

Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung
in der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Olaf Dörner
Carola Iller
Ingeborg Schüßler
Heide von Felden
Sebastian Lerch (Hrsg.)

Erwachsenenbildung und
Lernen in Zeiten von
Globalisierung, Transformation
und Entgrenzung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
 Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
 Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten
 © 2020 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-2345-4 (Paperback)
 eISBN 978-3-8474-1518-3 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Lektorat: Dr. Andrea Lassalle, Berlin – andrealassalle.de
 Satz: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
 Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
 Druck: Paper & Tinta, Warschau
 Printed in Europe

Inhalt

Einleitung	9
<i>Jürgen Wittpoth</i>	
Gesellschaftlicher Wandel als „Herausforderung“? Über einige Tücken zeitdiagnostischer Orientierung von Erwachsenenbildung	13
<i>Heide von Felden</i>	
Zur Rezeption von Appellen des Lebenslangen Lernens	25
<i>Jörg Dinkelaker</i>	
Unterschiede im Entgrenzten. Zur Frage nach den Konturen von Erwachsenenbildung/Weiterbildung	37
<i>Jörg Schwarz, Sabine Schmidt-Lauff</i>	
(Spät-)Moderne Zeitregime, kollektive Zeitpraktiken und subjektives Lernzeiterleben	49
<i>Anita Pachner, Christina Baust</i>	
Transformation ermöglichen: Potentiale von Reflexion und Perspektivverschränkung für die Professionalisierung von Lehrenden. Evaluationsstudie zu einem reflexionszentrierten Fortbildungsangebot der Erwachsenenbildung für Lehrkräfte	61
<i>Matthias Rohs, Ricarda Bolten</i>	
Einstellungen von Erwachsenenbildner*innen zur digitalen Transformation der Weiterbildung	77
<i>Denise Klinge</i>	
Selbstexpertisierung mittels Software? – Zum Umgang mit Sonder- wissen in der Entwicklungs- und Repräsentationspraxis von ‚Lern- und Bildungsapps‘	89
<i>Jana Wienberg</i>	
Erlebte Resonanz im Weiterbildungsgeschehen – eine empirische Annäherung	103

<i>Beatrix Niemeyer</i>	
Weggehen, um dazugehören? Kritische Überlegungen zum Konzept von Lernmobilität	119
<i>Sebastian Zick</i>	
#FreeInterrail, Mobilität und Bildung – Narrativanalytische Perspektiven auf EUropäische Mobilitätsförderung	131
<i>Eva Heinrich</i>	
Veränderung von Praktiken beim Wiedereinstieg in eine entgrenzte Arbeitswelt	143
<i>Christian Müller</i>	
Die Rekonstruktion betrieblicher Weiterbildungsentscheidungen in Klein- und Kleinstunternehmen	153
<i>Martin Reuter, Stefan Koscheck, Andreas Martin</i>	
Qualitätsmanagement und organisationale Felder in der Weiterbildung	163
<i>Lisa Lorenz, Eike Asche</i>	
Zwischen Fluidität und Kontinuität – Planung von Bildungsangeboten für die Digitalisierung	179
<i>Gregor Dutz, Lisanne Heilmann</i>	
Lesekompetenz und politische Partizipation: Empirische Befunde aus PIAAC-L	193
<i>Alexandra Maßmann</i>	
Weiterbildungsteilnahme und subjektives Alter – Kann das subjektive Alter helfen, die Funktion und Motivation einer Teilnahme zu erklären?	207
<i>Frank Behr, Christiane Hof</i>	
Habituelle Grundlagen des Studierverhaltens. Annäherungen an die Bedingungen universitären Lernens	221

<i>Franziska Schulze-Stocker, Christian Schäfer-Hock</i>	
Transformation von Hochschulen – Transformation von Bildungswegen junger Erwachsener: Frühwarnsysteme an Hochschulen in Deutschland	237
<i>Susanne Maria Weber, Marc-André Heidelmann</i>	
Lernziele bestimmen? Kompetenzen erfassen? Prozesse imaginieren? Zur „Messung“ individueller und kollektiver Transformation im Kontext Organisationspädagogischer Professionalisierung	251
<i>Nikolaus Meyer, Dieter Nittel</i>	
Transformation von Erziehung und Bildung: Begleitung als Merkmal des pädagogisch-organisierten Systems des lebenslangen Lernens	263
<i>Steffi Robak, Christian Kühn, Jessica Preuß, Marion Fleige, Stephanie Freide</i>	
Kulturelle Erwachsenenbildung im Zeichen digitaler Transformation: Theoretische Perspektiven und forschungsleitende Zugänge	273
<i>Bernd Käßlinger, Anika Denninger, Torsten Denker</i>	
Heimat, Globalisierung und Erwachsenenbildung: Befunde einer Regionalstudie	284
<i>Stefanie Bauer</i>	
Transformations- und Lernprozesse alleinerziehender Mütter. Eine qualitative Studie	299
<i>Johannes Wahl</i>	
Transformation des Subjekts im Kontext des Übergangs in die Hochschule	315
<i>Joachim Ludwig</i>	
Geht das unter die Haut? Zur Rolle der Gefühle in der Erwachsenenbildung	327
<i>Tim Stanik, Lisa Marie Fritsch</i>	
Theoretische Begründungen und empirische Erfassbarkeit von Teilnehmerorientierung in der institutionalisierten Erwachsenenbildung	341

<i>Klaus Buddeberg, Christopher Stammer</i>	
Schließt der digitale Wandel ältere Erwachsene und gering literalisierte Erwachsene aus?	353
Angaben zu den AutorInnen	365

Olaf Dörner, Heide von Felden, Carola Iller, Sebastian Lerch, Ingeborg Schüßler

Einleitung

Die Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) fand 2018 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz zum Thema „Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung“ statt. Damit wurde die Perspektive der Erwachsenenbildung auf gesellschaftliche Veränderungen gerichtet, wie sie in Debatten über Globalisierung, Transformation und Entgrenzung thematisiert werden. Im Zuge der Globalisierung und Transnationalisierung werden auf gesellschaftlicher Ebene einerseits deren Phänomene direkter auf die Nationalstaaten bezogen, andererseits verlieren, verbunden mit Entgrenzungen der Arbeits- und Wissensgesellschaft, nationalstaatliche Grenzen an Bedeutung. Dies wirkt sich auch auf die Bildung und das Lernen von Individuen sowie auf das Handeln in Organisationen aus, und zwar in Bezug auf Leben und Arbeit. Es entstehen insbesondere durch die gestiegene zeitlichen und örtlichen Mobilität in Zeiten von Digitalisierung und Globalisierung neue Arbeitsmarktstrukturen sowie neue Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer Umgestaltung der Lebensführung.

Auch die erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Diskurse verändern sich. Für die Erwachsenen- und Weiterbildung ist zu beobachten, dass einerseits gesellschaftliche Transformationen positiv aufgenommen werden. Andererseits werden neoliberale und ökonomische Tendenzen und Diskurse, z. B. zum lebenslangen Lernen, die Steuerungsprozesse in kulturellen und sozialen Bereichen beeinflussen oder gar dominieren, kritisch betrachtet. Gleichzeitig gilt der Ressource ‚Wissen‘ eine besondere Aufmerksamkeit angesichts gesellschaftlicher Veränderungs- und Wandlungsprozesse, insbesondere des Wandels von der Produktions- zur Dienstleistungs- und schließlich zur Wissensgesellschaft. Nicht selten werden in diesem Zusammenhang zusätzliche Belastungen thematisiert, die dadurch entstünden, dass persönliche Lernanstrengungen bei gleichzeitig kürzerer Halbwertszeit des Wissens einen zusätzlichen Druck auf die Individuen ausüben (können). Dabei wirken vor allem auch institutionalisierte temporale Ordnungen und kollektive Zeitpraktiken auf das subjektive Lernzeiterleben, wie empirische Untersuchungen zeigen.

Auf *institutioneller Ebene* sind also Phänomene der Transformation im Sinne einer weitgehenden Neuordnung des gesamten Bildungs- und Beschäftigungssystems festzustellen. Flexibilisierungsprozesse in der Erwerbsarbeit, die Diffusion von Arbeit und Freizeit sowie die zunehmende Notwendigkeit lebenslangen Lernens führen zu neuen Zeitregimen, zur Restrukturierung von

Geht das unter die Haut? Zur Rolle der Gefühle in der Erwachsenenbildung

1 Problemstellung und Fragestellung

Transformationsprozesse, die Subjekte im Kontext der Erwachsenenbildung vollziehen, sind in der Regel schwierige und komplexe Welt- und Selbstverständigungsprozesse, da sie oft nur schwer veränderbare Deutungsmuster und Sinnhorizonte tangieren. Solche teils habituellen Transformationen umfassen nicht allein die Verstandesebene, sondern immer auch Gefühle bzw. Empfindungen. Empfindungen sind Ausdruck ästhetischer Wahrnehmungen und Erfahrungen. Ästhetik wird in diesem Beitrag in Anlehnung an Welsch (2010) im Sinne von Aisthethik verstanden „als Thematisierung von Wahrnehmungen aller Art, sinnhaften ebenso wie geistigen, alltäglichen wie sublimen, lebensweltlichen wie künstlerischen“ (Welsch 2010, 9f.). Ästhetisches Wahrnehmen kann so gesehen überall auftauchen (Reckwitz 2015, 25). Welche Rolle spielen sie in der Praxis der Erwachsenenbildung?

Für die politische Bildung sind Emotionen und Gefühle aktuell ein wichtiges Thema sowohl auf Tagungen (Bundeskongress Politische Bildung 2019: Was uns bewegt. Emotionen in Politik und Gesellschaft) als auch in der neueren Literatur (Schwerpunktheft Emotionen des Journals für politische Bildung 2/2018; Huber/Krause 2018). Für die Kulturelle Bildung sind Körperempfindungen und Gefühle im Kontext ästhetischer Wahrnehmungen und Erfahrungen ebenfalls ein Charakteristikum. Im Verbund mit Gefühlen und Empfindungen werden dort sachlich-soziale Themen wie z.B. biographische Übergänge oder Hate-Speech im Internet reflektiert. Die Verbindung von Gefühlen und sachlich-sozialen Diskursen wird in vielen Bildungsfeldern intendiert. Dies ist aber schon allein begrifflich schwierig, da Emotionen und Kognitionen in der Psychologie unterschieden und nur selten wieder zusammengeführt werden. Emotionen gelten meist als nicht-rational. Deshalb werden in diesem Beitrag statt des psychologischen Begriffs „Emotion“ die ästhetischen Begriffe „Gefühl“ oder „Empfindung“ verwendet. Empfindungen/Gefühle beschreiben zusammen mit den sachlich-sozialen Diskursen die beiden Seiten des Verstandes und sind Teil des ästhetischen Diskurses, auf den in diesem Beitrag Bezug genommen wird. Empfindungen sind Ausdruck ästhetischer Wahrnehmungen. Spielen ästhetische Wahrnehmungen und die damit verbundenen Empfindun-

gen in der Erwachsenenbildungspraxis eine Rolle, damit komplexe Transformationsprozesse angemessen unterstützt werden können? Geht dort Bildung unter die Haut?

Nach der Relevanz von Gefühlen für die Praxis der Erwachsenenbildung befragt, verweisen Kursleitende regelmäßig auf den zentralen Stellenwert der Atmosphäre: Eine gute Atmosphäre Sorge für eine enge Bindung der Teilnehmenden an den Kurs und für das Gelingen des Kurses insgesamt. Angesprochen wird hier die Atmosphäre als ein gestaltbares soziales Medium, das eine förderliche Lernkultur im Kurs hervorbringen soll. In erwachsenenpädagogischen Praxisanleitungen findet man Vorschläge für die Steuerung der „sozioemotionalen Gruppenprozesse“ (Nuissl/Siebert 2013, 124) durch die Kursleitenden, die den Kurs zu einer sozialen Einheit formen (a.a.O., 122) und eine gute Kursatmosphäre schaffen sollen. Gefühle werden hier nicht direkt thematisiert, sondern indirekt über die Gestaltung der Kursatmosphäre als eine Art Rahmenbedingung für die Gefühlswelt der Teilnehmenden. Empfindungen und Gefühle der Teilnehmenden werden in Praxisanleitungen aber auch direkt angesprochen, denn „alle Lernprozesse sind emotional gefärbt“ (Nuissl/Siebert 2013, 104). Empfindungen spielen direkt eine Rolle, wenn es z.B. um das Erzeugen von Motivation und Interesse geht (Nuissl/Siebert 2013, 34; Szepansky 2010, 34ff.). Vorgeschlagen wird beispielsweise das Mittel der Provokation, um Teilnehmende betroffen zu machen (Allespach u.a. 2009, 127). Gefühle werden auch direkt angesprochen, wenn darauf hingewiesen wird, dass Lernen Spaß machen soll (Becker u.a. 1980, 296). Gemeinsam ist diesen Hinweisen und Strategien aus der Praxis, dass Gefühle die Sacharbeit unterstützen sollen. Der Grundtenor in der Literatur zur pädagogischen Praxisanleitung ist: Gefühle werden für die Sacharbeit funktionalisiert und haben keinen eigenen systematischen Ort im didaktischen Denken. Eine Kurssitzung „sollte möglichst spannend beginnen, die Neugierde der Lernenden wecken, sie motivieren, [um; j!] sich im Verlaufe des Lernens möglichst rational mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen“ (Brauer 2018, 25).

Gefühle haben in der Praxisliteratur eine sachlich-unterstützende Funktion. Wenig reflektiert werden im didaktischen Diskurs Gefühle als systematischer Teil des Welt- und Selbstverhältnisses der Teilnehmenden, das transformiert werden soll. Gefühle haben keinen systematischen Ort beim Lernen (Brauer 2018, 25). Das im Folgenden vorgestellte Projekt *sinnbild* (Sinn und ästhetische Erfahrung in der Erwachsenenbildung) fragt danach, ob sich bestimmte Sichtweisen und ästhetische Praktiken oder Methoden der Kursleitenden identifizieren lassen, mit denen sie die Gefühle und Empfindungen der Teilnehmenden für die didaktische Unterstützung von Transformationsprozessen in Lehr-Lernverhältnissen aufgreifen. In welcher Weise nehmen Kursleitende in ihrer professionellen Planungsarbeit und Durchführungspraxis auf Gefühle

und Empfindungen der Teilnehmenden Bezug? Vorgestellt werden im Folgenden der Forschungsstand, das Forschungsdesign des Projekts *sinnbild* und erste Zwischenergebnisse.

2 Forschungsstand

Wie stellt sich der Forschungsstand zu Gefühlen und Empfindungen, die überwiegend als Emotionen diskutiert werden, in der Erwachsenenbildung dar? Dazu liegen im Vergleich zu anderen Aspekten des Lehr-Lernverhältnisses nur wenige Arbeiten vor. Im Folgenden wird auf die wichtigsten Studien in chronologischer Reihenfolge eingegangen. Eine nicht mehr wegzudenkende Perspektivenerweiterung auf das Denken zum Lernen und Lehren stellt das Buch „Gruppendynamik und Erwachsenenbildung“ dar, das 1967 von Tobias Brocher veröffentlicht wurde. Brocher bringt erstmals in der Erwachsenenbildung die affektive Seite der Lernenden und des Lehr-Lernverhältnisses zur Sprache. Reflektiert wird der Zusammenhang von Sachbezügen und affektiven Bezügen: Frühere Lernerfahrungen der Teilnehmenden und Kursleitenden sowie affektive gruppendynamische Prozesse führen zu latenten Spannungen und wirken begrenzend bzw. fördernd auf das Lehr-Lernverhältnis.

Im Kontext eines erfahrungsbezogenen Lernens und Lehrens reflektiert Günther Holzapfel (1982, S. 68f.) im Anschluss an Klaus Holzkamp sowie Ute Holzkamp-Osterkamp den Stellenwert von subjektiven Befindlichkeiten als Ausdruck gesellschaftlicher Strukturen. Seine Arbeiten münden 2002 in die Monographie „Leib, Einbildungskraft, Bildung“, in der er vor dem Hintergrund der humanistischen Psychologie sowohl den Dualismus von Verstand und Emotion kritisiert als auch den rationalistischen Monismus, der selbst einen Mythos darstellt und somit begrenzend wirkt. Um diese Grenzen zu überwinden, betont er die leibliche Situiertheit des Erfahrens, Erkennens und Lernens. Bildung hätte als eine Art Dialyseprozess die Aufgabe, den Menschen zu helfen, sich ihrer Phantasiewelt bewusster zu werden, indem sie *leibliche* Spür-, Wahrnehmungs- und Ausdrucksprozesse anstößt (Holzapfel 2004, 159ff.).

Aus einer konstruktivistischen Perspektive zielt Rolf Arnold (2005) auf ein ähnliches Konzept in seinem Buch „Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit“. Arnold verweist auf „emotionale Matrixen“ (2005, 7), die es bewusst zu machen gilt. Seine Grundthese besagt, dass diese Matrixen es uns immer wieder erlauben „die bekannten – schlechten oder guten – Gefühle zu aktivieren“ (2005, 2). Erwachsenenbildung hat die Einbindung des Rationalen in das Emotionale beim Wahrnehmen, Denken und Handeln in Rechnung zu stellen und darf sich nicht kognitiv verengen (2005, 3). Ziel soll die Vermittlung reflexiven Wissens sein, d.h. „ein Wissen über das eigene Verhalten in Prozessen

der Wissensaneignung und der Kooperation“ (2005, 69). „Muster des Sich-in-der-Welt-Fühlens“ (2005, 70) sollen bewusst erlebt und reflektiert werden. Es gilt Emotionen zur Sprache zu bringen und eine „emotionale Selbstreflexivität“ (2005, 255) zu entwickeln.

Eine beziehungstheoretische Perspektive auf Emotionen und Bildung nimmt Wiltrud Gieseke (2007) in ihrem Buch „Lebenslanges Lernen und Emotionen“ ein. Aus ihrer Sicht eröffnen Emotionen eine erweiterte Perspektive auf Beziehungen in Bildungsprozessen: „Erst mit dem Bedürfnis die anderen zu verstehen, die anderen zu lieben – übrigens der einzige Weg, sich zu lieben und zu verstehen – beginnt Bildung“ (2007, 54). Emotionen schaffen – so eine ihrer Hauptthesen – die für das lebenslange Lernen notwendige Haltung von Offenheit und Neugierde (2007, 89). Der „sich involvierende Bezug zur Welt“ (2007, 54) wird als Welt- und Selbstverhältnis in den Emotionen zum Ausdruck gebracht. Ohne Emotionen wären Lern- und Bildungsprozesse nicht denkbar. „Bindungen und Beziehungen ... sind emotionstheoretisch die Bedingungen und Voraussetzungen von Lernen“ (2007, 107). Emotionen sind dabei sowohl Seismographen der Weltverarbeitung als auch Orientierung gebende Bewertungsmaßstäbe, in denen sich alte Erfahrungen und neue Erlebnisse verbinden. Emotionen gelten als lernbar. Die emotionalen Schemata bedürfen einer erzieherischen Grundlegung (2007, 90ff.), entwickeln sich implizit und verändern sich sehr langsam (2007, 132).

Die hier vorgestellten Arbeiten sind stark emotionspsychologisch geprägt und stellen die wechselseitige Verbindung von Emotion und Kognition heraus bzw. kritisieren Einseitigkeiten. Sie versuchen die Wirksamkeit menschlicher Emotionen in Bildungsprozessen zu beleuchten und tiefer zu verstehen. Sie liefern wichtige Einsichten in die Fundierung von Erkenntnis- und Bildungsprozessen durch Gefühle. Sie machen deutlich, dass Empfindungen in Bildungs- und Lernprozessen immer im Spiel sind, auch und gerade dann, wenn wir sie nicht thematisieren. Die vorgestellten Arbeiten bieten darüber hinaus viele Anregungen für ein gefühlssensibles und selbstreflexives pädagogisches Handeln. Sie machen aber auch auf Desiderate aufmerksam. Es fehlen immer noch empirische Arbeiten zur Rolle und zum Umgang mit Gefühlen in Lehr-Lernverhältnissen. Über die emotionspsychologische Perspektive hinaus fehlt schließlich auch der Anschluss an den ästhetischen Diskurs. Dort werden Gefühle und Empfindungen nicht im Kontext tiefenpsychologischer Grundmuster reflektiert, sondern als ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung von Gegenständen, Beziehungen und Situationen.

3 Gegenstand und theoretischer Zugang

Das Projekt *sinnbild* greift vor allem zwei Desiderate auf: Es will zum einen einen empirischen Beitrag zur Rolle der Gefühle in erwachsenenpädagogischen Lehr-Lernverhältnissen leisten und zum zweiten die ästhetische Perspektive als eine gesellschaftliche und soziale Perspektive im Unterschied zur psychologischen Perspektive stark machen. Im Mittelpunkt stehen Kursleitende mit ihrem didaktischen Denken über die Rolle der Gefühle und Empfindungen im Lehr-Lernverhältnis. Untersucht wird, in welcher Weise Kursleitende die Gefühle und Empfindungen der Teilnehmenden in ihre Kursplanung und Praxis einbeziehen und welche Erwartungen bzw. welche Wirkungsanahmen sie damit verbinden. Wir untersuchen nicht die Teilnehmenden und ihre emotionalen Befindlichkeiten oder Schemata, auch nicht ihre leiblich-affektiven Handlungen/Reaktionen. Wir untersuchen nicht, ob und wie ästhetische Wahrnehmungen bei den Teilnehmenden stattfinden. Dies wäre sehr interessant, kann aber im Rahmen dieser Untersuchung nicht geleistet werden, weil es eine aufwändige Datenerhebung in den Kursen erfordern würde. Dazu müssten ästhetische Feldforschungen durchgeführt werden. Wir beschränken uns auf die Kursleitenden und wollen mit Hilfe ihrer Sichtweisen einen vertieften Einblick in ihr Denken über die Rolle der Gefühle und Empfindungen der Teilnehmenden in der Seminarpraxis gewinnen. Unser Gegenstand ist somit auch nicht der in Kursen *beobachtbare* Umgang der Kursleitenden mit Gefühlen im Kurs. Wir erheben ausschließlich die *Sichtweisen der Kursleitenden* auf ihre Interaktion mit den Teilnehmenden und auf die damit verbundene Rolle der Gefühle und Empfindungen. Auf diese Weise sollen typische Interaktionsweisen und Praktiken identifiziert werden, die Gefühle und Empfindungen der Teilnehmenden bearbeiten.

Wenn hier von den Sichtweisen der Kursleitenden auf Gefühle und Empfindungen die Rede ist, dann ist damit eine bestimmte Vorstellung von Bildungsprozessen und der Rolle der Ästhetik in diesen Bildungsprozessen verbunden. Bildungs- und Lernprozesse werden in dieser Untersuchung als Welt- und Selbstverständigungsprozesse der Teilnehmenden verstanden, die sich auf konkrete sachlich-soziale Erkenntnisgegenstände beziehen und eine erweiterte gesellschaftliche Teilhabe zum Ziel haben. Solche Lern- und Bildungsprozesse nehmen in Handlungsproblematiken, Krisen, Irritationen, d.h. immer auch in den damit verbundenen Gefühlen ihren Ausgang. Auch das Ziel dieser Bildungs- und Lernprozesse, die Erweiterung der eigenen gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit und Teilhabe, ist mit den Vorstellungen und Empfindungen eines guten Lebens verbunden. Kursleitende etablieren ganz unterschiedlich geformte Lehr-Lernverhältnisse, um solche Bildungsprozesse aufzugreifen, anzustoßen, zu unterstützen usw. Die Beziehungen zwischen den Lernenden und den Kursleitenden sowie der Kursgruppe spielen dabei eine zentrale

Rolle. Darauf weist Wiltrud Gieseke (2007) hin. Auch dort, wo es auf den ersten Blick nur um Wissensaneignung geht, setzen sich die Lernenden immer zum Bildungsgegenstand, d.h. zum gesellschaftlich produzierten sachlich-sozialen Wissen und zur sozialen Situation im Kurs in ein Verhältnis. Sie prüfen und bewerten für sich sowohl die Beziehungen als auch die Relevanz des bearbeiteten Wissens für ihre eigenen Lebensinteressen und ihren weiteren Bildungsprozess. Die Positionierungen zu diesem neuen Wissen erfolgen auf der Basis biographisch erworbener ästhetischer Erfahrungen. Mit ihren Verständigungsprozessen über die Lern- und Bildungsgegenstände setzen sich die Menschen immer auch mit ihren Gefühlen ins Verhältnis zur Welt: Sie nehmen eine Haltung zu diesem Lern- und Bildungsgegenstand (Ernährung, Hate-Speech, Fremdsprachen usw.) ein und entwickeln ggf. eine neue Position und Perspektive auf ihn – oder auch nicht und lassen es beim Alten. In jedem Falle sind Bildungs- und Transformationsprozesse mit ästhetischen Wahrnehmungen und Empfindungen verbunden.

Bildung als Fortentwicklung des eigenen Welt- und Selbstverhältnisses ist an Vernunft und Urteilsfähigkeit gebunden. Wer urteilen will, kann dies nur von einer bestimmten Position aus tun. Urteilsfähigkeit ist an Positionierungen gebunden, die angeben, was gültig ist, was wie bewertet und empfunden wird. Insofern sind Bildungsprozesse und die Entwicklung von Handlungsfähigkeit an ästhetische Wahrnehmungen und Erfahrungen geknüpft, auf deren Basis es erst zu Positionierungen kommen kann (Ittner/Ludwig 2019). Ohne ästhetisch gewonnene Gefühle und Empfindungen sind keine Bildungsprozesse möglich. Andererseits gilt es aber, Meinungen/Positionierungen in Bildungsprozessen zu überwinden, um Distanz zu schaffen, Perspektiven zu öffnen oder neue zu finden und wieder handlungsfähig zu werden.

Bildungs- und Lernprozesse sind mit zwei unterschiedlichen Erfahrungsmodi verbunden: erstens mit einer *Diskrepanzerfahrung* und zweitens mit einer *ästhetischen Erfahrung*. Bei der *Diskrepanzerfahrung* wird eine sachlich-soziale Diskrepanz in Form einer eingeschränkten Handlungs- und Denkfähigkeit erlebt. Sie ist eine praktische Erfahrung, die sich auf eingeschränkte sachlich-soziale Bedeutungen bezieht. Die Diskrepanzerfahrung bildet den Ausgangspunkt für die Erweiterung des vorhandenen Orientierungs- und Anwendungswissens. Bei der *ästhetischen Erfahrung* setzen sich die Menschen zum Bildungsgegenstand in ein ästhetisches Verhältnis. Die mit der ästhetischen Erfahrung einhergehende Empfindsamkeit gegenüber dem Lern- und Bildungsgegenstand entscheidet darüber, ob der Lern- und Bildungsprozess, d.h. die Welt- und Selbstverständigung überhaupt begonnen wird, ob der Diskrepanzerfahrung Relevanz zukommt. Die Möglichkeit zur ästhetischen Erfahrung ist so gesehen eine zentrale Voraussetzung für Bildungs- und Transformationsprozesse.

Für den theoretischen Zugang zur Rolle der Gefühle und Empfindungen in Lehr-Lernverhältnissen greifen wir auf den Ästhetikdiskurs zurück, da er

- die Körperlichkeit und Räumlichkeit betont,
- sich mit dem Bildungsdiskurs verbinden lässt und
- Gefühle in einen gesellschaftlichen Zusammenhang stellt.

Das Modell ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung von Harry Lehmann (2016) erscheint für den Zweck dieser Untersuchung besonders geeignet, weil es die Entwicklung ästhetischer Erfahrung als Lernprozess entwirft und Ästhetik ohne normative Festlegung des Schönen und Guten versteht (man muss deshalb nicht alle Voraussetzungen teilen, die Lehmann mit seiner Ästhetiktheorie entwirft). Menschen entwickeln nach Lehmann ihr Empfindungsvermögen lernend im Verlauf ihrer Biographie. Das Empfindungsvermögen ist biographisch und gesellschaftlich gerahmt und an bestimmte Handlungsfelder gebunden (Kleidung, Essen, Getränke, Literatur, Gesellschaftspolitik, pädagogisches Handeln usw.). Die Praxis der Ausprägung von Empfindungswerten ist eine Praxis der Wahrnehmungsvergleiche, die zu immer differenzierteren Empfindungen führen.

Die ästhetische Wahrnehmung ist im Unterschied zur sinnlichen Wahrnehmung keine direkte Beobachtung. Sie entsteht erst aus dem Vergleich zweier oder mehrerer Wahrnehmungen (a.a.O., 21). Während die sinnliche Wahrnehmung erster Ordnung eine direkte Beobachtung ist und mittels der Sinne Objekte unterscheidet (also beispielsweise einen Walzer vom Tango, die Farbe Rot von der Farbe Blau), unterscheidet die ästhetische Wahrnehmung zweiter Ordnung die Empfindungen von Wahrnehmungen. Eine wahrgenommene Kursatmosphäre wird mit einer anderen Wahrnehmung verglichen und im Rahmen eines Erfahrungsfeldes ‚Kursatmosphären‘ bewertet. Mit der ästhetischen Wahrnehmung werden wahrgenommene Empfindungen verglichen und differenziert. Es entstehen ein größeres Unterscheidungsvermögen in der Selbstwahrnehmung und eine erweiterte Achtsamkeit für die eigenen Empfindungen. „Man könnte auch sagen, dass der ästhetisch Wahrnehmende eine Selbstbeobachtung durchführt, denn letztendlich dient ihm die Differenzwahrnehmung in der äußeren Welt dazu, eine Differenz in sich selbst aufzuspüren: Er erlebt, dass er zwei ähnliche Wahrnehmungseindrücke unterschiedlich empfindet“ (a.a.O., 26). Lehmann versteht die Anhäufung von Wahrnehmungsvergleichen als einen Lernprozess, in dessen Verlauf ein relationales Modell ästhetischer Erfahrung entsteht. Es lässt sich mit einem Koordinatensystem vergleichen, in dem die Enden der verschiedenen Vektoren positiv und negativ bewertet sind. Es stellt eine ästhetische Erfahrung dar, vor deren Hintergrund ästhetisch wahrgenommen wird. Dabei sind die Empfindungen Hintergrund ästhetisch wahrgenommen und Erfahrungen immer unmittelbar als Ergebnis der ästhetischen Wahrnehmungen und Erfahrungen im Weitefeld mit den praktischen gesellschaftlichen Feldern verknüpft, d.h. ein Weitefeld mit den praktischen gesellschaftlichen Modellen sein. Lehmann weist damit darauf hin, dass ästhetische Erfahrungen die Kehrseite der praktischen Erfahrungen sind und umgekehrt.

Das Projekt *sinnbild* untersucht, ob und wie aus Sicht der Kursleitenden didaktische Settings geplant und beschrieben werden, die ästhetische Wahrnehmungs- und Erfahrungsräume für die Teilnehmenden eröffnen sollen. Anders formuliert: Wie praktizieren und verstehen Kursleitende die Inszenierungen ästhetischer Erfahrungsmöglichkeiten in ihren Kursen, um komplexe Welt- und Selbstverständigungsprozesse nicht nur in sachlich-sozialer Hinsicht, sondern auch hinsichtlich der eigenen Empfindungen zu unterstützen?

4 Untersuchungsdesign

Das Projekt *sinnbild* untersucht Kursleitende aus dem gesamten Spektrum der Erwachsenenbildung, d.h. aus dem Bereich der politischen Bildung, aus Sprachkursen, Gesundheitskursen, Grundbildungskursen, Kursen der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung usw. Das sind Kurse, in denen Körperlichkeit und Gefühle mit Blick auf den Gegenstand unterschiedliche Bedeutung besitzen (beispielsweise kommt dem Körper in Gesundheits- oder Ernährungskursen eine andere Bedeutung zu als in Kursen zur Kindererziehung).

Es sind 2 Untersuchungsphasen geplant. Aktuell befinden wir uns in der ersten qualitativen Phase. Zunächst wurde didaktische Ratgeberliteratur aus dem Bereich der Erwachsenenbildung mit Blick auf die dort stattfindende Thematisierung von Emotionen, Gefühlen und Empfindungen ausgewertet. Die Analyse der Dokumente erfolgte in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Das Material wurde auf die zentralen Inhalte reduziert und strukturiert, so dass Oberkategorien herausgefiltert wurden. Basierend auf dieser Auswertung ist ein Interviewleitfaden für problemzentrierte Interviews entstanden.

Die Fallauswahl soll ein möglichst breites Spektrum an Kursleitenden abdecken. Diese sollen sich hinsichtlich Ausbildung, Erfahrungshintergrund, Alter, Geschlecht, beruflichem Status, allgemeiner und betrieblich/beruflicher Bildung, Kursthemen, Bildungseinrichtungen und der Rolle der ästhetischen Wahrnehmung im Kurs unterscheiden. Diese erste Fallauswahl wird durch ein *theoretical sampling* fortgesetzt, das durch die ersten Zwischenergebnisse gesteuert wird und möglichst kontrastive Fälle sucht.

Die Kursleitenden werden bundesweit akquiriert. Gegenwärtig liegen 40 Telefoninterviews vor. Ca. 80–100 Interviews sollen insgesamt erhoben und inhaltsanalytisch (Mayring 2015, Kukartz 2012) ausgewertet werden. Ziel dieser Phase ist es, typische didaktische Umgangsweisen mit den Empfindungen der Teilnehmenden und entsprechende Wirkungserwartungen der Kursleitenden

den zu rekonstruieren. Ästhetische Praktiken, d.h. Praktiken, in denen die ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung der Teilnehmenden zum Gegenstand im Kurs gemacht wird, interessieren uns besonders.

Für die zweite Untersuchungsphase ist eine quantitative bundesweite Online-Befragung geplant. Hierzu erstellen wir auf der Grundlage unserer Erkenntnisse aus der ersten Phase einen Online-Fragebogen und wollen repräsentative Ergebnisse zu didaktischen Umgangsweisen mit Gefühlen und Empfindungen in Kursen der Erwachsenenbildung vorlegen.

5 Vorläufige Ergebnisse

Im Folgenden werden erste Ergebnisse aus den Interviews vorgestellt. Wir haben dazu das didaktische Handeln der Kursleitenden in zwei Kernaufgaben unterschieden:

1. Arbeitsbündnis mit den Teilnehmenden herstellen, aufrechterhalten und beenden
2. Bearbeitung des Bildungsgegenstandes (z.B. Sprachen, Gesundheit, Politik, Ernährung, Umwelt, Ökonomie)

Die Kursleitenden und die didaktische Ratgeberliteratur nennen für die Umsetzung dieser Aufgaben eine Fülle von Methoden und Praktiken, die aber hier nicht vorgestellt werden. Im Sinne der Fragestellung dieser Untersuchung geht es vielmehr um die exemplarische Darstellung der seitens der Kursleitenden erwarteten Gefühle und Empfindungen der Teilnehmenden sowie ihre Rolle im Kontext der beiden didaktischen Kernaufgaben.

Zu 1: Arbeitsbündnis mit den Teilnehmenden herstellen

Um was geht es bei dieser didaktischen Aufgabe? Benannt werden in der Literatur und von den Kursleitenden

- a) eine positive Atmosphäre schaffen,
- b) gute Beziehungen herstellen,
- c) auf den Bildungsgegenstand hinführen.

Zu a): eine positive Atmosphäre schaffen

Im Anschluss an Andreas Rauh lassen sich Atmosphären als Relation zwischen Umgebungsqualitäten und subjektivem Empfinden verstehen (2012, 90f.). Ein

Kirchenraum hat eine andere Atmosphäre als ein Seminarraum. Menschen sind in Atmosphären, der Gestimmtheit eines Raumes, ergriffen und betroffen. Atmosphären bilden so den Hintergrund, vor dem etwas analytisch wahrgenommen wird. Die Entwicklung einer guten Atmosphäre ist oft das Ziel der Kennenlernphase im Kurs. Die Atmosphäre soll nach dem Verständnis der interviewten Kursleitenden den Hintergrund bilden, damit z.B. Kreativität und Phantasie im Kurs möglich werden, um Perspektivwechsel zu unterstützen oder auch, damit eine wertschätzende Fehlerkultur entsteht. „Wahrnehmung ist qua Spüren eine Erfahrung davon, dass ich selbst da bin und wie ich mich, wo ich bin, befinde“ (Rauh 2012, 116). Zu diesem Zweck wird der Kursraum oft durch Bewegung angeeignet und in verschiedenster Weise ausgestaltet. Es sollen positive körperliche Empfindungen möglich und eine positive Gestimmtheit für das gemeinsame Arbeitsbündnis erzeugt werden. Diese Gestimmtheit als relativ distanzlose atmosphärische Wahrnehmung des Kurses wird im weiteren Kursverlauf durch die Kursleitenden selten reflektiert.

Zu b): gute Beziehungen herstellen

Die didaktische Aufgabe hat hier das Verhältnis von Einzelnen und Gruppe, insbesondere zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden zum Gegenstand. Es soll ein Vertrauensverhältnis und offenes Klima, ein Wohlgefühl in der Seminargruppe geschaffen werden. Beispielsweise sollen durch gemeinsam vereinbarte Regeln ein respektvoller Umgang abgesichert, Verbindlichkeit hergestellt und so Störungen vermieden werden. Dieses Verhältnis untereinander ist Voraussetzung für und Ergebnis von Teilnehmenden, die sich selbst als Individuum anerkannt und wertgeschätzt fühlen. D.h., die Teilnehmenden sollen ihre Wünsche, Erwartungen und Empfindungen im Kurs aufgenommen sehen und einen Einblick in die Gemeinsamkeiten und Differenzen im Kurs gewinnen. Es soll ein Team entstehen, in dem sich jede/r soweit anerkannt fühlt, dass sie/er angstfrei Differenzen bearbeiten kann.

Gute Beziehungen verbinden die Kursleitenden mit Wohlbefinden, dem Gefühl der Teilnehmenden, anerkannt zu sein, und mit einem Sicherheitsgefühl. All dies soll Vertrauen aufbauen, Ängste sowie Anspannung reduzieren und schließlich Mut machen, sich den anderen gegenüber zu öffnen, sich näher zu kommen und auch über Facetten der eigenen Person zu sprechen, die üblicherweise nicht öffentlich sind. Gute Beziehungen umfassen auch Zuneigung und ein Zusammengehörigkeitsgefühl, das die Grundlage für Freude an der gemeinsamen Arbeit schafft. Wer sich anerkannt und sicher fühlt, riskiert es auch, seine eigene Position und Haltung zu einem bestimmten Aspekt des Bildungsgegenstandes zu zeigen, d.h. Position gegenüber anderen zu beziehen.

Zu c): auf den Bildungsgegenstand hinführen

Hier geht es den Kursleitenden darum, auf den Bildungsgegenstand hinzuführen, die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte zu lenken und ggf. die Teilnehmenden für den Gegenstand zu interessieren. Die Orientierung und Hinführung folgt entweder den Zielen der Kursleitenden oder es werden die verschiedenen Interessen und Problemstellungen der Teilnehmenden zur Sprache gebracht. Interesse kann durch ein Betroffenheitsgefühl erzeugt werden. Die unterschiedlichen Gefühle und Empfindungen, welche die Teilnehmenden mit ihren Interessen und Problemstellungen bezüglich des Bildungsgegenstands verbinden, werden oft durch ihre Erzählungen zum Ausdruck gebracht (Fall-erzählungen). Auch mit Irritationen wird versucht ein Gefühl der Betroffenheit und damit Interesse für den Gegenstand zu wecken.

Zu 2): Bearbeitung des Bildungsgegenstandes

Diese didaktische Aufgabe umfasst in der Regel mehrere Teilaufgaben:

- a) neues Wissen erschließen oder einführen
- b) neues Wissen mit vorhandenem vergleichen und kritisch reflektieren
- c) Positionierungsmöglichkeiten zum neuen Wissen schaffen
- d) Praxistransfer herstellen

Im Folgenden wird ein Beispiel zu c) gegeben. Positionierung beschreibt das Ins-Verhältnis-setzen zum Bildungsgegenstand, eine Haltung, die immer eine Bewertung umfasst. Ohne Positionierung und das durch sie erzeugte Verhältnis zum Bildungsgegenstand kommt kein Bildungsprozess zustande. Wer sich nicht ins Verhältnis setzt, bringt die Bedeutungslosigkeit des Gegenstandes für sie*ihn zum Ausdruck, misst ihm einen geringen Wert zu. Trotz der Relevanz dieser Bewertung wird die Bearbeitung des Bildungsgegenstandes häufig der sogenannten Sacharbeit zugerechnet, in der Gefühle keinen Platz haben sollen. Kursleitende thematisieren im Kontext inhaltlicher Arbeit selten Gefühle und Empfindungen der Teilnehmenden. Teilnehmende positionieren sich aber immer zu den Bildungsgegenständen – und dies nicht nur im Feld der politischen Bildung. Man kann sich nicht nicht positionieren.

Es gibt Fälle, in denen sich Teilnehmende gegen die Kursleitenden positionieren. So geschieht es z.B. in einer pädagogischen Weiterbildung zu digitalen Medien. Technikskleptische Teilnehmende bringen ihre Position argumentativ zum Ausdruck und sehen zugleich den Kursleiter, der die Technik befürwortet, als argumentativen Gegenpart. Der Kursleiter fühlt sich in dieser Situation angegriffen und interpretiert die Positionierung der Teilnehmenden als Widerstand und nicht als Ausdruck einer Empfindungen gegenüber dem Bil-

dungsgegenstand. Es folgt in der Regel ein Störungsmanagement, das die Störenden zurückdrängt und zugleich die anderen Teilnehmenden und ihre sehr verschiedenen Positionen und Perspektiven auf den Bildungsgegenstand nicht zur Sprache kommen lässt. Ein inhaltliches Problem wird so durch die Ausklammerung der Empfindungsseite zu einem persönlichen Problem der Widerstandleistenden umgedeutet.

6 Schlussfolgerungen und Perspektiven

Bildungsprozesse sind mit ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung, d.h. mit Gefühlen und Empfindungen untrennbar verbunden. Betrachtet man die vorliegenden 40 Interviews, dann ist auffällig, dass Gefühle und Empfindungen vor allem im Kontext des Arbeitsbündnisses thematisiert werden. Bei der Bearbeitung des Bildungsgegenstandes werden dagegen Gefühle und Empfindungen selten explizit thematisiert. Um auszuschließen, dass diese Beobachtung dem Datenmaterial oder der Interpretationsweise geschuldet ist, werden bei der weiteren Datenerhebung und -auswertung kontrastierende Kurstypen erhoben. Typisch ist auch, dass dort, wo die Kursleitenden explizit Wert auf ästhetische Wahrnehmungen legen (z.B. bei der Herstellung des Arbeitsbündnisses), die damit verbundenen Gefühle und Empfindungen selten zur Sprache gebracht und reflektiert werden. Sie wirken als eine implizite Wohlfühlfolie.

Das Projekt *sinnbild* will den systematischen Ort der Gefühle und Empfindungen für die Unterstützung von Bildungs- und Transformationsprozessen ausleuchten. Es geht darum, kognitiv-rationale Einseitigkeiten im didaktischen Diskurs zu überwinden und für die zentrale Rolle der Gefühle und Empfindungen in Transformationsprozessen zu sensibilisieren. Darauf sollte vor allem das Beispiel mit den Positionierungsmöglichkeiten gegenüber neuem Wissen hinweisen. Der Zugang über die Sichtweisen der Kursleitenden kann nur eingeschränkte Erkenntnisse zum Ergebnis haben. Sie sind kein Ersatz für ästhetische Feldforschungen, welche die ästhetischen Wahrnehmungen der Teilnehmenden zum Gegenstand haben könnten. Ein tieferes Verständnis der Rolle von Gefühlen und Empfindungen im didaktischen Handeln der Kursleitenden ist aber eine wichtige Voraussetzung für quantitative Erhebungen, die dann repräsentative Aussagen über den Umfang didaktisch-ästhetischer Praktiken erlauben. Schließlich sind die im Projekt *sinnbild* gesammelten Sichtweisen der Kursleitenden auf Gefühle und Empfindungen hilfreiches Material und Grundlage für pädagogische Aus- und Weiterbildungen.

Literatur

- Allespach, Martin; Meyer, Hilbert; Wentzel, Lothar (2009): Politische Erwachsenenbildung. Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften. Marburg: Schüren.
- Arnold, Rolf (2005): Die emotionale Konstruktion von Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Becker, Georg E.; Clemens-Lodde, Beate; Köhl, Karl (1981): Unterrichtssituationen. Ein Trainingsbuch für Lehrer und Ausbilder. 2. Aufl. München/Wien: Urban & Schwarzenberg.
- Brauer, Juliane (2018): Fühlen und Lernen. Ein Blick auf Emotionen im Klassenzimmer und darüber hinaus. In: Emotionen. Journal für politische Bildung 8 (2), S. 24–28.
- Gieseke, Wiltrud (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: Bertelsmann.
- Holzappel, Günther (1982): Erfahrungsorientiertes Lernen mit Erwachsenen. München/Wien: Urban & Schwarzenberg.
- Holzappel, Günther (2002): Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holzappel, Günther (2004): Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik. Zur Einheit und Differenz von Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Einbildungskräften in Lern- und Bildungsprozessen. In: Report (1), S. 157–163.
- Huber, Matthias; Krause, Sabine (Hg.) (2018): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS.
- Ittner, Helmut; Ludwig, Joachim (2018): Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge des künstlerisch-pädagogischen Handelns. In: Joachim Ludwig und Helmut Ittner (Hg.): Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende, Band 2 Forschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, Udo (2012). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- Lehmann, Harry (2016): Gehaltsästhetik. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Mayring, Philipp (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Nuissl, Ekkehard; Siebert, Horst (2013): Lehren an der VHS. Ein Leitfaden für Kursleitende. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rauh, Andreas (2012): Die besondere Atmosphäre. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas (2015): Ästhetik und Gesellschaft – ein analytischer Bezugsrahmen. In: Andreas Reckwitz (Hg.): Ästhetik und Gesellschaft. Grundlagen-texte aus Soziologie und Kulturwissenschaften. Berlin: Suhrkamp, S. 13–54.

- Szepansky, Wolf P. (2010): *Souverän Seminare leiten*. 2. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- Welsch, Wolfgang (2010): *Ästhetisches Denken*. 7. Aufl. Stuttgart: Reclam.

Tim Stanik, Lisa Marie Fritsch

Theoretische Begründungen und empirische Erfassbarkeit von Teilnehmerorientierung in der institutionalisierten Erwachsenenbildung

Einleitung

Wenn die Rolle der Erwachsenenbildung im Kontext aktueller gesellschaftlicher Veränderungsprozesse zur Sprache kommt, wird nicht nur im Call zu dieser Jahrestagung, sondern auch im bildungspolitischen Diskurs reflexartig auf das Konzept des lebenslangen Lernens rekurriert. Dabei wird insbesondere die Notwendigkeit von informellen, selbstgesteuerten Lernprozessen betont, wengleich über 50 Prozent der deutschen Bevölkerung im Jahr 2016 an institutionellen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben (vgl. Bilger & Strauß 2017: 32). Diese Beteiligungsquote soll mit dem jüngst verabschiedeten Qualifizierungschancengesetz gestärkt bzw. erhöht werden. Jenseits der durch das Gesetz geregelten Finanzierungen von und der Beratungen über Weiterbildungsmaßnahmen stellt sich auch die Frage, wie sowohl die Weiterbildungseinrichtungen makro- und mesodidaktisch als auch die Lehrenden mikrodidaktisch in ihren Kursen, Seminaren, Trainings etc. den aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen begegnen können. Dabei scheint es unstrittig zu sein, dass beispielsweise Destandardisierungen von (Erwerbs-)Biografien, die Individualisierung sowie die vielschichtigen und häufig ungewissen Kompetenzanforderungen eine verstärkte Berücksichtigung der jeweiligen Lebenslagen, Lerninteressen, Lernvoraussetzungen etc. der Teilnehmenden erfordern. Hierauf hatte und hat die Erwachsenenbildung mit ihrem Leitprinzip der Teilnehmerorientierung (TNO) eine – wengleich vornehmlich präskriptive – didaktische Antwort.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich einerseits mit der empirischen Erfassbarkeit der Umsetzung des Prinzips der TNO und andererseits mit dessen Relevanz im Hinblick auf gesellschaftliche Transformationsprozesse. Zunächst werden traditionelle Begründungslinien und aktuelle Anschlussmöglichkeiten von TNO skizziert sowie Befunde des Forschungsstandes aufgearbeitet. Daraufhin wird die mittlerweile 35 Jahre alte Forderung aufgegriffen, dass TNO nicht nur auf der Ebene des Wollens und des Wünschens zu diskutieren, sondern als etwas Beobachtetes und Beobachtbares zu reflektieren sei (vgl. Tietgens 1983: 67). Hierzu wurde in einem mehrstufigen Prozess ein Beobachtungsinstrument zur hoch-inferenten Einschätzung der Umsetzung von