Sebastian Lerch

Erwachsenenbildung und ihre Begriffe

Sinn und Nutzen begriffsgeschichtlicher Zugänge für das eigene Selbstverständnis

Dieser Beitrag beleuchtet das Verschränkungsverhältnis von Begriffsgeschichte und Erwachsenenbildung. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage nach dem disziplinären und eigenen Selbstverständnis, das durch begriffsgeschichtliche Annäherungen an Tiefe gewinnen kann. Nach grundlegenden bildungsphilosophischen Überlegungen zu den Möglichkeiten begriffsgeschichtlicher Betrachtungen für die Erwachsenenbildung werden unterschiedliche Perspektiven und Ebenen zur Analyse vorgestellt und abschließend auf ihre Reichweite für die Erwachsenenbildung hin diskutiert.

1. Problemaufriss

Die Diskussionen in der Erwachsenenbildung um ihr Selbstverständnis haben eine lange Tradition (vgl. Tietgens 1985, S. 7, Künzel 1985, S. 22f.): Waren sie zunächst bestimmt durch Fragen nach ihrem genuinen Gegenstand, ihrer Arbeitsweise oder ihrem gesellschaftspolitischen Auftrag (vgl. Olbrich 2001), so drohen sie heute in Vergessenheit zu geraten, insofern sich die Disziplin zunehmend unvermittelt an gesellschaftlichen oder beruflichen Anforderungen orientiert. In der wissenschaftlichen Diskussion um Kompetenzfeststellung und -messung (DQR, EQR) etwa ist diese Tendenz ablesbar. Weniger fokussiert wird dagegen eine Beschäftigung mit den Wurzeln der Disziplin und dem damit einhergehenden disziplinären und eigenen Selbstverständnis. Für eine solche Selbstvergewisserung sind unterschiedliche Zugänge (u.a. über Institutionen, Aufgaben, Tätigkeitsfelder, Akteure) denkbar. Die Heterogenität ihrer Arbeitsfelder, sprachliche Irritationen ihrer Benennung, strukturelle und inhaltliche Differenzen ihrer (wissenschaftlichen) Ausbildung und nicht zuletzt die häufige Verwendung ihrer Grundbegriffe in unterschiedlichen Bereichen (Bildungspolitik–Erziehungswissenschaft, Alltagssprache–Fachsprache) scheinen Grund genug, sich des eigenen professionellen Selbstverständnisses durch eine Analyse von Begriffen zu vergewissern.

Die folgende Argumentation geht davon aus, dass Geschichte kein linearer Prozess (vgl. Dräger 1985), sondern ein Feld von Diskontinuitäten und Umbrüchen ist (vgl. Foucault 1981, S. 38f.). Begriffe und ihre Geschichten zeigen sich insofern als „Materialität eines dichtgewebten Ganzen“ (Jakobs 1999, S. 38) und können nur als „Knoten in einem Netz“ (Foucault 1981, S. 36) betrachtet werden. Die Freilegung

historisch-semantischer Wurzeln von (Leit-)Begriffen[1] kann dazu beitragen, erwachsenenpädagogische Termini zeitgeschichtlich zu verorten und dadurch zugleich ihre Bedeutungsdimensionen auszuloten. Der Beitrag fragt nach dem Nutzen begriffsgeschichtlicher Betrachtungen für die Erwachsenenbildung und ihr Selbstverständnis, stellt vor diesem Hintergrund Perspektiven und Ebenen zur Analyse von Begriffen vor und diskutiert abschließend die Reichweite des begriffsgeschichtlichen Vorgehens.

2. Möglichkeiten eines begriffsgeschichtlichen Zugangs

Erwachsenenbildnerische Forschung hat sich der historischen Dimension ihrer Prinzipien und ihres Gegenstandsbereichs zu vergewissern, will sie durch kritische Auseinandersetzung mit der Vielfalt und Widersprüchlichkeit ihrer Begriffe einen identitätsstiftenden Beitrag zum Selbstverständnis der Erwachsenenbildung leisten. Gerade wenn Professionalität in Theorie wie in Praxis angestrebt wird, ist begriffliche Klarheit unabdingbar (vgl. Tietgens 1980, S. 199f.). Indem professionelle Erwachsenenbildner mit den Termini ihrer Wissenschaft vertraut sind, können sie gegenüber einem gedankenlosen Wortgebrauch mit seiner Tendenz zur Unterwerfung von Bildung unter die Mechanismen des Marktes widerständig bleiben. Eine solche Unterwerfung nämlich würde bedeuten, sich „den Verlogenheiten auszusetzen, die das Marktgeschehen und den es bestimmenden Konkurrenzkampf beinhalten“ (Tietgens 1993, S. 61). Kenntnisse theoretischer Traditionen, Entwicklungslinien oder Schichten (vgl. Foucault 1981, S. 10) von Begriffen sind notwendige Grundlage für eine gelingende Praxis. Sie kann der theoretischen Diskussion Impulse geben – und umgekehrt. Was in der Praxis erwachsenenpädagogischen Handelns Bestand haben will, bedarf einer bildungs- und wissenschaftstheoretischen Reflexion.

Gerade für die Erwachsenenbildung scheint die Erkenntnis des Nutzens erwachsenenpädagogischer Historiographie im besonderen Maße von Bedeutung zu sein, rekurriert sie doch auf eine Vielfältigkeit ihres Handelns und eine vergleichsweise kurze begriffsgeschichtliche Tradition (vgl. Dräger 1981, S. 8). Es muss bedacht werden, dass jede Analyse Verläufe und Facetten eines Gegenstands offen legt, die auf vielfache Weise miteinander verbunden sind.

> Das Interesse richtet sich also über das Faktische hinaus auf die Strukturen, Herkünfte und Wirkungen und ihr Wechselverhältnis zueinander, wobei noch Folgen im engeren Sinne und Rezeptionen einschließlich ihrer Mißverständnisse zu unterscheiden wären (Tietgens 1985, S. 10).

1 Begriffe erweisen sich als kommunikative Signalsysteme, „die gesellschaftliche Orientierungen vermitteln, individuelle Imperative enthalten und oft reduktiv formulierte normative Botschaften darstellen“ (Weinert 1999, S. 50). So appelliert etwa Kompetenzentwicklung oder Lebenslanges Lernen an das Individuum und intendiert damit ein bestimmtes Verhalten von Individuum, Gesellschaft und Staat.

Daraus ergibt sich bei jeder Betrachtung das methodische Problem, dass es nicht genügt, sich allein an die jeweiligen Definitionen zu halten und durch Begriffsklärungen und -abgrenzungen den Kern der Begriffe zu beschreiben. Vielmehr müssen *semantische* und *pragmatische Potenziale* abgetastet werden, um aus unterschiedlichen Verwendungsweisen (auch aus verschiedenen Zeiten) die jeweils aktuelle Bedeutung zu erhellen (vgl. Koselleck 2006, S. 311).

Eine solche Analyse von Begrifflichkeiten kann kaum ohne eine Betrachtung des dazugehörigen Kontextes gelingen. Ein Kontext aber kann sprachliche Zeichen, Äußerungen oder Themengebiete ebenso umfassen wie die soziale und politische Situation oder institutionelle Besonderheiten. Daher sind einzelne Kontexte zu anderen kaum abgrenzbar. Sie sind ineinander verwoben und korrespondieren auf vielschichtige Weise miteinander (vgl. Bellmann/Ehrenspeck 2006, S. 248–250). Gleiches gilt auch für Begriffe: Jeder Terminus steht mit anderen in Beziehung und besitzt seinerseits einen Kontext, in den er eingebettet ist. Über die Wortbeziehungen hinaus spannt sich das Netz der Bedeutungen durch die Begriffsumgebung, den Kontext, auf. Diese vielfältige Korrespondenz auf den Ebenen Begriff–Begriff, Kontext–Begriff und Kontext–Kontext erschwert die Eingrenzung einer Begriffsgeschichte (vgl. Koselleck 2002, S. 32), zeichnet sie zugleich aber als solche aus (vgl. Gadamer 1971, S. 18f.): Denn neben dem Kontext sind zur Analyse ähnliche Begriffe, Unter- und Oberbegriffe sowie Gegen- und Parallelbegriffe in angemessener Weise zu beschreiben (vgl. Koselleck 2006, S. 101f.). Diese Schwierigkeit soll im folgenden Abschnitt als produktive Chance zur Untersuchung von Begriffen verstanden werden.

3. Perspektiven und Ebenen einer Annäherung

Alle Begriffe haben eine zeitliche Binnenstruktur, d.h., dass sich in gegenwärtigen Verständnisweisen Momente einer vergangenen Auslegung, aber auch Elemente künftiger Zeitphasen finden lassen (vgl. Brödel 2003, S. 121; Koselleck 2006, S. 100). Hieraus sind zwei Momente abzulesen, die den folgenden Perspektiven die Ausrichtung für begriffsgeschichtliche Auslegungen geben:

Aus einer *makroanalytischen Perspektive*, die den Zusammenhang von Begriffs- und Sozialgeschichte ausweist, zeigt sich, dass die gesprochene Sprache immer entweder mehr oder weniger anzeigt, als die „wirkliche" Geschichte in ihrem Vollzug einlöst (vgl. Koselleck 2006, S. 37). Die Zeitstruktur ist für dieses Verhältnis prägend: Die Wirklichkeit kann sich verändert haben, bevor der Wandel auf den Begriff gebracht wurde, und es wurden Begriffe gebildet, die neue Wirklichkeiten freigesetzt haben. Obwohl Sozial- und Begriffsgeschichte nicht in gleichen Zeitfolgen oder -rhythmen ablaufen (vgl. ebd., S. 29), kann ein wechselseitiges Bedingungsgefüge festgehalten werden: Sprache besitzt sowohl eine rezeptive als auch eine produktive Dimension (vgl. Meueler 1998, S. 83–86; S. 180f.). Zu reflektieren ist dabei, dass weder mit dem

Erfassen der sprachlichen Ausdrücke Wirklichkeit erkannt wird, noch ein Wort nur *eine* Lesart hervorruft (vgl. Lerch 2010, S. 39). Stattdessen kann jeder Terminus unterschiedlich bestimmt werden und damit eine Vielzahl von Bedeutungen annehmen, die der wandelbaren Wirklichkeit entsprechen *sollen*.

Ein *mikroanalytischer Blickwinkel* intendiert das Aufzeigen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Begriffe, indem ihre Elemente idealtypisch und/oder historisch verortet werden. Von den jeweiligen Begriffen der Erwachsenenbildung können Bezüge zur sozialgeschichtlichen Umgebung, zu sozialen und politischen Akteuren und mitunter zum appellativen Charakter von Begriffen und somit sprachlichen Bedeutungsebenen möglicher Handlungen hergestellt werden. Ferner muss dabei die soziale Wirklichkeit berücksichtigt werden, die sich semantisch in bestimmten Begriffen der politisch-sozialen Welt niederschlägt. Jede Semantik weist über sich hinaus, da Sprache in einer Doppeldeutigkeit verhaftet ist: „Ohne Begriffe keine Erfahrung und ohne Erfahrung keine Begriffe“ (Koselleck 2006, S, S. 61f.). Sowohl im politisch-sozialen als auch im erwachsenenpädagogischen Bereich kann Semantik nicht unabgelöst von der jeweiligen Sprechergruppe und ihren jeweiligen Interessen (vgl. Fleck 1935, S. 59; S. 75) erklärt werden. Was sich insofern ändert, ist nicht der Terminus, sondern der Wortgebrauch. Aus diesen Überlegungen werden verschiedene Ebenen der Analyse von erwachsenenpädagogischen Begriffen formuliert:

Analyse der Besonderheit des sprachlichen Ausdrucks

Grundsätzlich kann jeder Begriff morphologisch und etymologisch betrachtet werden. Bei einem ersten Zugang ist es wichtig, sowohl das Themenspektrum als auch den zu untersuchenden Begriff selbst einzugrenzen. Dies gilt insbesondere, wenn Termini „inflationär und doch im Grunde vage“ (Alheit 2009, S. 7) gebraucht werden. Solche Vagheit wird besonders dann hervorgerufen, wenn Begriffe in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen oder im öffentlichen Sprachgebrauch verwendet werden. Da sich bei sehr vielen Begriffen der Erwachsenenbildung diese Unschärfe findet, empfiehlt sich das Nachspüren ihrer begriffsgeschichtlichen Entwicklung. Zu bedenken ist jedoch, inwieweit überhaupt von einer Begriffs*geschichte* gesprochen werden kann, handelt es sich bisweilen doch eher um einen Prozess aus Sprüngen, Sackgassen oder Umwegen, hervorgerufen und weiterverfolgt durch Denkkollektive (vgl. Fleck 1935, S. 75–80).

Auffinden und Abgrenzen von Worten ähnlicher Bedeutung

Einzelne Begriffe stehen mit anderen in Verbindung. Der Versuch einer begrifflichen Annäherung durch die Berücksichtigung gegensätzlicher und ähnlicher Termini enthält stets die Gefahr, semantisch zu verkürzen. Freilich ist dies legitim. Alternativ ist es möglich, diese Gegensätze als Netz zu verstehen. Denn begriffsgeschichtliche Forschung greift „von Anfang an über die Geschichte eines einzelnen Begriffs hinaus und erschließt sich semantische Strukturen“ (Bödeker 2006, S. 107). Die begriffsgeschicht-

liche Betrachtung soll aber nicht dazu verleiten, in der sprachlichen Verschränktheit von Syn- und Diachronie innerhalb des Begriffs selbst eine hinreichende Erkenntnis zu finden. Die Distanz zwischen sprachlicher Erfassung, geschichtlicher Wirklichkeit und historisch-soziologischer Analyse muss einbezogen werden, wenn der Übergang von geschichtlicher Erfahrung und Sprache in wissenschaftliche Deutung betrachtet wird.

Die Arbeit mit Gegen- und Feindbegriffen taugt dazu, den zu untersuchenden Begriff von außen zu bestimmen und seine Unterscheidungsmerkmale zu explizieren, womit auch der Gefahr von Stereotypen begegnet wird: Letztere nämlich werden zum „Begriffskäfig, der das Denken verhindert, das Handeln verkürzt" (Koselleck 2006, S. 283). Stattdessen muss der Blick zurückgehen auf vielfältige Zusammenhänge von Sozial- und Begriffsgeschichte (vgl. Tietgens 1994, S. 8).

Semantische Verortung des jeweiligen Terminus

Die Semantik von Begriffen kann anhand der Existenzzeichen von Wort und Bedeutung im historischen Verlauf aufgewiesen werden. Eine Skizzierung des Begriffsumfangs kann gelingen, wenn sowohl begriffs- als auch sozialgeschichtliche Aspekte fokussiert werden. Der Suche nach Bedeutungselementen aus früheren Vorstellungen einzelner Begriffe liegt die Annahme zugrunde, nicht nur die Einführung der Termini als geschichtlich zu verorten, sondern auch ihre „*Semantik* als geschichtlich geworden zu verstehen. Sprache und soziales Feld korrelieren, ohne dass das eine im anderen aufgeht, ohne dass das eine auf das andere kausal rückführbar wäre" (Lerch 2010, S. 51). Daraus folgt zweierlei: Zum einen bilden sozialgeschichtliche Entwicklungen in Staats- und Bildungswesen, Wirtschaft und Gesellschaft die Folie für Genese, Geltung und Gebrauch erwachsenenpädagogischer Termini; zum anderen sind bereits terminologische Veränderungen oder begriffliche Neuschöpfungen (z.B. „Machbarkeitsstudie", „hybride Settings") das Ergebnis von Wandlungsprozessen des politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Lebens.

Aufweisen von Grundzügen erwachsenenbildnerischer Begriffe

Wenngleich zur Charakterisierung erwachsenenbildnerischer Begriffe häufig auf einen Ursprung des jeweiligen Terminus (vgl. Knoll 2007, S. 197–200; Wittpoth 2001) zurückgegangen wird, sei wenigstens angefragt, inwieweit es sich dabei tatsächlich um einen Ursprung handelt, oder ob vielmehr Existenzzeichen (vgl. Nöth 2002, S. 20) vorliegen, deren Denklinien sich dann im jeweiligen Begriff bündeln. Dahinter steht die Annahme, dass

> die Geschichte eines Begriffes nicht alles in allem die einer fortschreitenden Verfeinerung, seiner ständig wachsenden Rationalität, seines Abstraktionsanstiegs ist, sondern die seiner verschiedenen Konstitutions- und Gültigkeitsfelder, die seiner aufeinander folgenden Gebrauchsregeln, der vielfältigen theoretischen Milieus, in denen sich seine Herausarbeitung vollzogen und vollendet hat (Foucault 1981, S. 11).

Erwachsenenbildungsbegriffe können dennoch kategorisiert werden (vgl. Tafreschi 2005, S. 9). Das jeweilige sprachliche Zeichen, exemplarisch hier „Lebenslanges Lernen", kann als Verbindung dreier Korrelate gefasst werden: Kategorienkonzept (Lernen), Kategorienname (Lebenslanges Lernen) und Objekt-Klasse (die Klasse allen Lernens, d.h. formelles, non-formales und informelles Lernen). Sämtliche bewussten oder unbewussten Lernbemühungen werden mit dem gleichen Wort bezeichnet (vgl. Lerch 2010, S. 43). Aus *semasiologischer Perspektive* liegt die Bedeutung offen: Vom Wort ausgehend kann auf die mit ihm in Verbindung stehenden Bedeutungen und Objekte geschlossen werden. Die *onomasiologische Perspektive* geht umgekehrt vor, d.h. sie untersucht die Wörter, die für das Kategorienkonzept ebenfalls noch verwendet werden können (vgl. Tafreschi 2005, S. 14f.). Aufgrund der umfassenden Bedeutung des Begriffs „Lebenslanges Lernen" erscheint sie hier als wenig hilfreich.

4. Reichweite begriffsgeschichtlichen Arbeitens

Durch Begriffsgeschichte lassen sich Entwicklungslinien und der jeweilige Gegenstand tiefer erkennen. Sprachlicher und sozialer Wandel stehen dabei nicht in simpler Antithese oder Parallele zueinander. Vielmehr ist jeder sprachliche Wandel, der sich – etwa auf die Benennung der Disziplin bezogen – in den Begriffen „Volksbildung", „Erwachsenenbildung", „Weiterbildung" und „Lebenslanges Lernen" manifestiert, immer schon sozial. Aber nicht jeder soziale Wandel ist eo ipso sprachlich. Sprache ist ein zukunftsgerichteter Faktor des sozialen Wandels und wirkt auf diesen durch Ausdrücke und Begriffe. Letztere spiegeln folglich einerseits historische Vorgänge, andererseits beeinflussen sie selbst das soziale Geschehen. „Sie haben somit eine deskriptive und eine normative Seite, sie beschreiben Realität und drücken gleichzeitig dieser Realität ihren Stempel auf" (Seitter 2000, S. 132). Als Beispiele für diese beiden Momente können etwa „Weiterbildungsgerechtigkeit", „Bildungsverlierer", „Bildungszentrum", „Modularisierung" oder „Akkreditierung" genannt werden. Sozialer und sprachlicher Wandel können aber nur theoretisch getrennt werden, während sie tatsächlich immer korrelieren. Und selbst derjenige, der zur Erkenntnis historischer Prozesse diese Trennung vollzieht, muss wissen, dass

> die Sprache und ihr Wandel soziale Phänomene sind, was umgekehrt nicht ohne weiteres behauptet werden kann. Denn in jeden sozialen Wandel wirken außersprachliche Faktoren, sogar solche, die sich der sprachlichen Fixierung und Vergewisserung entziehen (Koselleck 2006, S. 303).

Daher haben solche Analysen neben der Darstellung sozialgeschichtlicher Entwicklung auch die sprachliche Veränderung einzubeziehen: Eine doppelte Perspektivisierung nämlich kann die Bevorzugung eines der beiden Bezugssysteme vermeiden.

Hieraus sind für begriffsgeschichtliche Analysen der Erwachsenenbildung einige Konsequenzen zu ziehen: Der Wandel von Zielvorstellungen und Aufgaben der Erwachsenenbildung hat seinen Niederschlag in grundlegenden Begriffen gefunden: „Volksbildung", „Erwachsenenbildung", „Weiterbildung" und „Lebenslanges Lernen" sind Indizien der Veränderung. Die unterschiedlichen Begriffe sind nicht einfach wechselnde Namensgebungen, sondern Zeichen veränderter Konzeptionen und Theorien. Begriffsgeschichte kann insofern auch als Theorie- und Institutionengeschichte verstanden werden: Ihr Ziel ist die Analyse struktureller Bedingungen der historischen Wissensproduktion; ihr Erkenntnisinteresse richtet sich auf die Wechselwirkung zwischen sozialhistorischer Konstellation, institutionellen Bedingungen, lebensweltlichen Konfigurationen und Deutungsmustern (vgl. Bödeker 2006, S. 91; S. 97). Der genaue Sinn einer Aussage oder eines Schlagworts kann daher nur aus dem Kontext, der Lage des Verfassers bzw. der Deutungsgemeinschaft, den Adressaten, der politischen Situation und der sozialen Gesamtlage verstanden werden (vgl. Koselleck 1979, S. 21f.). Die „eigene sprachimmanente Geschichte" (Koselleck 2006, S. 57) von Begriffen zu erkennen, ist Aufgabe professioneller Erwachsenenbildner, die ihre Welt und die Begriffe innerhalb ihrer Welt zu erkennen und zu verändern suchen (vgl. Lerch 2010, S. 70f.). Wenngleich dies niemals vollständig gelingen kann, nutzt eine derartige Vergegenwärtigung des begrifflichen und damit auch theoretischen Handwerkszeugs dem Herausbilden einer eigenen professionellen Haltung.

Literatur

Alheit, P. (2009): „Diskursive Politiken" – Lebenslanges Lernen als Surrogat?". In: Hof, C./Ludwig, J./Zeuner, C. (Hg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27.–29. September 2007 an der Universität Bremen. Baltmannsweiler, S. 4–15

Bellmann, J./Ehrenspeck, Y. (2006): Historisch-systematische Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 245–264

Bödeker, H. E. (2006): Begriffsgeschichte als Theoriegeschichte – Theoriegeschichte als Begriffsgeschichte. Ein Versuch. In: Casale, R./Tröhler, D./Oelkers, J. (Hg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen, S. 91–119

Brödel, R. (2003): Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsgeschichte, Politik und Erziehungswissenschaft. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld, S. 115–142

Dräger, H. (1981): Aus gegebenem Anlaß: Thesen zum Verhältnis von Historie und Theorie in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. In: Mader, W.: Theorien zum Prinzip der Teilnehmerorientierung. Universität Bremen, S. 1–14

Dräger, H. (1985): Die Verflechtung von wissenschaftlicher Pädagogik und Erwachsenenbildung in der Geschichte. In: Tietgens, H.: Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 31–43

Fleck, L. (1935): Über die wissenschaftliche Beobachtung und die Wahrnehmung im Allgemeinen. In: Fleck, L. (1983): Erfahrung und Tatsache. Frankfurt a.M., S. 59–83

Foucault, M. (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.

Gadamer, H.-G. (1971): Die Begriffsgeschichte und die Sprache der Philosophie. Opladen

Jakobs, E.-M. (1999): Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns. Tübingen
Knoll, J. H. (2007): „Lebenslanges Lernen" – Ein neuer Begriff für eine alte Sache? Eine historische Spurensuche. In: Bildung und Erziehung, H. 2, S. 195–208
Koselleck, R. (1979): Begriffsgeschichte und Sozialgeschichte. In: Koselleck, R. (Hg.): Historische Semantik und Begriffsgeschichte. Stuttgart, S. 19–36
Koselleck, R. (2002): Hinweise auf die temporalen Strukturen begriffsgeschichtlichen Wandels. In: Bödeker, H.E. (2002): Begriffsgeschichte, Diskursgeschichte, Metapherngeschichte. Göttingen, S. 29–48
Koselleck, R. (2006): Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache. Frankfurt a.M.
Künzel, K. (1985): Kann es eine Geschichte der Erwachsenenbildung geben? In: Tietgens, H.: Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 19–30
Lerch, S. (2010): Lebenskunst lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Bielefeld
Meueler, E. (1998): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart
Nöth, W. (2002): Wörter als Zeichen: Einige semiotische Aspekte der Sprache. In: Dittmann, J./Schmidt, C.: Über Wörter: Grundkurs Linguistik. Freiburg im Breisgau, S. 9–32
Olbrich, J. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Unter Mitarbeit von Siebert, H. Opladen
Seitter, W. (2000): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bielefeld
Tafreschi, A. (2005): Zur Benennung und Kategorisierung alltäglicher Gegenstände: Onomasiologie, Semasiologie und Kognitive Semantik. Kassel
Tietgens, H. (1980): Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (Hg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 177–235
Tietgens, H. (1985): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H.: Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 7–16
Tietgens, H. (1993): Der Begriff der Lebenswelt im Kontext der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung, H. 2, S. 59–62
Tietgens, H. (1994): Zwischenpositionen in der Geschichte der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende. Bad Heilbrunn
Weinert, F. E. (1999): Lebenslanges Lernen: Visionen, Illusionen, Realisationen. Blick in die Wissenschaft. Forschungsmagazin der Universität Regensburg, H. 11, S. 50–55
Wittpoth, J. (2001) (Hg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose: Theoriebeobachtungen. Bielefeld

This article focuses on the interaction between the history of ideas and adult education. The question of the disciplinary and the individual self-conception, which can be extended by an approach from the history of the understanding of concepts, is central to this consideration. After discribing the possible usage of general terminology it offers different perspectives and levels for adult educational analysis. As a conclusion it discusses to which extent these possibilities are valid for andragogy.