend Seminare planen

methoden-kartothek.de ist ein Multimedia-Tool zum kreativen Planen von Seminaren, Kursen und Trainings.

methoden-kartothek.de vereint neueste Web-technologie mit einer praktisch bewährten Systematik für didaktisches Planen.

methoden-kartothek.de ist das ideale Arbeitsmittel für Dozenten/innen und Lehrer/innen, die bei der Seminarplanung auf Individualität setzen, ohne dabei auf Ordnung zu verzichten.

methoden-kartothek.de umfasst:

- Online-Tool zur Seminarplanung
- Ordner inklusive Begleitbuch, Checklisten, Infokarten und Wegweiser

Kostenloser Demozugang zum Online-Tool unter methoden-kartothek.de

methoden-kartothek.de

Spielend

Seminare

planen



Ulrich Müller u.a.

methoden-kartothek.de

Spielend Seminare planen für Weiterbildung, Training und Schule

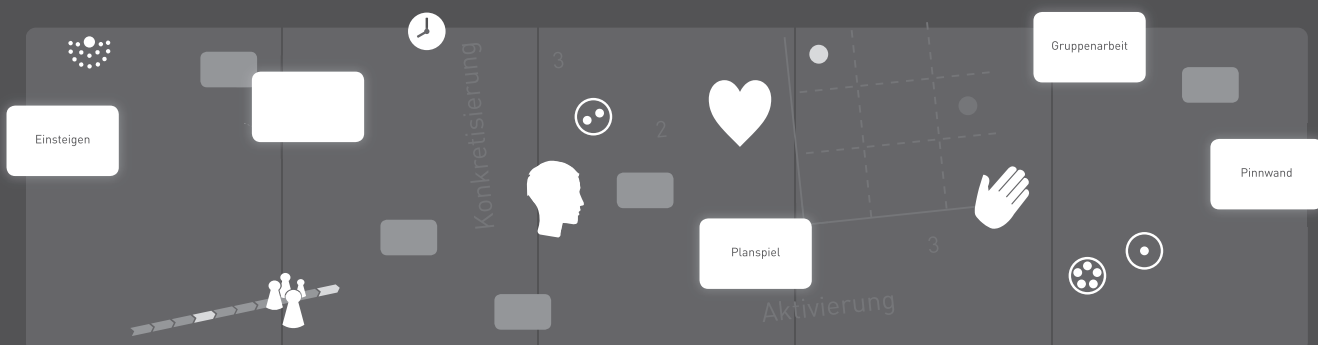
2012, 249,- € (D)

zzgl. Abonnement für die Nutzung des Online-Tools: 24 €/Jahr (im ersten Jahr kostenfrei)

ISBN 978-3-7639-4985-4

Best.-Nr. 6004249

methoden-kartothek.de



W. Bertelsmann Verlag

service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de





Josef Schrader (Hg.)

KEINE GNADE

Liebe Leserinnen und Leser,

20 Jahre *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* – und noch kein einziges Themenheft, das sich mit ihrem Adressaten beschäftigt? Überraschend, aber wohl wahr. Man kann sich fragen, ob den Herausgebern der Zeitschrift die Antwort auf diese Frage zu selbstverständlich oder zu schwierig erschien. Das vorliegende Heft legt nahe: Vermutlich ist Letzteres der Fall. Denn das scheinbar Selbstverständliche erweist sich bei näherem Hinsehen schnell als tückisch. Das wird bereits dann offenbar, wenn man die juristischen, ökonomischen, sozialen oder psychologischen Bestimmungen des Erwachsenen miteinander vergleicht: Sie fallen ganz offensichtlich nicht (mehr) zusammen!

Wenn sie je zusammenfielen, dann im Zeitalter der Moderne. Denn dass es Kinder, Jugendliche und Erwachsene »gibt«, ist kein anthropologisches, sondern ein historisch-soziales Phänomen. Erst seit dem ausgehenden 18. und dem beginnenden 19. Jahrhundert gilt es als selbstverständlich, dass wir unser Leben (mit einer gewissen Sicherheit) zeitlich planen können; dass es einer bestimmten Chronologie folgt: erst die Kindheit in der Familie, dann das Lernen in Schule und Ausbildung, dann die Erwerbstätigkeit, dann der Ruhestand und das Alter...; schließlich: dass wir unser Leben an den Erwartungen des Erwerbssystems ausrichten. Dies alles kannten vormoderne Gesellschaften nicht.

Und nun leben wir in einer Phase, in der die Dreiteilung des Lebenslaufs als institutionelles Ablaufprogramm, das wir uns gleichwohl biographisch aneignen müssen, zu erodieren scheint: erkennbar an der Etablierung des *Lebenslangen Lernens*; an der Verlängerung der Ausbildungs- und der Verkürzung der Erwerbsphase; an der daraus folgenden De-Standardisierung des Familienzyklus; an der Verlängerung der Nacherwerbsphase. Damit geraten auch die traditionellen Vorstellungen von Erwachsensein ins Wanken. Das bildungspolitische Programm des Lebenslangen Lernens kennt kaum mehr über das Alter definierte Adressatengruppen, sondern vielmehr Anforderungssituationen und darauf bezogene Kompetenzen. Für den Erwachsenen kennt es »keine Gnade« (mehr), wie es Klaus Prange einmal formuliert hat. Das Paradoxe an dieser Situation besteht für die Erwachsenenbildung darin, dass sie in einem sich etablierenden »System« des lebenslangen Lernens den Erwachsenen zugleich voraussetzt und in Frage stellt.

Gertrud Wolf, deren Buch über die Konstruktion des Erwachsenen dieses Themenheft mit inspiriert hat, bedauert zu Recht, dass es der Erwachsenenbildung bis heute nicht gelungen, einen eigenen Diskurs ihres Gegenstandes zu etablieren (Wolf 2011, S. 11). Solchen Debatten einen Ort zu geben, wird auch zukünftig die Aufgabe der *DIE Zeitschrift* sein. Von Ekkehard Nuissl mit klarem Blick für Desiderate und Chancen der erwachsenenpädagogischen Publizistik als Magazin und Reflexionsorgan zugleich gegründet, wird sie seit vielen Jahren von einer kompetenten und engagierten Redaktionsgruppe um Peter Brandt betreut sowie immer wieder anregend und originell von Gerhard Lienemeyer gestaltet. Für mich ist es Auszeichnung und Ansporn zugleich, die Herausgeberschaft einer erfolgreichen, aus der Publikationslandschaft der Weiterbildung nicht mehr weg zu denkenden Zeitschrift übernommen zu haben, die – schaut man auf ihr Alter – vermutlich gerade dabei ist, erwachsen zu werden. Aber was heißt das schon?

Literatur

Wolf, G. (2011): **Zur Konstruktion des Erwachsenen.** Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie. Wiesbaden

Machen Sie sich Ihr eigenes Bild!



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Außerschulische Bildung

Klaus-Peter Hufer, Theo W. Länge, Barbara Menke,
Bernd Overwien, Laura Schudoma (Hrsg.)

Wissen und Können

Wege zum professionellen Handeln
in der politischen Bildung

Was müssen politische Bildnerinnen und Bildner in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung wissen und können?

Dieser Band widmet sich der wissenschaftlichen Erforschung politischer Jugend- und Erwachsenenbildung. Im Buch werden dazu folgende Themen erörtert:

- Selbstverständnis des Faches
- Traditionen des Faches
- Welcher wissenschaftliche Referenzrahmen kennzeichnet das Fach?
- Gibt es einen geeigneten Kompetenzbegriff?
- Lassen sich zentrale Kategorien politischer Jugend- und Erwachsenenbildung erkennen?

Die Aufarbeitung dieser Fragen führt die Autoren zu neun Kernmodulen, die die wesentlichen Kompetenzen politischer Bildner und Bildnerinnen beschreiben. Mit der Darstellung der Inhalte, der methodisch-didaktischen Ansätze und der wesentlichen Bezüge und Bezugswissenschaften können die fachlichen Standards professionellen Handelns herausgearbeitet werden.



Buch mit CD-ROM

ISBN 978-3-89974905-2,
448 S., € 34,80

Subskriptionspreis bis zum
31.01.2014: € 29,80



Klaus-Peter Hufer, apl. Prof. Dr., Universität Duisburg-Essen, Fachbereichsleiter der Kreis-Volkshochschule Viersen.

Theo W. Länge, ehemaliger Bundesgeschäftsführer von ARBEIT UND LEBEN; langjähriger Vorsitzender des Bundesausschuss Politische Bildung (bap), Senior Consultant.

Barbara Menke, Bundesgeschäftsführerin von ARBEIT UND LEBEN, Vorstandsmitglied des Bundesausschuss Politische Bildung (bap).

Bernd Overwien, Prof. Dr., Universität Kassel, Leiter Fachgebiet Didaktik der politischen Bildung.

Laura Schudoma, B.A. Erziehungswissenschaft, Masterstudium Erwachsenenbildung/ Weiterbildung mit dem Schwerpunkt politische Bildung, Universität Duisburg-Essen.

INFOSERVICE: Neuheiten für Ihr Fachgebiet unter www.wochenschau-verlag.de | Jetzt anmelden!

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, info@wochenschau-verlag.de

MAGAZIN

Szene	6
Service	12
DIE	14

**Zum Themenschwerpunkt
»Der Erwachsene in der
Erwachsenenbildung«:**

Was nahe liegt, muss nicht selbstverständlich sein. Für die Erwachsenenbildung ist keineswegs evident, was eigentlich den Erwachsenen konturiert, der sie konstituiert. Zur vertieften Klärung dieses bislang übersehenen und doch fundamentalen Themas gibt es keinen besseren Anlass als das Jubiläum zum 20-jährigen Erscheinen einer Zeitschrift, die die Bildung der Erwachsenen im Namen führt. Wie es scheint, ist die Suche nach dem Erwachsenen auch mit dieser Ausgabe nicht gänzlich erledigt.

FORUM

Zur Weiterbildung an die Hochschule?

Barrieren für die Aufnahme eines weiterbildenden Studiums
Romina Müller/Christian Otto

Daten und Fakten zum Geburtstag

20 Jahre DIE Zeitschrift
für Erwachsenenbildung
Peter Brandt

3 VORSÄTZE

THEMA

16	Stichwort: »Der Erwachsene« Jörg Dinkelaker/Jochen Kade
18	»Bildung für die Zäsuren des Erwachsenenalters« Im Gespräch mit Ekkehard Nuisl von Rein über den Erwachsenenbegriff in der Erwach- senenbildung
21	Der innere Erwachsene Ansätze einer psychologisch erweiterten Sicht auf das Erwachsensein Rolf Arnold
25	Im Zeichen der Autonomie Thesen zum erwachsenengerechten Lernen Gertrud Wolf
29	Erwachsene als freie Lerner Kritik eines Modells Thomas Fuhr
33	Erwachsenes Leben als Lernen Eine Analyse bildungspolitischer Dokumente Sebastian Lerch
37	Stabilität und Veränderung Persönlichkeit im Erwachsenenalter in entwicklungspsychologischer Perspektive Martin Pinquart
41	
45	
49	SUMMARIES
50	NACHWÖRTER



Foto: Hamburger Volkshochschule

Mit der Stadt als Lernraum hat die Hamburger Volkshochschule experimentiert und u.a. ein Sommeratelier im Hafen initiiert. Über programmatische Highlights und die Resonanz auf neue Lernorte schreibt H.H. Groppe auf S. 7.



»Kleine Große« und »große Kleine« sind das Thema der »Blickpunkte« in der Heftmitte. Während die einen nicht früh genug mit Erwachsenenrollen experimentieren können, gelingt das Erwachsenwerden anderen spät – oder nur halb.

Anstoß für die zweite Halbzeit

Jahreskonferenz 2013 der Initiative »Lernen vor Ort«

Im Rahmen ihrer Jahreskonferenz 2013 hat die Initiative »Lernen vor Ort« (LvO) Ergebnisse und Erfahrungen der zweiten Programmphase der Öffentlichkeit vorgestellt. Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und deutschen Stiftungen ins Leben gerufene Initiative, gefördert vom BMBF und dem Europäischen Sozialfonds (ESF), ist mit ihrer Veranstaltung im Juni im Berliner Congress Center zugleich in die zweite Halbzeit der zweiten Programmphase gestartet, die im August 2014 enden wird.

Die Konferenzgestaltung war gelungen: Am ersten Tag präsentierten die 35 am Programm beteiligten Kommunen ihre Modelle eines datenbasierten Bildungsmanagements. Dies bot einen guten Überblick darüber, was in den einzelnen Kommunen erarbeitet wurde, und ermöglichte einen fachlichen Austausch zu »guter Praxis« und auch zu den Schwierigkeiten der praktischen Umsetzung.

Das Konferenzkonzept sah vor, dass alle beteiligten Kommunen ihre Ergebnisse, messeähnlich in acht »Themenläden« organisiert, vorstellten. Darüber hinaus gab es Kurzvorträge zu den Themenbereichen Bildungsübergänge, Bildungsberatung, Bildungsmonitoring, Stiftungen, Naturwissen bildet, Kultur verbindet, Familien im Zentrum, Demografie gestalten, Bildung und Diversität. Am zweiten Tag warteten alle Beteiligten mit Spannung auf die Rede der neuen Bundesbildungsministerin Johanna Wanka. Sie gab u.a. den Startschuss für das von den statistischen Ämtern des Bundes und der Länder entwickelte Portal www.bildungsmonitoring.de, in dem bildungsrelevante Kennziffern zu allen kreisfreien Städten und Landkreisen zur Verfügung gestellt werden. Damit ist ein Produkt der LvO-Kooperation schon für den breiten Einsatz »freigegeben«.

Die Ministerin informierte auch über die Förderung der »Transferagenturen Kommunales Bildungsmanagement«, die

sich mit dem Ziel etablieren sollen, die Ergebnisse von LvO breit in die Fläche zu bringen. Acht bis zehn Transferagenturen werden zukünftig gefördert, die für bestimmte Bundesländer zuständig sind. Aber nicht nur die Frage des Transfers bestimmte die Atmosphäre dieses Tages, sondern auch die Möglichkeiten der Verstetigung der neuen Strukturen und Prozesse nach dem Wegfall der Programmförderung.

Welche kommunalen Innovationen im Programm erreicht wurden, lässt sich exemplarisch an den Titeln der Präsentationen ablesen, denn diese beschreiben bisherige Problembereiche: Zahlreich waren die Kurzvorträge zu Aktivitäten bei unterschiedlichen Bildungsübergängen, ob beim Übergang von der Familie in die Kitabetreuung, beim Übergang in die Grundschule oder auch beim Übergang Schule – Beruf bzw. Berufsausbildung. Seltener sind die Aktivitäten, die auf andere Bildungsübergänge Bezug nehmen, z.B. in die nachberufliche Lebensphase – die Wahrnehmung dieser »Schwellen« verschwindet eher in der Fülle der Aktivitäten für die Altersgruppen von 0 bis 18 Jahre.

Auch häufige Leerstellen im Bildungsangebot und bei der Beteiligung wichtiger Akteure wurden transparent: Eine ganze Reihe von LvO-Angeboten fokussiert auf Eltern und Familie. Hier wird also der Topos der »Qualifizierung benachteiligter Eltern« deutlich zugunsten der »Partizipation von Eltern« und der Erziehungspartnerschaft mit ihnen verschoben.

Überhaupt wird deutlich, dass sich in den LvO-Kommunen Konturen einer stärker partizipativen, multiperspektivischen Vorstellung von Bildung herausbilden. Dazu passt, dass man sich von dem Leitbild eines top down steuernden Bildungsmanagements verabschiedet hat. In der Praxis hat sich gezeigt, dass das kommunale Verwaltungshandeln durch zahlreiche Kooperationen

und Netzwerke mit anderen Bildungsakteuren ergänzt werden muss.

Breit vertreten waren Informationen zum Aufbau und zu den Potenzialen und Wirkungen eines kommunalen Bildungsmonitorings, das dem Bildungsmanagement erst eine solide Informationsbasis gibt und von daher eine Schlüsselrolle spielt.

Bildungsberatung und Weiterbildung erweisen sich in den von LvO angestoßenen Aktivitäten als »starke Partner«. Dies kann allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Weiterbildung/Erwachsenenbildung im Gesamtgefüge von LvO keine zentrale, sondern eher eine periphere Rolle spielt. Das ist einerseits erstaunlich, denn das Konzept des lebenslangen Lernens ist und bleibt zentral für LvO, und Weiterbildung stand lange Zeit geradezu exemplarisch für dieses Konzept. Im kommunalen Kräftespiel nehmen aber andererseits die Bildungsbereiche der frühkindlichen Bildung bis zum Abschluss der Schulbildung und der Übergang in Ausbildung/Beruf/Studium eine weitaus prominentere Stellung ein: Hier sieht sich die Kommune entweder Verpflichtungen gegenüber, die sie erfüllen muss (frühkindliche Bildung und Rechtsansprüche). Sie stößt aber auch auf den dringenden Bedarf einer Koordination landesgesetzlich geregelter Schule und kommunal organisierter Jugendhilfe. Oder aber Kommunen sind mit der Tatsache konfrontiert, dass fehlende schulische Abschlüsse und eine nicht gelingende Berufsausbildung direkte Auswirkungen auf kommunale Finanzen und die sozial-demografische Struktur in den städtischen Quartieren haben. Weiterbildung/Erwachsenenbildung hat eine andere institutionelle Verfasstheit. Sie ist in den LvO-Kommunen dann stark vertreten, wenn ihre Institutionen bereits über vielfältige Projekterfahrungen, über ein Bewusstsein für kommunale Bildungsinfrastrukturen verfügen und in der Kommune nicht nur gut vernetzt sind, sondern sich auch aktiv in der kommunalen strukturellen Bildungsentwicklung engagieren.

Felicitas von Küchler (LvO-Offenbach)

StadtTräume – Lernräume

Die Stadt als Lernraum – Schwerpunktthema 2013 der Hamburger VHS

Die Hamburger VHS hat dem Thema »Stadt als Lernraum« in diesem Jahr einen Themenschwerpunkt gewidmet. Den Startschuss bildete die Podiumsdiskussion: »Lernräume in der Stadt – Wo bleibt die Weiterbildung?«. Aus verschiedenen Perspektiven wurde über die Bedeutung der Lernräume in der Stadt diskutiert.

Richard Stang, Professor für Medienwissenschaft in Stuttgart und »Lernraumexperte«, verwies darauf, dass auch bei Erwachsenen ein großer Bedarf an öffentlichen, nicht kommerziell genutzten Räumen bestehe, zum Treffen und zum gemeinsamen Lernen. Dieser Bedarf, so Stang weiter, biete Einrichtungen wie der Volkshochschule, beispielsweise auch in Kooperation mit Bibliotheken, die Chance, sich mit flexibel gestaltbaren und ästhetisch ansprechenden Räumen für neue Zielgruppen zu öffnen. Dem widersprach Julian Petrin von NEXTHAMBURG, einer seit 2009 bestehenden Bürger-Ideenplattform. Räume bereitzustellen reiche nicht. Aus seiner Erfahrung sei es vielmehr wichtiger, auf Bürger/innen zuzugehen, sie zu aktivieren. Da müsse die VHS aufpassen, nicht den Anschluss zu verpassen, bei Jüngeren sei sie ohnehin kaum bekannt. Marlene Schnoor, Sprecherin der Geschäftsführung der VHS, bedauerte, dass es in Hamburg, trotz der guten Reputation der VHS und wachsender Teilnehmerzahlen, keinen zentralen Ort für Weiterbildung gibt. Damit seien Entwicklungspotenziale für innovative, offene Lernsettings deutlich eingeschränkt. Professor Jörn Walter, Oberbaudirektor der Stadt, kommentierte leicht süffisant, dass Hamburg als Kaufmannstadt nie eine Stadt der Bildung oder gar der Weiterbildung gewesen sei.

Die Stadt als Lernraum: In über 150 Angeboten, in Kursen,

Seminaren, Rundgängen, Bildungsurlauben, künstlerischen und fotografischen Erkundungen, Outdoor-Aktivitäten und Radtouren konnten die Teilnehmenden neue Lernorte in der Stadt erleben und nutzen. Nicht alle Angebote wurden neu erfunden. Viele VHS-Kurse sind ohnehin in der Stadt »unterwegs«, bei stadt-historischen und kunsthistorischen Rundgängen, bei Bildungsurlauben zur Entwicklung einzelner Stadtteile oder bei der Vorstellung von Wohnprojekten, beim Schreiben im Park oder Cafe, bei den Stadtzeichnern oder den vielen Fotoexkursionen. Neue Angebote, oft auch an ungewöhnlichen Orten oder im Freien, erweiterten nun das Spektrum. Dazu zählten auch Kooperationen u.a. mit der »internationalen gartenschau hamburg« (igs). Die Stadt »als Sportgerät« konnte im Kurs »Parkour – der urbane Trendsport« ausprobiert werden. Ein Innenstadtrundgang unter Leitung von Obdachlosen in Kooperation mit der Obdachlosenzeitung »Hinz und Kuntz« ermöglichte ganz andere Blicke auf Hamburger Prachtmeilen. Bürgerinitiativen präsentierten ihre Stadtträume und Vorschläge zur Mitgestaltung städtischer Räume in der Veranstaltung »StadtTräume selberma-

chen«. Dabei waren u.a. lokale Initiativen aus dem Feld des urban/guerilla gardenings und des urban knitting, eine Initiative zur Umwandlung eines alten Bunkers in einen Energiebunker und das Twitterkulturprojekt @weareHH.

Mit dem Themenfokus »StadtTräume – Lernräume« hatte die VHS verschiedene Ziele im Blick:

- Mit einem attraktiven, z.T. ungewöhnlichen Programm die Stadt als heterogenen, vielfältigen Lernraum erfahrbar und erlebbar zu machen;
- Bürger/innen über Stadtentwicklungspläne und -projekte zu informieren und zur Mitgestaltung ihres städtischen Lebensraums anzuregen;
- neue Lernorte und Lernräume für die VHS ausfindig zu machen und zu erproben;
- die VHS als Dialog- und Diskussionsforum stadtrelevanter Themen zu profilieren.

Die Resonanz auf das Schwerpunktthema des Frühjahrs 2013 war positiv. Die VHS konnte sich mit außergewöhnlichen Angeboten an besonderen Orten profilieren. Viele Angebote werden fortgeführt, die Rückmeldungen machen Mut, die Suche nach neuen Lernorten, Lernräumen und Lernsettings auch außerhalb der etablierten Bildungsorte fortzusetzen. Aktuelles Experimentier-

feld ist das neue Bildungszentrum »Tor zur Welt« in Hamburg-Wilhelmsburg, das als eines der von der »Internationalen Bauausstellung« (IBA) geförderten Projekte im Sommer 2013 eröffnet wurde. Unter einem Dach arbeiten dort Schulen, Kitas, Erwachsenenbildung, Kultur- und Beratungszentren des Stadtteils zusammen. Inwieweit sich die ambitionierte Konzeption inhaltlicher und räumlicher Vernetzung der beteiligten Partner in die Praxis umsetzen lässt und welche Rolle die VHS dabei spielen kann, ist eine spannende Frage für die Zukunft.

Hans-Hermann Groppe
(Hamburger Volkshochschule)



Öffentlicher Raum als individueller Lernraum: Erster Preisträger des VHS-Fotowettbewerbs »Mein liebster Lernort in der Stadt«. Kommentar der Fotografin: »Ich mache täglich Fotos, wenn ich mit dem Rad unterwegs bin, und sehe immer etwas Besonderes. Ich lerne: Achtsamkeit und Fotografieren. Diesmal war ich unterwegs zum Stimmtraining«.

ERASMUS+ für Bildung, Jugend und Sport

Das neue EU-Programm 2014–2020

ERASMUS+ heißt das neue EU-Programm für Bildung, Jugend und Sport, das zum 1. Januar 2014 an den Start geht. Es löst das Programm für lebenslanges Lernen (PLL), Jugend in Aktion sowie die internationalen EU-Hochschulprogramme ab. 13 Milliarden Euro sind für die Programmlaufzeit vorgesehen. Davon entfallen auf die vier Bildungsbereiche – Schule, Hochschule, berufliche Bildung sowie Erwachsenenbildung – 77,5 Prozent der Mittel, also rund 10 Milliarden Euro. Im Bereich der Erwachsenenbildung wird das Programm die Mobilität von Lehrkräften und Ausbilder/Inne/n stärker unterstützen und die grenzüberschreitende Zusammenarbeit zwischen Organisationen fördern. Die nächste Generation der EU-Bildungsprogramme eröffnet neue Perspektiven für Mobilität und Bildungszusammenarbeit. Auch wenn die alten Markennamen für die Bildungsbereiche – wie GRUNDTVIG – bleiben, werden künftig drei Aktionstypen das neue Programm strukturieren.

1. Lernmobilität für Einzelpersonen: In dieser Aktion werden die bisherigen Mobilitätsaktionen des PLL mit teilweise geänderten Zielgruppen und Modalitäten weitergeführt. In allen Bildungsbereichen, so auch in GRUNDTVIG, können künftig nur noch Institutionen Anträge stellen, nicht mehr Einzelpersonen. Die Einrichtung kann dann in einem einzigen Antrag Maßnahmen für mehrere Beschäftigte beantragen.

2. Zusammenarbeit zur Förderung von Innovation und Austausch guter Praxis: In dieser Aktion können so genannte »Strategische Partnerschaften« beantragt werden. Diese ersetzen die bisherigen (Lern-)Partnerschaften. Die neuen Strategischen Partnerschaften dienen der Entwicklung und dem Transfer von Innovation und dem Austausch guter Praxis, haben eine Laufzeit von zwei oder drei Jahren und werden voraussichtlich nach dem Konsortialprinzip gefördert. Beide, Lernmobilität sowie Strategische Partnerschaften, werden bei den Nationalen Agenturen zu

beantragen sein. Darüber hinaus sollen »Wissensallianzen« und »Allianzen für branchenspezifische Fertigkeiten« gefördert werden. Letztere sind auf Kooperationen zwischen Einrichtungen der allgemeinen und der beruflichen Bildung und Unternehmen ausgerichtet und zielen auf eine Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit in Europa.

3. Unterstützung politischer Reformen: In dieser Aktion werden Projekte und Aktivitäten zur Unterstützung bildungspolitischer Reformprozesse gefördert, die im Kontext der aktuellen Strategie Europa 2020 stehen.

Der rechtlich bindende Beschluss zu ERASMUS+ wird im Laufe des Herbst erwartet. Entsprechend ist mit einem Aufruf erst gegen Ende November 2013 zu rechnen; der Start des Programms ist zum Januar 2014 vorgesehen. Alle (Vor-)Entscheidungen zu ERASMUS+, einschließlich derjenigen zur Finanzierung, stehen noch unter Vorbehalt der endgültigen Zustimmung des EU-Parlaments und des EU-Rates im Herbst 2013.

Sibilla Drews (NA-BIBB)

Verknüpfung europäischer und außereuropäischer Forschung

Internationale Konferenz zum transformativen Lernen

Im Juni 2013 fand an der Pädagogischen Hochschule Freiburg die Tagung »Transformative Learning meets Bildung« statt. Theorien des transformativen Lernens werden vor allem in internationalen Forschungskontexten genutzt, um außerschulische Lernprozesse im Jugend- und Erwachsenenalter zu untersuchen. Im deutschsprachigen Raum werden solche Prozesse traditionell im Rahmen von Bildungstheorien behandelt. Bildungstheorien sprechen im Allgemeinen dann von Bildung, wenn in Lernprozessen nicht nur Wissen angeeignet wird, sondern sich das Lernen auch auf die Persönlichkeit der Lernenden auswirkt. Ähnlich geht es auch beim transformativen Lernen um eine Veränderung von Bedeutungsperspektiven bezüglich des eigenen

Selbst und der Welt. Dennoch beruhen beide Forschungsstränge auf unterschiedlichen theoretischen Grundlagen, die bisher kaum miteinander verglichen wurden.

Bei der Tagung trafen sich Wissenschaftler/innen aus Afrika, Europa und Nordamerika, die sich jeweils einer der beiden Forschungstraditionen verbunden fühlen. Die Teilnehmer/innen präsentierten Forschungsergebnisse und diskutierten über Möglichkeiten, einen Austausch über beide Forschungsstränge, etwa durch die Etablierung entsprechender wissenschaftlicher Netzwerke, weiter zu verstetigen. Insgesamt zeigte sich, dass die Operationalisierung der Theorien für sich und im Dialog miteinander eine permanente Herausforderung für die erwachsenen-

bildungswissenschaftliche Forschung darstellt. Konkrete Forschungsdesiderate, die in diese Richtung weisen, wurden bei der Tagung jedoch noch nicht formuliert.

Im Anschluss an die Tagung fand das Auftakttreffen des ESREA-Netzwerks »Interrogating transformative processes in learning: An international dialogue« statt. Netzwerkinitiatoren sind Anna Laros (Fachhochschule Nordwestschweiz, Liestal), Linden West (Canterbury Christ Church University) und Alexis Kokkos (Hellenic Open University, Patras). Mit Hilfe des Netzwerks soll der Austausch über beide Forschungstraditionen initiiert werden.

Die vorläufige Kontaktadresse des Netzwerks lautet: anna.laros@fhnw.ch

Nils Bernhardsson (DIE)

Von Ebenen und Säulen

Non-formale und informelle Bildung im DQR

Die Arbeit am Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) im Kontext der europäischen Politik zur Schaffung von Vergleichbarkeit auf dem Arbeitsmarkt geht weiter voran. Die meisten formalen Bildungsabschlüsse sind schon den acht Niveaus des DQR zugeordnet, in einigen Fällen enthalten bereits die vergebenen Zertifikate und Diplome entsprechende Hinweise. Ausgeklammert worden war der allgemeinbildende Schulabschluss, insbesondere das Abitur, hier werden die weiteren Entwicklungen noch abgewartet.

Aktuell arbeiten Expert/inn/en an zwei unterschiedlichen Komplexen, die zentral die Weiterbildung betreffen. Es geht darum, wie die non-formale Bildung einerseits und die informelle Bildung andererseits auf den DQR bezogen werden. Die beiden Komplexe wurden getrennt, da unterschiedliche Fragen zu klären sind.

In Bezug auf das informelle Lernen ist das vor allem die Frage der Validierung des Gelernten: Wie kann ein Lernergebnis, das nicht organisiert und ohne Zeugnis oder Zertifikat erfolgt ist, erfasst, beschrieben, bewertet und (in den DQR) eingeordnet werden. Es geht hier also um ein geeignetes Validierungsverfahren mit allem, was dazu gehört: Verfahren, Instanzen, Entscheidungen, Kosten und Zuständigkeiten. Jeder Mitgliedsstaat hat, so der Beschluss der Europäischen Union, bis zum Jahr 2018 ein Konzept zu entwickeln. Dieses soll in sich schlüssig sein und eine Einordnung in den jeweiligen nationalen Qualifikationsrahmen ermöglichen. Dies betrifft diejenigen Teile der non-formalen Bildung, in denen keine Zertifikate oder Abschlüsse erworben werden bzw. werden können.

In Bezug auf das non-formale Lernen geht es um die Bereiche, in denen Zertifikate, Abschlüsse, Diplome und Lizenzen (z.B. innerhalb von Verbänden) vergeben werden. Hier arbeitet seit April des Jahres eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

sowie der Kultusministerkonferenz (KMK) eingesetzte und vom Verfasser dieses Beitrags geleitete Gruppe vor allem an zwei Fragen: Auf welcher Ebene des DQR sind die erworbenen Abschlüsse einzuordnen? Und: Inwiefern decken sie alle vier »Säulen« des DQR ab? (Zur Erinnerung: Es gibt die beiden fachlichen Säulen der Kenntnisse und Fertigkeiten sowie die beiden personalen Säulen der sozialen und methodischen Kompetenzen.)

Die Arbeitsgruppe setzt sich aus etwa zwanzig Vertreter/innen von Verbänden und Organisationen der Weiterbildung, Ministerien, Sozialpartnern sowie wissenschaftlichen Expert/innen zusammen. An einem guten Dutzend Beispiele werden die Curricula, die Lernzielbeschreibungen, welche den vergebenen Zertifikaten und Diplomen zugrunde liegen, daraufhin diskutiert, ob sie eine Zuordnung zum DQR rechtfertigen und auf welcher Ebene eine solche Zuordnung mit welchen Konsequenzen erfolgen könnte.

Beispiele sind etwa Trainerlizenzen aus dem Sport oder Abschlüsse anerkannter Sprachlehrprogramme. Auch erweiternde Qualifikationen, typisch für das zertifizierte non-formale Lernen in der Weiterbildung, kommen in den Blick. Verglichen mit Abschlüssen aus dem formalen Bereich (z.B. dem Meisterbrief) ergeben sich Schwierigkeiten in der Bewertung des »Inputs«, also des für den Erwerb des Zertifikats erforderlichen Aufwands. Auch ist es schwierig, jeweils das Ausmaß zu beurteilen, in dem alle vier Säulen des DQR auf der jeweiligen Ebene betroffen sind.

Für große Bereiche der Weiterbildung sind die Ergebnisse, welche die Arbeitsgruppe bis zum Ende des Jahres 2013 erzielt, insofern von Bedeutung, als die Zuordnung zum und die Einordnung in den DQR perspektivisch auch die individuelle Einordnung im DQR nahelegt, einfach gesagt: ob das Erreichen einer höheren Ebene des DQR durch Weiterbildung möglich ist. *Ekkehard Nuisl*

NEPS zu Leibniz

Ab 2014: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi)

Das Nationale Bildungspanel (National Educational Panel Study, NEPS) wird laut Beschluss der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) vom 28. Juni in die gemeinsame Forschungsförderung von Bund und Ländern aufgenommen und soll zukünftig im Rahmen der Leibniz-Gemeinschaft gefördert werden. Fünf Jahre nach Gründung und nach zwei Jahren Verfahrenszeit wird das NEPS ab Januar 2014 den Leibniz-Forschungsverbund »Bildungspotenziale«, dem bisher 14 Institute (u.a. das DIE) angehören, verstärken. Der Weg von einem zeitlich befristeten Forschungsprojekt zu einer Infrastruktureinrichtung mit dauerhafter Finanzierung im Rahmen der Bund-Länder-Förderung war damit kurz und ist laut GWK durch die »überregionale Bedeutung und das gesamtstaatliche wissenschaftspolitische Interesse« begründet. Der Wissenschaftsrat hatte bereits in einer Stellungnahme vom April des Jahres das NEPS als »weltweit einzigartige Forschungsinfrastruktureinrichtung« bezeichnet. Die Leibniz-Gemeinschaft, die so auf 89 Mitglieder wächst, sieht sich durch die Beschlüsse des Wissenschaftsrates in ihrer Entwicklung »bestätigt und gestärkt«, so ihr Präsident, Karl Ulrich Mayer. Auftrag des NEPS ist es, Daten zu Bildungsverläufen und Kompetenzentwicklung vom Kindergartenalter bis zum späten Erwachsenenalter zu erheben und der Bildungsforschung zur Verfügung zu stellen. Für eine auf Jahrzehnte angelegte Bildungsstudie, die die Studienteilnehmer/innen auf ihrem Weg durch das Bildungssystem mit jährlichen Befragungen begleitet, bedeutet die GWK-Entscheidung die notwendige Planungs- und Finanzierungssicherheit. *DIE/BP*

Bilanz und Perspektive

Empirische Bildungsforschung an der DIE-Kooperations-Universität Tübingen

Anlässlich der Beantragung der nunmehr dritten Förderphase der Tübinger DFG-Forschergruppe »Analyse und Förderung effektiver Lehr-/Lernprozesse« (vormals »Orchestrierung computergestützter Lehr-/Lernprozesse«) fand im Juni 2013 am Leibniz-Institut für

schung ist seit 2007 in diesem Arbeitsbündnis durch Josef Schrader vertreten, der als Lehrstuhlinhaber mit zu den Begründern dieses Verbundes an der Universität Tübingen gehört. So war es folgerichtig, dass sich Schrader, nun freigestellt als Direktor des DIE in Bonn,

in seinem Vortrag in Bilanz und Perspektive übte. Friedrich Hesse, Direktor des Leibniz-Instituts für Wissensmedien und Initiator der Forschergruppe, stellte die Arbeit des Wissenschafts-Campus Tübingen vor, der sich dem Thema »Bildung in Informationsumwelten« widmet. Ulrich Trautwein, Inhaber der Stiftungsprofessur für Empirische Bildungsforschung, präsentierte die Arbeit der Graduiertenschule

»Learning, Educational Achievement and Life Course Development«, die die Tübinger empirischen Bildungsforscher in der zweiten Runde der Exzellenz-Ini-

tiative einwerben konnten, so dass die Universität Tübingen zukünftig als Elite-Universität gefördert wird. Gemeinsam mit Hesse zeigte er schließlich inhaltliche und organisatorische Perspektiven der Bildungsforschung in Tübingen auf. Anhand etlicher Poster zu den Einzelprojekten fand am folgenden Tag die Begehung durch die DFG-Gutachter statt. Die Gutachtergruppe kam zu dem Ergebnis, der DFG die Weiterförderung vorzuschlagen. Damit wurde die strukturbildende Wirkung der Forschergruppe für den Tübinger (Weiter-) Bildungsforschungsstandort anerkannt. Der nächste Entwicklungsschritt der insgesamt drei Tübinger Forschungsinitiativen besteht im Aufbau einer gemeinsamen Plattform »Wissen und Bildung«, um die bisherigen Entwicklungen zu festigen.

Als Gastredner schloss Professor Jürgen Baumert das Kolloquium mit seinem Vortrag »Strukturbildende Förderung in der Bildungsforschung« ab, in dem er die Förderung der empirischen Bildungsforschung durch die DFG und das Bundesministerium für Bildung und Forschung bilanzierte, teils kritisierte und notwendige Weiterentwicklungen aufzeigte sowie die wachsende Bedeutung empirischer Weiterbildungsforschung betonte. *Annika Goeze (DIE)*



Fördern die empirische Weiterbildungsforschung in Tübingen (v.l.n.r.): die Professoren Ulrich Trautwein (Universität Tübingen), Josef Schrader (DIE), Friedrich W. Hesse (Wiss. Direktor des IWM) und Bernd Engler (Rektor der Universität Tübingen).

Wissensmedien (IWM) in Tübingen das Kolloquium »Perspektiven der Empirischen Bildungsforschung: Interdisziplinäre Forschung am Standort Tübingen« statt. Mit rund 130 Gästen aus dem In- und Ausland wurde zurückgeblickt auf bisher sechs Jahre erfolgreicher Arbeit der interdisziplinären Forschergruppe, die als eine von nur drei Gruppen aus der Förderinitiative »Forschergruppen in der empirischen Bildungsforschung« der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) hervorgegangen war. Damit fördert die DFG bis zu acht Jahre lang interdisziplinäre Arbeitsbündnisse; diese unterstützt sie neben der Förderung von Einzelprojekten durch die Finanzierung einer Stiftungsprofessur für Empirische Bildungsforschung. In Tübingen arbeiten derzeit 12 Professor/inn/en aus der Psychologie, der Empirischen Bildungsforschung und der Erziehungswissenschaft zusammen. Die empirische Weiterbildungsför-

Campus für lebenslanges Lernen

Neu: Akademie »Zeit für Wissen« in Köln

Ein neuer Bildungsanbieter startete am 1. September in Köln: Die Akademie »Zeit für Wissen« richtet sich explizit an Menschen im Alter 50+, die abseits der Zwänge, die berufliche Weiterbildung beinhalten kann, Lust haben, neue Erkenntnisse zu erlangen und sich mit Themen zu befassen, die sie schon immer interessiert haben. Die Akademie sieht sich als Alternative zu herkömmlichen Bildungsangeboten und nennt sich auch »Akademie für Lebenserfahrene« mit geisteswissenschaftlichem Fokus und bietet in Trimestern Vorlesungsreihen, Workshops, Gast-

vorträge und Exkursionen. Die Diskussion wird als bevorzugte Form von Wissensvermittlung genannt, bei der sich Dozent/inn/en und Kursteilnehmende auf Augenhöhe treffen sollen. Das Bildungsangebot umfasst 11 Fachrichtungen, u.a. Architektur, (Kunst-) Geschichte, Literatur, Musik, Philosophie, Psychologie, Recht, Religion, Theaterwissenschaft sowie Wirtschaft/Politik/Gesellschaft. Die Akademie ist eine Ausgründung des Kölner Verlags M. DuMont Schauberg. *DIE/BP*

Personalia

Claudia Fahrenwald – bisher Universität Hamburg – hat zum 1. Oktober die Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich in Linz übernommen.

Wolfgang Fallner ist seit Juli 2013 neuer Leiter der Landeszentrale für politische Bildung in Mainz. Zuvor war er Geschäftsführer der Heinrich-Böll-Stiftung in Rheinland-Pfalz.

Prof. Wassilios E. Fthenakis, seit 2006 Präsident des Didacta Verbandes, wurde für eine weitere dreijährige Amtszeit wiedergewählt.

Dr. Ines Langemeyer, zuletzt als Vertretungsprofessorin für Lehr-/Lernforschung am Institut für Berufspädagogik des Karlsruher Instituts für Technologie tätig, ist seit dem Sommersemester 2013 Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Tübingen.

Dr. Halit Öztürk, Professor für Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung interkultureller und internationaler Pädagogik an der Universität Erlangen-Nürnberg, hat einen Ruf auf die W2-Professur für Pädagogik an der Universität Münster angenommen.

Dr. Michael Schemmann, seit 2008 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen und Mitglied der Redaktion der DIE Zeitschrift, hat zum 1. Oktober die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln übernommen und folgt damit auf Prof. Dr. Klaus Künzel.

Dr. Jörg Zirfas, Professor für Pädagogik an der Universität Erlangen-Nürnberg, hat einen Ruf auf die W3-Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Anthropologie an der Universität zu Köln angenommen.

Marlis Tepe wurde zur neuen Vorsitzenden der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) gewählt. Der bisherige GEW-Vorsitzende Ulrich Thöne hatte nach achtjähriger Amtszeit aus Altersgründen nicht mehr kandidiert.

Elisabeth Vanderheiden ist neue Vorsitzende der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE). Die Position war nach dem Ausscheiden von Dr. Bertram Blum ein Jahr lang vakant.

Die Präsidentin der Fachhochschule Brandenburg, **Prof. Dr. Burghilde Wienieke-Toutaoui**, ist neue Vorsitzende des Hochschulverbandes Distance Learning (HDL).


Die **EAEA** (European Association for the Education of Adults, Brüssel) hat im Juni einen neuen Vorstand für die Amtszeit von zwei Jahren (2013 – 2015) gewählt. Neuer Präsident ist **Per Paluda Hansen** (Dänemark), er wird von einem elfköpfigen Vorstand unterstützt: Gerhard Bisovsky (Österreich), Tapio Kujala (Finland), David Lopez (Frankreich), Uwe Gartenschläger (Deutschland), Niamh O'Reilly (Irland), Dennis Oliveira (Niederlande), Susana Oliveira (Portugal), Mariana Matache (Rumänien), Katarina Popovic (Serbien), Amelie von Zweigbergk (Schweden) und Joyce Black (Großbritannien).

Veranstaltungstipps

Die **Volkshochschulen** führen einen bundesweiten *Massive open online course* (MOOC) durch, der sich mit dem Weblernen in der Erwachsenenbildung und an VHS beschäftigt. Die ersten Termine finden im **September und Oktober 2013** statt.

 www.vhsmooc.de

Unter dem Motto: »Bildung: Darf's ein bisschen mehr sein?« findet die **ZWH-Bildungskonferenz 2013**, veranstaltet von der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V. am **14./15. Oktober** in Berlin statt.

 www.die-bildungskonferenz.de

Der Forschungsschwerpunkt »Lernen-Bildung-Wissen« der **Universität Graz** veranstaltet eine Fachtagung zu aktuellen Fragestellungen und Methoden in der empirischen Bildungsforschung am **8./9. November** an der Universität Graz.

anna.vukadin@uni-graz.de


Die European Association for Practitioner Research on Improving Learning (**EAPRIL**) in der Schweiz hält ihre Tagung 2013 vom **27. bis 29. November** an der Haute Ecole Pédagogique in Biel/Bienne ab.

 www.eapril.org


Die **ONLINE EDUCA** Berlin findet in diesem Jahr vom **4. bis 6. Dezember** statt.

 www.online-educa.com

Der **Trainer Kongress Berlin**, eine Ideen- und Kontaktveranstaltung für Trainer, Coaches und Weiterbildner, findet am **14. oder 15. März 2014** in Berlin statt.

 www.trainer-kongress-berlin.de

Der **5. Deutsche Weiterbildungstag** wird am **19. September 2014** stattfinden, die Auftaktveranstaltung am Vortag (18.09.2014) in Berlin.

 www.deutscher-weiterbildungstag.de

Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Ein Service der DIE-Bibliothek

Allemann-Ghionda, Cristina

Bildung für alle. Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven
Paderborn: Schöningh, 2013
In einer international vergleichenden Perspektive werden bildungspolitische Tendenzen beleuchtet und Wege einer inklusiven Pädagogik gezeigt, in der Interkulturalität und Diversität selbstverständlich sind und die dem Ziel der bestmöglichen Bildung für alle verpflichtet ist.

Auer, Christina

Fremdspracherwerb Erwachsener in der Weiterbildung. Entwicklung eines teilnehmerorientierten Unterrichtskonzepts
Bielefeld: Bertelsmann, 2013
Am Beispiel der Fremdsprache Englisch entwickelt die Autorin ein Vier-Phasen-Unterrichtskonzept, in dem der Erwachsene als lernendes Individuum in den Vordergrund rückt.

Brookfield, Stephen D.

Powerful techniques for teaching adults
San Francisco: Jossey-Bass, 2013
Machtbeziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden und der Umwelt und wie sie in einem kritischen Sinne (Foucault, Habermas) genutzt werden können, sind der Ausgangspunkt für die Darstellung praktischer Zugänge und Übungen für Lehr-/Lernsituationen.

Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./ Seitter, Wolfgang (Hg.)

Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung
Wiesbaden: Springer VS, 2013
Weiterbildung ist schon immer durch Kooperationen und (soziale) Vernetzungen geprägt. In den letzten Jahren hat insbesondere die organisationsübergreifende Kooperation und Vernetzung von Weiterbildungseinrichtungen untereinander bzw. von Bildungseinrichtungen mit anderen Organisationen an Bedeutung gewonnen. Der Band behan-

delt diese Form von Kooperation.

Ernstson, Sven/Meyer, Christine (Hg.)

Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung
Wiesbaden: Springer, 2013
Der Band greift die Themenschwerpunkte »Gender« und »Interkulturalität« durch alle Ebenen der Bildung, vom Kindergarten bis zur Universität sowie Fort- und Weiterbildung, auf und stellt Praxisprojekte als Best-Practice-Beispiele vor.

Erpenbeck, John

So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt führender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze
Berlin: Springer, 2013
Drei Trends in der zukünftigen Nutzung des computergestützten Lernens werden untersucht: die Entfaltung semantischer Netze im Rahmen von Kompetenzentwicklungsprozessen, die zunehmende Einbeziehung des Cloud Computing in betriebliche Lernsysteme und die Nutzung immer leistungsfähigerer »humanoider« Computer als Tandempartner beim selbstorganisierten Kompetenzaufbau. Prognostiziert wird, wie sich Lernräume und Lernkulturen in Unternehmen schrittweise auf diese kommenden Veränderungen hin entwickeln werden. Dazu gibt es konkrete Handlungsempfehlungen für die Gestaltung der aktuellen Lernsysteme.

Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharaki, Ionna (Hg.)

Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung
Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik-Verlag, 2013
Das Buch gliedert sich in drei inhaltliche Blöcke: Fortbildung und Transfer des Gelernten in die Praxis, pädagogische Handlungsfelder und Organisationsentwicklung. Die Veröffentlichung stellt für Fachkräfte aus verschiedenen Bereichen Sozialer Arbeit, Erziehung und Bildung eine Praxishilfe dar.

Guo, Shibao (Hg.)

Transnational migration and lifelong learning. Global issues and perspectives
London: Routledge, 2013
Autoren aus verschiedenen Ländern stellen die demografischen, sozialen und kulturellen Wandlungen in einen Zusammenhang mit neuen Möglichkeiten der Entwicklung als auch Herausforderungen der Entwicklung lebenslangen Lernens.

Hasler, Felix

Neuromythologie. Eine Streitschrift gegen die Deutungsmacht der Hirnforschung
Bielefeld: transcript, 2013
Der Essay ist gegen den grassierenden biologischen Reduktionismus und die überzogene Interpretation neurowissenschaftlicher Daten gerichtet. Kritisch hinterfragt werden die Deutungssprüche der Hirnforschung, nach denen u.a. die Nichtexistenz des freien Willens bewiesen sei.

Hauenschild, Katrin/Robak, Steffi/Sievers, Isabel (Hg.)

Diversity education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele
Frankfurt a.M.: Brandes & Apffel, 2013
Gesellschaftliche Vielfalt stellt die Bildungswissenschaften vor die Herausforderung, theoretische, empirische und konzeptionelle Antworten darauf zu geben, wie damit im Bildungskontext umgegangen werden soll. Der Band leistet eine erste Systematisierung und verdeutlicht anhand von Beispielen aus Schule und Erwachsenenbildung, wie Diversität in der Bildungspraxis behandelt wird.

Ingle, Steve/Duckworth, Vicky

Enhancing Learning through Technology in Lifelong Learning. Fresh Ideas; innovative strategies
London: Open University 2013
Das praxisorientierte Handbuch bietet zu unterschiedlichen, aktuellen Methoden der Aktivierung des Lehr-/Lerngeschehens im Bereich des lebenslangen Lernens praktische Fallbeispiele auf

der Basis nutzerfreundlicher Zugänge aus dem Internet. Es bietet für Lehrende mit verschiedenen stark entwickelten technologischen Kompetenzen einen guten Einstieg.

Jackson, Sue (Hg.)

Challenges and inequalities in lifelong learning and social justice

London: Routledge, 2013

Der Zusammenhang und die Wechselwirkungen von lebenslangem Lernen und sozialer Gerechtigkeit sind komplex und nicht unkritisch. In diesem Sammelband wird ein differenzierter Einblick in die konkurrierenden und umstrittenen Definitionen gegeben. Insbesondere werden der Stellenwert von Marginalisierungen des Geschlechts, der sozialen Klasse, Ethnizität, Alter und Migration für die Identität der Lernenden beleuchtet.

Laginder, Ann-Marie/Nordvall, Henrik/Crowther, Jim (Hg.)

Popular education, power and democracy. Swedish experiences and contributions

Leicester: NIACE, 2013

Die Studie stellt die Spezifika schwedischer allgemeiner Erwachsenenbildung vor. Zentral ist dafür ein Verständnis von Erwachsenenbildung, das eine enge Beziehung von Lernen, Macht und Demokratie annimmt. Beschrieben wird auch, wie diese Erwachsenenbildung die Menschen innerhalb der kommunalen Kultur stärkt und überhaupt Auswirkungen auf die politische Kultur Schwedens hat.

Lohr, Karin/Peetz, Thorsten/Hibrich, Romy

Bildungsarbeit im Umbruch. Zur Ökonomisierung von Arbeit und Organisation in Schulen, Universitäten und in der Weiterbildung

Berlin: edition sigma, 2013

Der Band stellt den Arbeitsalltag der Lehrenden ins Zentrum. Gefragt wird u.a.: Wie verändern die neuen Wirtschaftlichkeits- und Effizienzerwartungen im Bildungssektor die Beschäftigungsbedingungen und die

Arbeitsanforderungen? In Fallstudien kommen Lehrende zu Wort, und die Autor/inn/en versuchen den Wandel auf den arbeits- und organisationssoziologischen Begriff zu bringen.

Nuissl, Ekkehard

Evaluation in der Erwachsenenbildung

Bielefeld: Bertelsmann, 2013

Der Studientext führt in die weiterbildungspolitische und wissenschaftliche Debatte ein. Erläutert werden Begriffe und Methoden der Evaluation in der Erwachsenenbildung.

Quante-Brandt, Eva/Jäger, Anjuscha (Hg.)

Lea-Lernmaterialien. Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften

Münster: Waxmann, 2013

Präsentiert wird eine Sammlung von Übungsvorschlägen zur Förderung der Lese- und Schreibkompetenzen junger Erwachsener im System der Berufsausbildung. Sie bietet Lehrenden Anregungen und Hilfestellungen, um das Lehrprogramm maßgeschneidert auf die jeweils Lernenden zusammenzustellen.

Radatz, Sonja

Die Weiterbildung der Weiterbildung.

Relationales Lernen und Weiterbildung in der Praxis

Wien: Literatur-VSM, 2013

Es wird gezeigt, wie und wann Erwachsene lernen und wie diese Erkenntnisse von Lernenden, Lehrenden, Unternehmen, Weiterbildungsanbietern, Schulen und Universitäten und den öffentlichen Geldgebern der Weiterbildung sinnvoll genutzt werden können. Als Lösung wird ein relationales Lernmodell vorgestellt, das aus effektiven Lernarchitekturen, Lernformaten und Lernformen abgeleitet wird.

Schulte-Braucks, Philipp

Von Schweden lernen. Weiterbildung

gering Qualifizierter im Rahmen der kommunalen Erwachsenenbildung

Berlin: WZB, 2013

Vorgestellt werden Funktionsweise und Erfolge eines innovativen Systems kommunaler Erwachsenenbildung. Es

werden mögliche Impulse und Ansatzpunkte für die Arbeitsmarkt- und Weiterbildungspolitik diskutiert.

Seitter, Wolfgang

Profile konfessioneller Erwachsenenbildung in Hessen.

Eine Programmanalyse

Wiesbaden: Springer VS, 2013

Im Zentrum der empirischen Studie stehen fünf Programmhefte der evangelischen und der katholischen Erwachsenenbildung in kontrastierenden Regionalkontexten. Die Ergebnisse der Analyse zeigen die Komplexität, Variationsbreite und Tiefendimension konfessioneller Bildungsarbeit auf.

Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (Hg.)

Akademisierung der Berufswelt?

Bielefeld: Bertelsmann, 2013

Fachleute aus Berufsbildungsforschung und Hochschulforschung haben sich in diesem Band mit den Frage befasst, wie sich die Anforderungen bei Berufen der mittleren Qualifikationsebene entwickeln und welche internationalen Erfahrungen es zur Überschneidung von Berufsbildung und Hochschulbildung gibt. Ihrer Expertise nach entstehen komplexe Berufsausbildungen mit hohem Theorieanteil und gleichzeitig Studiengänge mit stärkerer beruflicher Ausrichtung. Dies wird die Ausbildungsinhalte und Curricula verändern und die wachsende Durchlässigkeit zwischen den Bildungssektoren begünstigen.

de Witt, Claudia/Sieber, Almut (Hg.)

Mobile Learning. Potentiale, Einsatzszenarien und Perspektiven des Lernens mit mobilen Endgeräten

Wiesbaden: Springer VS, 2013

Der Sammelband stellt zum einen das Thema Mobile Learning in seinen grundlegenden Facetten und allgemeinen Verwendungsmöglichkeiten dar. Zum anderen berichten die Autorinnen aus Wirtschaft und Hochschule anhand von Praxisbeispielen über Erfahrungen mit dieser neuen Lernform und über entsprechende wissenschaftliche Erkenntnisse.

Klaus Heuer (DIE)

Kompetenzorientierung in der non-formalen Weiterbildung

Das 16. DIE-Forum reflektiert Erfahrungen, Positionen und Herausforderungen

Die diesjährige Weiterbildungsfachtagung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) widmet sich am 2. und 3. Dezember 2013 in Bonn dem Thema »Kompetenzorientierung in der non-formalen Weiterbildung«. Seit langem steht dieses Thema ganz oben auf der Agenda der europäischen Bildungspolitik und ist an zwei Forderungen geknüpft: 1. nationale Kompetenzrahmen zur Vergleichbarkeit von Qualifikationen zu schaffen und 2. dafür zu sorgen, dass auch nicht-formal und informell erworbene Kompetenzen anerkannt werden.

Auf der Fachtagung sollen die Chancen und Risiken analysiert werden, die mit

einer Ausrichtung der Weiterbildung an einer Kompetenzorientierung verbunden sind. Außerdem soll der Frage nachgegangen werden, welchen Beitrag die Weiterbildung bei der Schaffung eines Validierungssystems leisten kann, das auch nicht-formal und informell erworbene Kompetenzen anerkennt. Dabei werden bereits erfolgreich bewältigte Schritte präsentiert sowie internationale Ansätze und Modelle vorgestellt, die als Vorbilder und zur Orientierung dienen können.

Referent/inn/en aus Praxis, Bildungspolitik und Wissenschaft werden in verschiedenen Arbeitsgruppen den Stand der Entwicklung vorstellen und die Positionen von Weiterbildungspraxis und

Politik ausloten. Am ersten Tag geht es um Fragen und Antworten, die die allgemeine und die berufliche Weiterbildung zu der geforderten Kompetenzorientierung haben. Der Tag schließt mit einer Podiumsdiskussion, in der die Themen kritisch reflektiert und mit Blick auf Lösungen für Deutschland besprochen werden. Die Beiträge des zweiten Tages legen den Schwerpunkt auf die Rolle der nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen und die Diskussion innovativer Validierungssysteme, u.a. aus dem deutschsprachigen Ausland.

Brigitte Bosche/Stefanie Jütten (DIE)



Programmablauf und Anmeldeformalitäten
auf www.die-bonn.de

Bildungsferne Gruppen integrieren

DIE berät kommunale Weiterbildungskonferenz Emsdetten

Gemeinsam mehr für die Weiterbildung erreichen – das ist das Ziel einer Initiative der westfälischen Stadt Emsdetten. Seit 2010 lädt sie alle Bildungseinrichtungen der Stadt zur gemeinsamen Weiterbildungskonferenz. Durch diesen Austausch erhalten alle Beteiligten einen Überblick über die Bildungsangebote und können neue Wege in der Zusammenarbeit beschreiten.

Die zweite Weiterbildungskonferenz im Juli 2013 mit dem Fokus »bildungsferne Gruppen« sollte an die entstandenen Kontakte und Kooperationen anknüpfen. Teilnehmende waren die Mitarbeiter/innen der Stadt sowie Vertreter/innen von Schule und Familienzentren und sozialer und kultureller Einrichtungen.

Aufgrund ihrer Forschungsergebnisse im DIE-Projekt »Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums für die Weiterbildung« hatte die Stadt die DIE-Mitarbeiterin Ewelina Mania als Referentin eingeladen. Mit ihrem Impulsvortrag »(Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung so genannter bildungsferner Gruppen« eröffnete sie die Konferenz. Sie definierte und problematisierte den Begriff

»Bildungsferne« und skizzierte den aktuellen Forschungsstand zur Weiterbildungsbeteiligung bzw. -abstinenz verschiedener Gruppen. Den Schwerpunkt ihres Vortrags bildete die Vorstellung von »sozialraumorientierten Ansätzen« als eine Möglichkeit, um bisher Nicht-Teilnehmende zu erreichen. Anhand ausgewählter Good-Practice-Beispiele veranschaulichte sie den Ansatz. In der anschließenden Diskussion zeigte sich, dass die Prinzipien »sozialraumorientierter Ansätze« für die Teilnehmenden sehr anschlussfähig sind und sich viele Aspekte in die eigene Arbeit transferieren lassen. Damit war ein wichtiges Ziel der Weiterbildungskonferenz, Impulse für die Arbeit der Einrichtungen zu geben, erreicht worden.

Das Beispiel der Stadt Emsdetten zeigt, wie groß der Bedarf an einer intensiven Auseinandersetzung mit den verschiedenen Aspekten der Umsetzung des Postulats »Lebenslanges Lernen« ist. Dabei scheinen regionale Weiterbildungskonferenzen ein geeignetes Mittel zu sein, um den Erfahrungsaustausch und die Netzwerkbildung vor Ort zu fördern.

Marion Steinbach (DIE)

Regionale Lernchancen

DIE entwickelt Bildungsindices

Lern- und Bildungschancen sind nicht gleich verteilt. In der wissenschaftlichen und öffentlichen Debatte wird zumeist der Zusammenhang zwischen Bildungsbeteiligung und sozialer Herkunft bzw. sozialer Lage thematisiert. Das gilt auch für die Weiterbildung. Neben sozialen Faktoren der Bildungsbereitschaft und Bildungsbeteiligung Erwachsener spielen aber vermutlich auch regionale Einflüsse eine Rolle. Dieser Gesichtspunkt hat in der bisherigen Debatte jedoch noch wenig Aufmerksamkeit gefunden. Daher zielt ein gerade begonnenes und von der Bertelsmann-Stiftung gefördertes Projekt auf die regionalisierte Erfassung der Weiterbildungsbeteiligung und der Weiterbildungsangebote, insbesondere für erwachsene Bildungsbenachteiligte. Auf der Grundlage von Sekundärdaten werden regionale Bildungsindices entwickelt und mit Indices zu sozio-ökonomisch-demografischen Rahmenbedingungen in Beziehung gesetzt. Ziel ist die Analyse »erfolgreicher« Regionen mit guten Lern- und Weiterbildungschancen.

Andreas Martin (DIE)

Personalia intern

Verstärkung in der DIE-Redaktion

Nach dem Weggang von Dr. Thomas Vollmer konnte die Lücke im Redaktionsteam der DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung rasch geschlossen werden. Mit der Diplom-Pädagogin **Theresa Maas** hat zum 1. September die Absolventin eines 1,5-jährigen Volontariats im Wochenschau-Verlag die Stelle einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin im Bereich Publikationen angetreten,



In der Fachpublizistik zu Hause:
Theresa Maas

zu der auch die Mitarbeit in der DIE-Redaktion gehört. Herausgeber und Redaktion heißen die gebürtige Westfälin herzlich willkommen.

DIE im Beirat einer neuen Buchreihe zur politischen Bildung

Dr. Peter Brandt, Redaktionsleiter der DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, vertritt das DIE im wissenschaftlichen Beirat einer neuen Buchreihe des Wochenschau Verlages. Die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung findet in vielfältigen Arbeitskontexten statt. Diese miteinander zu verknüpfen ist das Ziel dieser neuen Buchreihe mit dem Titel »Non-Formale Politische Bildung«. Sie wird herausgegeben von Ina Bielenberg, Benno Hafenecker, Klaus-Peter Hufer, Barbara Menke, Wibke Riemann, Klaus Waldmann und Benedikt Widmaier. Die einzelnen Publikationen schlagen eine Brücke zwischen theoretischer Reflexion und praktischer Arbeit und suchen den Austausch mit benachbarten Disziplinen, Praxisfeldern und Professionen. Der erste Titel der Reihe widmet sich der Frage: »Was heißt heute Kritische Politische Bildung?«

DIE/TM

Dorett Schneider ist neue Doktorandin in der von Dr. Annika Goeze geleiteten DIE-Nachwuchsgruppe und seit August wissenschaftliche Mitarbeiterin im DFG-Projekt »Rekrutierungspraxen und personaldiagnostische Kompetenzen des Weiterbildungspersonals bei der Auswahl von Lehrkräften, Trainern und Beratern« (Programm Professionalität).

Dr. Anne Strauch (Programm Professionalität) ist seit August zurück aus der Elternzeit.

Seit September arbeitet **Cezary Zglinski** als Webmaster für das DIE.

Berufsorientierung mit dem ProfilPASS

Viele junge Menschen in Europa brechen ihre Erstausbildung vorzeitig ab. Die Gründe für die hohen Abbrecherzahlen sind vielfältig. Ein Drittel der jungen Menschen in Deutschland gibt z.B. an, der Ausbildungsberuf habe nicht ihren Vorstellungen und Fähigkeiten entsprochen. Eine Berufsvorbereitung, die die Interessen und Kompetenzen im Übergang von Schule-Beruf bzw. zur Ausbildung besser herausarbeitet, wird als eine Möglichkeit gesehen, Ausbildungsabbrüche zu vermeiden. Denn wer seine Interessen und Fähigkeiten kennt, trifft seine Wahl überlegter. Der ProfilPASS ist ein Instrument, mit dem es besonders gut gelingt, auf informellen Wegen erworbene Kompetenzen sichtbar zu machen. Aus diesem Grund startet das DIE ab Oktober 2013 gemeinsam mit sechs weiteren europäischen Partnern ein von der EU-Kommission gefördertes Projekt, in dem der in Deutschland bekannte ProfilPASS im Rahmen von Berufsorientierung in den beteiligten Ländern adaptiert und erprobt werden soll. Knowing interests - showing skills, kurz KISS, ist der Titel dieses Projektes, das damit einen Beitrag zur Reduzierung der so genannten Drop-out-Rate leisten will.

Brigitte Bosche (DIE)

DIE-Neuerscheinungen

Frauke Bilger/Dieter Gnahs/Josef Hartmann/Harm Kuper (Hg.):

AES Bericht 2013

Trends und Analysen auf Basis des deutschen Adult Education Survey
Reihe: Theorie u. Praxis der Erwachsenenbildung
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2013
Ca. 350 S., 49,90 €, Best.-Nr. 14/1120
ISBN: 978-3-7639-5239-7
DOI: 10.3278/14/1120w

Die Studie liefert Daten und Analysen zu den wichtigen Aspekten rund um die Weiterbildungsteilnahme. Sie erläutert die Einflussfaktoren der Teilnahme in den Segmenten der Weiterbildung und erschließt den Kontext von den Anbietern über Themen, Kosten und Nutzen bis hin zur Beratung.

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsfor-
schung. Heft 3/2013

Thema: **Netzwerke**


Herausgeber: Ekkehard Nuisl
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2013
Best.-Nr. 23/3603
ISBN 978-3-7639-5146-8 (Print)
ISBN 978-3-7639-5147-5 (E-Book)

Neu und online

Ingrid Ambos/Klaus Pehl/Meike Weiland
Analysen zur Erwachsenenbildung in Sachsen-Anhalt

 www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsgesetz-01.pdf

Ingrid Ambos/Heike Horn
Weiterbildungsstatistik im Verbund 2011 – Kompakt


 www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsstatistik-01.pdf

Monika Kil/Ricarda Motschilnig/Bettina Thöne-Geyer

What Can Adult Education Accomplish? – The Benefits of Adult Learning – The Approach, Measurement and Prospects

 www.die-bonn.de/doks/2013-benefits-en-01.pdf

Matthias Alke/Ingrid Ambos/Dieter Gnahs/Andreas Martin
Regionale Weiterbildungsverbände Schleswig-Holstein – Infrastruktur für die Weiterbildung. Ergebnisse der Evaluierung im Auftrag des Ministeriums für Wirtschaft, Arbeit, Verkehr und Technologie des Landes Schleswig-Holstein.

 www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildung-netzwerke-01.pdf

Stichwort:

»Der Erwachsene«

Jörg Dinkelaker/Jochen Kade



Dr. Jörg Dinkelaker vertritt die Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br.

Kontakt: joerg.dinkelaker@ph-freiburg.de

Prof. Dr. Jochen Kade ist emeritierter Professor am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Frankfurt.

Kontakt: kade@em.uni-frankfurt.de

Literatur (weitere zitierte Titel rechts)

Brim, O.G./Wheeler, St. (1974): Erwachsenen-sozialisation. Stuttgart

Kohlberg, L. (1979): Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter – neu interpretiert. In: Baltes, P.B.: Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Stuttgart, S. 379–407

Kohli, M.(1984): Erwachsenensozialisation. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hg.): Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 124–142

Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Opladen

Postman, N. (1988): Wir amüsieren uns zu Tode. Frankfurt a.M.

Tietgens, H. (1979): Rezension von Pieper, M.: Erwachsenenalter und Lebenslauf. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 82f.



Die Differenzierung des Menschen entlang von altersspezifischen Lebensphasen entsteht mit der Herausbildung moderner Gesellschaften. In einer an einem linearen Wachstumsmodell orientierten Vorstellung hat der Mensch als Erwachsener die höchste Stufe seines Lebens erreicht. Er gilt als **fertig**. Auf ihn steuert die menschliche Entwicklung zu. Erst der Erwachsene ist „richtiges Mitglied einer Gesellschaft“ (Brim/Wheeler 1974). In Absetzung von dieser lange Zeit maßgeblichen Vorstellung vom fertigen Erwachsenen werden seit den 1970er Jahren zunächst die **Lernfähigkeit** im Erwachsenenalter (vgl. Löwe 1976) und dann die **Aufgeschlossenheit** des Erwachsenen für neue Erfahrungen nachgewiesen. Laurence Kohlberg (1979) legt Forschungsergebnisse vor, die im Erwachsenenalter einen Übergang von partikularistischen Handlungsorientierungen zu universalistischen Moralvorstellungen diagnostizieren. In der Soziologie wird die **Erwachsenensozialisation** in Beruf und Freizeit zu einem neuen gewichtigen Thema (vgl. Brim/Wheeler 1974; Kohli 1984; Hoff 1990). Die in diesen Jahren aufkeimende (erziehungswissenschaftliche) **Biographieforschung** richtet die Aufmerksamkeit auf das Individuelle der Lebensgestaltung Erwachsener (vgl. Krüger/Marotzki 2006). Im massenmedialen Diskurs wird die zunehmende **Infantilisierung** des Erwachsenen kritisiert (vgl. Postman 1988). Werden die **Teilnehmenden** der Erwachsenenbildung **als Erwachsene** begriffen, erlaubt dies eine vom Modell der Schule abweichende Bestimmung der pädagogischen Situation (vgl. Geißler/Kade 1982). In diesem Sinne sprach Hans Tietgens schon früh vom Erwachsenen als „Inbegriff dessen, wofür sie [die Erwachsenenbildung] da ist“ (Tietgens 1979, S. 82). Für die Akteure des Handlungsfeldes wird indes die Figur des Erwachsenen in dem Maße unschärfer und damit zugleich neuer Bestimmung bedürftig, wie dieses sich von der Volksbildung über die Erwachsenenbildung und die Weiterbildung schließlich zum lebenslangen Lernen wandelt. Zu den **klassischen Attributen** des Erwachsenen wie Verantwortung, Selbstbestimmung und Selbstkontrolle, rechtliche, ökonomische und geistige Eigenständigkeit sowie Produktivität (vgl. Nitel 2003) treten neue hinzu, die zuvor **mit anderen Lebensphasen ver-**

knüpft waren: Spontaneität, Neugier und Entwicklungsoffenheit, Abhängigkeiten und Unsicherheit, auch Altern und Abbau. Umgekehrt werden Attribute des Erwachsenenlernens auch zum Modell des Lernens in der Kindheit, in der Jugend und im Alter. Auch dort werden Selbstverantwortung, Selbsttätigkeit, Selbstbeobachtung und Selbststeuerung zur wenn auch je „altersgemäß“ zu interpretierenden, dennoch generalisierten **pädagogischen Norm**. Die Merkmale der Kindheit, der Jugend, des Erwachsenseins und des Alters greifen nicht länger als strikte Unterscheidungen, obschon sie – zum Beispiel über die Weiterbildungsgesetzgebung – Praxis strukturieren.

Solche Tendenzen der Entdifferenzierung bedeuten indes keineswegs ein **Verschwinden des Erwachsenen**. Seine sozio-kulturell definierte Gestalt wird vielmehr durch neue Bedeutungsaspekte überschrieben und **umformatiert**. Der Erwachsene kann sich nicht länger darüber definieren, dass er selbstverständlich über Attribute verfügt, die nur ihn als Erwachsenen ausmachen. Was ihn kennzeichnet, ist vielmehr eine komplexere Struktur der dynamischen **Kombination von Attributen**, die ursprünglich ausschließlich mit je einer Lebensphase verknüpft waren. Dabei erweist sich eine Besonderheit des Erwachsenenalters als besonders bedeutsam. In ihm werden **Festlegungen im Lebenslauf** erstmals erkennbar irreversibel. Die Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen Prägung durch die **Vergangenheit** und Offenheit der **Zukunft** wird zur Entwicklungserwartung, die nun mit dem Lebenslauf kontinuierlich mitläuft. Das Erwachsenenalter wird damit durch eine doppelte Referenz strukturiert. Es findet im je gegenwärtigen Horizont von Vergangenheit und Zukunft statt, die beide offen und geschlossen zugleich sind. Im Mittelpunkt des Erwachsenenlebens steht zwar weiterhin die **Realisierung und Stabilisierung** eines eigenständigen und selbstverantworteten Lebens, aber diese sind nun unumgänglich und wiederkehrend mit Erwartungen der **Dynamisierung**, des **Richtungswechsels** und der **Neufindung** verbunden. Statt in Stabilität und Kontinuität zu verharren, oszilliert das Erwachsenenleben zwischen Fortsetzung und Steigerung, zwischen Erweiterung der Fähigkeiten, des Könnens und Wissens und ihrem Erhalt, auch ihrem Verlust, zwischen selbstgewisser Produktivität und tentativ-diffuser Suche, zwischen dem Streben nach Autonomie und Anerkennung, nach Authentizität und Bindung.

Im Kontext eines so erweiterten Erwachsenenbegriffs dienen **Lernen und Bildung** je nach Lebenssituation als nachholende Vorbereitung, als aufholendes Schritthalten, als krisenhafte Infragestellung, als identitätssichernde Erweiterung, aber auch als Bedingung der Erhaltung und Fortsetzung des Lebens. Im **Spannungsfeld von Noch-Nicht und Nicht-Mehr** als den Extrempunkten des Lebens zwischen Geburt und Tod werden sowohl Neulernen, Dazulernen und Umlernen als auch Verlernen und Nicht-Lernen zu Modalitäten der (Neu-)Gestaltung des Lebenslaufs.

Literatur zum Thema

Bittner, G. (2001): **Der Erwachsene: Multiples Ich in multipler Welt**. Stuttgart

Fischer, M. (2007): **Der Erwachsene als Adressat organisatorischen Lernens**. In: Kade, J./Seitter, W. (Hg.): Umgang mit Wissen, Bd. 2: Pädagogisches Wissen. Opladen, S. 47-76

Geißler, K.A./Kade, J. (1982): **Die Bildung Erwachsener**. Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. München

Harney, K. (2001): **Erwachsener**. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 98-99

Hoff, E.-H. (Hg.) (1990): **Die doppelte Sozialisation Erwachsener**. Weinheim/München

Kade, J. (2005): **Erwachsene**. In: Otto, H.-U. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. München u.a., S. 403-410

Knowles, M.S. (Hg.) (2007): **Lebenslanges Lernen**. Andragogik und Erwachsenenlernen. 6. Aufl. Stuttgart

Löwe, H. (1976): **Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters**. Berlin

Meueller, E. (1992): **Wie Erwachsene lernen**. Beschreibungen, Anstöße, Erfahrungen. 4. Aufl. Stuttgart

Nittel, D. (2003): **Der Erwachsene diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung**. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld, S. 71-94

Pöggeler, F. (1964): **Der Mensch in Mündigkeit und Reife**. Eine Anthropologie des Erwachsenen. Paderborn

Stross, A.M. (1994): **Der Erwachsene**. In: Lenzen, D. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Reinbek, S. 406-425

Wolf, G. (2011): **Zur Konstruktion des Erwachsenen**. Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie. Wiesbaden

Weis, M. (2005): **Lernen im Modus der Selbstverständigung**. Methodologische Reflexion und empirische Erkenntnisse zum subjektiven Lernhandeln. Münster

Mit Ekkehard Nuissl von Rein im Gespräch über den Erwachsenenbegriff
in der Erwachsenenbildung

»BILDUNG FÜR DIE ZÄSUREN DES ERWACHSENENALTERS«

DIE: In den 20 Jahren ihres Bestehens hat die DIE Zeitschrift keinen ernsthaften Versuch unternommen, den Erwachsenen im Rahmen eines Themenschwerpunktes in den Fokus zu rücken. Spiegelt das eine gewisse Zurückhaltung der Disziplin Erwachsenenbildung gegenüber dem Erwachsenenbegriff?

Nuissl: In der scientific community wird schon über »den« Erwachsenen diskutiert, z.B. darüber, ob Kinder und Erwachsene anders lernen. Aber richtig ist, dass es wenig Beschäftigung mit dem Begriff des Erwachsenen als solchem gibt, das ist eher ein Thema der Psychologen oder, natürlich, der Soziologen. Eine Zeitschrift

thematisiert etwas vor allem dann, wenn es einen Anlass dazu gibt – in der community, gesellschaftlich, strukturell. Da bietet sich »der Erwachsene an sich« selten an, eher Gruppen von Erwachsenen wie Männer und Frauen, Migrant/innen und Analphabet/innen oder Themen wie »Bildungspflicht auch für Erwachsene«. So etwas hat die DIE Zeitschrift ja schon zu einem Schwerpunktthema gemacht. Oder wenn es einen Impuls zu setzen gilt! Dann geht auch ein eher unspezifisches Thema wie »der Erwachsene an sich«, und das ist ja hier der Fall.



Ist es für die Erwachsenenbildung wichtig, sich über den »Erwachsenen« zu vergewissern, den sie im Namen trägt? Und wenn ja, welcher Erwachsenenbegriff passt am besten? Und was bedeutet das alles für den Begriff »Erwachsenenbildung«? Soll man an ihm festhalten? Diese oft übersehenen und doch so basalen Fragen richteten wir an den ehemaligen wissenschaftlichen Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, **Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein**. Angesichts des aktuellen Jubiläums »20 Jahre DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung« war uns gerade seine Sicht als Gründer und langjähriger Herausgeber der Zeitschrift wichtig. Die Fragen stellte **Dr. Peter Brandt** (DIE).

Wir werden diesen generalisierten Blick z.B. brauchen, wenn in Kürze die Daten von PIAAC vorliegen (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies; erste Ergebnisse werden am 8.10.2013 veröffentlicht, d. Red.*).

DIE: Ein ganz anderer gesellschaftlicher Blickwinkel: Stellen wir uns Woody Allen vor. Was würde er sagen, wenn wir ihn nach dem Wesen des Erwachsenen fragen würden?

Nuissl: Denken Sie an die berühmte Spermien-Szene aus »Was Sie schon

immer über Sex wissen wollten«! Er würde wohl auf den Akt der Erzeugung verweisen und damit auf die biologische Reife der Erwachsenen. Das ist allerdings nur ein Aspekt. Wenn auch individuell und gesellschaftlich außerordentlich wichtig.

DIE: Weitere Aspekte des Erwachsenseins steuern die Gesellschaftswissenschaften bei...

Nuissl: Operational ist der Erwachsene eigentlich nur juristisch und ökonomisch definiert. Juristisch ist man bekanntlich (heute und hier) ab 18 Jahren rechtsfähig und somit erwachsen, in manchen Hinsichten sind die 21 Jahre noch bindend, in anderen Fällen sind 16 Jahre eine relevante juristische Grenze. In der Ökonomie geht man davon aus, dass der Mensch dann, wenn er

sich selbst ernährt ein Erwachsener ist, ein *homo oeconomicus*.

DIE: Da sind wir aber angesichts von langen Ausbildungszeiten von der 18er-Grenze heute oft weit entfernt.

Nuissl: Richtig, deshalb sind auch Studierende gewissermaßen »Zwitter« zwischen Jugend und Erwachsensein – das spüren sie auch nur zu oft in einzelnen Lebens- und Entscheidungssituationen. Letztlich ändert das aber nichts am definitorischen Grundsatz: Erwachsene sind verantwortlich für ihren Lebensunterhalt

– im Unterschied zu Kindern. Dieser ökonomische Erwachsenenbegriff ist für die Erwachsenenbildung sehr interessant, weil man hier davon ausgeht, dass die Lernenden ihre Bildungsaktivitäten selbst bezahlen. Das macht ja auch einen großen Unterschied zu anderen Bildungsbereichen aus.

DIE: Sie würden also sagen, dass der Erwachsene als *homo oeconomicus* Erwachsenenbildung konstituiert, also als derjenige, der als Kunde über die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme ökonomisch entscheidet. Was ist dann mit den vielen Teilnahmen an Erwachsenenbildung, die nicht von den Lernenden finanziert werden, sondern zum Beispiel von der Bundesagentur für Arbeit?

Nuissl: Das ist, wenn Sie so wollen, die Korrektur des Prinzips aus politischen Erwägungen heraus. Die Grundannahme heißt: Der Erwachsene finanziert sein Leben und damit auch seine Bildungsaktivitäten. Die Maßnahmen der Bundesagentur und des Staates für diejenigen, die das nicht selber finanzieren können, sind politisch motivierte Korrekturmaßnahmen des ökonomischen Grundprinzips. Das gilt nicht nur für Zielgruppen, sondern auch für Inhalte, wie etwa die politische Bildung.

»Der ökonomische Erwachsenenbegriff ist für die Erwachsenenbildung interessant«

DIE: Der juristische Erwachsenenbegriff würde also weniger gut zur Erwachsenenbildung passen, zumal viele Bildungsaktivitäten im Alter von 18 bis 24 Jahren zwar von juristisch Erwachsenen betrieben werden, aber zum dualen oder tertiären Sektor zählen.

Nuissl: Auch der juristische Begriff ist wichtig, da er ganz eng zusammenhängt mit der Freiwilligkeit. So gesehen sind beide Erwachsenenbegriffe, der ökonomische und der juristische, Konstituenten der Erwachsenenbildung.

DIE: Im Sprachgebrauch des Alltags ist der Erwachsene in gewisser Hinsicht

»fertig«. Er braucht nicht mehr erzogen zu werden, er kann und muss für sich selber sorgen, er ist straf- und religionsmündig, er ist beziehungsfähig und sogar erziehungsberechtigt für andere. Was ist dran an diesem »fertig sein«?

Nuissl: Die Neurobiologen würden das bis zu einem gewissen Grad bestätigen, aber hier muss man den neuronalen, den biologischen und den sozialen Menschen unterscheiden. Der Kollege Scheich (Leibniz-Institut für Neurobiologie, Magdeburg, d.

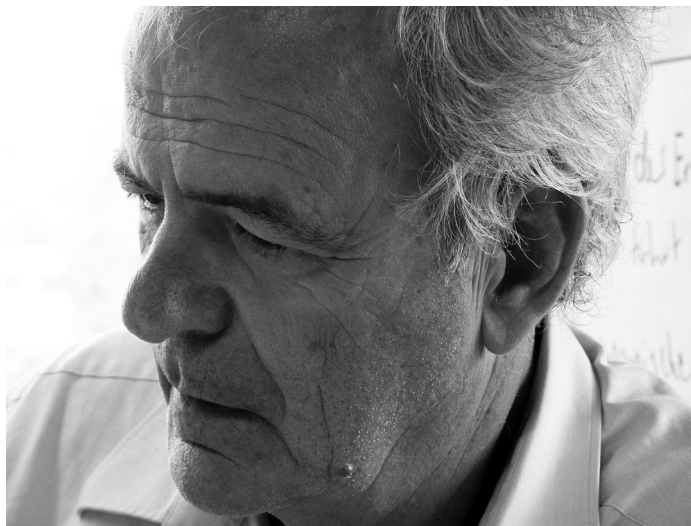
Red.) sagt: Die neuronalen Verknüpfungen sind nach einem Jahr praktisch fertig. Das Kind verliert 90 Prozent der möglichen Verknüpfungen im ersten Jahr, und die Frage, welche zehn Prozent beibehalten werden, hängt wesentlich von Umweltfaktoren ab. Und auch die Entwicklungspsychologie kennt solche Konstanten. Biologisch wird der Mensch »erwachsen« mit der Geschlechtsreife, sozial mit den ökonomischen und juristischen Attribuierungen.

DIE: Martin Pinquart führt uns in diesem Heft in die Big Five der schwer veränderbaren Persönlichkeitsmerkmale ein.

Nuissl: Ja, der Beitrag liefert eine interessante Vorstellung davon, dass es Einstellungen und Persönlichkeitskomponenten gibt, die unterschiedlich stark im Lebenslauf beeinflussbar sind. Gemeinhin sind die »Big Five« ja vor allem als die Großtiere der Savanne geläufig. Ich glaube, dass es Dinge gibt, die einen Menschen auszeichnen, die sich tatsächlich im Verlauf des Erwachsenenlebens nicht mehr verändern lassen, selbst nicht durch Bildung. Ich zweifle aber ein wenig, dass es genau diese Big Five sind. Ich würde z.B. anders als in Pinquarts Text

prinzipielle Moralvorstellungen zu diesen Konstanten zählen.

DIE: Die erwachsenenpädagogische Literatur zum Erwachsenen – etwa von



Fotos: Peter Brandt

Kade, Nittel, Geißler – hebt auf die Krisen ab, denen der Erwachsene im ausgehenden 20. Jahrhundert ausgesetzt ist.

Nuissl: Im Blick auf die individuellen Biografien der Gegenwart ist es in der Tat schwierig, dieses »fertig sein«, von dem wir eben sprachen, wiederzufinden. Unter sozialen, demografischen und biografischen Aspekten gibt es den Erwachse-

»Hier ist der Erwachsenenbegriff ein fake.«

nen nicht, sondern da verändern sich die Menschen im Verlauf ihres Lebens unentwegt. Hier ist der Erwachsenenbegriff ein fake. Und die Frage, ob jemand erwachsen ist oder nicht, ist eine ganz schwierige. Jemand kann sozial erwachsen sein, aber biografisch nicht, oder umgekehrt. Und natürlich ist das Erwachsensein, das ökonomisch und juristisch als Einheit dasteht, alles andere als ein Kontinuum. Es gibt sozial betrachtet z.B. ganz automatische Zäsuren: Start ins Berufsleben, Geburt der Kinder, Eheschließung, Scheidung, Arbeitsplatzwechsel, Ortswechsel, Tod – Zäsuren,

die das Leben ganz wesentlich verändern. Auch im Innenleben verändert sich der Mensch unentwegt, seine Gefühle, seine Wahrnehmungen unterliegen Prozessen. Ein jeder Mensch ist im Laufe seines Lebens unterschiedlich erwachsen. Und hier wird übrigens viel zu wenig gemacht in der Erwachsenenbildung. Wenn Kinder das Elternhaus verlassen, ist dies eine echte Krise – im Sinne von Risiko und Chance –, eine Krise für eine Paarbeziehung (Paare gehen in dem Moment oft auseinander) und für die individuelle Identität.

DIE: Gerade Zäsuren sind ja ganz wesentliche Lern- und Bildungsanlässe, vielleicht könnte man zugespitzt sagen, dass die Erwachsenenbildung die »Bildung für Zäsuren im Erwachsenenalter« ist. Vielleicht geben diese Krisen der Erwachsenenbildung erst ihren Sinn, und nicht die äußerlichen Kriterien der ökonomischen und juristischen Mündigkeit.

Nuissl: Darum geht es im Grunde tatsächlich. Und es gibt ja schon deutliche Verbindungen zwischen Bildungsangeboten und biografischen Übergängen. Eine systematische Angebotsplanung unter dem Aspekt von konkreten biografischen Zäsuren kann ich allerdings bisher nicht wirklich erkennen. Die Eltern- und Familienbildung ist da eine Ausnahme, zum Beispiel mit Kursen für Männer, die Väter werden.

DIE: Wir sind an einem spannenden Punkt im Gespräch angelangt: In der Literatur sind die Brüche des Erwachsenseins eine Krise des Erwachsenenbegriffs; jetzt finden wir in genau diesen Brüchen die Legitimation von Erwachsenenbildung. Die Krisen und Brüche implizieren eine stärkere Notwendigkeit der bildenden Beschäftigung mit dem gebrochenen Menschen.

Nuissl: Wenn wir die äußeren und die eher inneren Merkmale des Erwachsenseins in ein Verhältnis setzen wollen zum Begriff der Erwachsenenbildung, so könnten wir vielleicht sagen: Die ökonomische und rechtliche Mündigkeit sind notwendige Elemente des

Erwachsenseins; sie konstituieren die Adressaten der Erwachsenenbildung. Alle anderen Elemente ändern sich in den Jahrzehnten des Erwachsenseins, auch wenn sie mit der Zeit – wie die Big Five der Entwicklungspsychologie – eine größere Stabilität bekommen. Insofern sind sie »hinreichend« für die Arbeit der Erwachsenenbildung. Inhalte, Ziele, Methoden etc. der Erwachsenenbildung orientieren sich aber an anderem – etwa an Problemlagen, Motiven, Bildungswegen. Also: Notwendig ist, dass man Erwachsene überhaupt definieren kann, hinreichend, mit ihnen und für sie Bildung zu gestalten.

»Erwachsene lernen konzentrierter, zielgerichteter, effektiver und Interessen orientierter«

DIE: Im Paradigma des Lebenslangen Lernens taucht der Erwachsene als solcher kaum mehr auf. Dies bestätigt auch Sebastian Lerch in seinem Beitrag in diesem Heft. Gibt es relevante Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen in Bezug auf Lernen?

Nuissl: In den Anforderungen des lebenslangen Lernens ist das »fertig sein«, von dem wir eben sprachen, erst recht nicht mehr zu finden. Der Mensch ist nicht fertig, der Mensch lernt niemals aus. Andererseits ist das auch nicht so neu, das wussten schon Sokrates und Goethe. Und was das Lernen als solches betrifft: Es gibt keinen grundsätzlichen Unterschied des Lernens zwischen Kindern und Erwachsenen. Erwachsene lernen auf die gleiche Weise, aber zunehmend konzentrierter, zielgerichteter, effektiver und interessenorientierter. Elemente des Lernens, die bei Kindern auch schon da sind, werden im Erwachsenenalter stärker: Interessenorientierung, Nutzenorientierung, Selektion.

DIE: Was wäre dann eine erwachsenengerechte Didaktik?

Nuissl: Für Erwachsene gelten die gleichen didaktischen Prinzipien wie für Kinder. Insofern gibt es keine Didaktik des Erwachsenen. Aber es gibt eine

alterssensible Didaktik. Das ist keine völlig neue Didaktik, aber sie würdigt die Vorkenntnisse und die Person in einer anderen Weise als bei Kindern. Da können übrigens die Didaktiken der früheren Lebensphasen auch einiges von der Erwachsenenbildung lernen.

DIE: Wenn nun das Erwachsensein als solches kaum nennenswerte didaktische Implikationen in sich trägt: Wie wichtig ist der Erwachsenenbegriff für die Erwachsenenbildung? Soll man das, was in diesem Bildungsbereich passiert, überhaupt weiter Erwachsenenbildung nennen?

Nuissl: Ich persönlich würde unbedingt am Begriff Erwachsenenbildung festhalten. Wir beschäftigen uns mit Erwachsenen, und zwar unabhängig davon, ob sie schon etwas gelernt haben oder nicht. Anders als »Weiterbildung«. Im Begriff Weiterbildung steckt ja die Vorstellung, dass man bereits etwas gelernt hat. Weiterbildung hieß in den 1970er Jahren: Man hat einen bestimmten Abschluss und bildet sich in diesem Bereich weiter, man baut auf etwas auf, was man schon hat, als Lernprozess. Nun hat es die Erwachsenenbildung mit Menschen zu tun, die formal gesehen oft wenig oder auch praktisch gar nichts gelernt haben. Schauen Sie doch mal auf Literacy-Programme oder Entwicklungsprojekte in Afrika. Da passt der Begriff Weiterbildung als ein dem Bildungssystem immanenter Begriff nicht. Hier geht es um die Person, um menschenorientierte Bildung. Aus diesem Grund habe ich mich mit meinen Kolleginnen und Kollegen in den frühen 1990er Jahren auch so stark dafür eingesetzt, dass das Deutsche Institut eines für Erwachsenenbildung wurde und nicht eines für Weiterbildung. Das war keine leichte Diskussion, weil damals schon erkennbar war, dass der Weiterbildungsbegriff im bildungspolitischen Raum und dort, wo Geld vergeben wird, eine bedeutendere Rolle spielen würde. Erwachsenenbildung ist aber der Kernbegriff für das, was wir tun, weil wir mit dem Menschen umgehen.

DIE: Vielen Dank für das Gespräch.

Ansätze einer psychologisch erweiterten
Sicht auf das Erwachsensein

DER INNERE ERWACHSENE

Rolf Arnold

Der Begriff des Erwachsenen ist in den letzten Jahren einigen Auflösungserscheinungen ausgesetzt, die der Autor zum Anlass nimmt, den disziplinären Blick der Erwachsenenbildung auf den Erwachsenen kritisch zu befragen. Hat sie zu sehr an Autonomiekonzepten festgehalten, die äußeren Merkmalen des Erwachsenseins folgen? Hat sie die seelische Reifung des Menschen zu sehr vernachlässigt?

»Erwachsensein« bezeichnet im allgemeinen Verständnis das Zusammenreffen biologischer und sozialer Reifungsabschlüsse: Neben dem Eintritt der *Geschlechtsreife* ist es der *Eintritt in eine selbstverantwortliche Lebensführung*, die in vielen Gesellschaften ihren Ausdruck in dem *Abschluss einer beruflichen Ausbildung* und dem Erreichen der vollen *Geschäftsfähigkeit*, der Gründung einer Familie oder Lebensgemeinschaft bzw. der Eintritt in die generationale Folge sowie der strafrechtlichen Schuldfähigkeit und der *»Verantwortungsreife«* (ab dem 18 Lebensjahr) findet.

Auch Erwachsene sind nicht mehr
das, was sie einmal waren

Indem wir in dieser Weise auf das Erwachsensein und die Bildung Erwachsener blicken, tun wir dies durch die Erfahrungen einer *Erstausbildungsgesellschaft*, in der das wesentliche und lebensbedeutsame Lernen in der Jugendphase – wie der traditionelle Begriff der *»Aus-Bildung«* zeigt – absolviert wird, um danach seine erwachsenen Rollen erfolgreich spielen zu können. Doch was tun, wenn die ökonomische und gesellschaftliche Entwicklung nicht mehr hält, was wir uns für unseren Lebenslauf und den unserer Kinder von ihr versprechen?

Die erwähnten *äußeren Merkmale des Erwachsenseins* (abgeschlossene Bildung, eigene Erwerbstätigkeit, familiäre Einbettung usw.) haben in den modernen Gesellschaften viel von ihrer ursprünglichen Erklärungskraft verloren:

- Nicht jeder, der die Phase seiner Adoleszenz hinter sich gebracht hat und auch seine Ausbildung erfolgreich absolvieren konnte, kann ökonomisch heute bereits »auf eigenen Beinen stehen«.
- Nicht jeder, der bereits zwei Jahrzehnte erwerbstätig gewesen ist, hat deshalb auch bereits aus-gelernt, vielmehr mehren sich die »Zumutungen« eines wiederkehrenden – lebenslangen – Eintauchens in Phasen der Weiterbildung (»Recurrent Education«), Umschulung oder Neuvorgewisserung,
- Die Stabilität familiärer und beruflicher Einbindungen im Prozess der Modernisierung lässt dramatisch nach, und nicht wenige »Erwachsene« sehen sich in fortgeschritteneren Lebensphasen plötzlich von neuem grundlegenden Such- und Orientierungsbewegungen ausgesetzt.
- Schließlich zeigt nicht jeder Mensch im fortgeschritteneren Alter tatsächlich »erwachsene« Verhaltensweisen, sondern folgt in seinem Verhalten auch deutlich erkennbar »kindlichen« Mustern, wie Robert Bly in seinem

Buch »Die kindliche Gesellschaft« ausführlich nachgezeichnet hat. Darin beschreibt Bly die »Weigerung, erwachsen zu werden«, in der er ein Wesensmerkmal der modernen Gesellschaften und ihrer Nachwachsenden zu erkennen glaubt (vgl. Bly 1996).

Der bekannte amerikanische Sozialtheoretiker William Galston hat diese *Aufweichungen der klaren Grenzen zwischen Erwachsenen- und Jugendphase* mit dem Begriff »prekäre Odyssee« (vgl. Galston 2010) charakterisiert, womit er insbesondere die Phase des frühen Erwachsenenalters bezeichnet, die sich für viele Menschen als eine Phase wechselnder Partnerschaften, unsicherer Jobs, Kinderlosigkeit und mangelnder Selbstständigkeit darstellt – alles Merkmale, die den verbreiteten Vorstellungen des Erwachsenseins – im Sinne eines »Heraus-Gewachsenseins« – zuwider laufen. In diesem Sinne sprechen Douglas Hartmann und Teresa Toguchi Swartz von einem »neuen ensein« (»New Adulthood«), womit sie eine Lebenslaufphase in den Blick rücken, deren stabiles Merkmal die Instabilität zu sein scheint – eine Aufweichung und Infra-gestellung überlieferter Vorstellungen nicht nur vom Erwachsensein, sondern auch von den ökonomischen und kulturellen Konzepten eines gelingenden Lebenslaufes (vgl. Hartmann/Swartz 2006).

Ins Wanken geraten

Diese Aufweichungen berühren auch die begrifflichen Sicherheiten, mit denen moderne Gesellschaften bei der Erörterung und Gestaltung des Erwachsenwerdens vielfach noch immer zu Werke gehen. Ins Wanken gerät dabei nicht nur das – bislang vermeintlich klare – Bild von Kindern und Jugendlichen einerseits und Erwachsenen andererseits, es gerät auch die Frage in den Blick, wie gehaltvoll die gewohnten – impliziten – Bilder von Erwachsenen tatsächlich sind. So schreibt die Journa-

listin Ursula Nuber in einem Beitrag der Zeitschrift »Psychologie Heute«:

»Wir haben Schwierigkeiten mit dem Erwachsensein, weil wir noch nicht erwachsen sind. Wir fühlen uns zu Recht überfordert, denn es fehlen uns die Fähigkeiten, mit den alltäglichen Anforderungen eines Erwachsenenlebens gelassen und souverän fertig werden zu können (...). Wären wir wirklich erwachsen, dann würde uns das Leben leichter fallen. (...) Ist es erwachsen, dass ich mit meiner Meinung hinterm Berg halte, nur weil ich fürchte, der andere mag mich dann nicht mehr? Ist es erwachsen, dass ich Angst vor einer festen Bindung habe, weil ich von Anfang an schon ans Scheitern denke? Ist es erwachsen, dass ich jedes Mal, wenn ich meine Eltern besuche, in eine depressive Stimmung falle? Ist es erwachsen, dass ich immer noch nicht genau weiß, was ich will und wer ich bin? Was ist das, ein Erwachsener? Ein Mensch, der die Volljährigkeit erreicht hat, der seinen Beruf ausübt, eine Eigentumswohnung besitzt, sexuelle Beziehungen unterhält? Der heiratet und eine Familie gründet? Auf dessen Bankkonto regelmäßige Zahlungen eingehen? Diese äußeren Insignien der Erwachsenenwelt reichen nicht mehr aus, um diese Lebensphase zu beschreiben« (Nuber 2001).

Solche Überlegungen sind geeignet, die Bilder vom Erwachsenwerden und Erwachsensein selbst einer gründlichen Betrachtung zu unterziehen, um eine Leerstelle des erwachsenpädagogischen Diskurses zu schließen, auf die Gertrud Wolf in ihrer gründlichen Studie »Zur Konstruktion des Erwachsenen« hinweist, wenn sie feststellt, dass es »der Erwachsenenbildung bis heute nicht gelungen ist, einen eigenen Diskurs ihres Gegenstandes, des Erwachsenen, zu etablieren« (Wolf 2011, S. 11) – eine harte, aber vielleicht nicht ganz unzutreffende Einschätzung, denn wir tun so, als wüssten wir, wodurch sich ein Erwachsener »unterscheidet«, ohne so recht zu wissen, von wem oder

was eigentlich. Beliebt ist der Unterschied zum Jugendlichen, obgleich die meisten Erwachsenen mit ihrem eigenen Jugendlich- oder gar Kindsein mehr Übereinstimmung aufweisen als mit anderen Erwachsenen. Lohnt es sich vielleicht gar nicht, nach den Besonderheiten des Erwachsenen zu suchen, da dieser lediglich ein in seiner Biographie fortgeschrittener Mensch ist, der denkt und fühlt wie ein Mensch und sich vom Jugendlichen vielleicht nur durch eine deutlich begrenztere Zeitperspektive unterscheidet?

Tastende Neuansätze

Die erwachsenpädagogische Diskussion der letzten 30 Jahre kann sich durchaus kritisch vorwerfen lassen, dass sie – zumindest in ihren wissenschaftlichen Debatten, weniger in der Praxis – ihre Vorstellungen von einer »gelingenden Bildung« in zu grundsätzlicher Weise von den Konzepten einer »seelischen Reifung« und »seelischen Gesundheit« abgekoppelt hat. Die dadurch entstehende Leerstelle wurde überwiegend durch Identitätstheorien und Ergebnisse der Biographieforschung gefüllt, wodurch sich die Erwachsenenbildungsforschung mehr und mehr soziologisierte, dabei jedoch nur einen ausschnittshaften Blick auf die Frage, »was Menschsein eigentlich bedeutet« (von Humboldt) zu entwickeln vermochte.

Die heimlichen Variablen, die das Denken, Fühlen und Handeln Erwachsener meist – auch in einem tiefenpsychologisch gemeinten Sinne »hinter dem Rücken der Akteure« wirkend – entscheidend prägen, wurden viele Jahre nahezu vollständig ausgeblendet und mussten – wenn überhaupt – aus der »Therapieforschung und aus Systematisierungen von Therapeutinnen und Therapeuten« (Gieseke 2012, S. 60) importiert werden. Verschämte Relativierungen der erwachsenpädagogischen Autonomie-Metaphysik (vgl. Hühnersdorf 2012, S. 44) durch

Hinweise auf die »innerlich verbliebene Heteronomie« verstörten die Diskutanten und wurden weitgehend ignoriert.

Die Hinwendung zum inneren Erwachsenen

Erst zu Beginn des neuen Jahrtausends erreichten die Forschungen zur emotionalen Intelligenz und Kompetenz die Erwachsenenbildungsforschung, und der Erwachsenenbegriff begann sich zu differenzieren und – zumindest ansatzweise – auch der inneren Seite des Erwachsenwerdens und des Erwachsenseins zuzuwenden (vgl. Arnold 2005; Gieseke 2009; DIE Zeitschrift 2009). Dabei lösten sich auch trügerische Gewissheiten auf, und Zweifel machten sich breit, ob und inwieweit das Erwachsensein unter alleiniger Bezugnahme auf Reifungs-, Vernunft- und Autonomiekriterien wirklich hinlänglich definiert werden könne.

Insbesondere die psychoanalytisch geprägten Ansätze erinnerten nachdrücklich daran, dass Erwachsene ihre frühen Jahre nicht einfach »hinter sich lassen«, sondern als grundlegende Muster des Sich-in-der-Welt-Spürens »mit sich herumtragen«. Zwar nährte auch und gerade die Psychoanalyse die Hoffnungen, dass die Macht dieser inneren Festlegungen durch ein aufdeckendes und reflektierendes Erkennen gebannt werden und einer autonomen Lebensführung weichen könne, doch blieben Zweifel, ob und inwieweit solche inneren Befreiungen tatsächlich dauerhaft zu haben sind. Was bleibt, sind anthropologische Einsichten, wie sie Micha Brumlik in seinem Freud-Buch zusammenfasst. Er verweist auf die besondere »Bezo-genheitsstruktur« im Generationenverhältnis und liefert damit ein ganz eigenständiges Kriterium für eine Definition des »Erwachsenseins«, indem er die psychoanalytische Pädagogin L. Winterhager-Schmidt mit den Worten zitiert:

»Groß sind diejenigen, die in der Lage sind, ‚Kleine‘ zu zeugen. Das können ‚Kleine‘ noch nicht. (...) Das genealogische Generationenverhältnis ist allen anderen Generationenverhältnissen vorgelagert. Es ist unlösbar verknüpft mit der körperlichen Zweigeschlechtlichkeit des Menschen. Geschlechterdifferenz ist Voraussetzung für Generativität und Generation« (Winterhager-Schmidt 2000, S. 26; zit. nach: Brumlik 2006, S. 32).

- Es gibt ihn also gar nicht: den Erwachsenen; es gibt vielmehr – folgt man dieser Blickausweitung – »große« männliche und »große« weibliche Menschen, die sich von den »kleine(re)n« Menschen insbesondere dadurch unterscheiden, dass sie zeugungsfähig sind, sexuelle Beziehungen gestalten sowie Nachwuchs zeugen und dadurch eine Fürsorgeverpflichtung eingehen (können).

Zugespitzt formuliert könnte man feststellen: Es bedarf also der Geschlechterdifferenz, um das Erwachsensein ausdrücken und leben zu können: Nur weil es Kleine gibt, gibt es auch Große. Kleine gibt es aber auch nur, weil Große sie zeugen und gebären. Ohne Generativität gibt es somit kein Erwachsensein; Geschlechterdifferenz ist daher eine Voraussetzung der Generativität; sie stellt somit eine logische Voraussetzung für das Erwachsenwerden und das Erwachsensein dar. Diese Perspektive muss sogleich im Hinblick auf die gleichgeschlechtlichen Partnerschaften relativiert werden: Auch diese werden von Erwachsenen eingegangen, die die erwähnten Merkmale aufweisen, gleichwohl aber die verbundene Fürsorge für einen anderen Erwachsenen in anderer Weise eingehen und leben. Das komplexe Ineinanderwirken zwischen dem Männlichen und dem Weiblichen im Prozess des Aufwachsens und der Übernahme und Gestaltung von Beziehungs- und Fürsorgeverantwortung wurde von der psychoanalytischen sowie der psychotherapeutischen For-

schung schon stets in den Mittelpunkt gerückt, während die Erwachsenenpädagogik sich in ihren Erörterungen erst vergleichsweise spät der konstitutiven Bedeutung der Geschlechterdifferenz und der lebendigen Gestaltung von Beziehungsverantwortung für die Identitätsentwicklung der Lernenden zugewandt hat.

Dabei blieb allerdings der *Gender-Fokus* (Motto: »Geschlecht regelt als gesellschaftlich konstruierte Unterscheidung soziale Machtverteilungen«), welcher ein Unterscheidungsfokus ist, dominierend, während die erwähnten psychotherapeutischen Konzepte den *Bezo-genheitsfokus* stärker betonten (Motto: »Identitätsreifung ist ein koevolutiver Vorgang!«) und damit in einem durchaus relationalen Sinne die wechselseitige Vorausgesetztheit des Weiblichen und des Männlichen in den Prozessen einer gelingenden Individuation – wieder – in das Zentrum der Debatte rückten. In diesem Sinne zitiert Günther Bittner (geb. 1937) in seinem von der Erwachsenenpädagogik weitgehend übersehenen Werk »Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt« (Bittner 2001) den New Yorker Psychologen Bergmann, der die Liebe mit dem Hinweis beschreibt:

Die Liebe ist »zusammengesetzt aus zahlreichen Emotionen, verschiedenen Erinnerungen und einer ganzen Reihe von Bedürfnissen, die während der Kindheit nicht befriedigt werden und dann im Erwachsenenalter nach einer Lösung suchen. Der Mensch liebt auf verschiedenen Ebenen innerpsychischer Reife« (Bergmann 1994, S. 373; zit. nach: Bittner 2001, S. 153).

Formen des »Überwachsens«

Ähnlich nehmen die erwähnten Ansätze der Therapiefor-schung die Mehrdimensionalität der Ichentwicklung und die Formen des »Überwachsens« (vgl. Kast 2001, S. 10) konstitutiver Früherfahrungen im Reifungsprozess in den

Blick und weichen dadurch klare Unterscheidungen zwischen Jungsein und Erwachsensein einerseits, aber auch die Stufungs- und Phasenkonzepte dieses Prozesses selbst auf: Man nimmt die früheren Stufen gewissermaßen mit, weshalb die Formen des eigenen Kindseins und Jugendlichseins im Erwachsensein wieder aufscheinen und fortleben. »Überwachsen« ist in diesem Zusammenhang eine psychologische Deutung dessen, was die Pädagogik »erwachsen« nennt, ohne mit ihrem eingespielten Begriff allerdings die komplexen Wechselwirkungen zwischen Fortdauer und Lösung von vertrauten Mustern wirklich erfassen zu können.

- »Erwachsensein« ist demnach – in einer psychologisch erweiterten und vertieften Sicht – ein Überwachsensein, d.h. nicht nur ein gesellschaftlich zugeschriebener Status (mit Rechten und Pflichten), sondern auch Ausdruck einer gelungenen oder misslungenen Integration der inneren Potenziale, die für eine lebendige und autonome Lebensgestaltung grundlegende Voraussetzungen sind.

Erinnert werden kann in diesem Zusammenhang an die psychosoziale Entwicklungstheorie von Erik Erikson (1902–1994) mit seinen für das »frühe Erwachsenenalter«, »das Erwachsenenalter« sowie das »reife Erwachsenenalter« definierten phasentypischen Entwicklungsaufgaben (vgl. Erikson 1973, S. 55ff.), mit denen er deutlich auf die sich entpuppende Struktur der emotionalen und kognitiven Möglichkeiten des Erwachsenen verwies – eine Inside-Out-Perspektive, die man wie folgt festhalten könnte:

- Menschen werden nicht nur groß, sie absolvieren auch eine innerliche Reise, in der Muster aufgefächert oder überwunden werden und Kompetenzen einer ebenso reflexiven wie souveränen Lebensgestaltung reifen können.

Diese Bewegung gelingt aber nicht allen Menschen: Einige werden zwar groß, bleiben aber innerlich klein, d.h. gefangen in den kindlichen Formen der Schulddelegation und Verantwortungsvermeidung. Diese konstituieren den Möglichkeitsraum für ein transformatives Erwachsenenlernen, dem es um die selbstreflexive Vergewisserung und Gestaltung der Möglichkeiten und Formen einer erfolgreichen Lebensführung geht, an deren Ende nicht »Verzweiflung«, sondern »Integrität« steht – die Haltung einer »gesunden Persönlichkeit«, die, wie Erik H. Erikson im Anschluss an die viele Jahre in England lebende österreichische Sozialpsychologin Marie Jahoda (1907–2001) schreibt »(...) ihre Umwelt aktiv meistert, eine gewisse Einheitlichkeit zeigt und imstande ist, die Welt und sich selbst richtig zu erkennen« (ebd., S. 57). Hieraus leitete Erikson für seine Arbeiten Leitfragen ab, ohne deren nähere Klärung auch eine zeitgemäße Theorie der gelingenden Bildung Erwachsener nicht wirklich entwickelt werden kann:

»In welcher Weise wächst die gesunde Persönlichkeit, bzw. wie wächst ihr aus den aufeinanderfolgenden Stadien die Fähigkeit zu, die äußeren und inneren Gefahren des Lebens zu meistern und noch einen Überschuss an Lebenskraft zu erübrigen?« (ebd.).

Es sind zwar die frühen Einsparungen, die diese inneren Möglichkeiten des Einzelnen, seine Emotions- und Deutungsmuster zu »überwachsen«, prägen, doch lassen sich diese u.a. in selbstreflexiven Lernprozessen erkennen und durch die Methoden einer »systemischen Erwachsenenbildung« (Arnold 2013) sichtbar machen, wodurch Veränderungsprozesse angestoßen und Transformationen des Denkens, Fühlens und Handelns bei erwachsenen Lernenden ausgelöst werden können.

Literatur

- Arnold, R. (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler
- Arnold, R. (2013): Systemische Erwachsenenbildung. Die transformative Kraft des begleiteten Selbstlernens. Baltmannsweiler
- Bergmann, M. (1994): Eine Geschichte der Liebe. Vom Umgang des Menschen mit einem rätselhaften Gefühl. Frankfurt a.M.
- Bittner, G. (2001): Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt. Stuttgart
- Bly, R. (1996): Die kindliche Gesellschaft. Über die Weigerung, erwachsen zu werden. München
- Brumlik, M. (2006): Sigmund Freud. Der Denker des 20. Jahrhunderts. Weinheim
- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2009): Themenschwerpunkt »Intimacy of lifelong learning – Die innere Seite des Lernens«, H. 2, URL: www.diezeitschrift.de/22009/index.asp (Stand: 05.08.2013)
- Erikson, E. (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M.
- Galston, P.M. (2010): Coming of Age in Utopia: The Odyssey of an Idea. Montgomery
- Gieseke, W. (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. 2. Auflage. Bielefeld
- Gieseke, W. (2012): Emotionen als beziehungsstiftender Wirkungszusammenhang für Lebenslanges Lernen. In: Gieseke, W./Nuißl, E./Schüßler, I. (Hg.): Reflexionen zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold. Bielefeld, S. 59–80
- Hartmann, D./Swartz, T.T. (2006): The New Adulthood? The Transition to Adulthood from the Perspective of Transitioning Young Adults. In: Advances in Life Course research, H. 11, S. 253–286, URL: www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1040260806110102 (Stand: 05.08.2013)
- Hünersdorf, B. (2012): Autonomie. In: Wirth, J.V./Kleve, H.: Lexikon des systemischen Arbeitens: Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie, Heidelberg, S. 43–45
- Kast, V. (2001): Liebe im Märchen. Krumm-wisch
- Nuber, U. (2001): Die schwierige Kunst, ein Erwachsener zu sein. In: Psychologie Heute, H. 4, S. 20–25
- Winterhager-Schmidt, L. (2000): ‚Groß‘ und ‚Klein‘ – Zur Bedeutung der Erfahrung mit Generationendifferenz im Prozess des Heranwachsens. In: dies. (Hg.): Erfahrungen mit Generationendifferenz. Weinheim

Wirth, J.V./Kleve, H. (Hg.) (2012): Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie. Heidelberg

Wolf, G. (2011): Zur Konstruktion des Erwachsenen. Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie. Stuttgart

Abstract

Der Begriff des Erwachsenen ist in den letzten Jahren einigen Auflösungserscheinungen ausgesetzt, die der Autor zum Anlass nimmt, den disziplinären Blick der Erwachsenenbildung auf den Erwachsenen kritisch zu befragen. Danach hat sie zu sehr an Autonomiekonzepten festgehalten, die äußeren Merkmalen des Erwachsenseins folgen. Die wissenschaftlich-erwachsenenpädagogische Diskussion hat sich von Zielen der seelischen Reifung des Menschen abgekoppelt. In einer psychologisch geweiteten und vertieften Sicht kann »Erwachsensein« ein »Überwachsensein« bedeuten, für das nicht nur ein gesellschaftlich zugeschriebener Status Voraussetzung ist, sondern auch die Integration der inneren Potenziale, die für eine lebendige und autonome Lebensgestaltung grundlegend sind.



Prof. Dr. Rolf Arnold lehrt Berufs- und Erwachsenenpädagogik an der Technischen Universität Kaiserslautern.

Kontakt: arnold@sowi.uni-kl.de

Thesen zum erwachsenengerechten Lernen

IM ZEICHEN DER AUTONOMIE

Gertrud Wolf

Was ist das unterscheidend Erwachsenenerechte des Lernens im Erwachsenenalter? Gertrud Wolf hat mit ihrem 2011 erschienenen Buch »Zur Konstruktion des Erwachsenen« deutlich gemacht, dass die Erwachsenenbildung auf diese Frage noch keine überzeugende Antwort gegeben hat. Unter anderem dieser Befund hat die Redaktion dazu bewogen, dem »Erwachsenen« einen Themenschwerpunkt zu widmen. Im folgenden Beitrag rekapituliert sie wesentliche Thesen des Buches und entwickelt sie im Hinblick auf Autonomie als Lernmotivator weiter.

Wenn es in diesem Beitrag um Maßstäbe für erwachsenengerechtes Lernen gehen soll, so muss die Frage geklärt werden, ob Erwachsene anders lernen als Kinder. Auf der Suche nach Unterscheidungsmerkmalen liegt es auf der Hand, darauf zu verweisen, dass Erwachsene bereits sehr viel Vorwissen haben, welches bei weiteren Lernprozessen berücksichtigt werden muss. Der Satz »Erwachsenenlernen ist immer schon Anschlusslernen« (Faulstich/Zeuner 1999, S. 52) suggeriert, dass beim Lernen im Erwachsenenalter immer an vorhandene Strukturen angeknüpft wird. Das ist aber schon beim Säugling der Fall. Und »Vorwissen« haben schließlich auch schon Kinder. Ist das Unterscheidungsmerkmal Vorwissen also ergiebig? Mit lernpsychologischen Begriffen lässt sich nur sagen: Erwachsene sind durch die bereits entwickelten Strukturen stärker determiniert als Kinder; der Unterschied scheint nicht signifikant. Gewiss setzt dieses Vorwissen zwar bestimmte Bedingungen, aber was folgt daraus? Muss an dieses Vorwissen angeschlossen werden? Kann man über den Schatten dieses Vorwissens springen? Über das Vorwissen hinauswachsen? Sich trotz des Vorwissens um 180 Grad drehen? Umlernen? Die Grundfrage lautet also: In welchem

Ausmaß bestimmen die vorhandenen Strukturen den Spielraum möglicher Veränderungen?

Im folgenden Beitrag vertrete ich die These, dass erwachsenentypische Lernprozesse bei Erwachsenen vor allem dann stattfinden, wenn alte Strukturen überwunden werden und es zu deutlichen Veränderungen kommt; wenn also nicht nur an etwas Altes angeschlossen wird, sondern im Gegenteil etwas ganz Neues entsteht. Auf der Suche nach den Besonderheiten von Lernprozessen im Erwachsenenalter wird man meiner Meinung nach vor allem dort fündig, wo es um Veränderungsprozesse geht.

Lernen im Modus der Differenzierung

Piaget hat den Erkenntnisprozess von Kindern sehr plausibel mit der Modellvorstellung der Adaptation (Anpassung) erfasst. Demnach besitzt das Neugeborene bereits einige Handlungsschemata – wie z.B. den Saugreflex –, die durch Adaptationsprozesse verändert werden können, so dass der Säugling allmählich sein Handlungsrepertoire erweitert. Maßgeblich für das Gelingen der Anpassung sind zwei Aktionen, nämlich

die Anwendung vorhandener Schemata durch Assimilation und die Veränderung der Schemata durch Akkomodation. Dieses erkenntnistheoretische Modell dient auch vielen Vorstellungen über Lern- und Entwicklungsprozesse im Erwachsenenalter als Basis (vgl. z.B. Whitbourne/Weinstock 1979). Aber Erwachsene verfügen zusätzlich noch über die Möglichkeit, entgegen den bereits vorhandenen Strukturen, völlig neue Handlungsschemata zu entwickeln, die keine irgendwie geartete Modifikation alter Schemata darstellen, sondern im Gegenteil alte Schemata durchbrechen. Diese erkenntnistheoretische Vorstellung wird in Abgrenzung zur Adaptation als Differenzierung bezeichnet (vgl. Wolf 2011, 2013). Differenzierungsprozesse sind zum Beispiel überall dort sehr wichtig, wo destruktive Handlungsschemata erworben wurden und überwunden werden müssen, oder in Krisensituationen, für deren Bewältigung nicht auf bewährte Routinen zurückgegriffen werden kann, sondern völlig neue, innovative Bewältigungsstrategien quasi ex nihilo zu entwickeln sind.

Lernen im Modus der Anpassung unterscheidet sich vom Lernen im Modus der Differenzierung dadurch, dass es bei der Anpassung darum geht, möglichst rasch einen Spannungszustand wieder in ein Gleichgewicht zu bringen – z.B. den Spannungszustand des Hungers durch Essen in ein Sättigungsgefühl zu verwandeln oder den Spannungszustand der Ablehnung durch ein wohlwälliges Verhalten in ein Gefühl des Angenommenseins zu verwandeln. Beim Lernen im Modus der Differenzierung speist sich die Handlungs- resp. Lernmotivation hingegen aus dem Wunsch, sich autonom zu fühlen. Das bedingt, dass Spannungszustände so lange ausgehalten werden können, bis ein wirklich neues Handlungsschema entsteht, welches nicht hintergründig doch dem alten Anpassungsschema folgt. Ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal für die Abgrenzung von erwachsenem zu kindlichem Lernen – so meine zweite

These – liefert mithin die Lernmotivation. Geht man den neueren Forschungen zur Psychodynamik zufolge davon aus, dass der Mensch bipolar aufgebaut ist und in seiner persönlichen Entwicklung durch den Grundkonflikt zwischen Selbstbezogenheit und Objektbezogenheit angetrieben wird (vgl. Mentzos 2008, 2009), so ergeben sich für Kinder und Erwachsene in Hinblick auf Inhalt und Organisationsniveau dieser Polaritäten Unterschiede, die auch für die Lernmotivation von Bedeutung sind.

Autonomie als Motiv für Entwicklung und Lernen

Während das Kind nämlich danach trachtet, die Grundbedürfnisse Bindung und Exploration auszubalancieren, ist der Erwachsene darauf ausgerichtet, die in der Kindheit erworbenen Abhängigkeitsstrukturen immer mehr zu überwinden und ein sozialgebundenes, beziehungsfähiges und autonomes Selbst zu entwickeln (vgl. Röhr 2008; Chu 2010). Der kindliche Grundkonflikt von Bindung vs. Exploration wandelt sich mit der Adoleszenz in den erwachsenen Grundkonflikt von Abhängigkeit vs. Autonomie. Das Erleben von erwachsener Autonomie unterscheidet sich von der kindlichen Exploration nicht bloß durch den entstehenden oder deutlich vergrößerten Verantwortungsbereich, sondern zusätzlich dadurch, dass das Autonomieerleben jetzt einhergeht mit der Erfahrung der Einsamkeit als »tiefgründiger Tatsache des menschlichen Befindens« (Octavio Paz).

Die Bewältigung der damit verbundenen Emotionen stellt für den Erwachsenen eine komplexe Aufgabe dar, denn es gehört zu seiner Autonomie auch, dass die Affektregulation nun von ihm selbst geleistet werden muss, während Kinder noch von ihren erwachsenen Bezugspersonen koreguliert werden (vgl. Schore 2007). In der – noch symbiotisch angelegten – Koregulationsbe-

ziehung kann das Kind nicht gleichzeitig eine dem Erwachsenenstatus vergleichbare Autonomie leben; seine autonom anmutenden Verhaltensweisen sind allenfalls Akte der Selbstidentifikation und einer damit verbundenen Tendenz zur Selbstbestimmung. In der Selbstbestimmung des Kindes bildet sich Autonomie folglich höchstens in einem Als-ob-Modus ab, weil das Kind durch das Abhängigkeitsverhältnis von seinen Bindungspersonen noch abgesichert ist. Wie ein Akrobat, für den die Gefahr erst dann authentisch erlebbar wird, wenn das Netz, das ihm während der Übungsphasen Sicherheit bot, entfernt wird, so spürt auch erst der Erwachsene die ganze Last und Tragweite der ihm zugemuteten Autonomie unmittelbar. Gleichwohl ist das Gefühl, autonom zu sein, ein wichtiger Bestandteil seiner Selbstidentität, denn es eröffnet ihm Handlungsspielräume, in denen er unabhängig von anderen agieren kann, vor allem aber, in denen er seinen Selbstwert autonom – anstatt objektbezogen, heteronom – bestimmt (vgl. Mentzos 2009).

Während das Motiv der Adaptation demnach in der Äquilibration gesehen wird, wird als Grundmotivation der Differenzierung die Autonomie unter Wahrung der Soziabilität angenommen (vgl. Wolf 2013). Neben dem Autonomieerleben als besonderem Lernmotiv ergibt sich demnach noch ein weiteres – ebenfalls für Lernprozesse bedeutsames – Unterscheidungsmerkmal zum Kind, nämlich die Fähigkeit des Erwachsenen zur selbstständigen Affektregulation.

Veränderungsprozesse in der Erwachsenenbildung

Veränderungsprozesse unterscheiden sich vom Anschlusslernen dadurch, dass hierbei nicht an vorhandene Strukturen angeknüpft wird – deshalb brauchen sie auch mehr pädagogischen Support! Wer 40 Jahre in einer gebeugten Haltung verbracht hat, hat

kein Körperschema für eine gerade Haltung, sondern muss dieses Schema völlig neu erwerben – hierfür benötigt er konkrete Lernhilfen. Das neue Schema entsteht dann erst durch die Einnahme und Erprobung einer neuen Haltung, durch das Wahrnehmen und Verarbeiten der neuen Erfahrung und das wiederholte Erleben dieser Erfahrung. Auch wer sich 30 Jahre lang mit einer leisen Stimme durchs Leben geschlichen hat und davon überzeugt ist, dass ihm sowieso niemand zuhört, muss ein völlig neues Ausdrucksschema und die dazugehörigen positiven Kognitionen völlig neu erwerben. Bei solchen Veränderungsprozessen greift die Idee des Anschlusslernens also auch mikrodidaktisch zu kurz. Denn während es beim Anschlusslernen darauf ankommt, im Lehr-/Lernprozess die Anschlussstellen der Lernenden hinsichtlich Vorwissen, Erfahrung, Interessen und Lebenswelt aufzuspüren und in der Lehre umzusetzen (vgl. Nuissl 2010), kommt es beim Veränderungsprozess darauf an, Veränderungsnotwendigkeiten und -potenziale zu entdecken, Kompetenzen der Affektregulation zu erwerben und neue Handlungsweisen möglichst authentisch zu erproben.

Erwachsene verfügen jedoch in sehr unterschiedlichem Maße über Kompetenzen, mit deren Hilfe Spannungszustände ausgehalten und negative Affektzustände reguliert werden können; dies hängt unter anderem davon ab, welche Bindungserfahrungen sie in ihrer Kindheit gemacht haben. Ein sicher gebundener Mensch besitzt z.B. die Erfahrung, dass »homöostatischen Störungen ein Ende gesetzt wird« (Schore 2012, S. 98). Er kann schon aufgrund dessen Spannungszustände leichter aushalten als unsicher gebundene Personen, die wahrscheinlich schneller unter Stress geraten und dann auf ihre individuellen – von außen betrachtet vielleicht sogar als störend empfundenen – Regulationsmechanismen zurückgreifen müssen. Insofern kommt der Vermittlung von affektregulierenden Kompetenzen in

Kleine Erwachsene

Kinder ähneln heute in Kleidung und Sprache immer mehr Erwachsenen – die Trennlinie zwischen Kinder- und Erwachsenenwelt verblasst. Demnach, so die Meinung mancher Experten, verschwindet die Kindheit immer mehr. Einen Grund hat der amerikanische Erziehungsforscher Neil Postman ausgemacht: der ungefilterte Zugang der Kinder zu elektronischen Medien.

Kindheit ist – wie es scheint – eine selbstverständliche Sache: biologisch festgelegt, als Zeitraum von der Geburt bis zur Pubertät. Kinder haben ihr eigenes, spezifisches Verhalten. Kleidung, Sprache, ein beschränkter Zugang zu den Geheimnissen der Erwachsenen drücken das aus. Vor allem: Kinder genießen besonderen Schutz und sind vom Erwerbszwang befreit.

Tatsächlich weisen Untersuchungen von Sozialwissenschaftlern den historischen Charakter unserer Kindheitsauffassung nach: Was wir über Kinder denken, wie wir sie wahrnehmen und behandeln, ist vor gar nicht so langer Zeit entstanden. Und, so die Meinung mancher Experten, es ist heute im Verschwinden begriffen.

Alle »wissen« alles

Die Tragweite solcher Theorie lässt sich kaum überschätzen. Verschwände die Kindheit wie wir sie kennen, dann verschwände ja auch das Erwachsensein: Kindliche »Erwachsene«, »erwachsene« Kinder – ist das der Trend der Gegenwart? Kinderwünsche (die sich von den Wünschen Erwachsener unterscheiden), wird es sie im Zeitalter der elektronischen Medien, im Zeitalter der Werbung und der allgemein (auch für Kinder) zugänglichen Informationen bald nicht mehr geben?

Eine Grenze

Den Blick auf das Gewordensein – ebenso auf die Vergänglichkeit – unserer Kindheitsauffassung öffnete der französische Historiker Philippe Ariés mit seinem 1960 erschienenen Buch Geschichte der Kindheit. Im Grunde, stellte Ariés fest, sei Kindheit ein Phänomen der bürgerlichen Epoche, weniger als zweieinhalb Jahrhunderte alt: Weder Antike noch Mittelalter, noch die Mehrzahl der Menschen bis weit in die Moderne kannten Kinder im heutigen Sinn. Das Kind im Mittelalter war schlicht ein kleiner Erwachsener, sobald es sich selbständig fortbewegte und sprach. Erst mit dem bürgerlichen Erziehungsbegriff des späten 18. Jahrhunderts, der eine Grenze zwischen Kindsein und Erwachsensein zog, wurde Kindheit geschaffen. Inwiefern?

Gefilterte Grausamkeit

Eingebettet in die Erwachsenenwelt, ging es um das Herausbilden einer »Kinderwelt«, einer Schutzzone, in der Erziehung gelingen konnte. Das Spielzeug kam auf, das Kinderspiel, die Kinderkleidung, die (kindgemäße) Schule, das Lesenlernen als entscheidendes Erziehungsmoment. Kindsein bedeutete absichtsvoll reduzierte Vertrautheit mit den harten Umständen der Erwachsenenwirklichkeit. Scham, ebenfalls ein relativ neues Phänomen,

Foto: Gerhard von der Handt





verbot es Erwachsenen, sich Kindern gegenüber unverblümt, etwa über Sexuelles, zu äußern. Gewalt und Grausamkeit gelangten (über die Märchen) sorgsam gefiltert und dosiert ins kindliche Weltbild hinein. Der Kontrast zu den Bilderfluten unserer Tage ist offenbar.

Jener schützende Raum, der Erziehung – und damit Kindheit – erst möglich machte, war allerdings beinahe immer eine Ausnahmesituation: Er setzte die bürgerliche Umgebung voraus, die ihn hervorgebracht hatte. Das »erwachsene« Kind des 19. Jahrhunderts, das, arm und ungebildet, ebendieser Schutzzone entbehrte, fand seine klassische Darstellung in Charles Dickens' Romanfigur Oliver Twist (1838). Wie dem Findelkind Oliver erging es Millionen: Kinderarbeit, Straßenalltag, Verbrechen – die »Geheimnisse« der Erwachsenen waren nie durchgängig welche.

Suggestivkraft der Bilder

Mit dem Problem verblassender Trennlinien zwischen Kinderwelt und Erwachsenenwelt befasste sich in jüngerer Vergangenheit der US-amerikanische Erziehungsforscher Neil Postman. In *Das Verschwinden der Kindheit* (1982) weist Postman den elektronischen Medien die Verantwortung zu: Vor allem das Fernsehen (heute käme sicher das Internet hinzu) überflute mit der Suggestivkraft seiner Bilder jegliche Barriere. Fernsehen, so Postman, verwandle Kinder in »Erwachsene« und Erwachsene in Kinder. Kinderwünsche seien Erwachsenenwünsche und Erwachsenenwünsche kindlich, da beide von Bildern, von Werbung im weitesten Sinn, bestimmt.

Erwachsen ohne Buch?

Der Text, also das geschriebene Wort – laut Postman das Medium, mit dem Erziehung und Bildung allein möglich seien – verliere seinen gesellschaftlichen Stellenwert. Folglich gehe die Lesefähigkeit, die Fähigkeit zum strukturierten Denken und eigenständigen Urteilen verloren, wie sie für das Erwachsenwerden wesentlich sei. Unser Kindheitsverständnis laufe auf den Status des späten Mittelalters zu, vor der Erfindung des Buchdrucks: Erwachsene und Kinder würden ununterscheidbar; Kindheit verschwinde.

Vielleicht geht Postmans Medienschelte zu weit; vielleicht wird Kindheit einfach wieder das, was sie – auch im westlichen Kulturkreis – nur ausnahmsweise nicht sein musste: ein Privileg. Der Zugriff von Kindern auf elektronische Medien steht heute in engem Zusammenhang mit ihrer Schichtzugehörigkeit: Je geringer der Bildungsgrad der Eltern, um so häufiger besitzen Kinder einen eigenen Fernseher, einen eigenen Personalcomputer, eine eigene Spielkonsole, fanden Sozialforscher heraus.

Viele Indizien

Weitere Hinweise passen zum Trend: Kinderarmut nimmt zu, und kriminelles Verhalten erfasst immer jüngere Altersgruppen. Unterricht – ein wichtiger Teil jenes schützenden Raumes, der Kindheit umgibt – gelingt mancherorts bloß noch dort, wo Kinder aus privilegierten Schichten versammelt sind... Viele Indizien sprechen dafür: Die Zeit, in der Kindheit eine selbstverständliche Sache war, könnte vorüber sein.

© Aus der Sendung LexiTV des Mitteldeutschen Rundfunks (MDR) vom 07.03.2008, Autor: Michael Schmittbetz

der Erwachsenenbildung vor allem dann eine wichtige Rolle zu, wenn die Lernanforderungen auf Seite der Teilnehmenden – aber auch der Lehrenden – Stress erzeugen. Dabei kann die Erwachsenenbildung auf Verfahren der Psychoedukation zurückgreifen (vgl. Wolf 2013), auch die Literatur zum Umgang mit Prüfungsjüngsten ist in diesem Zusammenhang sehr ergiebig (vgl. Alsleben u.a. 2004; Rufer u.a. 2011).

Erwachsenengerechtes Lernen

Wenn der Autonomie bei der Bestimmung der Lernmotivation des Erwachsenen gewissermaßen ein Primat zugesprochen wird, so folgt daraus für die Erwachsenenbildung, dass Lernsituationen Autonomieerfahrungen ermöglichen müssen. Erwachsenengerechtes Lernen mutet dem Erwachsenen deshalb Differenzierungsprozesse zu. Kursleitende müssen aber davon ausgehen, dass solche Lernprozesse bei den Teilnehmenden zu einer emotionalen Belastung führen können. Arnold (2001) hat bereits darauf hingewiesen, dass viele der so genannten »Lernwiderstände« bei Erwachsenen tief eingewurzelten emotionalen Grundmustern entspringen, die etwas mit den erlernten Strategien zum Umgang mit oder zur Vermeidung von angstauslösenden Anforderungs- und Interaktionssituationen zu tun haben. Unter dem Aspekt der Autonomieerfahrung wird nun auch deutlich, warum erwachsenengerechtes Lernen immer ein gewisses Potenzial dafür besitzt, Ängste oder zumindest stressinduzierende Spannungszustände auszulösen. Aus dieser Perspektive kann eine gewisse Widerständigkeit sogar als ein Zeichen für einen gelingenden Lernfortschritt gewertet werden. Deswegen kommt es darauf an, wie der Erwachsenenpädagoge auf den so genannten »Lernwiderstand« eingeht und wie er ihn interpretiert. Lernwiderstände als Bockigkeit zu bezeichnen, kann also ein pädagogischer Kunstfehler sein. Unter Umständen verweisen nämlich

die ausgemachten bockigen Verhaltensweisen gerade auf die subjektiven Ressourcen der Person, mit deren Hilfe sie belastende Gefühlslagen zu regulieren versucht.

Als Beispiel für eine mögliche Fehlinterpretation sei hier die Studie »Bildung als Brücke für Benachteiligte« zitiert. Für diese Studie wurden ungeübte Lernende beobachtet, die den europäischen Computerführerschein machten. Eine der beobachteten Personen wurde bei der Datenauswertung aufgrund ihrer Widerspenstigkeit als »Frau Bockig« codiert, und ihre Verhaltensweisen wurden als Desinteresse interpretiert: »Das zeigt sich darin, dass sie zwischendrin ihre Fingernägel kontrolliert, mit der Nachbarin spricht, das Mousepad reinigt, eine gelangweilte Haltung einnimmt und zunehmend provoziert« (Grotluschen 2005, S. 82). Eine empathischere Sichtweise hätte dieses Verhalten womöglich dahingehend interpretiert, dass die Frau unter einer starken Anspannung litt und diese mit den ihr möglichen Verhaltensweisen so sozialverträglich und selbstfürsorglich wie möglich regulierte. Aus einer solchen Interpretation könnten dann auch praxistaugliche Handlungsempfehlungen abgeleitet werden. So wäre es zum Beispiel sinnvoll, den Lernenden in so einem Fall geeignete Hilfen anzubieten, um mit ihren anspannenden Gefühlslagen besser umzugehen. Erwachsenengerechtes Lernen beginnt mithin schon beim erwachsenengerechten Lehren.

Erwachsenenbildung auf Augenhöhe

Dem Lernenden Autonomie zuzusprechen bedeutet, ihm den vollen Respekt zu zollen – Eigensinn und Widerständigkeit anzuerkennen und sich damit achtsam auseinanderzusetzen (vgl. zum Thema Lernwiderstand Klein/Kemper 2000). Wir begegnen dem Erwachsenen auf Augenhöhe – auch insofern verbietet sich eine Bezeichnung wie »bockig« –, wir muten ihm unsere Perspektive zu und setzen uns mit seiner

Sichtweise auseinander. Wir zeigen Wege auf, halten es aber aus, wenn sich der Lernende für einen anderen Weg entscheidet. Diese grundsätzliche Anerkennung der Autonomie des Lernenden verleiht dem erwachsenenpädagogischen Anspruch auf Selbstbestimmung seine eigentliche Dignität.

Autonome Bildungsentscheidungen

Aber sie stellt auch eine große Herausforderung für Erwachsenenpädagogen dar, denn als Teil des erwachsenenpädagogischen Bildungsauftrages suspendiert sie ihn zugleich. Konsequenz zu Ende gedacht bedeutet das Zusprechen von Autonomie nämlich, dass sich jemand auch dafür entscheiden darf, Analphabet oder »bildungsfern« zu bleiben, und dass diese Entscheidung nicht bloß toleriert, sondern sogar anerkannt werden muss als eine persönliche, das individuelle Lebensschicksal bestimmende und damit mögliche Wahl. In der Praxis können tiefgreifende und die Persönlichkeit berührende Veränderungsprozesse nur in einer Atmosphäre stattfinden, in der Erwachsene solche Autonomieerfahrungen machen und in der sie – auch wenn sie entgegen der erwachsenenpädagogischen Erwartung handeln – auf Anerkennung ihrer Wahl rechnen können. Mit der Verpflichtung auf dieses Autonomieprinzip unterscheiden sich Lehrende in der Erwachsenenbildung gravierend von Lehrer/innen/n, die Kinder unterrichten.

Fazit: Mit der Beschränkung darauf, dass Lernen immer vom Vorwissen determiniert sei, sind die Veränderungsprozesse in der Erwachsenenbildung etwas aus dem Blick geraten. Dadurch werden die Erfahrungshorizonte von Menschen aber unnötig eingeschränkt. Denn die Erkenntnis, dass neue Erfahrungen häufig von vorhandenen Erfahrungen abhängen, muss keineswegs gleichzeitig bedeuten, dass es völlig unmöglich ist, ganz neue Erfahrungen zu machen, und zwar auch solche, die

keinen Bezug zu den alten aufweisen bzw. alte Erfahrungsmuster sogar komplett ablösen und an ihre Stelle ganz neue setzen. Forschungen zur Neuroplastizität belegen jedenfalls, dass Neustrukturierungen durchaus möglich sind (vgl. Doidge 2009). Wenn Denken, Piaget zufolge, durch »fortschreitende Verinnerlichung aus der Handlung hervorgeht« (Piaget 1975, S. 256), dann können neue Handlungen auch neue Denk- und respektive Lernvorgänge ermöglichen. Will die Erwachsenenbildung mehr sein als eine verlängerte Schulbank, so ist es wichtig, den Teilnehmenden zu neuen Handlungen und damit zu neuen Erfahrungen und neuen Handlungsschemata zu verhelfen. Um die für solche Lernsituationen notwendige Energie aufzubringen, benötigen Erwachsene einen starken Motivator: die Autonomie.

Literatur

- Alsleben, H./Weiss, A./Rufer, M. (2004): Psychoedukation: Angst und Panikstörungen. Bern
- Arnold, R. (2001): Die Polarität von Kognition und Emotion in der Erwachsenenbildung – Lernwiderstand als Indikation emotionalen Lernens. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 26–28
- Chu, V. (2010): Die Kunst, erwachsen zu sein: Wie wir uns von den Fesseln der Kindheit lösen. München
- Doidge, N. (2008): Neustart im Kopf. Wie sich unser Gehirn selbst repariert. Frankfurt a.M./New York
- Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung. Weinheim/München
- Grotlüschen, A. (2005): Konsequenzen aus subjektorientierter Forschung: Fragen an eine medien- und erwachsenen-didaktische Anordnung. In: REPORT, H. 1, S. 81–87
- Klein, R./Kemper, M. (2000): Nicht-Teilnahme als Verweigerung. Lernwiderstände und reflexive Lernberatung. In: DIE Zeitschrift, H. 2, S. 25–27
- Mentzos, S. (2008): Autonomie-Abhängigkeit. In: Mertens, W./Waldvogel, B. (Hg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart, S. 80–84
- Mentzos, S. (2009): Lehrbuch der Psychodynamik. Zur Funktion der Dysfunktionalität psychischer Störungen. Göttingen
- Nuissl, E. (2010): Anschlusslernen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Piaget, J. (1975): Die Entwicklung des Erkennens III: Das biologische Denken. Stuttgart
- Röhr, H.-P. (2008): Wege aus der Abhängigkeit. München
- Rufer, M./Alsleben, H./Weiss, A. (2011): Stärker als die Angst. Bern
- Schore, A.N. (2007): Affektregulation und die Reorganisation des Selbst. Stuttgart
- Schore, A.N. (2012): Bindung und die rechtehemisphärische Regulation. In: Rass, E. (Hg.): Allan Schore: Schaltstellen der Entwicklung. Stuttgart, S. 87–109
- Whitbourne, S.K./Weinstock, C.S. (1979): Adult Development. The Differentiation of Experience. New York
- Wolf, G. (2011): Zur Konstruktion des Erwachsenen. Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie. Wiesbaden
- Wolf, G. (2013): Braucht die allgemeine Erwachsenenbildung eine eigene Didaktik? Didaktische Leitlinien für Prozesse der »Persönlichkeitsentwicklung« (in Druck)

Abstract

Im Anschluss an Piaget und neuere Forschungen zur Psychodynamik erarbeitet die Autorin Thesen zum unterscheidend Erwachsenenerechten des Lernens im Erwachsenenalter. Hierzu rekapituliert sie wesentliche Thesen ihres Buches »Zur Konstruktion des Erwachsenen« und entwickelt sie im Hinblick auf Autonomie als Lernmotivator weiter. Sie vertritt die These, dass erwachsenentypische Lernprozesse vor allem dann stattfinden, wenn alte Strukturen überwunden werden und es zu Veränderungslernen kommt. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zwischen kindlichem und erwachsenem Lernen sieht die Autorin in der Lernmotivation. Für die Erwachsenenbildung und die in ihr Tätigen ergeben sich somit mikrodidaktische Herausforderungen vor allem in der Anerkennung der Autonomie erwachsener Lerner/innen.



Dr. Gertrud Wolf ist Leiterin der Evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium für kirchliche Dienste im Comenius Institut.

Kontakt: wolf@comenius.de

Kritik eines Modells

ERWACHSENE ALS FREIE LERNER

Thomas Fuhr

Der bzw. die mündige Erwachsene, der/die freiwillig an freien Bildungsangeboten teilnimmt, ist eine Grundannahme zentraler Theorien und Praxen der Erwachsenenbildung. Der folgende Beitrag unterzieht diese Leitfigur einer mehrdimensionalen Kritik und fragt: Wie frei sind die Nachfrager von Erwachsenenbildung? Sind die Angebote der Erwachsenenbildung immer auf Freiwilligkeit hin konzipiert? Und ist es tatsächlich so, dass Erwachsene, weil sie frei sind, nicht belehrt werden wollen und nicht belehrt werden sollen? Der Beitrag argumentiert, dass es eine Vielfalt von Diskursen und Kulturen des Lernens und Lehrens gibt. Mit ihnen reflexiv umzugehen, ist zeitgemäßer, als die Leitfigur des Erwachsenen als grundlegend für die gesamte Erwachsenenbildung anzusehen.

Die Theorieentwicklung zur Erwachsenenbildung hat sich seit ihrem »take off« um das Jahr 1970 herum an dem Modell der freien Erwachsenenbildung orientiert, das in diesen Jahren in den Erwachsenenbildungsgesetzen der Länder rechtlich verstetigt wurde. Nach diesem Modell bringen freie und kommunale Träger in Selbstbestimmung ein Angebot aus, das für alle Erwachsenen offen steht. So bestimmt beispielsweise das baden-württembergische Weiterbildungsförderungsgesetz zwar die allgemeinen Ziele der Weiterbildung: »Die Weiterbildung hat die Aufgabe, dem Einzelnen zu helfen, im außerschulischen Bereich seine Fähigkeiten und Kenntnisse zu vertiefen, zu erweitern oder zu erneuern. Sie umfasst auf der Grundlage des Grundgesetzes und der Landesverfassung die allgemeine Bildung, die berufliche Weiterbildung und die politische Bildung. Die Weiterbildung soll den Einzelnen zu einem verantwortlichen Handeln im persönlichen, beruflichen und öffentlichen Bereich befähigen und damit der freien Gesellschaft im demokratischen und sozialen Rechtsstaat dienen«

(WeitBiFöG BW § 1 (2)). Ansonsten gilt aber die Angebotsfreiheit: »Durch die öffentliche Förderung der Weiterbildung werden das Recht auf Selbstverwaltung und selbständige Programmgestaltung, die Freiheit der Lehre sowie die unabhängige Auswahl der Leiter und Mitarbeiter nicht berührt« (§ 4 (1)).

Erwachsene dürfen lernen

Die Träger sind in der Angebotsgestaltung ebenso frei wie die Adressaten in ihrem Nachfrageverhalten. Dass unter diesen Bedingungen Lehr-/Lernprozesse zustande kommen, wird in Anlehnung an Tietgens (1986) oftmals als doppelte »Suchbewegung« bestimmt: Die Erwachsenenbildung sucht danach, Erwachsene bei ihren Suchbewegungen zu unterstützen. Die Suchbewegungen der Erwachsenen werden als frei verstanden. Erwachsene sind mündig und deshalb frei, Angebote der Erwachsenenbildung anzunehmen oder auch nicht. Erwachsene unterscheiden sich von Kindern und Jugendlichen dadurch, dass sie lernen dürfen, vielleicht auch

sollen, aber nicht müssen. Die Erwachsenenbildung wirbt für ihre Angebote, aber sie zwingt niemanden zur Teilnahme und kann selbst wiederum nicht gezwungen werden, bestimmte Angebote auszubringen.

Der Erwachsenenbildung liegt eine grundlegende kategoriale Unterscheidung zwischen Kindern und Jugendlichen einerseits und mündigen, freien Erwachsenen andererseits zugrunde. Diese Unterscheidung ist keineswegs selbstverständlich. In der politischen Bildung hat sie sich nie ganz durchgesetzt; hier ist eher die Differenz zwischen der schulischen politischen Bildung einerseits und der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung von einiger Bedeutung. Die erste Rahmenprüfungsordnung von 1968 für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft hat die Studienstiftung »Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung« vorgesehen; erst in der zweiten Rahmenprüfungsordnung aus dem Jahr 1989 wurde die außerschulische Jugendbildung abgetrennt. Kurz danach wurde die Leitkategorie des Erwachsenen in den Diskursen um das lebenslange Lernen wieder erschüttert. In diesen Diskursen werden weniger die Differenzen zwischen dem Lernen in der Kindheit und im Erwachsenenalter als vielmehr die Kontinuität der Formen und Inhalte des Lernens im Lebenslauf betont. Es gibt also sowohl Diskurse, die sich der Kategorie des freien, mündigen Erwachsenen direkt oder eher implizit bedienen, als auch Entwicklungen in Theorie und Praxis, die sie herausfordern. Die Diskurse wurden bisher kaum zusammengeführt oder in ihrer Komplexität analysiert.

Die Angebotsstruktur der Weiterbildung

Im Folgenden werden die mit dem Erwachsenenbegriff ausgelösten Spannungen für zwei Ebenen deutlicher herausgearbeitet, zum einen für die Ebene

des Systems und der Angebotsstruktur der Weiterbildung und zum anderen für die Ebene des Lehr-/Lerngeschehens. Auf der System- und Angebotsebene ist es durchaus nicht immer so, dass Erwachsenenbildung als freies Angebot an freie und mündige Erwachsene realisiert wird. Viele »Angebote« sind mehr oder weniger verpflichtend, so etwa Integrationskurse im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes, Maßnahmen der Arbeitsverwaltung, Kurse der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung oder, wenn wir nicht nur an die Erwachsenenbildung als System, sondern auch an andere Systeme des Lernens im Erwachsenenalter denken, einzelne Elemente von Hochschulstudiengängen. Form und Grad der Verpflichtung sind unterschiedlich. Integrationskurse sind für bestimmte Gruppen per Gesetz verpflichtend. Arbeitsamtsmaßnahmen können durch Sanktionen bei Nicht-Besuch durchgesetzt werden. Berufliche und betriebliche Weiterbildung sind zur Sicherung der Karriere oder auch nur zum Erhalt des Arbeitsplatzes erforderlich. Zum Besuch bestimmter Hochschulkurse werden Studierende im Rahmen der Prüfungsordnungen verpflichtet. Die »Leitfigur« (Gonon/Kraus 2009, S. 775) des/der freien Erwachsenen wird dieser Pluralität von Lernformen nicht gerecht. Lernen ist innerhalb der durch Ländergesetze zur Weiterbildung geregelten Erwachsenenbildung freiwillig; außerhalb dieses Bereichs sind Erwachsene vielfach durchaus mit konkreten Lernerwartungen oder Lernzwängen konfrontiert. Erwachsenenbildung ist nicht nur Angebot, sondern auch Zwang.

Die Lehr-/Lernprozesse

Kommen wir zur zweiten Ebene, den Lehr-/Lernprozessen. Ein zentrales Element des Denkens in der Kategorie des freien Erwachsenen ist, dass Erwachsene nicht belehrt, sondern beim Lernen begleitet und beraten werden sollen. Erwachsenenbildung

ist nicht Belehrung, sondern »facilitating«, wie es im Englischen genannt wird. Erwachsene sind durch frühere Lernerfahrungen und spezifische Lerninteressen geprägt, die bestimmen, was sie sich wie aneignen wollen. Um sie zu erreichen, muss man, so die gängige Annahme, ihre Vorerfahrungen, Interessen und Mündigkeit ernst nehmen. Erwachsenenbildung wird eher als Beratung oder Dialog verstanden denn als Belehrung. Kaum ein/e Erwachsenenbildner/in, der oder dem nicht der Slogan bekannt wäre: Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar.

Von guter Lehre profitieren

Dabei gibt es gute Gründe dafür, das Lernen durch Lehren ernst zu nehmen. Brookfield (2009) nennt ihrer drei: empirische, erfahrungstheoretische und kritische. In einer empirischen Studie hat er untersucht, wie sich Erwachsene mit geringer formaler Bildung von anderen anerkannte Expertise angeeignet haben. Diese Erwachsenen sehen sich oft als Teil eines größeren Netzwerks, zu dem auch Lehrpersonen gehören, mit deren Hilfe sie sich Wissen angeeignet haben. Selbststeuerung und Lernen durch Lehren sind nicht zwei Enden eines Kontinuums, sondern Kompetenzen zur Selbststeuerung können durch Belehrung erweitert werden. Das empirische Argument für das Lehren lautet: Erwachsene profitieren oft von guter Lehre, und nicht selten erwarten sie, dass sie effektiv belehrt werden.

Das erfahrungstheoretische Argument lautet, dass zum Lernen durch Erfahrung oftmals Lehrer/innen benötigt werden. Länger gelebt und etwas erlebt zu haben heißt noch lange nicht, dass das Erlebte zur Erfahrung wird. Erfahrung muss auch nicht unbedingt zur Erweiterung oder kritischen Evaluation des Denkens beitragen, sondern kann zur Bestätigung von Stereotypen und Vorurteilen benutzt werden. Lernen durch Erfahrung heißt, dass man Annahmen

hinterfragt, die das bisherige Denken und Handeln gerahmt haben. Dazu benötigt man in der Regel Hilfe: Hinweise darauf, welche Rahmungen man verwendet, dass Alternativen zum bisherigen Denken überhaupt denkbar sind und welche alternativen Rahmen möglich wären. Erwachsenenbildner/innen verstehen sich deshalb nicht selten als Expert/inn/en für Umdeutungsprozesse, zu denen auch gehört, dass Erfahrungen der Dissonanz angestoßen werden.

Das kritische Argument für Lernen durch Lehren lautet: Erwachsene müssen im kritischen Denken unterstützt werden, damit sie lernen, dominante politische, ökonomische, rassistische, kulturelle Ideologien zu hinterfragen. Nur durch die Aneignung von entsprechendem Wissen kann es gelingen, die Gefangenheit im Common Sense, in scheinbar offensichtlichen Deutungen und im Alltagswissen aufzubrechen. Diejenigen, denen es vergönnt war, sich kritisch tiefer in Wissensgebiete einzuarbeiten, sind dazu verpflichtet, dieses Wissen denjenigen weiterzugeben, denen diese kritische Aneignung von Wissen bisher noch verschlossen geblieben ist.

Hilfe zur kritischen Reflexion

Ähnlich argumentiert Mezirow, wenn er meint, in der Erwachsenenbildung ginge es nicht nur darum, Erwachsenen das anzubieten, was sie selbst anfragten. Vielmehr müsse sie den Erwachsenen dabei helfen, »wie Erwachsene zu denken« (Mezirow 2000). Erwachsenenbildung könne als Praxis verstanden werden, die Menschen unterstützt, welche ihr Verstehen, ihre Fertigkeiten und Haltungen weiter entwickeln wollen und alt genug sind, um für ihre entsprechenden Bemühungen selbst verantwortlich zu sein. Zentral ist dabei, dass die Erwachsenenbildung den Lernenden hilft, ihre Überzeugungen, Werte, Interpretationen, Gefühle und Denkgewohnheiten kritisch zu reflektieren, zu

validieren und nach ihnen zu handeln. Erwachsenenbildung ist nicht nur ein Angebot an autonome Lerner, sondern auch Anstoß zum Streben nach höherer Autonomie, wobei Autonomie hier nicht als absolute Freiheit verstanden wird, sondern eher als Fähigkeit der Bewältigung anstehender Herausforderungen. In diesem Zusammenhang sind Erwachsenenbildner auch dazu verpflichtet, alles in ihrer Macht Stehende zu tun, um einen gerechten Zugang zu Bildung zu ermöglichen und sich für gerechtere gesellschaftliche Strukturen der Unterstützung des Lernens zu engagieren. Mezirow denkt nicht, dass wir Erwachsene gegen ihren Willen zu transformativen Lernprozessen nötigen sollen, dass aber die Profession transformatives Lernen fördern sollte wo immer es möglich ist. Er spricht, so würde ich es nennen, der Profession eine Mission zu. Sie ist mehr als nur Dienstleistung, die sich nach dem geäußerten Willen der Auftraggeber richtet.

Diskurse, Kulturen, Philosophien

Wer die Vielfältigkeit in der Angebotsstruktur der Erwachsenenbildung bedenkt und die Gründe für Lernen durch Lehren erwägt, wird erkennen, dass es weiterer Analysen bedarf, um das komplexe Geflecht der Freiheit der Lernenden und des Angebots zu durchdringen. In jedem Fall ist die Erwachsenenbildung nicht nur Erfüllung der real geäußerten Wünsche der Adressaten beziehungsweise Lernenden, sondern sie hat wie erwähnt auch eine Seite des Zwangs (so bei den Integrationskursen, bei Maßnahmen der Arbeitsverwaltung oder in der betrieblichen Bildung) sowie eine paternalistische Seite. Paternalistisch sind das Erfahrungsargument und das kritische Argument nach Brookfield sowie die Position von Mezirow. Als paternalistisch bezeichne ich Eingriffe in die Freiheit einer Person, die in der Überzeugung getätigt werden, dass sie dieser Person nutzen (vgl. Fuhr 2003). Dieser Eingriff kann, muss aber nicht notwendig ein Zwang sein. Auch

sanftere Formen der Beeinflussung können paternalistisch sein, etwa wenn Erwachsenenbildner bestimmte Lernwege unter Berufung auf ihre professionelle Kompetenz anraten oder einfordern. Oder wenn sie sich schlicht weigern, bestimmte Formen wie Vorträge oder Multiple-Choice-Tests zu benutzen, praxisorientierter und weniger reflexiv zu lehren, obwohl die Teilnehmer es so wünschen. In welchen Formen Paternalismus auftritt, ist ebenso wenig erforscht wie die Frage, unter welchen Bedingungen und in welchen Formen er gerechtfertigt, ja sogar geboten sein mag.

Die Vielfalt der Angebote und der Lehr-/Lernformen unter die Leitfigur des freien Erwachsenen zu stellen, scheint mir verfehlt zu sein. Vielmehr würde ich mit Pratt und Nesbit (2000) Erwachsenenbildung als durch »Diskurse« und »Kulturen« des Lehrens bestimmt ansehen. Diskurse sind Denksysteme, die auf Sprache beruhen und komplexe Netzwerke von sozialen Beziehungen und Regeln beinhalten. Es sind Mittel, mit denen Gruppen ihre sozialen Beziehungen aktiv gestalten und ordnen. Sie etablieren soziale Grenzen, die Autorität, Mitgliedschaft, Identität und Legitimität in einer Praxisgemeinschaft definieren. Diskurse sind nie wertneutral, sondern drücken dominante Ideologien, Werte, Überzeugungen und soziale Praktiken aus. Sie können deshalb eine »hegemoniale Funktion« (ebd., S. 119) einnehmen, indem sie dominante Ideen und Praktiken als normal und natürlich ausgeben. Solche Diskurse waren nach Pratt und Nesbit der behavioristische Diskurs, wie er im Instruktionsdesign der ersten Jahre benutzt wurde; der Diskurs des kompetenzorientierten, selbstgesteuerten Lernens nach Knowles, der in Nordamerika in den 1970er Jahren dominant war; der Diskurs des Lernens als Informationsverarbeitung, der unter anderem durch Robert Gagné mit geprägt wurde; der konstruktivistische Diskurs der 1980er Jahre; der durch Vygotsky und dann

vor allem durch Lave und Wenger beeinflusste Diskurs des situierten Lernens, der Lernen nicht mehr psychologisch deutet, sondern es als eine soziale Praxis begreift. Ähnliche Diskurse können sicher auch für den deutschen Sprachraum herausgearbeitet werden.

Keine Normen oder allgemeingültigen Leitbilder

All diese Diskurse beinhalten präskriptive, generalisierte Modelle des Lehrens. Deshalb sind sie problematisch. Pratt und Nesbit schlagen vor, einen größeren Respekt für die Komplexität, die Pluralität und die ethische Seite des Lehrens und Lernen zu entwickeln. Es geht dann nicht mehr darum, allgemeingültige Leitbilder des Lernens aufzustellen, sondern offen zu sein für die Erwachsenenbildner/innen, die solche Allgemeingültigkeiten überprüfen, sich auf die vielfältigen und immer neuen Kontexte einstellen und sich um Verständigung mit den Lernenden über die Formen des Lernens und Lehrens bemühen. Die Theorie dient weniger dazu, allgemeine Empfehlungen oder gar Normen des Lernens und Lehrens zu begründen, sondern zu untersuchen, wie soziale, kulturelle, historische und theoretische Bedingungen das Lehren beeinflussen und wie im Lehren Macht benutzt wird. Es geht um die Etablierung einer »critically reflective practice« (ebd., S. 118) des Lehrens und der Theoriebildung, welche sich die Kräfte bewusst zu machen versucht, die unsere Diskurse prägen.

Pratt und Nesbit schlagen vor, dass wir die »Kulturen des Lehrens« untersuchen: (1) die komplexen Netze von Interpretationen und Bedeutungen, die die Erwachsenenbildner benutzen, um ihren Erfahrungen Sinn einzulegen, und (2) den Bereich der sozialen Beziehungen und Praktiken, denen sich die Betroffenen zugehörig fühlen. Beide Aspekte der Kultur sind durch Diskurse geprägt, aber auch durch soziale Strukturen, materielle Umwelten, Lehr-/

Lernmaterialien, Textbücher oder institutionelle Routinen.

Was als erwachsenengerecht zu gelten hat und welche Reichweite das Konzept des/der Erwachsenen überhaupt noch hat, kann nicht mehr in allgemeiner Weise beantwortet werden. Wenn es keine allgemeine Ethik der Erwachsenenbildung gibt, werden die vielfältigen Akteure der Erwachsenenbildung sich in der Unabgeschlossenheit, Pluralität und Diskursivität von Konzepten selbst verorten müssen. Sie könnten institutionelle und individuelle *Philosophies of Adult Education* entwickeln, eigene Ethiken, die explizieren, wie sie den Adressat/inn/en und Teilnehmer/inne/n begegnen wollen; Ethiken, denen sie sich verpflichten, die sie offenlegen und in regelmäßigem Dialog mit allen Stakeholdern kritisch weiter entwickeln (vgl. Fuhr 2009, 2012). Statt mit der Leitfigur des Erwachsenen auf ein vermeintlich sicheres Fundament zu bauen, wäre ein ehrlicherer Umgang mit Zwängen, eigenen Erwartungen an die Adressat/inn/en und Teilnehmer/innen und paternalistischen Ansprüchen zu wünschen.

Literatur

- Brookfield, St. (2009): On being taught. In: Peter Jarvis (Hg.): *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London/New York, S. 214–222
- Fuhr, Th. (2003): Weiterbildung als Paternalismus und Vertrag. Zur Ethik der Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der liberalen Gesellschaft. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, H. 3, S. 376–394
- Fuhr, Th. (2009): Ethik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Fuhr, Th./Gonon, Ph./Hof, Ch. (Hg.): *Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. (Handbuch der Erziehungswissenschaft, hg. v. Mertens, G. u.a. Bd. II.2.) Paderborn: S. 1245–1258.
- Fuhr, Th. (2012): Pädagogische Ethik. Wie die Pädagogik moralische Probleme konstituiert. In: Zichy, M./Ostheimer, J./Grimm, H. (Hg.): *Was ist ein moralisches Problem? Zur Frage des Gegenstandes angewandter Ethik*. Freiburg/München, S. 161–187
- Gonon, Ph./Kraus, K. (2009): Grundbegriffe. In: Fuhr, Th./Gonon, Ph./Hof, Ch. (Hg.): *Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (Handbuch der Erziehungswissenschaft, hg. v. Mertens, G. u.a. Bd. II.2.). Paderborn, S. 775–792
- Mezirow, J. (2000): Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. In: Mezirow, J. u.a.: *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, S. 3–31
- Pratt, D./Nesbit, T. (2000): Discourses and cultures of teaching. In: Wilson, A.L./Hayes, E.R. (Hg.): *Handbook of adult and continuing education*. San Francisco, S. 117–131
- Tietgens, H. (Hg.) (1986): *Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn

Abstract

Die bzw. der mündige Erwachsene, die/der freiwillig an freien Bildungsangeboten teilnimmt, ist eine Grundannahme, die ebenso oft Theorien und Praxen der Erwachsenenbildung stützt wie sie empirisch herausgefordert ist. Weder die Angebots- noch die Nachfrageseite ist durchgängig durch Freiwilligkeit gekennzeichnet. Bis zu einem gewissen Grad sind Angebote und Teilnahmen verpflichtend. Auch ist die Annahme problematisch, die Erwachsenen wollten, sollten und könnten nicht belehrt werden, da sie mündig sind. Der Beitrag zeigt auf, dass es gute Gründe für das Lehren gibt und die Profession nicht selten paternalistisch argumentiert. Angesichts dieser Differenzen und der Pluralität von Lernformen lehnt der Autor die Leitfigur des freien Erwachsenen ab und plädiert für Philosophien der Erwachsenenbildung, die ihre Prinzipien im Umgang mit den erwachsenen Lernern reflexiv offenlegen.



Dr. Thomas Fuhr ist Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Kontakt: fuhr@ph-freiburg.de

Eine Analyse bildungspolitischer Dokumente

ERWACHSENES LEBEN ALS LERNEN

Sebastian Lerch

Überall dort, wo der Begriff »Erwachsenenbildung« durch den Terminus »Lebenslanges Lernen« verdrängt wird, kommt auch der »Erwachsene« explizit nicht mehr vor. Ist er damit auch implizit verschwunden? Welches Bild vom Erwachsenen zeichnen die Konzepte Lebenslanges Lernens? Haben sie überhaupt eine Vorstellung von Erwachsensein? Der folgende Beitrag richtet diese Fragen an bildungspolitische Dokumente, die auf globaler, europäischer und nationaler Ebene Strategien Lebenslanges Lernens begründen.

Innerhalb erziehungswissenschaftlicher und erwachsenenpädagogischer Diskussionen, aber auch in der öffentlichen Wahrnehmung und in bildungspolitischen Überlegungen hat der Begriff Lebenslanges Lernen eine zentrale Stellung eingenommen. Der Terminus wird dabei vorwiegend positiv gesehen, und zwar sowohl aus gesellschaftlicher und individueller als auch (am deutlichsten) aus ökonomischer Perspektive. Leben und Lernen bilden eine Einheit, welche den einzelnen Lernenden von der Kindheit bis ins hohe Alter zum kontinuierlichen Weiterlernen anhalten soll. Forderungen und Appellen (wie dem des lebenslangen Lernens) liegen normative gesellschaftliche Leitideen, ökonomische Grundannahmen, aber auch anthropologische Vorstellungen zum Menschen oder zum *Erwachsenen* zugrunde, welche aber nicht immer offenkundig sind.

Vor diesem Hintergrund sollen die in bildungspolitischen Papieren zum Lebenslangen Lernen skizzierten Vorstellungen vom Erwachsenen herausgearbeitet bzw. soll zunächst überhaupt gefragt werden, ob der Erwachsene (vgl. Harney 2001, S. 98) dort explizit thematisiert wird. Die Auswahl der Gutachten und Empfehlungen kann für den vorliegenden Beitrag nur exem-

plarisch sein. Berücksichtigt werden sollen Dokumente von UNESO, OECD, EU/Europäische Kommission und BLK/BMBF seit der so genannten zweiten Boomphase zum Lebenslangen Lernen ab den 1990er Jahren.

Erwachsenwerden –
Erwachsensein –
Erwachsenbleiben

Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussionen kommt dem Erwachsenen als Begriff kaum Aufmerksamkeit zu (vgl. Kade 2005, S. 403). Kade führt dies darauf zurück, dass der Terminus weder »entscheidend Theoriebildung an[regt] noch motiviert er innovative empirische Forschung« (ebd.). Dennoch existiert eine Vorstellung vom (erwachsenen) Menschen in erziehungswissenschaftlichen und (bildungs-)politischen Papieren. Zunächst und am vordergründigsten kann der Status des Erwachsenen über sein Alter bzw. über Altersphasen gekennzeichnet werden. Das Arbeiten mit Leitdifferenzen (z.B. Erwachsener – Kind) im Lebenslangen Lernen und in der Erwachsenenbildung aber übersieht die Vielschichtigkeit menschlichen Lebens und vereinfacht damit auch

die Rede vom Erwachsenen bzw. vom Erwachsensein (vgl. Bittner 2001). Im Lebenslangen Lernen wird eine Vorstellung vom (erwachsenen) Lernenden favorisiert, welche auf Weiterentwicklung des Menschen im Laufe seines Lebens gerichtet ist. Lebenslanges Lernen und *der* Erwachsene passen gut zusammen. Zugleich wird eine Paradoxie von Erwachsensein und lebenslangem Lernen deutlich: Ausgehend von einer Unterscheidung zwischen Kindsein und Erwachsensein zeigt der »Modus pädagogischer Betreuung in allen Lebenslagen schon an der Oberfläche den Erwachsenen als betreuten Menschen« (Lenzen 1990, S. 127). Entsprechend der in dieser Diagnose enthaltenen Kritik wird in der Analyse zu fragen sein, welche Bilder vom erwachsenen Lernenden in den bildungspolitischen Dokumenten existieren.

(1) UNESCO: »Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum« (1996):

Der Fokus der UNESCO richtet sich auf die demokratische Entwicklung der internationalen Gemeinschaft und die Förderung der Partizipation aller Menschen am gesellschaftlichen Leben. Im Jahre 1996 veröffentlichte die UNESCO ihren Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert mit dem Titel »Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum«. In diesem wird Bildung als »ein ständiger Prozess [...], Kenntnisse und Fertigkeiten zu verbessern« (S. 11), gesehen; Lebenslanges Lernen befähigt Menschen dazu, »sich ihrer selbst und ihrer Umwelt bewusst zu werden und eine aktive Rolle in Arbeit und Gesellschaft zu spielen« (S. 88). Jeder Einzelne soll dazu befähigt werden, »sein ganzes Leben hindurch lernen zu können, um sein Wissen zu mehren, Fertigkeiten und Qualifikationen zu erwerben und sich einer wandelnden, komplexen und miteinander verknüpften Welt anpassen zu können« (S. 73). Wenn auch die Kommission insbesondere von Kindheit und Jugend ausgeht (S. 11), werden doch auch Hinweise zum Erwachsenen gegeben. Diese aber sind implizit, stattdessen wird von Lehrer-Schüler-

Verhältnis, Jugendlichen, Menschen, Gesellschaft und Menschheit (S. 38) sowie vom »Weltbürger« (S. 14) gesprochen. Mit Letzterem fokussiert der Bericht den Gegensatz von globaler Orientierung und regionaler Verankerung. Zudem formuliert der Bericht vier Säulen einer neuen Bildungskonzeption: Lernen, Wissen zu erwerben; Lernen, zu handeln; Lernen, zusammenzuleben; Lernen für das Leben (S. 73ff.). Eine solche Bildung soll dem einzelnen Menschen in einer globalisierten Welt Orientierung bieten. Das Konzept Lebenslanges Lernen soll eine »Ausbildung der Zukunftsqualifikationen« (S. 88) gewährleisten. Zu den zentralen Inhalten sollen die Beherrschung wissenschaftlicher Methoden, die Lernfähigkeit, die Teamfähigkeit, Risikobereitschaft, Fremd- und Selbstverständnis, Urteilsvermögen und Verantwortungsbewusstsein zählen (S. 74ff.).

Lernfähigkeit als zentrales Moment

Der Bericht betont vor allem die Bildung in der Jugendphase, wovon aber auch Hinweise auf die Vorstellung vom *Erwachsenen* gewonnen werden können: »Zu einem Zeitpunkt, zu dem diese jungen Menschen mit Problemen des Erwachsenwerdens zu kämpfen haben, [...] ist das Wichtigste, ihnen Orte anzubieten, an denen sie lernen und entdecken können« (S. 26, S. 108). Im Mittelpunkt steht folglich nicht ein über Altersphasen definiertes Bild vom Menschen (oder vom Erwachsenen), sondern Lernfähigkeit wird als zentrales Moment dargestellt (S. 40, S. 75). Die Entwicklung des Menschen ist dabei lebenslang (und endet nicht mit dem Erreichen des Erwachsenenalters) (S. 85). Sie ist eine dialektische Bewegung zwischen Ich und Gesellschaft. Allerdings ist dieses Lernen instrumentalisiert: Es geht weniger um eine zu unterstützende kritisch-reflexive Grundhaltung des Subjekts, als vielmehr um die Aufrechterhaltung eines gewinnbringenden Systems.

(2) OECD: »Lifelong Learning for all« (1996):

Wie die UNESCO stützt auch die OECD ihre Konzepte und Forderungen auf die Diagnose sich verändernder Anforderungen der Wissensgesellschaft und die Notwendigkeit, eine verbesserte Vorbereitung der *Menschen* auf ihre zukünftigen Aufgaben (u.a. durch Globalisierung und Altersanstieg) zu leisten: »Die Zukunftsperspektiven von Lerngesellschaften (»Learning Societies«) mit gleichen Bildungschancen und hoher qualitativer Bildung erfordern besonders vor dem Hintergrund gegenwärtiger hoher Arbeitslosigkeit und verbreitetem Analphabetentum in den OECD-Ländern ein Überdenken der Effizienz vorhandener Strukturen und Programme nationaler Bildungssysteme« (Gerlach 2000, S. 102f.). Zwar bezieht die OECD mit ihrem Bericht »Lifelong Learning for all« von 1996 den Aspekt des sozialen Zusammenhalts mit ein, aber die wirtschaftliche Perspektive bleibt zentral. Als wichtigste Prinzipien werden Orientierung an Transparenz, Durchlässigkeit, Zusammenarbeit und Flexibilität genannt (vgl. Kraus 2001, S. 99). Sie werden auf verschiedenen Ebenen formuliert: Für das Bildungswesen mit seinen Optionen für die Einzelnen, für die politische Entscheidungsfindung und für die Beurteilung von Leistungen soll Transparenz gegeben sein. Das Bildungssystem soll vor allem zur Erwerbsarbeit hin durchlässig sein, d.h. Menschen einen Wechsel zwischen verschiedenen (außer-)institutionellen Bereichen ermöglichen. Als die drei fundamentalen Ziele des lebenslangen Lernens werden die persönliche Entwicklung, die soziale Kohäsion und das ökonomische Wachstum hervorgehoben (vgl. OECD 1996, S. 87). Die Schule soll die Grundlage für das lebenslange Lernen bieten, wobei »Cross Curriculum-Competencies« (S. 103) wie z.B. Problemlösefähigkeit, demokratische Werte, Kritik und Kommunikationsfähigkeit an erster Stelle stehen. Insgesamt werden verschiedene kognitive,

metakognitive, soziale, kulturelle und praktische Kompetenzen für das lebenslange Lernen als notwendig erachtet. Neben »learning to learn« wird auch »learning to think« (S. 105) hervorgehoben.

Selbstgesteuertes Lernen als grundlegendes Prinzip

Allgemeines und beruflich orientiertes Wissen sollen miteinander verbunden werden. Als grundlegendes methodisches Prinzip wird das selbstgesteuerte Lernen benannt. Damit wird deutlich, dass Institutionen zwar weiterhin wichtig sind, die Bedeutung informellen Lernens aber zunehmend erkannt wird. »Mit der Möglichkeit der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, sozialem Zusammenhalt und Wirtschaftswachstum sind die drei Orientierungslinien gegeben: Individuen, Gesellschaft und Ökonomie, denen sich die im Laufe des Textes aufgeführten Zielvorstellungen wie beispielsweise Demokratie (S. 102), Chancengleichheit (S. 91), Effektivität und Effizienz des Bildungsbereichs (S. 245) oder auch die Entwicklung von Humankapital (S. 39), Flexibilität (S. 185) und Toleranz (S. 101) zuordnen lassen« (Kraus 2001, S. 101).

Optimierung der Beschäftigungsfähigkeit

Der *Erwachsene* taucht hier explizit kaum auf. Stattdessen wird der *Mensch* als lernfähig und -willig skizziert und es werden deutlich die Strukturen beschrieben, welche Lebenslanges Lernen fördern bzw. fördern sollen. Wenngleich auch in diesem Dokument allgemeine (»Bildungs«-)Ziele formuliert werden, bleibt die zentrale Aufgabe des lernenden Jugendlichen und mitgängig freilich auch des Erwachsenen die Herstellung oder Optimierung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit, denn schließlich geht es darum, vom »Einzelnen aus wirtschaftliche Kapazität zu garantieren« (Lerch 2010, S. 16).

(3) *Europäische Kommission: »Lehren und Lernen« (1996):*

Im Weißbuch »Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft« (Europäische Kommission 1996) wird Lebenslanges Lernen als eigenständiges Thema bearbeitet. Zunächst werden drei gesellschaftliche Umwälzungen skizziert: die Informationsgesellschaft, die Globalisierung der Wirtschaft und die wissenschaftlich-technische Zivilisation (S. 25). Als Antworten darauf werden die Förderung der Allgemeinbildung und die Entwicklung der Beschäftigungsfähigkeit hervorgehoben (S. 15). Daneben werden »Aktionsleitlinien« zum »Aufbau der kognitiven Gesellschaft« dargestellt (S. 53ff.). Diese Aspekte sind in hohem Maße auf Schule und Unternehmen bezogen und rücken das Individuum unter dem Aspekt der Selbstbildung in den Mittelpunkt. Es wird das Lernen des »europäischen Bürgers [...] ob jung oder erwachsen« (S. 6) betrachtet, der *Erwachsene* tritt deutlich zum Vorschein (u.a. S. 27, 34, 48). Denn: Kernelement des Weißbuches ist die »Eignung zur Beschäftigung« (S. 7). Sie wird als geeignetes Mittel zur Reaktion auf die beschriebenen Umwälzungen gesehen. Daneben wird der Allgemeinbildung ein hoher Stellenwert beigemessen, die als »Fähigkeit zum Begreifen, zum Verstehen und zum Beurteilen« und als Schaffung der »Fundamente für europäisches Bewusstsein und Unionsbürgerschaft« (S. 27) gefasst wird. Verstehen, Urteilsvermögen und die Unterstützung von kritischem Denken sowie von eigenständigem Handeln gelten als Zielkategorien für Ausbildung und Bildung (S. 16ff.) von jungen Menschen und von Erwachsenen. Es findet eine »doppelte Umkehrung« von Begriffen wie »Urteilsvermögen« oder »kritisches Denken« statt:

- Durch die Aufnahme als Lernziele und -inhalte sind sie in einem System verhaftet.
- Sie werden instrumentalisiert, d.h., ihre ursprüngliche Absicht dreht sich um und sie werden Teil eines politisch-ökonomischen Systems,

zu dessen distanzierter Haltung sie jedoch hätten beitragen sollen.

(4) *BLK: »Strategie für Lebenslanges Lernen« (2004):*

Im Jahr 2004 veröffentlicht die Bund-Länder-Kommission das Papier »Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland«. Im Zentrum der Ausführungen stehen notwendige Veränderungen in den einzelnen Bildungsbereichen (Schule, berufliche Bildung, Hochschule, Weiterbildung), damit lebenslanges Lernen zu einer Selbstverständlichkeit in *jeder* Bildungsbiographie werden kann (vgl. BLK 2004, S. 9). Lebenslanges Lernen kann zwar strukturell global gedacht werden, jedoch findet Lernen immer in einer persönlichen (bewussten oder unbewussten) Auseinandersetzung des Lernenden (Kind, Jugendlicher, Erwachsener) mit dem Lerngegenstand statt. Lebenslanges Lernen wird gekennzeichnet als »alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands.

Lernen aus natürlicher Neugierde

Dabei wird Lernen verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen« (S. 13). Deutlich wird, dass der einzelne (erwachsene) Lerner betrachtet wird, und zwar unter der Annahme von reflexivem Handeln, das etwa (1) Willen, (2) Wissen und (3) Können voraussetzt: (1) Zunächst wird davon ausgegangen, dass jungen Menschen eine natürliche Neugierde innewohnt, lernen zu wollen. Diese Lust am Lernen soll u.a. durch eine »Popularisierung des Lernens« (S. 14, S. 21) geweckt werden (oder erhalten bleiben). Ferner wird selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Lernen hervorgehoben. Dies aber stellt zugleich hohe Anforderungen an den Lernenden. Um Motivation und Lernfähigkeit über die Kindheit hinweg bis ins

hohe Alter zu erhalten, müssen Eltern ihre Kinder zum lebenslangen Lernen erziehen (S. 16). In jedem Fall aber soll der (erwachsene) Lernende lernen *wollen* (S. 21ff.). (2) Das Wissen, welches der Lerner benötigt, um lebenslang lernen zu können, soll zum einen bereits durch Elternhaus (S. 19) und Schule vermittelt, zum anderen aber auch durch lebenslange Beratung unterstützt werden. Für das Erwachsenenalter und ältere Menschen werden keine Angaben über die Trägerschaft dieser Lernberatung formuliert (S. 27). (3) Die Verantwortung für die Entwicklung der Fähigkeiten zum eigenständigen Lernen soll in der Schule ausgebildet werden (S. 21). Auch soll der Mensch (mit Hilfe der Lernberatung) die Fertigkeit entwickeln, seine Bildungsbiographie eigenverantwortlich zu planen (S. 25). Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen bis zum Erwachsenenalter weitestgehend entwickelt sein und im Erwachsenenalter zu Aneignung neuer Lerninhalte angewendet werden. Im Ruhestand dann wird es bedeutsam, bereits erworbene Fähigkeiten zu erhalten. Diskussionswürdig scheint dabei die Selbstverständlichkeit zu sein, mit der die Verantwortung für das eigene Lernen den Subjekten zugeordnet wird (S. 13).

Der verschwundene Erwachsene

Die Analyse der betrachteten Dokumente kann nicht mehr als einen Eindruck davon vermitteln, ob und auf welche Weise »der Erwachsene«, welcher im erwachsenenpädagogischen Denken und Handeln vorausgesetzt ist, auch in die Konzepte zum Lebenslangen Lernen aufgenommen wird. Insgesamt kann festgehalten werden, dass »der Erwachsene« selbst kaum beschrieben wird. Dies kann mit Klaus Harney folgendermaßen begründet werden: »Die Orientierung an der Person [des Erwachsenen] wurde dabei zugunsten der Orientierung an Strukturen, Relationen, Biographien und Lerngelegenheiten abgelöst.

Die Teleologie des lebenslangen Lernens hat sich seit der Zeit der Bildungsreform und des Ausbaus der Erwachsenenbildung Ende der 1960er Jahre durchgesetzt. An die Stelle des finalen ist die Vorstellung vom gestaltbaren und auch nur perspektivisch bestimm- baren Erwachsenen getreten.

Der Erwachsene ist nicht »final«

Die Norm des lebenslangen Lernens verlangt, dass die den Erwachsenen zugesprochene Finalität ihres Entwicklungsprozesses nur auf Zeit zugestanden bzw. ständig rückgängig gemacht werden kann« (Harney 2001, S. 98). In den bildungspolitischen Empfehlungen und Gutachten zum lebenslangen Lernen sind Annahmen zum Erwachsenen eher implizit mitgängig, etwa in Vorstellungen zu Sinn und Zweck des Lernens. In ihnen wird Leben als Lernen verstanden. Damit hat sich aber das traditionelle Verständnis vom Lernen, nach dem gerade der Noch-nicht-Erwachsene sein Leben dem Lernen widmen soll, verändert. Eine weiterführende Diskussion könnte zwei Aspekte aufnehmen:

(1) Abgrenzungen und Überlappungen vom lernenden und müssenden Kind zum lernenden (und vielleicht auch wollenden) Erwachsenen.
 (2) Verhältnisbestimmungen von Lernen und Leben: So könnte der Erwachsene nicht länger bloß als lebenslang lernender, sondern auch als lebenslang lebender (vgl. Bittner 2001, S. 230) verstanden werden. Damit würde Erwachsenenleben nicht mehr bloß als (zweckdienliches oder systemkonformes) Lernen begriffen, sondern auch unter dem Aspekt der Selbstverwirklichung von Subjekten diskutiert.

Literatur

- Bittner, G. (2001): Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt. Stuttgart
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004): Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn. URL: www.blk-bonn.de/materialien.htm (Stand: 06.06.2013)
- Europäische Kommission (1996): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel
- Gerlach, C. (2000): Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Köln
- Harney, K. (2001): Erwachsener. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 98–99
- Kade, J. (2005): Erwachsene. In: Otto, H.-U. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. München u.a., S. 403–410
- Kraus, K. (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld
- Lenzen, D. (1990): Das Verschwinden der Erwachsenen. Kindheit als Erlösung. In: Kamper, D./Wulf, C. (Hg.): Rückblick auf das Ende der Welt. München, S. 126–137
- Lerch, S. (2010): Lebenskunst Lernen. Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Bielefeld
- OECD (1996): Lifelong learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level. Paris
- UNESCO (1996): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied

Abstract

Der Beitrag geht der Frage nach, welches Bild des Erwachsenen hinter dem Konzept des lebenslangen Lernens steht. Hierzu untersucht der Autor bildungspolitische Dokumente, mit denen auf globaler, europäischer und nationaler Ebene Strategien lebenslangen Lernens begründet werden. In den Papieren von UNESCO, OECD, EU-Kommission und BLK kommt der Erwachsene nur selten explizit vor. Er wird – wenn überhaupt – als Berufstätiger, als Bürger und Verantwortungsträger konturiert. Die Grenzen zum Kind und zum Jugendlichen sind im Hinblick auf das Lernen-Sollen aufgelöst.



Dr. Sebastian Lerch ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur Erwachsenen- und Weiterbildung der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Kontakt: sebastian.lerch@uni-bamberg.de

Persönlichkeit im Erwachsenenalter in
entwicklungspsychologischer Perspektive

STABILITÄT UND VERÄNDERUNG

Martin Pinquart

Neben Rechten und Pflichten sind es vor allem Begriffe wie Verantwortung, soziale Reife und Mündigkeit, die den Erwachsenen konturieren und mit Aspekten der Persönlichkeit verknüpft sind. Vor diesem Hintergrund stellt die Entwicklungspsychologie eine zentrale Bezugswissenschaft einer Debatte um »den Erwachsenen« dar. Sie kann darüber Auskunft geben, was eigentlich die erwachsene Persönlichkeit ausmacht und welche Merkmale auch im Erwachsenenalter noch größeren Veränderungsdynamiken unterliegen. Hierzu liefert der folgende Beitrag begriffliche Klärungen und empirische Daten. Abschließend werden Vorschläge unterbreitet, was Erwachsenenbildung aus entwicklungspsychologischen Befunden ableiten kann.

Fragt man Jugendliche und Erwachsene, was es bedeutet, erwachsen zu sein, so wird am häufigsten genannt, die Verantwortung für die Folgen des eigenen Handelns zu übernehmen und Entscheidungen nach eigenen Überzeugungen zu treffen (vgl. Arnett 2001). Hier werden also Aspekte der Persönlichkeit genannt, die sich beim Übergang in das Erwachsenenalter herausbilden. In Bezug auf die Persönlichkeit unterscheidet man häufig so genannte Kernmerkmale und Oberflächenmerkmale (vgl. Asendorpf/van Aken 2003). Die Kernmerkmale umfassen sehr allgemeine, situationsübergreifende Reaktionstendenzen. Sie beruhen relativ stark auf genetischen Faktoren und sind deshalb weniger durch Umweltbedingungen beeinflussbar. Hierzu zählen die so genannten »Big Five«-Persönlichkeitsdimensionen, nämlich Neurotizismus (emotionale Instabilität), Extraversion, Offenheit für neue Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit (siehe Tab. 1).

Für die Erwachsenenbildung ist vor allem die Offenheit für neue Erfahrun-

gen interessant, die unter anderem beinhaltet, wie wissbegierig ein Mensch ist. Oberflächenmerkmale der Persönlichkeit liegen stärker »an der Oberfläche« eines Menschen als die Kernmerkmale und sind folglich leichter für andere Personen erkennbar. Sie sind stärker situationsspezifisch und veränderbarer als die relativ stabilen Kernmerkmale. Hierzu gehören z.B. Einstellungen, Ziele oder Wertvorstellungen.

Auch wenn Kernmerkmale im Vergleich zu anderen Persönlichkeitsmerkmalen stabiler sind, lohnt es doch, danach zu

fragen, wie sich diese im Erwachsenenalter verändern. Bei der Beantwortung dieser Frage ist es wichtig, verschiedene Aspekte der Stabilität bzw. Veränderung zu unterscheiden (vgl. Lang/Martin/Pinquart 2012).

Veränderungen der Kernmerkmale der Persönlichkeit

Zum einen wird gefragt, ob der Mittelwert einer Persönlichkeitseigenschaft bei einer Gruppe von Personen über die Zeit hinweg ansteigt, abfällt oder konstant bleibt. Zum anderen kann man analysieren, ob sich die relativen Positionen der Menschen zueinander über den betrachteten Zeitraum verändern. Hat die Person, bei welcher ein Merkmal anfangs stärker als bei anderen Menschen ausgeprägt war, auch später die vergleichsweise höchste Ausprägung? Hier spricht man von korrelativer Stabilität oder Rangstabilität. Eine korrelative Stabilität von 1 bedeutet, dass die Rangreihe über die Zeit zu 100 Prozent erhalten geblieben ist, eine Korrelation von -1 würde dagegen bedeuten, dass sich diese vollständig umgekehrt hat.

Zur Frage nach den Veränderungen bei den Kernmerkmalen werteten Roberts/Walton/Viechtbauer (2006) die Befunde von 92 Studien aus (siehe Abb. 1). Im jungen Erwachsenenalter wurde im Mittel jeweils eine kleine Zunahme der Extraversion, der Offenheit für neue Erfahrungen, der Gewissenhaftigkeit und der Verträglichkeit gefunden, während der Neurotizismus

Tab. 1. Das Fünffaktorenmodell der Persönlichkeit

Faktoren	Typische Eigenschaften
Neurotizismus	ängstlich, launisch, empfindlich, depressiv, reizbar und labil
Extraversion	gesprächig, bestimmt, aktiv, energisch, dominant, enthusiastisch und abenteuerlustig
Offenheit	wissbegierig, intellektuell, fantasievoll, experimentierfreudig, künstlerisch interessiert
Verträglichkeit	verständnisvoll, hilfsbereit, altruistisch, kooperativ
Gewissenhaftigkeit	organisiert, sorgfältig, planend, effektiv, verantwortlich, zuverlässig, überlegt

abnahm. Im vierten Lebensjahrzehnt fand man eine weitere leichte Zunahme der Gewissenhaftigkeit und eine weitere Verringerung des Neurotizismus. Veränderungen der Kernmerkmale der Persönlichkeit im 5. und 6. Lebensjahrzehnt waren sehr gering, sieht man von einer Zunahme der Verträglichkeit ab. Im 7. Lebensjahrzehnt sanken Extraversion und Offenheit für Erfahrungen im Mittel wieder etwas ab. Ältere Menschen sind also z.B. im Mittel etwas weniger wissbegierig als junge und mittelalte Erwachsene. Veränderungen von Kernmerkmalen der Persönlichkeit jenseits des 70. Lebensjahres wurden bisher selten untersucht, so dass hierzu erst wenig verlässliche Aussagen möglich sind. Im Mittel findet man also geringe bis moderate positive Veränderungen in den Kernmerkmalen der Persönlichkeit im jungen Erwachsenenalter und nur noch kleine Veränderungen im mittleren Erwachsenenalter. Ähnliches findet man übrigens auch beim Selbstwert, der zum Vergleich neben den Big Five in die Abbildung 1 einbezogen wurde. Dieser steigt im jungen Erwachsenenal-

ter und bleibt danach weitgehend stabil (vgl. Huang 2010). Mittlere Ausprägungen der Merkmale mit 18 Jahren wurden zur Standardisierung jeweils auf Null gesetzt. Dargestellt ist die Summe der Veränderungen zwischen dem 18. Lebensjahr und dem auf der x-Achse dargestellten Alter. Werte größer Null zeigen eine Zunahme. Bei zwei Persönlichkeitsmerkmalen lagen nicht genug Daten für die älteste Gruppe vor. Das Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus wurde durch die komplementäre Eigenschaft emotionale Stabilität dargestellt.

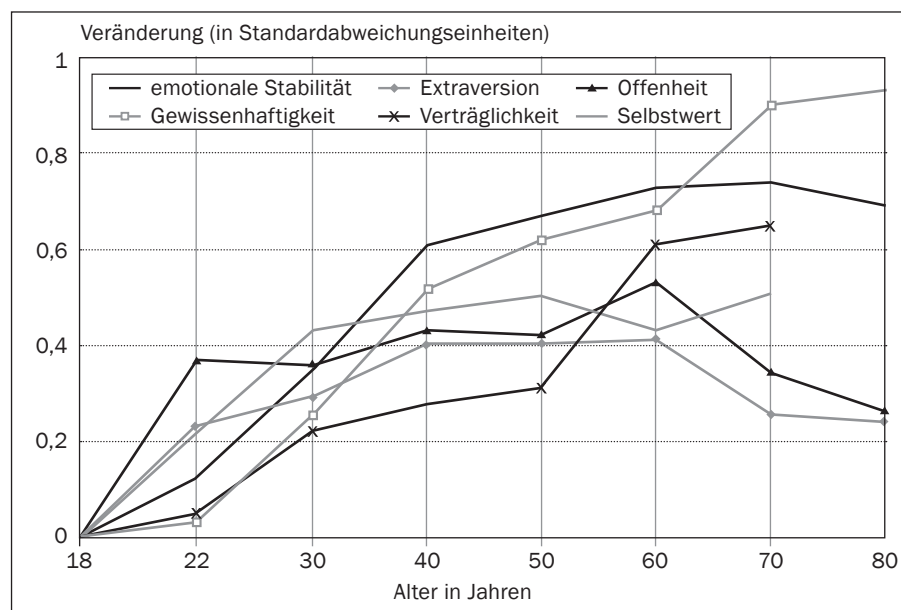
Verändern sich Personen gleichen Alters auch im gleichen Ausmaß oder gibt es dabei interindividuelle Unterschiede? Vorliegende Studien fanden Hinweise dafür, dass sich interindividuelle Unterschiede der Persönlichkeit im Laufe des Erwachsenenalters verfestigen (vgl. Roberts/DelVecchio 2000). Mit anderen Worten: Es kommt im jungen Erwachsenenalter häufiger vor, dass sich verschiedene Personen auch in unterschiedlichem Ausmaß verändern. Bei 18- bis 22-Jährigen betrug

die korrelative Stabilität im Mittel etwa 0,5, bei 50- bis 59-Jährigen dagegen schon etwa 0,75. Extraversion und Verträglichkeit waren dabei etwas stabiler als die anderen drei Kernmerkmale der Persönlichkeit. Die relative Stabilität interindividueller Unterschiede trägt auch dazu bei, dass Menschen ein beträchtliches Maß an Kontinuität ihrer Persönlichkeit erleben. Man meint also meist, (weitgehend) derselbe Mensch wie früher geblieben zu sein, auch wenn man sich durchaus in den Kernmerkmalen der Persönlichkeit etwas verändert hat.

Veränderungen in den Oberflächenmerkmalen der Persönlichkeit

Wie schon berichtet, bilden Einstellungen und Ziele Oberflächenmerkmale der Persönlichkeit, die im Vergleich zu Kernmerkmalen stärker veränderbar sind. Zwar gibt es im Erwachsenenalter im Mittel nur wenige Veränderungen in der Anzahl der Lebensziele. Jedoch verändern sich die Zielinhalte. Gewinnorientierte Ziele, die auf die Verbesserung der aktuellen Situation bezogen sind (z.B. Zuwachs von Fähigkeiten, berufliches Vorankommen, Erwerb materieller Güter), sind im jungen Erwachsenenalter besonders verbreitet und verlieren allmählich an Bedeutung. Dagegen nimmt die Häufigkeit von Zielen zu, die auf den Erhalt des Ist-Zustandes und auf die Vermeidung von Verlusten bezogen sind. Zumindest bei jüngeren Senioren sind aber alle drei Arten von Zielen noch etwa gleich häufig anzutreffen (vgl. Ebner/Freund/Baltes 2006). Schlüsselt man die Zielinhalte und die Prozesse der Zielverfolgung nach zentralen Lebensbereichen auf, so sind Ziele im jungen und mittleren Erwachsenenalter am häufigsten auf den Beruf, die Familie und Freundschaften ausgerichtet. Ab dem 6. Lebensjahrzehnt beziehen sich Ziele am häufigsten auf die Bereiche Familie, Gesundheit und Erhalt der geistigen Fitness (vgl. Staudinger 1996).

Abb. 1. Summe der Veränderungen der Big Five Persönlichkeitsmerkmale und des Selbstwerts im Erwachsenenalter (nach Roberts u.a. 2006; Huang 2010)



Natürlich findet man auch innerhalb der Lebensbereiche Veränderungen in der Wichtigkeit von Zielen. Dies wurde z.B. in einer groß angelegten Vergleichsstudie in fünf nordeuropäischen Staaten für berufsbezogene Ziele gefunden (vgl. Inceoglu u.a. 2009). Für junge Erwachsene waren das berufliche Vorankommen und der Zuwachs beruflicher Fähigkeiten besonders wichtig. Diese Aspekte verloren im mittleren Erwachsenenalter an Bedeutung. Bei Arbeitnehmern in der zweiten Lebenshälfte (≥ 44 Jahre) waren dagegen die berufliche Selbstbestimmung und das Gestalten der Arbeit nach persönlichen Grundsätzen am wichtigsten.

Motoren der Veränderung

Warum kommt es zu Veränderungen der Persönlichkeit im Erwachsenenalter? Bei Veränderungen der Big Five Persönlichkeitsdimensionen ist die Übernahme neuer sozialer Rollen und Verantwortungen besonders wichtig. In bestimmten Altersabschnitten werden typischerweise solche Rollenübergänge vollzogen, wie der Übergang in den Beruf, die Familiengründung oder die Pensionierung. Diese lösen oft ähnliche Veränderungen der Persönlichkeit bei den Betroffenen aus. Hier geht es zum einen darum, welche Eigenschaften in der neuen sozialen Rolle verlangt und gefördert werden, zum Beispiel bei der Aufnahme eines Berufs. Zum anderen können neue Anforderungen auch die individuellen Bewältigungsfähigkeiten überfordern und deshalb die emotionale Stabilität des Menschen gefährden.

So fanden verschiedene Studien, dass das Eingehen einer Partnerschaft mit einer Abnahme von Neurotizismus und einer Zunahme von Extraversion und Gewissenhaftigkeit verbunden war. Eine Partnerschaft wirkt also emotional stabilisierend, fördert Geselligkeit und verlangt ein gewisses Maß an Verlässlichkeit. Beim Übergang in die Berufstätigkeit kommt es zu einer stärkeren Zunahme der Gewissenhaftigkeit als

bei gleichaltrigen jungen Erwachsenen, die sich noch im Ausbildungssystem befinden.

Veränderungen von Lebenszielen sind aber nicht nur das Resultat neuer Anforderungen, die an die Menschen gestellt werden, sondern auch das Ergebnis sich verändernder Erfolgsaussichten. Menschen sollten in der Lage sein, ihre Ziele hartnäckig zu verfolgen, solange eine gute Aussicht auf Erfolg besteht. Bei fehlenden Erfolgsaussichten und bei nachlassenden Ressourcen zur aktiven Zielverfolgung (etwa wegen gesundheitlichen Einschränkungen im Alter) müssen sie jedoch Flexibilität in ihrer Zielanpassung zeigen und nicht mehr erreichbare Ziele zugunsten leichter erreichbarer Ziele aufgeben. Entwicklungspsychologische Studien zeigen, dass die Hartnäckigkeit der Zielverfolgung bei jüngeren Menschen am stärksten ausgeprägt ist und dann allmählich absinkt, während die Flexibilität der Zielverfolgung im höheren Erwachsenenalter zunimmt. Die im höheren Alter stärker ausgeprägte Flexibilität der Zielanpassung ist eine Grundlage dafür, dass trotz zunehmender Verluste und Einschränkungen das subjektive Wohlbefinden im Alter meist nur geringfügig absinkt: Das Befinden und der Selbstwert hängen vom Verhältnis von Zielen und Erfolg ab, und wenn man sich kleinere Ziele setzt, dann sinkt natürlich auch die Misserfolgswahrscheinlichkeit.

Eine Anpassung der Ziele in Bezug auf Kompetenzerwerb erfolgt auch in Abhängigkeit davon, wie viel Zeit verbleibt, mögliche neue Kompetenzen anzuwenden. Je kürzer die verbleibende Zeitperspektive ist, desto weniger sind Menschen am Erwerb neuer Kompetenzen interessiert und desto stärker konzentrieren sie sich auf soziale Aktivitäten und Kontakte, die ihnen eine unmittelbare emotionale Befriedigung bieten. Interindividuelle Unterschiede im Ausmaß und in der Richtung von Veränderungen resultieren auch daraus, dass es neben den alterstypischen auch nichtnormative Veränderungen gibt, die nur einen Teil der Mitglieder

einer Altersgruppe betreffen, wie z.B. Arbeitslosigkeit oder Ehescheidung. Trennung und Scheidung der Partner gehen im Mittel mit einer Zunahme von Neurotizismus (also einer Abnahme emotionaler Stabilität) einher. Dies gilt übrigens auch für den Übergang zur Elternschaft, die Übernahme der Pflege eines chronisch kranken Angehörigen und andere schwerwiegende Stressoren. Zudem kommen verschiedene Personen mit einer neuen Anforderung unterschiedlich gut zurecht, etwa in Abhängigkeit von ihren vorhandenen Ressourcen, wie z.B. Selbstvertrauen, oder ihrer Hartnäckigkeit der Zielverfolgung und Flexibilität der Zielanpassung.

Persönlichkeitsentwicklung und Erwachsenenbildung

Die typischen Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung im Erwachsenenalter dürften von besonderem Interesse für die Gestaltung von Erwachsenenbildung sein. Bestimmte Angebote sind für bestimmte Zielgruppen lebensphasenbedingt von besonderem Interesse. Umgekehrt kann natürlich auch durch die Nutzung von Bildungsangeboten eine Persönlichkeitsentwicklung angestoßen werden. Ich möchte einige wenige Interpretationsangebote machen, die sich aus den entwicklungspsychologischen Befunden ergeben und mit Erkenntnissen der Weiterbildungsforschung verbunden werden könnten:

Erstens dürfte ein erhöhter Bedarf nach Erwachsenenbildung im jungen Erwachsenenalter bestehen, da viele Lebensziele auf die Verbesserung der aktuellen Situation (wie das berufliche Vorankommen) und die Bewältigung neuer Anforderungen bezogen sind, da viel Lebenszeit verbleibt, um das erworbene neue Wissen anzuwenden, und da die Offenheit für neue Erfahrungen in diesem Altersbereich im Mittel zunimmt.

Zweitens legen die Befunde nahe, dass sich die Motive zur Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen im Laufe des

Erwachsenenalters verändern. Die Verwertung des neu erworbenen Wissens ist im jungen Erwachsenenalter zentral. Dagegen dürfte es mit der Abnahme der verbleibenden Lebenszeit im höheren Alter weniger darum gehen, Neues zu lernen, sondern eher um die unmittelbare Freude beim Lernen etwa durch den geselligen Austausch mit anderen Kursteilnehmern. Viele Angebote der Erwachsenenbildung bieten solche Gelegenheiten. Ebenso dürfte es im höheren Alter eher darum gehen, vorhandene Fähigkeiten zu erhalten (etwa durch Gedächtnistrainings) als neue Fähigkeiten zu erlernen; auch hier sind die entsprechenden Bildungsangebote nötig. Dies sind aber graduelle Altersunterschiede, und ältere Arbeitnehmer sind häufig z.B. durchaus an beruflichen Weiterbildungsangeboten interessiert, wenn diese nötig sind, um ihre berufliche Leistungsfähigkeit zu erhalten. Drittens wird aus Befunden zur korrelativen Stabilität der Persönlichkeit – wie der Offenheit für neue Erfahrungen – wahrscheinlich, dass eher jene Personen für Weiterbildungsangebote zu interessieren sind, die bereits in der Vergangenheit aktiv Bildungsangebote nutzten. Das bedeutet, Erwachsenen müssen möglichst früh Bildungsangebote gemacht werden. Die nach wie vor dominierende Segmentierung des Lebenslaufs in eine Zeit der Bildung (Kindheit und Jugend), der Arbeit (junges und mittleres Erwachsenenalter) und der Freizeit (höheres Erwachsenenalter) erschwert es sonst, Menschen im Rentenalter nach vielen bildungslosen oder -armen Jahren erneut für Bildungsangebote zu interessieren. Viertens schließlich ist zu fragen, wie Angebote der Erwachsenenbildung zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Dies gilt nicht nur für die offensichtlichen Fälle, dass berufsbezogene Weiterbildung die Bewältigung neuer Arbeitsanforderungen oder den Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt nach Erziehungszeit oder Arbeitslosigkeit fördern. Weiterbildungsangebote können auch zur Neuorientierung anregen und Fähigkeiten zur Lebensgestal-

tung trainieren. Zu denken ist hier z.B. an Maßnahmen zur Förderung von Problemlösefähigkeiten, zur Stressbewältigung oder zur Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten für einen bevorstehenden neuen Lebensabschnitt (z.B. Training für werdende Eltern, Programme zur Vorbereitung auf den Ruhestand). Solche Programme haben aus Sicht der Entwicklungspsychologie eine starke Verbreitung verdient. Und natürlich ist auch eine gute Evaluation dieser Bildungsmaßnahmen zu deren Optimierung notwendig.

Literatur

- Arnett, J.J. (2001): Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. In: *Journal of Adult Development*, Bd. 8, S. 133–143
- Asendorpf, J.B./van Aken, M.A. (2003): Personality-relationship transaction in adolescence: Core versus surface personality characteristics. In: *Journal of Personality*, Bd. 71, S. 629–666
- Ebner, N.C./Freund, A.M./Baltes, P.B. (2006): Developmental changes in personal goal orientation from young to late adulthood: From striving for gains to maintenance and prevention of losses. In: *Psychology and Aging*, Bd. 21, S. 664–678
- Huang, C. (2010): Mean-level change in self-esteem from childhood through adulthood: Meta-analysis of longitudinal studies. In: *Review of General Psychology*, Bd. 14, S. 251–260
- Inceoglu, I. u.a. (2009): Age differences in work motivation in a sample of five Northern European countries. In: *Zeitschrift für Personalpsychologie*, Bd. 8, S. 59–70
- Lang, F./Martin, M./Pinquart, M. (2012): *Entwicklungspsychologie – Erwachsenenalter*. Göttingen
- Roberts, B.W./DelVecchio, W.F. (2000): The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. In: *Psychological Bulletin*, H. 126, S. 3–25
- Roberts, B. W./Walton, K.E./Viechtbauer, W. (2006): Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. In: *Psychological Bulletin*, H. 132, S. 1–25
- Staudinger, U.M. (1996): Psychologische Produktivität und Selbstentfaltung im Alter. In: Baltes, M.M./Montada, L. (Hg.): *Produktives Lebens im Alter*. München, S. 344–373

Abstract

Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die entwicklungspsychologische Forschung zur (In-)Stabilität von Aspekten der Persönlichkeit im Erwachsenenalter. Neben den Kernmerkmalen der Big Five werden sog. Oberflächenmerkmale betrachtet. Hierbei werden Veränderungsrichtung und Ausmaß der Veränderung für verschiedene Dimensionen der Persönlichkeit verglichen und Einflüsse auf die Veränderung der Persönlichkeit beschrieben. Abschließend werden Schlussfolgerungen für die Erwachsenenbildung gezogen.



Prof. Dr. phil. Martin Pinquart lehrt Entwicklungspsychologie an der Universität Marburg
Kontakt: Pinquart@staff.uni-marburg.de

Barrieren für die Aufnahme eines
weiterbildenden Studiums

ZUR WEITERBILDUNG AN DIE HOCHSCHULE?

Romina Müller/Christian Otto

Weiterbildende Studiengänge an Hochschulen haben es schwer, sich auf dem Bildungsmarkt breiter zu etablieren. Der Ausstieg der FU Berlin aus der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW) – *DIE berichtete in Heft 3* – ist dafür ein markantes Beispiel. Oft ziehen Berufstätige Weiterbildungsangebote unterhalb der Ebene Studium oder außerhalb der Universität vor. Der folgende Beitrag ergründet, aufbauend auf einer Befragung¹ unter Weiterbildungsteilnehmenden der Erwachsenenbildung, warum weiterbildende Studiengänge an Hochschulen nur wenig angenommen werden. Dabei erweisen sich keineswegs nur Informationsdefizite als eine zentrale Ursache.

Im Zuge der zunehmenden Differenzierung und Individualisierung von Arbeitsprozessen und Berufsbiographien verändert sich auch das Bildungsverhalten der deutschen Bevölkerung. So überrascht es kaum, dass die Weiterbildungsbeteiligung seit Anfang der 1990er Jahre deutlich zugenommen hat. Nach den jüngsten Zahlen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2013) haben im Jahr 2012 rund 49 Prozent der Wohnbevölkerung im Alter zwischen 18 und 64 Jahren mindestens eine weiterbildende Aktivität realisiert. Etwa jede Fünfte dieser Weiterbildungsaktivitäten erfolgt aus individuellem Antrieb und weist einen berufsbezogenen Charakter auf.

Hinter diesen Zahlen lassen sich u.a. Berufstätige vermuten, die nach einiger Zeit den Wunsch nach einer beruflichen Veränderung verspüren, sich neue Tätigkeitsfelder erschließen und in Positionen gelangen möchten, die ihnen bislang aufgrund ihres Qualifikationsprofils verwehrt blieben. Dazu bietet der heutige Weiterbildungsmarkt eine Vielzahl von konkurrierenden Anbietern

und Formaten. Zu diesen Akteuren gehört auch die Hochschule, zu deren Aufgaben die »wissenschaftliche Weiterbildung« zählt.

Insbesondere die Bologna-Reform hat dazu geführt, dass dieser spezielle Bildungsauftrag in ganz Deutschland zunehmend an Bedeutung gewinnt und sich die Hochschule auch für neue, beruflich qualifizierte Zielgruppen öffnet, für die ein Studium nicht den Charakter einer Ausbildung, sondern vielmehr einer akademischen Weiterbildung trägt. Entsprechend hat sich die Anzahl von berufsbegleitenden Studienformaten erhöht. So erfasst der Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz derzeit bundesweit 518 Studienangebote, die neben dem Beruf absolviert werden können (vgl. Hochschulkompass 2013). Insbesondere für die berufliche Höherqualifikation wird der (erneute) Weg an die Hochschule damit zunehmend zu einer Konkurrenz für ähnlich umfangreiche berufliche Weiterbildungen. Dennoch ist es keineswegs so, dass jede/jeder, die/der die Wahl hat, dem Hörsaal den Vorzug gibt. Die Beobachtung zeigt, dass sich

viele Weiterbildungsteilnehmende ganz bewusst für eine berufliche Weiterbildung und gegen die Hochschule entscheiden.

In der aktuellen Literatur finden sich verschiedene Argumentationslinien für eine geringe Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung durch Hochschulabsolvent/inn/en und potenzielle Hochschulstudierende. Die zugrunde liegenden Erklärungsfaktoren lassen sich in individuelle und institutionelle Kriterien unterteilen.

Nicht-Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung

Auf *individueller Ebene* fällt die Entscheidung teilweise sehr bewusst gegen die Hochschule als Weiterbildungsinstitution. Als wichtigste äußere Faktoren dafür sind familiäre Verpflichtungen und der finanzielle Aufwand zu nennen (vgl. Schaeper u.a. 2006). Es gibt zwar keine bundesweit einheitliche Regelung, jedoch ist die Kostendeckung wissenschaftlicher Weiterbildung, trotz aktueller politischer Bestrebungen für eine BAFÖG-Reform im Sinne des lebenslangen Lernens, derzeit in der Regel eine private Angelegenheit und nicht Gegenstand staatlicher Förderung. Eine seltene Ausnahme besteht in einer Förderung durch die ARGE (vgl. HRK 2008; Graeßner u.a. 2011). Aynsley und Crossouard (2010) heben zudem hervor, dass der Nicht-Teilnahme an einer Hochschulausbildung oftmals ein bewusster Plan zur Erreichung beruflicher und persönlicher Ziele zugrunde liegt. In ihrer Mixed-Method-Studie untersuchten sie, warum sich Absolventen beruflicher Alternativen innerhalb der Sekundarstufe II in England trotz der Möglichkeit nicht für eine Hochschulausbildung entschieden haben. Die Priorisierung von Arbeitserfahrung und sofortiger finanzieller Unabhängigkeit ohne ein stressiges, anstrengendes, im Zweifel für die Arbeitsplatzsuche wenig förderliches Hochschulstudium erhöhte dabei die

Attraktivität anderer Bildungswege. Darüber hinaus kann die Nicht-Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung auf Grund mangelnder Informationen über Angebote und eventuelle Zugangsvoraussetzungen erfolgen, ohne dass ein bewusster Abwägungsprozess stattfinden konnte (vgl. Schütze/Slowey 2002; Minks u.a. 2011). Ob dies sich durch die zuletzt vermehrte Einführung von Informationsportalen im Internet ändert, bleibt abzuwarten (wie z.B. Studieren-ohne-Abitur.de oder Weges-Studium.de).

Auf *institutioneller Ebene* ist das tatsächliche Weiterbildungsangebot der Hochschule als ein entscheidender Faktor anzusehen. In der internationalen Vergleichsstudie von Schaeper u.a. (2006) finden sich Deutschland und Frankreich auf den letzten Plätzen. Dies liegt zum einen daran, dass Weiterbildung meist außerhochschulischen Institutionen überlassen wird und die Hoch- und Fachhochschulen so am unteren Ende des Angebotsspektrums rangieren (vgl. Dollhausen 2010). Zum anderen ist das Angebot insgesamt und insbesondere im grundständigen Bereich begrenzt, wobei berufsbegleitende Bachelorstudiengänge lediglich fünf Prozent des Gesamtangebotes ausmachen. Auch werden diese vorwiegend von Fach- und privaten Hochschulen angeboten und besitzen an den Universitäten keinen hohen Stellenwert. Berufsbegleitende Masterangebote hingegen stellen 17 Prozent des Gesamtangebots dar und werden auch von Universitäten häufiger angeboten. Darüber hinaus existiert ein vergleichsweise großes Angebot an Zertifikatskursen, welche im Anschluss als Brücke zum Vollstudium dienen können. Diese sind jedoch in Umfang, Niveau und Abschluss sehr heterogen ausgestaltet (vgl. Minks u.a. 2011).

Da akademischer Weiterbildung von den Institutionen nicht die entsprechende Bedeutung eingeräumt wird, sind auch die wenigen bestehenden Angebote meist unzureichend auf die

Ansprüche potenzieller Teilnehmer ausgerichtet. Somit stellen sie häufig keine praktikable Wahlmöglichkeit für die allgemeine oder berufliche Weiterbildung dar. Momentan finden sich die meisten Angebote im Bereich der Wirtschaftswissenschaften, der Ingenieurwissenschaften sowie der Sozial-, Kultur- und Gesundheitswissenschaften (vgl. Faulstich u.a. 2007; Minks u.a. 2011). Weiterhin argumentieren Schütze und Slowey (2002), dass eine mangelnde Passung der Angebote bezüglich des Studienmodus (z.B. Teilzeitstudium, Fernstudium) und der Programmstruktur (flexible Kursauswahl oder Studieren ohne die Erlangung eines akademischen Grades) die Teilnahme Berufstätiger an der Hochschulweiterbildung negativ beeinflussen. Im Folgenden wird anhand einer empirischen Erhebung unter Teilnehmenden an außerhochschulischen Weiterbildungen exemplarisch untersucht, welche der geschilderten Gründe im konkreten Fall zu der Nicht-Aufnahme einer akademischen Weiterbildung geführt haben.

Berufstätige in der Weiterbildung

Die Befragung wurde bei einem niedersächsischen Bildungsträger in zeitlich und inhaltlich umfangreichen Weiterbildungen größtenteils zu den Themen »Coaching« und »Fundraising« durchgeführt.² Dafür wurden 72 Teilnehmende befragt. Das Alter der Befragten lag zwischen 23 und 63 Jahren, und die Mehrheit der Befragten war weiblich (48 von 67 gültigen Antworten). 45 Weiterbildungsteilnehmende verfügten bereits über einen Hochschulabschluss und weitere 20 über einen Fachschul-, Meister- oder sonstigen Abschluss aus der beruflichen Bildung. Die übrigen Befragten besaßen lediglich einen Schulabschluss oder machten keine Angaben. Befragte ohne Hochschulabschluss mit Berufsausbildung verfügten über eine durchschnittlich 16-jährige und mindestens einjährige Berufserfahrung. Somit qualifizierten sich, abhängig von

der Fach- und Hochschulstandortwahl, nahezu sämtliche Befragten, die hierzu Angaben machten, für ein Hochschulstudium an niedersächsischen Hochschulen.

Weiterhin handelt es sich bei den Teilnehmenden um eine durchaus weiterbildungsaktive Gruppe, da 59 der Befragten mindestens eine Fort- und Weiterbildung in den letzten drei Jahren besucht haben. Zwei Drittel der Befragten haben an kürzeren Workshops, Kursen, Seminaren oder Fachvorträgen, die Hälfte an Fachmessen oder Fachkongressen und ein knappes Drittel an längeren Qualifizierungsmaßnahmen zum Zwecke der beruflichen Weiterbildung teilgenommen. Nur zwei der Befragten absolvierten in den letzten drei Jahren ein Weiterbildungsstudium. Doch warum bleibt diese weiterbildungsaktive Gruppe überwiegend der universitären Weiterbildung fern? Dieser Frage soll, aufbauend auf den vorherigen Überlegungen und aufgegliedert in individuelle und institutionelle Barrieren, im Folgenden nachgegangen werden.

Warum sich diese Frage häufig nicht stellt

In der Literatur wurde diskutiert, dass die Entscheidung gegen ein Studium nicht unbedingt bewusst gefällt wird, sondern auch ein Resultat mangelnder Information sein kann. Das deutsche Hochschulsystem hat sich erst in den letzten Jahren verstärkt für nicht-traditionelle Studierende geöffnet, was erklärt, warum die Mehrheit der Bevölkerung noch wenig über nicht-traditionelle Zugangswege weiß. In diesem Artikel zugrunde liegenden Befragung hatte etwas mehr als die Hälfte Kenntnis von den genannten nicht-traditionellen Zugangswegen für beruflich qualifizierte (siehe Tab. 1). Das Wissen über spezielle Studienangebote für Berufstätige war hingegen größer. 18 Befragte hätten Zugang zur Hochschule gehabt, wussten aber vor der Befragung nichts von nicht-

traditionellen Zugangswegen, und davon waren 13 sich nach der entsprechenden Frage bewusst, dass sie eine Hochschulzugangsberechtigung besitzen. Aus dem Personenkreis, der für eine akademische Weiterbildung nach eigener Einschätzung qualifiziert ist, entschieden sich 8 Befragte bewusst dagegen, 17 Befragte zogen den Besuch der Hochschule nicht in Betracht, und 34 Befragte könnten sich ein Studium zu einem späteren Zeitpunkt vorstellen.

Individuelle Faktoren: Am häufigsten wurden Zeitmangel aufgrund beruflicher Belastung oder familiärer Verpflichtungen und Finanzierungsprobleme genannt. Nur ein Befragter gab an, sich ein Studium generell nicht zuzutrauen, und niemand erwartete einen zu hohen inhaltlichen Anspruchscharakter. Dies stimmt mit den Ergebnissen überein, dass die Befragten ihre Begabungen und Fähigkeiten für eine berufliche Weiterbildung und ein Hochschulstudium im Durchschnitt gleich hoch bewerte-

Institutionelle Faktoren: Fehlende Angebote in der Nähe und mangelnde Informationen oder Beratung waren die wichtigsten institutionellen Faktoren und auch die vierthäufigste Begründung für die Nicht-Aufnahme eines Studiums insgesamt. Auf die Frage, welche Unterstützungsangebote Hochschulen anbieten könnten, damit eine universitäre Weiterbildung in Betracht gezogen werden würde, nannten die Befragten besonders häufig Informationsveranstaltungen zur Finanzierung und zu Modellen des berufsbegleitenden Studierens.

Tab. 1. Informationsstand über nicht-traditionelle Zugangswege und Studienmöglichkeiten

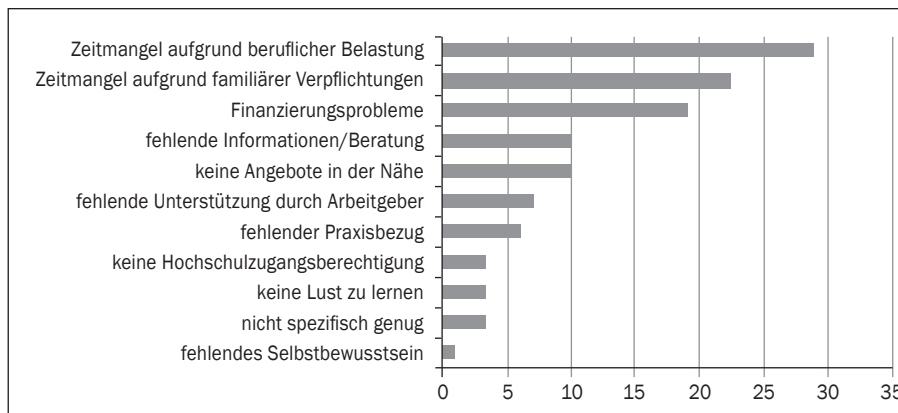
	„Durch eine berufliche Ausbildung und 3-jährige Berufserfahrung erwirbt man in Niedersachsen eine fachgebundene HSZ-Berechtigung.“	„Mit einem Meisterabschluss hat man in Niedersachsen eine HSZ-Berechtigung.“	„Einige Hochschulen bieten berufsbegleitende Studiengänge an, die nebenher Teilzeit- oder Vollzeitarbeit ermöglichen.“
Anteil zustimmender Antworten	38 von 69	40 von 68	53 von 68

Diskussion und Ausblick: Die Untersuchung bestätigt einige verbreitete Annahmen über die Beweggründe der Entscheidung gegen eine akademische Weiterbildung. Familiäre Verpflichtungen und der finanzielle Aufwand erweisen sich erwartungsgemäß, anlehnend an Schaefer u.a. (2006), als zentrale individuelle Hemmnisse. Ergänzend zeigt sich in dieser Befragung die berufliche Belastung als bedeutender Faktor. Die (angenommenen) Schwierigkeiten in der Vereinbarkeit von Beruf, Privatleben und Studium sind demnach ausschlaggebend für die Entscheidung gegen ein Studium. Es zeigt sich jedoch auch ein Informationsdefizit bezüglich der veränderten Zugangsmöglichkeiten an die Hochschulen auf der einen Seite und ein spürbares Interesse an den konkreten Studienmodellen und den Finanzierungsmöglichkeiten für eine berufsbegleitende akademische Weiterbildung auf der anderen Seite. Somit konnte diese theoretische Vermutung von Schuetze und Slowey (2002) in dieser Arbeit bestätigt werden. Es wird deutlich, dass sich die Frage nach der Aufnahme einer Weiterbildung an einer Hochschule anstelle der Entscheidung für ein Angebot aus der beruflichen Weiterbildung für viele Weiterbildungsinteressierte aus guten Gründen gar nicht stellt. Eine universitäre Weiterbildung muss nicht nur attraktiver werden, um mit den Angeboten der Erwachsenenbildung konkurrieren zu können, vielmehr müs-

In vielen Fällen geht die Entscheidung gegen eine akademische Weiterbildung nicht auf Informationsdefizite oder fehlende Qualifikation zurück. Daher wurden den Weiterbildungsteilnehmenden verschiedene Gründe für die Nicht-Aufnahme eines Studiums vorgelegt, wobei Mehrfachantworten möglich waren. In Abbildung 1 sind die Häufigkeiten in absteigender Reihenfolge abgebildet:

ten. Über die offenen Antwortformate gaben 14 Befragte weitere Gründe gegen das Studium an – für einen Befragten war der richtige Zeitpunkt (noch) nicht gekommen, zehn Befragte studieren gegenwärtig oder haben bereits studiert und drei Befragte zwischen 51 und 54 fühlten sich bereits zu alt für die Aufnahme eines Studiums.

Abb. 1. Barrieren für die Aufnahme eines Studiums in absoluten Häufigkeiten



sen sich Hochschulen aktiv um diese Gruppe bemühen. Falls bildungspolitischen Akteuren und insbesondere den Hochschulen selbst daran gelegen ist, in Zukunft eine größere Rolle auf dem Weiterbildungsmarkt zu spielen, wären eine dichtere Informationspolitik und attraktive Finanzierungsmodelle sinnvolle Schritte. In jedem Fall sehen sich auch in Zukunft Berufstätige mit Weiterbildungsmotivation trotz der voranschreitenden Öffnung der Hochschulen mit der Frage konfrontiert, ob sie den Spagat zwischen Beruf, Familie und Freizeit auf der einen und einer zeit- und arbeitsintensiven akademischen Weiterbildung auf der anderen Seite bewältigen können und wollen. Die Hochschulen ihrerseits können dieser Zielgruppe entgegenkommen, indem sie ihre Studienstrukturen stärker an den Bedürfnissen Berufstätiger ausrichten. So könnten beispielsweise passgenaue und zielgerichtete akademische Zertifikatskurse in Zukunft eine größere Rolle auf dem Weiterbildungsmarkt spielen.

Anmerkungen

¹Die Befragung wurde innerhalb der Projekte »OPULL – Opening Universities for Lifelong Learning« (gefördert durch das BMBF) und »Offene Hochschule Niedersachsen« (gefördert durch das MWK Niedersachsen) durchgeführt.

²In diesem Bereich gibt es durchaus hochschulische Angebote, aber weitaus seltener als bei Erwachsenenbildungseinrichtungen. Dies sollte bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Literatur

Aynsley, S./Crossouard, B. (2010): Imagined futures: why are vocational learners choosing not to progress to HE? In: Journal of Education and Work, H. 2, S. 129–143

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Gütersloh

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2012 Trendbericht. Bonn, URL: www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_2012.pdf (Stand: 14.08.2013)

Dollhausen, K. (2010): Einrichtungen. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld

Faulstich, P. u.a. (2007): Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A./Knust, M. (Hg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Oldenburg, S. 84–188

Graeßner, G./Bade-Becker, U./Gorys, B. (2011): Weiterbildung an Hochschulen. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 543–555

Hochschulkompass (2013): URL: www.hochschulkompass.de (Stand: 14.08.2013)

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2008): HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. URL: www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-07-Weiterbildung/Positionspapier_wissenschaftliche_Weiterbildung_02.pdf (Stand: 14.08.2013)

Minks, K.-H./Netz, N./Völk, D. (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. In: HIS: Forum Hochschule Nr. F11

Schaeper, H. u.a. (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Projektbericht. Hannover/Bonn, URL: www.bmbf.de/pubRD/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf (Stand: 09.09.2013)

Schütze, H./Slowey, M. (2002): Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. In: Higher Education, H. 44, S. 309–327

Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, H. 4, S. 8–35

Abstract

Berufsbezogenen Weiterbildungen kommt ein immer größerer Stellenwert in heutigen Erwerbsbiographien zu. Ein wachsendes Angebot an berufsbegleitenden Studiengängen und die jüngsten Öffnungstendenzen der Hochschulen für beruflich Qualifizierte rücken diese als Weiterbildungsanbieter in den Blickpunkt. Dennoch spielen akademische Formate auf dem Weiterbildungsmarkt eine vergleichsweise geringe Rolle. Der Beitrag ergründet, warum akademische Weiterbildung nur wenig angenommen wird. Hierzu wurden 72 Personen befragt, die in Einrichtungen der Erwachsenenbildung an Weiterbildungen zu den Themen Coaching und Fundraising teilnehmen. Dabei erweisen sich Zeitmangel aufgrund beruflicher und familiärer Verpflichtungen, Finanzierungsschwierigkeiten und Informationsdefizite als zentrale Ursachen dafür, dass keine akademischen Angebote gewählt wurden.



Romina Müller ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt »OPULL – Opening Universities for Lifelong Learning«, Institut für Performance Management, Leuphana Universität Lüneburg.

Kontakt: romina.mueller@uni.leuphana.de

Christian Otto ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt »Offene Hochschule«, Institut für Performance Management, Leuphana Universität Lüneburg.

Kontakt: christian.otto@uni.leuphana.de

20 Jahre *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*

DATEN UND FAKTEN ZUM GEBURTSTAG

Peter Brandt

Mit Erscheinen des vorliegenden Hefts wird die *DIE Zeitschrift* 20 Jahre alt. Sie kann somit auf eine Geschichte von 80 Ausgaben zurückblicken, in der sie sich als fester Bestandteil der erwachsenenpädagogischen Publizistik etabliert hat. Der Geburtstag der Zeitschrift ist für die Redaktion Anlass, sich den Spiegel vorzuhalten. Dies soll Diskussionen anstoßen und kann künftige Strategien begründen. Hierzu werden Daten herangezogen, die Antworten auf folgende Fragen geben sollen: Welche Debatten kamen und gingen? Wie ist das Autorenpektrum strukturiert, das die Zeitschrift inhaltlich trägt? Wie sieht uns die Szene? So werden im Folgenden die publizistischen Aktivitäten der *DIE Zeitschrift* empirisch ausgeleuchtet, und es wird ein kleiner Beitrag zur erwachsenenpädagogischen Zeitschriftenforschung geleistet. Der feierliche Anlass möge es gestatten, dass dabei in den Bildern auch das eine oder andere redaktionelle Highlight in Erinnerung gerufen wird.

Wenn Medien Geburtstag haben, wird gerne nach den Kontinuitäten und Veränderungen im Inhaltsprofil gefragt. Nach 20 Jahren *DIE Zeitschrift* möchten wir wissen: Welche Begriffs- und Themenkonjunkturen lassen sich über die 80 Ausgaben hinweg feststellen? Antworten auf diese Fragen geben – trotz einiger methodischer Schwierigkeiten, auf die hier nicht im Einzelnen einzugehen ist – die bibliografischen Metadaten

der DIE-Bibliothek, die die Zeitschrift bis auf die Ebene einzelner Beiträge hinunter auswertet und mit Schlagworten versehen. Im Blickfeld sind dabei Beiträge des Themenschwerpunkts und der Rubrik *Forum*, nicht jedoch Editorials oder die durchweg kürzeren Beiträge der Rubrik *Magazin*. Die Datenbasis umfasst 4.153 Schlagwortvergaben aus einem Vokabular von 869 Begriffen (von A wie Aachen bis Z wie Zweisprachigkeit).

Der Begriff »Erwachsenenbildung« wurde – für eine Zeitschrift für Erwachsenenbildung kaum überraschend – über den gesamten Zeitraum hinweg als häufigstes Schlagwort vergeben. Dass er aber mehr als zehnmal so oft vergeben wurde wie der Begriff »Weiterbildung«, zeigt programmatische Schärfe an.

In mehr als 100 Fällen wurden Beiträge mit dem Schlagwort »Volkshochschule« versehen, davon mehr als die Hälfte in den Jahren 1993–1996. Hier spiegelt sich die Loslösung des herausgebenden Instituts vom Deutschen Volkshochschul-Verband, die Mitte der 1990er Jahre vollzogen wurde. Noch immer beziehen sich viele Beiträge auf Volkshochschulen, doch ist die Feldöffnung – besonders auch der Zeitschrift – ein ebenso gewünschtes wie erreichtes Ziel.

Wenn – erwartungsgemäß – mit wachsender Häufigkeit Beiträge zum »lebenslangen Lernen« erscheinen, so verwundert es doch, dass das Schlagwort »international« und seine Derivate auffällig seltener vergeben werden – sind es doch gerade internationale Strategien, die Begriffe wie »lebenslanges Lernen« befördern.

Vielleicht ist die Internationalität eines Beitrags heute auch bloß in der Schlagwortvergabe kaum mehr der Rede wert, ähnlich verhält es sich nämlich mit Begriffen rund um die »Neuen Medien«: Auch hier ein starker Rückgang. Elektronische und netzgestützte Medien haben in den letzten Jahren



Fotos: DIE/privat

Die »Blickpunkte« mit dem herausnehmbaren Mittelfoto polarisieren. In Leserbefragungen ist die Varianz der Bewertungen bei keiner Rubrik höher. Was Joachim H. Knoll (1994, S. 203) in einer Besprechung der ersten Nummer der Zeitschrift als »entbehrlich [...] und] in den Hinweisen allenfalls raunend und undeutlich« abqualifizierte, nennt Margret Fell (2000, S. 10) einen lesedidaktisch gesetzten »Leseerholungspunkt«, der in anderen Zeitschriften »bestimmt dankbar von der Leserschaft angenommen werden würde«.

Tab. 1. Begriffs- und Akzentverschiebungen

Schlagwort(gruppe)	Verwendungszeitraum		
	erste Jahre	mittlere Jahre	letzte Jahre
Weiterbildungsfinanzierung	1993-2007		
Bildungsfinanzierung	2000-2007		
Finanzierung	2003-2011		
Computer*	1996-2002		
Televon	1998-2001		
	2002-2013		
Professionalisierung	1993-1997		
Professionalität	2007-2012		
(Weiter-)Bildungsberatung	2000-2013		
Lernberatung	1998-2004		
Gender	2000-2008		
Geschlechter*	1997-2000		

Bei der Schlagwortvergabe für ausgewählte Themen und Themenbereiche (angezeigt durch Trunkierungsstern) können Begriffsmoden abgelesen werden.

selbstverständlichen Eingang in die Erwachsenenbildung gefunden, so dass sich die Schlagwortvergabe hier nicht mehr maßgeblich orientiert. So hat zum Beispiel das Heft 2/2013 zum Web 2.0 in dieser Schlagwortgruppe nur eine einzige Vergabe induziert.

Manche Themen scheinen ihren Zenit überschritten zu haben. Schlagworte, die mit »politisch*«, »interkultur*«, »Selbst* oder Lern*« beginnen, sind seit 2006 nicht mehr vergeben worden. Auch »Qualität« ist so ein Fall: In der Erwachsenenbildung ist es lange als Organisationsthema diskutiert worden und als solches wohl auch »durch«. Nach 2005 ist der Begriff nur mehr ein einziges Mal vergeben worden.

Anders die Derivate von »Lern-«: Ihre im Zeitverlauf zunehmende Vergabehäufigkeit zeigt, dass das Lernen verstärkt ab 1999 ins redaktionelle Blickfeld rückte. Beide Gedanken kombinierend sei die Hypothese gewagt, dass in Bezug auf Lernprozesse »Qualität« demnächst wieder Konjunktur haben könnte. Im Aufmerksamkeitsfokus der *DIE Zeitschrift* sind nicht mehr die »Frauen*« – vergeben im Zeitraum 1994-2006 –, sondern »Alte*/Ältere*« (1999-2012). Weitere in der jüngeren Vergangenheit neu auftauchende Schlagworte sind »Forschung«, »empirisch*«, und »Kritik«. Gerade dieser letzte Befund ist interessant: Gibt die *DIE Zeitschrift* mehr als früher Raum für prägnante

Auseinandersetzungen? Das wäre wünschenswert – zumal in einer Disziplin, die durch wenig klare Debatten konturiert ist.

Für manche Themen war die *DIE Zeitschrift* Wegbereiterin in der Diskussion. Zu »Qualifikationsrahmen« (als Schlagwort ab 2007 vergeben) wurden Hefte konzipiert, als es noch kaum Autor/innen gab, die darüber etwas schreiben konnten.

Historische Perspektive

Vergangenheit und Zukunft sind Dimensionen, die bei jedem Themenschwerpunkt in den Blickpunkt geraten sollen. So ist gerade in den letzten Jahren konsequenter als früher die historische Perspektive in den Heften berücksichtigt worden. Dies spiegelt sich in der wachsenden Häufigkeit, mit der »Geschichte« als Schlagwort vergeben wird. Dies führt offenbar unbeabsichtigt zur Vernachlässigung einer dezidierten Zukunftsperspektive. Jedenfalls wird »Zukunft« signifikant seltener als Schlagwort vergeben als zu Beginn der Zeitschrift. Hat die Erwachsenenbildung ihre Visionen verloren? Oder spiegelt sich hier nur der Trend zur Empirie, die naturgemäß besser die Vergangenheit als die Zukunft zu beschreiben in der Lage ist? Insgesamt ist an den jüngeren Daten ablesbar, dass nur noch wenige Schlagworte häufig vergeben werden. Dies könnte ein Indiz für eine Verbreiterung des Themenspektrums sein. Mit Fußball, Glück, Spiel, Abschied, Bewegung und Architektur sind von Herausgeber und Redaktion



Im Sinne des gepflegten Bildungsfeuilletons lädt die DIE Redaktion Personen des öffentlichen Lebens zum »Gespräch«. In den vergangenen 20 Jahren waren dies (v.l.n.r.):

in den letzten Jahren bewusst Themen erwachsenepädagogisch ausgeleuchtet worden, die nicht zum Kernbestand des Fachs gehören. Genau darin sieht die Zeitschrift aber auch ein Alleinstellungsmerkmal (siehe Tab. 1).

Die bibliografischen Daten der DIE-Bibliothek ermöglichen noch eine zweite Analyse. Sie bezieht sich auf die Struktur der Autorenschaft. Die *DIE Zeitschrift* verfügt danach über einen vergleichsweise großen Autorenpool und zugleich über eine besonders aktive Stammautorschaft.

Von den 665 Autor/inn/en, die in den 20 Jahren *DIE Zeitschrift* eine Autorschaft übernommen haben, haben 540 ein einziges Mal mitgewirkt. Damit sind 81 Prozent der Beitragenden Gelegenheitsautoren. Auf der anderen Seite haben sechs Autoren jeweils mehr als zehn Mal für *DIE* geschrieben und so zusammen 165 Beiträge geleistet. Diese Stammautoren stellen damit 15,5 Prozent aller Autorschaften. 119 Autor/inn/en haben zwischen zwei und neun Beiträge verfasst.

Wie sind diese Daten zu bewerten? Zunächst einmal erscheint die *DIE Zeitschrift* mit knapp 700 Autor/inn/en gut im Feld verankert. Der Vergleich mit zwei anderen erwachsenepädagogischen Zeitschriften (siehe Tab. 2) zeigt indes, dass das Verhältnis von Stamm- zu Gelegenheitsautoren nicht ungewöhnlich ist. Betrachtet wurde dabei ein Fünfjahreszeitraum, für den in der DIE-Bibliothek vollständige Metadaten vorliegen.

Zusammen mit *HBV* hat *DIE* die meisten Stammautor/inn/en: acht Personen mit drei oder mehr Beiträgen. Bei den

Tab. 2. Struktur der Autorenschaft dreier erwachsenepädagogischer Zeitschriften (2008–2012) nach Anzahl verfasster Beiträge (Gelegenheitsautorschaft vs. Stammautorschaft)

Anzahl verfasster Beiträge	Anzahl Autor/inn/en		
	EB	HBV	DIE
1	159	133	167
2	9	11	11
3-6	4	8	7
12	1	0	0
15	0	0	1
Summe	173	152	186

Tabelle 2 zeigt, dass die Strukturen in der Autorenschaft bei der katholischen Zeitschrift *Erwachsenenbildung*, bei den *Hessischen Blättern für Volksbildung* und der *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* in den fünf Jahrgängen 2008–2012 in etwa ähnlich ist. Alle drei vierteljährlich erscheinenden Zeitschriften haben in diesem Zeitraum mit 150 bis 190 Autor/inn/en zusammengearbeitet. Das breiteste Autorenpool hat dabei mit 186 Personen die *DIE*.

Zeitschriften *EB* und *DIE* gibt es sogar jeweils eine Person mit mehr als zehn Autorschaften in fünf Jahren. Hier ist je ein Bildungsjournalist freiberuflich bzw. hauptberuflich schreibend beteiligt. Beide Zeitschriften sind Beispiele dafür, dass die Mitarbeit journalistischer Fachkräfte nicht zu einem kleineren Autorenpool führt.

Bei der *DIE Zeitschrift* wird ein Beitrag von durchschnittlich 1,42 Autor/inn/en verantwortet (Basis: 231 Beiträge im Zeitraum 2008–2012). Dieser Wert ist höher als bei anderen Zeitschriften des Feldes (*HBV*: 1,31; *EB*: 1,24; ebenfalls bezogen auf den gleichen Fünfjahreszeitraum). Eine Ursache für die überproportionale Beteiligung von Personen an Beiträgen ist das regelmäßig zum Themenschwerpunkt geführte »Gespräch«, an dem mindestens der Interviewer

aus der Redaktion und ein prominenter Gesprächspartner beteiligt sind und das oft sogar in größerer Runde durchgeführt wird.

Abschließend seien einige Daten zur Reputation der *DIE Zeitschrift* rekapituliert: Hier liegen Zahlen von 2006, 2009 und 2013 vor, allesamt gewonnen aus Befragungen der *scientific community* (eine aus Redaktionssicht dringend erforderliche Einschätzung der Praktiker ist in Vorbereitung). Eine im Auftrag des DIE durchgeführte Befragung zur Nutzung von Fachzeitschriften in der Erwachsenenbildung hatte 2006 die *DIE Zeitschrift* als meistgelesene Zeitschrift noch vor dem *REPORT* ausweisen können (vgl. Müller 2006, S. 66) – allerdings auf einer schmalen Datenbasis von n=52. Bei den Publikationspräferenzen lagen die

Hans-Olaf Henkel, Roger Willemsen, Sylvia Löhrman, Manuel Andrack, Ulrike Poppe, Klaus Bednarz, Peter Radtke, Alfred Grosser, Rita Süßmuth, Konrad Weiss.

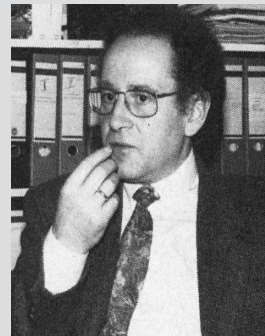
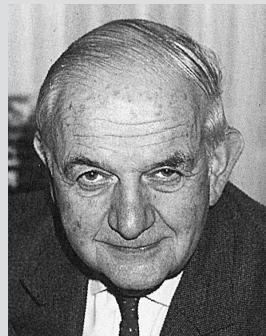
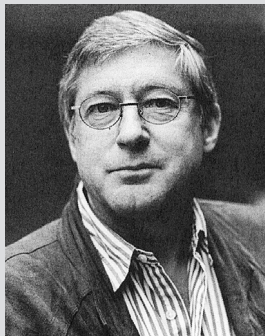


Abb. 1. Autor/inn/en mit vier oder mehr Beiträgen in 20 Jahren DIE Zeitschrift



Es dominieren die hauptamtlich mit der *DIE Zeitschrift* Beschäftigten: Herausgeber und Redaktionsmitglieder sowie aktuelles oder ehemaliges Leitungspersonal aus dem Institut. So entsteht hier ein unter Gender-Gesichtspunkten kritischer Befund: Auf den Plätzen eins bis neun der DIE-Vielschreiber befinden sich ausschließlich Männer. Frauen finden sich erst auf Platz zehn (mit sieben Beiträgen in 20 Jahren). Diesen Rang teilen sich drei Frauen mit drei Männern.

referierten Zeitschriften REPORT und HBV klar vorn, aber unter den nicht-referierten Zeitschriften rangierte *DIE* auf dem vordersten Rang (auch hier nur $n=48$, vgl. ebd., S. 73).

2009 haben die Kommissionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) Zeitschriften auf einer Skala von 1 (geringe Reputation) bis 4 (sehr hohe Reputation) bewerten können. Mit einer durchschnittlichen Bewertung von 2,5 landete *DIE* auf einem unteren Mittelfeldplatz, erhielt jedoch die meisten Bewertungen, die

20 Jahre DIE Zeitschrift in Zahlen

- 80 Ausgaben
- 665 Autoren
- 1175 Höchste Abonnentenzahl (1/2003)
- 293 Bester Einzelverkauf (4/2000: »Männer«)
- 4 Treffen der Redaktionsgruppe pro Jahr
- 4 Herausgeber, davon 74 Hefte durch Ekkehard Nuißl
- 8.457 Besuche im Jahr 2012 auf www.diezeitschrift.de

wiederum hier die größte Varianz aufwiesen (3,0). Insgesamt nahmen an dieser Befragung zu wenige Personen teil, um die Aussagen ernsthaft belasten zu können (www.fachportal-paedagogik.de/depot/zeitschriften.html).

Die jüngste Befragung erfolgte im Sommer 2013 im Auftrag des DIE durch die TU Chemnitz. Mit über 150 Fragebögen liegt hier eine belastbare Datenbasis vor. Die Befragten (im Kern Mitglieder der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE) sollten die Attraktivität von Zeitschriften als Publikationsort einschätzen. Dabei erreichte die *DIE Zeitschrift* die beste Platzierung der nicht-referierten Zeitschriften mit dem Wert 3,5. Zugrunde lag eine Skala von 1 (nicht attraktiv) bis 5 (attraktiv). Aus Redaktionssicht können im Hinblick auf die Befragtengruppe kaum bessere Werte erwartet werden. Der Anspruch der Zeitschrift, eine publizistische Vermittlungsarbeit zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik leisten zu wollen, wird immer zulasten einzelner dieser Zielgruppen gehen. Für keine der Zielgruppen wird daher *DIE* die bedeutsamste Zeitschrift sein können.

Gleichwohl muss die Redaktion mehr als bisher ihren Nutzwert für Praxis und Politik evaluieren. Hierzu liegen noch zu wenige Daten vor. Sinkende Abbonnentenzahlen allein sind noch kein Alarmsignal. Der Rückgang liegt im Rahmen üblicher Entwicklungen im Bereich der Fachzeitschriften. Im Detail müssen hierzu Verschiebungen innerhalb der Abbonnentenschaft untersucht werden. Eine Quelle sind die Kündiger und Neuabonnenten. Hier kann der Verlag bisher nur berichten, dass sich innerhalb der Neuabonnenten die Gewichte nicht klar zu einer der Zielgruppen hin verschieben. Was aber deutlich ist: Die Leserschaft diversifiziert sich. Klassische Bildungseinrichtungen kündigen, Vereine und Firmen, die man eher am Rand der Erwachsenenbildung ansiedeln würde, sind unter den Neuabonnenten überproportional zu finden. Diese Beobachtung spiegelt nicht nur die Entgrenzungsthese der Erwachsenenbildung, sondern auch das breitere redaktionelle Profil.

Literatur

Fell, M. (2000): Überregionale Fachzeitschriften für Erwachsenenbildung in den 90er Jahren. In: *GdWZ*, H. 1, S. 5–12

Knoll, J.H. (1994): »... und sagten kein einziges Wort«. In: *GdWZ*, H. 4, S. 200–203

Müller, Ch. (2006): Fachzeitschriften und Scientific Community. Eine Untersuchung über die Nutzung von Fachzeitschriften der Erwachsenenbildung. URL: www.die-bonn.de/doks/mueller0602.pdf (Stand: 17.07.2013)

Das **Abstract** befindet sich auf der gegenüberliegenden Seite.



Dr. Peter Brandt ist leitender Redakteur der *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*

Kontakt: brandt@die-bonn.de

English Summaries

Rolf Arnold: The Inner Adult. Approaches to a Psychologically Broadened View on Adulthood (pp. 21–24)

Over the past years, the term »adult« has been exposed to signs of disintegration – in this context, the author critically reflects upon the disciplinary view of adult education on adults, which held on too tightly to concepts of autonomy following the physical characteristics of adulthood. The scientific adult educational debate was disconnected from the goals of maturing the human soul. Within a psychologically broadened and deepened view, »grown up« may imply »grown over«, which requires not only a socially attributed status but also the integration of inner potentials as a base for a spirited and autonomous lifestyle.

Gertrud Wolf: In the Light of Autonomy. Theses on Suitable Adult Learning (pp. 25–28)

Following Piaget and recent research on psychodynamics, the author establishes theses on distinctively suitable adult learning. She recapitulates essential theses from her book »Zur Konstruktion des Erwachsenen« (On the Structure of Adults) and refines them with regard to autonomy as a learning incentive. The author believes that learning processes, which are characteristic for adults, occur mainly when old structures are overcome and learning procedures are modified. The learning incentive is another specific characteristic of children's and adults' learning. Acknowledging the autonomy of adult learners is one of the micro-didactic challenges for the field of adult education as well as for the adult educational staff.

Thomas Fuhr: Adults as Free Learners. Review of a Model (pp. 29–32)

The mature adult who participates voluntarily in free educational programmes is a basic assumption, which equally often supports theories and practices of adult education as it is empirically challenged. Neither supply nor demand is consistently characterized by voluntariness. Up to a certain degree, programmes and participation are mandatory. The assumption that responsible adults do not want to, should not and cannot be taught is also considered

to be problematic. The article reveals good reasons for teaching and the profession's usual paternalistic argumentation. With respect to these differences and the plurality of learning forms, the author declines the leading image of a free adult and calls for philosophies of adult education, which reflectively reveal their principles of dealing with adult learners.

Sebastian Lerch: Adult Life as Learning. An Analysis of Educational Policy Documents (pp. 33–36)

The article studies the image of adults behind the concept of lifelong learning. Educational policy documents are studied, which substantiate strategies of lifelong learning on a global, European and national level. Papers issued by the UNESCO, OECD, EU-Commission and Federal/State Commission for Educational Planning and Research Promotion (Bund-Länder-Kommission – BLK) rarely explicitly include adults. The adult is – if included at all – outlined as a working person, as a citizen and as a responsible being. The line between adults and children/young adults is dissolved with regard to the requirement to learn.

Martin Pinquart: Stability and Change.

Developmental-Psychological Perspective of Adult Personality (pp. 37–40)

The paper reviews developmental-psychological research on the (in-)stability of adult personality aspects. Big Five personality traits as well as surface characteristics are addressed. Hereby, the direction and the extent of change are compared for various personality aspects, and the influences on personality changes are discussed. Finally, conclusions are drawn for the field of adult education.

Romina Müller/Christian Otto: Continuing Education at the University? Barriers to Attending Continuing Study Programmes (pp. 41–44)

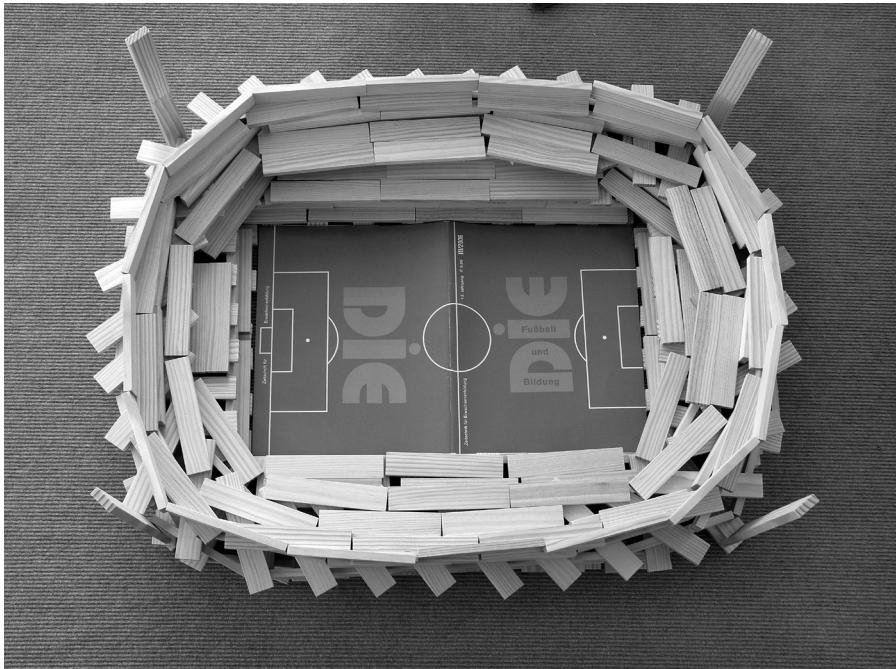
Vocational continuing education is becoming more significant in modern employment biographies. A growing range of work-based study programmes and the recent opening tendency for persons holding vocational qualifications attracts attention to universities as providers of continuing education.

Still, academic formats play a comparatively small role in the market of continuing education. The report explores the reasons for the low acceptance of academic continuing education. For this purpose, 72 people were interviewed who participate in continuing education on the topics of coaching and fundraising. A lack of time due to work and family-based commitments, financial difficulties and information deficits were revealed as the main reasons for not choosing academic programmes.

Peter Brandt: Data and Facts on the 20th Anniversary of DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (DIE Journal on Adult Education) (pp. 45–48)

The article focuses on the historically empirical data of *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* and contributes to adult educational journal research. By analyzing bibliographic meta data, continuities and changes in the content spectre are identified. The compositions of authors is differentiated between occasional and regular authors and compared to other scientific journals. Data on the journal's reputation in the field complete the picture.

Deutsches Abstract zu
Peter Brandt: Daten und Fakten zum Geburtstag. 20 Jahre *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (S. 45–48)
Der Beitrag leuchtet die Geschichte der DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung anhand von empirischen Daten aus und leistet somit einen Beitrag zur erwachsenenpädagogischen Zeitschriftenforschung. Anhand von bibliografischen Metadaten werden Kontinuitäten und Veränderungen im Inhaltsspektrum identifiziert. Die Struktur der Autorenschaft wird nach Gelegenheits- und Stammapotoren differenziert und mit anderen Fachzeitschriften verglichen. Daten zur Reputation der Zeitschrift in der Szene runden das Bild ab.



Bei mir zu Hause liegt die aktuelle Ausgabe der DIE Zeitschrift im Wohnzimmer und sorgt für zuweilen überraschende Nutzungsweisen. Zum 20-jährigen Geburtstag der Zeitschrift wollen wir wissen, wo, wie und wofür Sie die Zeitschrift genutzt haben. Schicken Sie mir eine Mail! Ihr Peter Brandt (brandt@die-bonn.de)

Unsere nächsten THEMENSCHWERPUNKTE:

Heft 1/2014 (erscheint Dezember 2013): **Internationale Impulse für die Erwachsenenbildung**

In den vergangenen Jahren sind im Ausland Publikationen erschienen, die eine breite erwachsenenpädagogische Diskussion verdienen. Da ist einmal der Neuseeländer John Hattie, der mit seiner Metastudie erfolgreichen Lehrens und Lernens aktuell die Diskussion um schulischen Unterricht dominiert. Der amerikanische Kognitionswissenschaftler Howard Gardner hat die Debatte darüber angeregt, welche Kompetenzen das Bildungssystem vermitteln sollte, um den Menschen und die Menschheit (über-)lebensfähig zu machen. Ein Forscherteam aus Skandinavien und UK hat herausgearbeitet, welcher defensiver Qualitätsbegriff europäische Bildungspolitik prägt und auf Steuerung Einfluss nimmt. Jede der Publikationen hält wichtige Kernbotschaften für die Erwachsenenbildung bereit.

Heft 2/2014 (erscheint April 2014): **Gesundheit!**

Gesundheit ist nicht nur dann ein Thema, wenn es an ihr mangelt. Erwachsene hegen und pflegen sich mehr denn je, um ihre Gesundheit zu erhalten. Welche Fähigkeiten und Kenntnisse erfordert eine Lebensweise, die Gesundheit fördert? Wer vermittelt die? Welche Bildungs- und Lernformate treten in diesem Zuge neu auf den Plan? Sondierungen vom aufgeklärten Patienten bis zum ängstlichen Volk.

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten.

 www.diezeitschrift.de/autorenrichtlinien.htm

Impressum

Die DIE Zeitschrift ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Sie informiert viermal jährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Sie richtet sich an haupt- und nebenberuflich Beschäftigte und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

Begründet 1993 von Prof. Dr. Ekkehard Nuissl

Herausgeber: Prof. Dr. Josef Schrader

Redaktion: Dr. Peter Brandt (DIE/PB, verantw. Leitung); Theresa Maas (DIE/TM, wiss. Mitarbeit); Beate Beyer-Paulick (DIE/BP, Redaktionsassistentin). Externe Mitarbeit: Astrid Gilles-Bacciu (Referat Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln; DIE/GB); Prof. Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK); Prof. Dr. Michael Schemmann (Justus-Liebig-Universität Gießen); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

Titel: Gerhard Lienemeyer (Idee, Grafik Design)

Signet/Gesamtausführung/Satz: Horst Engels

Layoutvorlage: Gerhard Lienemeyer

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 41,-; ermäßigtes Abonnement für Studierende € 35,- (jewe. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird. Einzelheft: € 13,90 (zzgl. Versandkosten)

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn Tel. 0228 97898-10, Fax 0228 97898-20, E-Mail roos@sales-friendly.de

Anschrift von Herausgeber und Redaktion:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V. Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen Heinemannstraße 12-14, 53175 Bonn Tel. 0228 3294-208, Fax 0228 3294-4208 E-Mail: beyer-paulick@die-bonn.de www.diezeitschrift.de

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19 E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de, wbv-journals.de

Best.-Nr.: 15/1080, ISSN 0945-3164

ISBN 978-3-7639-5153-6, DOI 10.3278/DIE1304W

© 2013 DIE

Nachdruck nur mit Genehmigung durch die Redaktion.

Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als Serviceinstitut vermittelt es zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Das DIE

- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
 - verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
 - entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
 - begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
 - analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
 - berät Forschung, Politik und Praxis
 - vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.
- Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 20 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.

Bildungs- und Berufsberatung

Bildungs- und Berufsberatung ist im deutschsprachigen Raum wenig erforscht. Die Tagungsbände dokumentieren die Beiträge von zwei Fachtagungen, die das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) in Österreich veranstaltete.



Marika Hammerer, Erika Kanelutti, Ingeborg Melter
(Hg.)

Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung

Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis

2011, 216 S., 24,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-4704-1

Auch als E-Book erhältlich

Die Beiträge des Bandes verbinden theoretisch-wissenschaftliche Positionen zu Konzepten, Kontexten und Funktionen von Bildungs- und Berufsberatung mit Ansätzen, Verfahren und Instrumenten für die beraterische Praxis.

Die breite Themenpalette umreißt die Anforderungen, die Bildungs- und Berufsberater/innen zu bewältigen haben – heute und in Zukunft.



Marika Hammerer, Erika Kanelutti-Chilas, Ingeborg Melter
(Hg.)

Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II

Das Gemeinsame in der Differenz finden

2013, 232 S., 24,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5128-4

Auch als E-Book erhältlich

Der Band gibt Impulse zu einer verstärkten theoretischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Aspekten der Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung.

Die Verbindung von theoretisch-wissenschaftlichen Positionen mit Inhalten der beraterischen Praxis macht die Vielfalt und Heterogenität dieses Berufsfeldes deutlich. Das Buch ergänzt die Ergebnisse des ersten Bandes aus dem Jahr 2010.

wbv.de

The background of the entire page is a vertical rainbow gradient, transitioning from red on the left to purple on the right.

20
Jahre **DiE**
Zeitschrift für
Erwachsenenbildung