



Lebensweltorientierung von Erwachsenen- und Weiterbildung bedeutet auch, sich der Unterschiede der Lebenswelten von Lernenden und Lehrenden gewahr zu werden. Die reflektierte Auseinandersetzung mit dieser Unterschiedlichkeit ist pädagogisch voraussetzungsreich, dennoch aber, so der Autor, ein notwendiger Schritt einer weitergehenden Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Schlagnworte: Lebenswelt; Erwachsenenbildung; Lernprozess; Weiterbildungsangebot; Milieu; Teilnehmer; Weiterbildner; Professionalisierung; Bildungseinrichtung; Lehr-Lern-Forschung
 Zitiervorschlag: Bremer, Helmut (2022). Passungsverhältnisse. *Lebenswelten von Lernenden und Lehrenden. weiter bilden*, 29(4), 18-21. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/WBDIE2204W005>

E-Journal Einzelbeitrag
 von: Helmut Bremer

Passungsverhältnisse

Lebenswelten von Lernenden und Lehrenden

aus: Lebensweltorientierung (WBDIE2204W)

Erscheinungsjahr: 2023

Seiten: 18 - 21

DOI: 10.3278/WBDIE2204W005

Dieses Werk ist unter folgender Lizenz veröffentlicht: Creative Commons Namensnennung-Share Alike 4.0 International

Lebenswelten von Lernenden und Lehrenden

Passungsverhältnisse

HELMUT BREMER

Lebensweltorientierung von Erwachsenen- und Weiterbildung bedeutet auch, sich der Unterschiede der Lebenswelten von Lernenden und Lehrenden gewahr zu werden. Die reflektierte Auseinandersetzung mit dieser Unterschiedlichkeit ist pädagogisch voraussetzungsreich, dennoch aber, so der Autor, ein notwendiger Schritt einer weitergehenden Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Die Beschäftigung mit den sozialen und kulturellen Voraussetzungen, die die Teilnahme an Erwachsenenbildung eher befördern oder erschweren, hat in der Erwachsenenbildung eine lange Tradition. Das Freiwilligkeitsprinzip der Teilnahme verweist darauf, dass Erwachsene selbst für sich Sinn in den Angeboten finden müssen. Das wird etwa im didaktischen Prinzip der Teilnehmerorientierung ausgedrückt, bei dem es um die »Berücksichtigung von Voraussetzungen, Lernfähigkeiten und Erwartungshorizonten der Teilnehmer im Hinblick auf Didaktik und Auswahl der Kursinhalte« geht (Barz & Tippelt, 2018, S. 164). Realität ist gleichwohl, dass Angebote der Erwachsenenbildung zwar allen offen stehen, aber nicht alle hingehen.

In diesem Zusammenhang ist auch früher schon das Konzept der »Lebenswelt« aufgegriffen worden, als in den 1980er Jahren die Bedeutung von Alltags- und Subjektperspektiven in Zusammenhang mit Teilnahmeproblemen diskutiert wurde (etwa Alheit, 1983; Müller, 1993; Schmitz, 1984). Gegenwärtig erlebt es eine gewisse Renaissance, besonders, wenn es um das Verstehen von Motivlagen schwierig zu erreichender Adressatinnen und Adressaten geht. Ein Beispiel dafür ist der Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung (Bendel et al., 2022), wo die Gewinnung von Teilnehmenden auch bildungspolitisch hohe Relevanz bekommen hat (sichtbar etwa auch daran, dass eine praxisbezogene Förderlinie der Alphadekade »Lebensweltorientierung« im Titel hat) und der »Verankerung« von Grundbildung in der Lebenswelt verstärkt nachgegangen wird (Johannsen et al., 2022).

Die Relevanz von »Lebenswelt« für die Erwachsenenbildung

Die Relevanz für die Erwachsenenbildung leuchtet unmittelbar ein, wenn man an das auf Alfred Schütz zurückgehende Verständnis von »Lebenswelt« zurückgreift (s.a. die Beiträge von Peter Brandt und Rudolf Tippelt in diesem Heft). Lebenswelt rückt die alltäglichen Handlungskontexte der Individuen in den Mittelpunkt. Die »Lebenswelt des Alltags«, so Schütz (Schütz & Luckmann, 1975, S. 23), ist das, was subjektiv als Wirklichkeit unmittelbar wahrgenommen wird. Sie wird als »schlicht gegeben« vorgefunden, in der Regel nicht hinterfragt und erscheint als »unproblematisch« (ebd.). Insofern haben Menschen zu dieser Lebenswelt eine quasi »natürliche Einstellung«.

In den Fokus gerückt wird demnach, wie sich die Menschen in der Lebenswelt orientieren, sie mit Sinn besetzen, Routinen ausbilden und wie sie im Alltag mit Handlungsproblematiken umgehen. Legt man zugrunde, dass pädagogisches Handeln immer eingreifen will in Lebensweisen und Lebensführung von Menschen, die aber offenbar eng mit den lebensweltlichen Erfahrungen zusammenhängen, dann kann dies nur »gelingen«, wenn an diese Lebenskontexte angeknüpft wird.

Nimmt man das Beispiel der Grundbildung und Alphabetisierung (vgl. Bremer, 2022), dann hieße das: Inwiefern und wie genau sind Lerngegenstände der Grundbildung, also etwa Schriftsprache, Rechnen, aber auch Gesundheit, Finanzen und

Politik, in die Alltagszusammenhänge, -routinen und das Alltagswissen von Menschen integriert? Wie sind sie mit Sinn besetzt? Wie werden sie relevant für die Bewältigung von lebensweltlichen Problemlagen? Und welche Art von erwachsenepädagogisch gestalteten Settings und Formaten können das gut aufnehmen? Gleiches ließe sich auch für andere Themen- und Inhaltsbereiche formulieren.

Enno Schmitz (1984) hat Erwachsenenbildung als »lebensweltbezogenen« Erkenntnisprozess konzipiert. Vereinfacht gesagt stößt Erwachsenenbildung demnach ins Leere, wenn Lern- und Bildungsangebote nicht auf lebensweltliche Problemlagen bezogen sind oder von den Lernenden nicht darauf bezogen werden können. Gleichwohl sei es der Anspruch, das auf Bewältigung gerichtete lebensweltliche Alltagswissen der Individuen zu erweitern und insofern über die subjektive Wirklichkeit der Lebenswelt hinauszudeuten.

Damit ist auf ein Verhältnis zwischen Pädagogik und den Lebenswelten von Adressaten und Adressatinnen verwiesen. Orientierung an der Lebenswelt ist nicht automatisch gegeben, oder der Bezug dazu ist abhandengekommen. Es bedarf jedenfalls einer spezifischen pädagogischen Arbeit, um Lern- und Bildungsangebote so zu gestalten, dass sie stärker oder überhaupt die »Lebenswelt« der Adressatinnen und Adressaten mit aufnehmen, pädagogisches Handeln also so auszurichten, dass diese Relevanzen herstellen können.

Zum pädagogischen Umgang mit »Lebenswelten«

Zu fragen ist auch danach, welche Rolle die lebensweltlichen Einbindungen der pädagogisch Tätigen selbst dabei spielen. Die Dominanz »fachdidaktischer Methoden der Wissensvermittlung« soll ergänzt werden »durch ein systematisches Verstehen der lebensweltlichen Problemlagen, aus denen Motive und Bildungsinteressen der Teilnehmer entspringen« (Schmitz, 1984, S. 96). Geradezu radikalisiert findet sich diese Forderung bei Paulo Freire in der »Pädagogik der Unterdrückten« (1971). Er stellt – ohne sich explizit auf »Lebenswelt« zu beziehen – die Vorstellung einer mit curricularen Vorgaben daherkommenden Pädagogik gewissermaßen vom Kopf auf die Füße: »Wir können nicht einfach zum Arbeiter – in der Stadt oder auf dem Land – gehen, um ihm im Bankiers-Stil Kenntnisse zu vermitteln oder ihm das Modell des guten Menschen aufzunötigen, das in einem Programm enthalten ist, dessen Inhalt wir selbst organisiert haben« (Freire, 1971, S. 77). In der von ihm entwickelten »problemformulierende[n] Methode« geht es darum, das Aufsuchen der Menschen in ihren Quartieren und Lebenswelten zu verbinden mit dem Finden ihrer »generativen Themen«, die an ihre alltäglichen Erfahrungen und Problemstellungen geknüpft sind. Diese werden in einem Prozess des »dialogischen Lernens an der Lebenswirklichkeit« (Lange,

1971, S. 15) zum Ausgangspunkt der Bildungsarbeit. Hier weist Freire in die Richtung, dass sich die Erwachsenenbildung gerade in Bezug auf das Erreichen von Menschen, die kaum Berührungen mit Bildungseinrichtungen und den darin Tätigen haben, »ethnographischer« Strategien bedienen muss: eine Art »Eintauchen« in die Lebenswelten von Adressatinnen und Adressaten, um diese von innen heraus zu verstehen. Teilweise wird dies in Ansätzen »aufsuchender Bildungsarbeit« durch die Verbindung von »Komm- und Gehstrukturen« umgesetzt (Bremer et al., 2015; Bendel et al., 2022).

Lebenswelten und Passungsverhältnisse von Lehrenden und Lernenden

Das »systematische Verstehen« (Schmitz, 1984) der Innensicht gewinnt besondere Bedeutung. Folgt man Barbara Friebertshäuser (2001, S. 181), bildet »das Verstehen des anderen und seiner Lebenswelt [...] die Basis jeder pädagogischen Intervention«.

»So weit – so gut«, könnte man also sagen, »was hindert uns daran?«

Hier ist daran zu erinnern, dass auch Lehrende, ebenso wie Lernende, ihre lebensweltlichen Einbindungen und Erfahrungen haben, Routinen ausbilden, eine Alltagswelt als »fraglos gegeben« (Schütz & Luckmann, 1975) vorfinden, als selbstverständlich hinnehmen und in der Regel nicht hinterfragen. Sie neigen daher dazu, auch die pädagogische Welt aus der Perspektive ihrer Lebenswelt zu betrachten. Insofern schließt der pädagogische Verstehensprozess »die Selbstreflexion der Professionellen über ihre Lebenswelt ein« (Friebertshäuser, 2001, S. 181). Es geht dann darum, »die Welt einmal vom Standpunkt eines anderen Menschen aus mit dessen Augen zu sehen und dabei Neues zu erfahren, den eigenen Horizont eingeschränkter Denk-, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster zu erweitern« (ebd.). Da lebensweltliche Erfahrungen als Denk-, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster verinnerlicht – in der Begrifflichkeit Pierre Bourdieus (1987) »habitualisiert« – sind, ist das kein leichtes Unterfangen. Schon Kurt R. Müller (1993, S. 40) vermutete in seiner sozialisationstheoretischen und bildungspraktischen Auseinandersetzung mit dem Lebensweltbezug, dass dies möglicherweise »immer nur ansatzweise gelingen« kann. Und auch er sah, dass Lehrende dabei ihre eigene »Sichtweise der Welt« hinterfragen müssen, um nicht den Teilnehmenden die »eigenen Deutungsmuster überzustülpen« (ebd.).

Sich der Alltags- und Lebenskontexte derjenigen zu vergewissern, für die man Bildungsarbeit macht, ist insbesondere dann wichtig, wenn sie sich stark von den Lebenswelten der Pädagoginnen und Pädagogen unterscheiden. Und das ist – in unterschiedlicher Ausprägung – häufig so, da Pädagogen und Pädagoginnen und Lernende unterschiedlichen sozialen Milieus angehören.

Hier lässt sich das Lebensweltkonzept an das auf Pierre Bourdieu zurückgehende Paradigma der »kulturellen Passung« anschließen (Kramer & Helsper, 2010). Demnach wird im Herkunftsmilieu ein bestimmter Habitus erworben, der Affinität zu institutioneller Bildung aufweist – oder eben nicht. Jürgen Wittpoth (2013, S. 43) hat das mit der Metapher von »Heimspiel« bzw. »Auswärtsspiel« anschaulich auf den Punkt gebracht. Milieu- bzw. lebensweltsspezifische »Passungsverhältnisse« zwischen Lehrenden und Lernenden sowie damit verbundene Institutionskulturen, pädagogische Settings, Ansprachestrategien usw. erleichtern oder erschweren bestimmten Adressatinnen und Adressaten, Zugang zu finden.

»Im Herkunftsmilieu wird ein bestimmter Habitus erworben, der Affinität zu institutioneller Bildung aufweist – oder eben nicht.«

Andersherum haben sich privilegierte Milieus die (Weiter-) Bildungsinstitutionen quasi zu eigen gemacht und drücken ihnen ihren Stempel auf. Insbesondere für bildungsungewohnte Milieus erscheint dann die institutionelle Bildung und Weiterbildung oft als eine »fremde Welt«, der sie sich nicht zugehörig fühlen und in die sie sich mit ihren Alltags- und Problemlagen auch schlecht einbringen können. Mit Bezug auf die Schwierigkeiten der Volkshochschulen bei der Gewinnung von Industriearbeiterinnen und -arbeitern sprach Tietgens (1978, S. 165) in den 1960er Jahren von »Gesprächen für Eingeweihte«, die »ein Vertrauensverhältnis voraussetzen« scheinen, in das sich Arbeiterinnen und Arbeiter »nicht einbezogen« fühlen.

Für die in der Erwachsenenbildung Tätigen heißt das wiederum, zu hinterfragen, inwiefern sie an der Konstruktion dieser differenten Welten beteiligt sind, möglicherweise sogar gegen die eigene Intention.

Habitus von Lehrenden

In einer empirischen Untersuchung fanden wir Hinweise darauf. Zugrunde gelegt war, dass das Entwickeln von Beruflichkeit und professionellem erwachsenenpädagogischen Handeln mit dem biografisch und milieuspezifisch ausgebildeten Habitus in Verbindung steht (Bremer et al., 2020). Dabei zeigte sich, dass viele der von uns befragten Professionellen in der Erwachsenenbildung Bildungsaufstiege vollzogen haben. Gerade aufgrund der eigenen Erfahrungen des Aufstiegs, der oft aus widrigen Verhältnissen erfolgte und mit Disziplin und erheblicher Anstrengung verbunden war, bestand einerseits eine besondere Sensibilität für Ungerechtigkeiten und Benachteiligungen, die sich auch in entsprechenden pädagogischen Intentionen niederschlugen: Dem Herstellen von Bildungsgerechtigkeit wurde hohe Bedeutung beigemessen. Dies fand andererseits gleichwohl eine Grenze darin, dass der eigene Aufstiegserfolg zur »Messlatte« wurde, indem etwa bei Adressaten und Adressatinnen sowie Lernenden in benachteiligten Lebenslagen ein bestimmter, von Motivation, Selbstdisziplin und Anstrengungsbereitschaft geprägter »weiterbildungsaffiner Habitus« erwartet wird. Das entspricht der von Müller (1993, S. 40) benannten Gefahr, den Teilnehmenden die »eigenen Deutungsmuster überzustülpen«.

Ähnlich stießen wir bei einigen Befragten, die in der Alphabetisierungsarbeit tätig waren, darauf, dass bei diesen aufgrund eigener biografischer Erfahrungen Lesen ausgeprägt positiv besetzt und als soziale und emanzipatorische Praxis geradezu aufgeladen war. Indem dies »gesetzt« wurde, konnte ein tieferes Verstehen der lebensweltlichen Einbindung von Schriftsprache bei Lernenden mit Lese- und Schreibschwierigkeiten auch erschwert sein und zu einem hierarchischen, latent beinahe »paternalistisch« anmutenden Blick auf Teilnehmende führen. Ein ähnliches Muster deutete sich auch im Bereich der Integrationsarbeit bei professionell Tätigen mit Migrationsgeschichte an. Bei ihnen war der Spracherwerb biographisch hoch aufgeladen. Wir fanden hier einerseits eine hohe Empathie für Zugewanderte und deren Sprachprobleme, andererseits auch Unverständnis, wenn deren Motivation zur Teilnahme am Sprachkurs (scheinbar) gering war.

Solche implizit ausschließenden pädagogischen Handlungsmuster waren nicht intendiert und den Befragten zu meist nicht bewusst. Sie lassen sich als lebensweltlich ausgeprägte, »habitualisierte« Weltansichten verstehen, die in das pädagogische Handeln hineinragen. Sie verdeutlichen, dass da, wo durchaus lebensweltliche Nähe und Berührungen zu Teilnehmenden vorhanden ist, zwar einerseits ein systematisches Verstehen der Lebenswelten von Lernenden erleichtert ist, andererseits aber auch nicht quasi automatisch Passung hergestellt wird. Deutlich wird insgesamt die Notwendigkeit einer spezifischen Professionalisierung des Personals. Das



pädagogische Verstehen »fremder« Lebenswelten muss davon begleitet sein, »die eigene Milieuzugehörigkeit als Planende und Lehrende zu reflektieren« (Fleige et al., 2019, S. 126) und mit dem Entwickeln von Habitus- und Milieusensibilität verbunden werden (Bremer, 2022, S. 47f.). Dazu gehört eine realistische Einschätzung der Erwartungen an und Zielen an die Lernenden. In aller Regel führt das erwachsenenpädagogisch gestaltete Erweitern des Alltagswissens der Lernenden nicht zu sprunghaften Veränderungen, sondern wird in den lebensweltlichen Alltag integriert und ermöglicht, so schon Schmitz (1984, S. 108), »zumeist allmählich sich verfestigende neue Erfahrungen«, die gekennzeichnet sind durch ein »fast unmerkliches Hineinleben in neue Lebensabschnitte«. Die Lernenden legen »nicht laufend [...] eine bewußte Rechenschaft« darüber ab, »ob ihre subjektive Wirklichkeit heute noch die von gestern, von vor einem Monat oder von vor zwei Jahren ist« (ebd.).

Insgesamt erweist sich lebensweltorientierte Erwachsenenbildung in jedem Fall als ein voraussetzungsreicher Ansatz mit verschiedenen Implikationen. Dazu gehört neben der erwähnten Reflexions- und Professionalisierungsarbeit auch, dass das Interesse an der Nutzung der Lebensweltperspektive unterschiedlich gelagert sein kann. Denn es ist durchaus relevant, ob das Interesse an »Lebenswelt« eher von emanzipatorischen Intentionen unterlegt ist und dazu führen soll, Gestaltungsspielräume der Lernenden in Bezug auf ihre Lebenswelt zu erweitern (so etwa Alheit schon 1983). Oder inwiefern das Nutzbarmachen der Lebenswelt zur Teilnahme an Angeboten im Vordergrund steht, die dem Erwerb gesellschaftlich oder ökonomisch relevanter Kompetenzen dienen. In der Praxis wird es dabei oft weniger um ein kategorisches »Entweder – Oder« gehen. Aber es berührt das erwachsenenpädagogische Selbstverständnis und kann Spielräume des Handelns bewusst machen.



DR. HELMUT BREMER

ist Professor für Erwachsenenbildung/
Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen.

helmut.bremer@uni-due.de

Alheit, P. (1983). »Lebensweltorientierung« – Symptom einer Krise in der Weiterbildung? In E. Schlutz (Hrsg.), *Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit* (S. 155–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Barz, H. & Tippelt, R. (2018). Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 161–184). Wiesbaden: v.s.

Bendel, J., Schneider, J. & Schwarz, S. (2022). Lebensweltorientierte Alphabetisierung und Grundbildung im Sozialraum – ein professionskultureller Verständigungsversuch. In U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 21–36). Bielefeld: wbv Publikation.

Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bremer, H. (2022). Lebensweltorientierung und Grundbildung. In S. Botters & M. Glatz (Hrsg.), *Mit gutem Grund – Alphabetisierung und Grundbildung in Evangelischer Erwachsenenbildung*. Münster: Waxmann (i.E.).

Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für »Bildungsferne«*. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld: Bertelsmann.

Bremer, H., Pape, N. & Schlitt, L. (2020). Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1/2020, 57–70.

Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., Käpplinger, B. & Robak, S. (Hrsg.). (2019). *Programm- und Angebotsentwicklung (Reihe Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Diskurse – Transfer, Bd. 2.)* (2. Aufl.). Bielefeld: wbv Publikation.

Freire, P. (1971). *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart: Klett.

Friebertshäuser, B. (2001). Feldforschung im Praktikum. Ein Konzept für das studienbegleitende Praktikum im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft? In J. Schulze-Krüdener & H. G. Homfeldt (Hrsg.), *Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf* (S. 181–204). Neuwied u. a.: Luchterhand.

Johannsen, U., Peuker, B., Langemack, S. & Bieberstein, A. (Hrsg.). (2022). *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv Publikation.

Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103–125). Wiesbaden: Verlag.

Lange, E. (1971). Einführung. In: P. Freire.: *Pädagogik der Unterdrückten* (S. 9–23). Stuttgart: Klett.

Müller, K. (1993). Teilnehmerorientierung und Lebensweltbezug im sozialisationstheoretischen und bildungspraktischen Zusammenhang. In H. Tietgens (Hrsg.), *Vermittlungsprobleme und Vermittlungsaufgaben* (S. 26–50). Frankfurt/M.: D v v.

Schmitz, E. (1984). Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In E. Schmitz & H. Tietgens (Hrsg.), *Erwachsenenbildung (Reihe Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11.)* (S. 95–123). Stuttgart: Klett-Cotta.

Schütz, A. & Luckmann, T. (1975). *Strukturen der Lebenswelt*. Neuwied: Luchterhand.

Tietgens, H. (1978 [1964]). Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: W. Schulenberg (Hrsg.), *Erwachsenenbildung* (S. 98–174). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Wittpöth, J. (2013). *Einführung in die Erwachsenenbildung*. Opladen: Budrich.