



Anthropologische Voraussetzungen des Lernens Erwachsener – Lernfähigkeit als Grundlage der Erwachsenenbildung

Ute Holm

Zusammenfassung

Anknüpfend an übergreifende Überlegungen zur erwachsenenpädagogischen anthropologischen Perspektive und zur/m erwachsenen Lernenden diskutiert der Beitrag Voraussetzungsdimensionen des Lernens Erwachsener – Leiblichkeit (1), Zeitlichkeit (2), Räumlichkeit (3), Biographizität (4), Motive (5), Sprachlichkeit (6), neuronale Plastizität (7). Abschließend wird Position zum fachlichen Umgang mit der anthropologischen Perspektive bezogen.

Inhalt

1 Lernen – Annäherung an einen mehrperspektivischen Gegenstand	109
2 Die anthropologische Perspektive in der Erwachsenenbildung	111
3 Das Lernen Erwachsener und seine Voraussetzungsdimensionen	112
4 Ausblick	122
Literatur	123

1 Lernen – Annäherung an einen mehrperspektivischen Gegenstand

Menschenbilder legitimieren erwachsenenpädagogisches Handeln und beeinflussen theoretische Reflexionen. Sie enthalten Vorstellungen von Lernenden, von Zielen und Formen der Erwachsenenbildung. Neben dem Versuch deskriptiver, in den jeweiligen historisch-kulturellen Kontext eingebetteter Strukturzuschreibungen über den Erwachsenen stehen sie für subjektiv – durch weltanschauliche Überzeugungen und wissenschaftliche Positionen – geprägte Auffassungen und beinhalten immer

U. Holm (✉)

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Ludwigsburg, Deutschland

E-Mail: holm@ph-ludwigsburg.de

auch ein visionäres Moment (Holm 2011, S. 11). Gleichzeitig unterliegt der Bildbegriff angesichts der ihm immanenten Geschlossenheit einerseits und der menschlichen Entwicklungsoffenheit andererseits seitens einer reflexiv-historischen Anthropologie der Kritik. Jedoch findet er in der Literatur vielfach Verwendung. Pädagogisch-anthropologische Überlegungen bewegen sich „zwischen einer radikalen Normativität und einer radikalen Offenheit“ (Wulf und Zirfas 2014, S. 12).

Bei der Lernthematik bezieht sich die Erwachsenenbildung traditionell auf die verschiedenen lernpsychologischen Schulen, die in der Reihenfolge ihrer chronologischen Entstehung jeweils auf die Erklärungskraft für ein erwachsenenspezifisches Lernen hinterfragt werden können. Vor diesem Hintergrund, ergänzt um sozialisations- und biografiebezogene Dimensionen, wird schon seit Beginn des Ausbaus einer erwachsenenpädagogischen Hochschuldiziplin Ende der 1960er- Anfang der 1970er-Jahre der den klassischen lernpsychologischen Richtungen anhaftende Defizitansatz zum Lernen Erwachsener verworfen. Vielmehr geht es darum, den/die Erwachsene/n in seinen/ihren besonderen Lebens- und Lernkontexten wahrzunehmen. Stärkere Erklärungskraft wird in diesem Zusammenhang einer subjektwissenschaftlich orientierten Lerntheorie zuerkannt. Zudem gelangen seit Ende der 1990er-Jahre konstruktivistisch orientierte Ansätze sowie aktuell neurowissenschaftliche Darlegungen zum menschlichen Lernen in den Fokus. Zwar können heute vielfältige, den unterschiedlichen Schulen und Richtungen entstammende Lerndefinitionen angeführt werden. Wie aber äußere Gegenstände zu subjektiven Kenntnissen und Erfahrungen werden, lässt sich trotz aller Erklärungsmodelle nicht genau fassen. Einen die komplexe Vielfalt und letztlich Unbestimmbarkeit menschlichen Lernens implizierenden Zugang bietet die anthropologische Perspektive. Zurückgehend auf grundlegende Dimensionen des Menschseins kommt sie bei den vorliegend zu skizzierenden Voraussetzungen des Lernens zum Tragen.

Lernen wird in Anlehnung an einen biografie- und erziehungswissenschaftlichen Lernbegriff unter Einbeziehung anthropologischer Konstanten als leib-, raum-, zeit- und subjektbezogen verstanden; es ist von sozialen und kulturellen Einflüssen geprägt und wirkt verändernd auf Lernende ein (von Felden 2008, S. 111). Die im Begriff implizierten Konstanten machen die hier zu entwickelnden Lernvoraussetzungen aus. Die Felder einerseits der Lernvoraussetzungen und andererseits der Lernprozesse lassen sich hinsichtlich ihrer den Menschen betreffenden Wesensdimensionen also nicht strikt voneinander trennen.

Erstens geht es in den weiteren Ausführungen um die Bestimmung einer erwachsenenpädagogischen anthropologischen Perspektive. Zweitens wird auf ein Verständnis vom erwachsenen Lernenden eingegangen, das anthropologische Dimensionen des Erwachsenseins mit dem Bild des Menschen als lernendes Wesen verschränkt. Drittens geraten ausgewählte lernvoraussetzungsbezogene Dimensionen in den Blick. Im Einzelnen handelt es sich um Leiblichkeit (1), Zeitlichkeit (2), Räumlichkeit (3), Biographizität (4), Motive (5), Sprachlichkeit (6) und neuronale Plastizität (7). Dabei bleibt bewusst, dass die Auswahl der Dimensionen widerlegbar ist, indem auch andere als wesentliche in das Feld geführt werden könnten. Jedoch wird die Eigenheit der ausgewählten Dimensionen als so übergreifend und wesentlich eingeschätzt, dass ihnen jeweils gesonderte Aufmerksamkeit zukommt. Insofern

sie je nach Autor/inn/enposition und Argumentationsrichtung unterschiedlichen Ausdeutungen unterliegen, sind sie jeweils als Spannungsfeld konzipiert. Ein Ausblick zur erwachsenenpädagogischen anthropologischen Perspektive beendet den Beitrag.

2 Die anthropologische Perspektive in der Erwachsenenbildung

Eine erwachsenenpädagogische Anthropologie als ausgewiesener Fachdiskurs existiert nicht, insofern die einschlägige Diskussionslinie der 1960er-Jahre (vgl. Pöggeler 1964; Scherer 1965) und 1970er-Jahre (vgl. Zdarzil 1976) kaum weitergeführt wurde. Mit der Frage nach dem Erwachsenen wurde sie nur vereinzelt neu aufgegriffen und nicht in breitem Rahmen bearbeitet (s. z. B. Kade 1983, 2005; Meueler 1997; Stroß 1994; Bittner 2001; Nittel 2003; DIE-Themenheft IV/2013; Wolf 2014). Auch auf internationaler Ebene wird der Diskurs nicht bedient. Gleichzeitig lassen sich jegliche Fachbeiträge anthropologisch verstehen, insofern es immer auch um Vorstellungen von sich entwickelnden, handlungs- und lernfähigen Erwachsenen geht.

Beide Pole, die Nichtexistenz einer disziplinären Anthropologie und die Allgegenwärtigkeit der anthropologischen Perspektive, geben kaum Aufschluss über die konkrete Bestimmung der Menschenbildfrage in der Erwachsenenbildung. Dennoch ist es hinsichtlich der die Theorie und Praxis fundierenden Vorstellungen von erwachsenen Menschen weiterführend, einzelne Diskurse auch anthropologisch in den Blick zu nehmen. Dies geschieht nachfolgend mit den Voraussetzungen des Lernens Erwachsener.

Fokussiert man die anthropologische Perspektive auf Lernvoraussetzungen, bedienen nur wenige Beiträge diese Terminologie. Häufiger findet man die Beschäftigung mit anthropogenen bzw. individuellen Lernvoraussetzungen. Zur Erläuterung individueller Lernvoraussetzungen werden im erwachsenenpädagogischen Diskurs wiederum verschiedenste bezugswissenschaftliche Modelle angeführt. Oftmals werden zugleich etwa erziehungswissenschaftliche, phänomenologische, soziologische, subjektwissenschaftliche und neurobiologische Bezüge geltend gemacht.

Wenn hier auf unterschiedlichste Bezugsdisziplinen in Form jeweils zuträglicher Modelle für die eigene Fragestellung rekuriert wird, liegt eine Schwierigkeit darin, dass die Modelle jeweils nicht umfassend in ihrer weltanschaulichen Rahmung oder ihren Widersprüchlichkeiten dargelegt werden können. Ein Mosaik wesentlicher Dimensionen von Lernvoraussetzungen entsteht, dessen innere Bezüge nicht vollkommen stringenzueinander verlaufen. Vielmehr offenbaren sich plurale Vorstellungen vom lernenden Erwachsenen, wie sie bereits die großen erwachsenenpädagogischen anthropologischen Entwürfe der 1960er-Jahre vorgelegt haben und sie in den heutigen bereichsspezifischen erwachsenenpädagogisch-anthropologischen Diskursen nicht aufgelöst sind. Zugleich entsteht der Eindruck, dass verschiedene theoretische Bezugsmodelle zwar hinsichtlich ihrer jeweiligen Terminologie divergieren, in ihrem Aussagegehalt aber Überschneidungen aufweisen. So basieren

die im Text aufgegriffenen Modelle des Anschlusslernens, des Lernens zur Überwindung von Handlungsproblematiken, Modelle des metakognitiven Lernens oder Lernens im Differenzmodus auf der gleichen Beobachtung eines lebens- und lerngeschichtlich äußerst voraussetzungsvollen Lernens.

3 Das Lernen Erwachsener und seine Voraussetzungsdimensionen

In der Betrachtung der bzw. des erwachsenen Lernenden wird nachfolgend der Bogen von der Handlungsfähigkeit als anthropologisches Merkmal zu Spezifika des Erwachsenseins und des Erwachsenenlernens gespannt.

Die Handlungsfähigkeit macht den Menschen und also den lernenden Erwachsenen übergreifend aus. Erläuternd beruft Kaiser (2011) sich auf den umfassenden und viele Positionen integrierenden Hegelschen Handlungsbegriff. Drei dort unterschiedene handlungsrelevante Dimensionen betreffen eine Inhalts-, eine Interaktions- sowie eine norm- und wertorientierte Dimension.

- Die *Inhaltsdimension* zielt auf fachliche Kompetenzen sowie das Ausmaß an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten.
- Die *Interaktionsdimension* betrifft den Bezug auf andere. Dazugehörige soziale Kompetenzen umfassen etwa Sprachkompetenz oder situationsangemessene Umgangsformen.
- Die *norm- und wertorientierte Dimension* gibt den Orientierungsrahmen für die Richtung des Handelns vor und stellt Kriterien zur Bewertung seiner Angemessenheit bereit (Kaiser 2011, S. 91).

Die Implikation des Handlungsbegriffs für die anthropologische Perspektive auf Lernvoraussetzungen liegt darin, dass der Mensch potenziell über Handlungsfähigkeit verfügt. Sie entwickelt sich im Zuge der Sozialisation, ist aber kontinuierlich lernend zu aktualisieren. Lernen dient dann der Wissensaneignung (a), der Umsetzung von Interaktionskompetenz mit Bezug auf bestimmte Kontexte/Themen (b), der Reflexion von Wertmaßstäben (z. B. zu Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Leistung u. a.) (c).

Wolf (2013 und 2014) knüpft an die Handlungsfähigkeit des Menschen mit einer erwachsenenpädagogischen lerntheoretischen Perspektive an. Dabei verkörpert die Figur des homo discens das Erwachsenengerechte des Lernens im Erwachsenenalter. Im Modus der Differenzierung können vorhandene Handlungsschemata durchbrochen werden. Mit dieser Herausstellung ganz neu zu erwerbender Schemata nimmt Wolf gegenüber Kaiser, der lediglich die erweiterte Handlungsfähigkeit erwähnt, eine radikalere Position ein. Die dem Differenzierungsmodus zugrunde liegende Lernmotivation liegt in dem „Wunsch, sich autonom zu fühlen“ (Wolf 2013, S. 25).

Dieser entsteht psychodynamisch aus dem Bestreben, sich aus ursprünglichen kindlichen Abhängigkeiten zu befreien.

Betont Wolf in ihren Arbeiten unter Verweis auf erwachsenenspezifische Differenzierungs- und Autonomiebestrebungen die grundsätzliche Entwicklungsoffenheit des Erwachsenen, konstatiert auch die Gruppe um Jochen Kade eine biografische Offenheit und argumentiert mit der Autonomie als einem klassisch dem Erwachsenen zugeschriebenen Merkmal. Während Wolf ihre Überlegungen vorwiegend psychologisch und psychodynamisch fundiert, nehmen Kade und andere allerdings eine stärker gesellschafts- und biografieanalytische Sicht ein. Aus dieser Warte verschwimmen gerade ehemals festzumachende Unterschiede zwischen Zugehörigen verschiedener Lebensphasen. Während dem Erwachsenen traditionell anders als dem Kind und Jugendlichen Attribute wie Verantwortung, Selbstbestimmung, rechtliche und ökonomische Eigenständigkeit zugeschrieben werden, kommen mit einer individualisierten Perspektive seit den 1970er-Jahren Attribute wie Spontaneität, Neugier, Entwicklungsoffenheit oder Unsicherheit hinzu (Dinkelaker und Kade 2013, S. 17).

Die anthropologische Vorstellung vom handelnden Menschen stellt die legitimatorische Basis der Erwachsenenbildung dar. Gerade in Zeiten zunehmender Entwicklungsoffenheit wirken Lehr-/Lernprozesse dahingehend unterstützend, Handlungsfähigkeit zu aktualisieren, zu erweitern oder sogar zu erneuern. Inwieweit es sinnvoll ist, in diesem Kontext mit der problematisch abzusteckenden „Leitfigur des Erwachsenen“ zu operieren (Fuhr 2013, S. 32), ist eine offene Frage.

In den folgenden Abschnitten werden nun Einzeldimensionen aufgegriffen, die sich mit ihrer spezifischen Bedeutsamkeit für das Erwachsensein im Allgemeinen und bezüglich der Voraussetzungen des Lernens im Besonderen begründen.

3.1 Leiblichkeit

Lernen erfolgt leibgebunden. Andersherum beeinflusst Wissen den Leib (Holzapfel 2002, S. 168). Dieser ist nach dem Leibphilosophen Merleau-Ponty nicht auf die Physiologie des Körpers beschränkt, sondern weist körperliche und geistig-psychische Elemente zugleich auf und vermittelt zwischen diesen (Hetzl 2011, S. 116). Über die Leiblichkeit werden Grenzen des eigenen Handelns erfahren, die sich zu Lerninteressen entwickeln können.

Bezugnehmend auf die hermeneutische Perspektive Diltheys beschreibt Faulstich (2014) das menschliche Lernen im Sinne von Weltzugängen nicht nur als einen Vernunftakt, sondern räumt dem Wollen, dem Fühlen und dem Vorstellen zentrale Bedeutung ein. „Aus der Leiblichkeit menschlichen Lebens folgt eine [. . .] kognitiv-volutiv-affektiv-emotionale Form des Lernens in der Welt“ (Faulstich 2014, S. 143). Aus subjekttheoretischer Sicht kann ergänzt werden, dass konkrete Lernsituationen jeweils an bestimmte motorische Aktivitäten bzw. Körperhaltungen gebunden sind

(Holzkamp nach Faulstich 2014, S. 150). Faulstich stellt schließlich zwei Bedeutungsstränge der Leiblichkeit für das Lernen heraus:

1. Indem angeeignetes Wissen über das Gedächtnis inkorporiert wird, ist der Leib als lernbezogene Voraussetzung anzusehen.
2. Körperliche Voraussetzungen stellen Möglichkeiten oder Grenzen für das Lernen dar.

In Bezugnahme auf Seltrecht (2008, S. 205) kann je nach diagnostizierbarem und empfundenem Schweregrad körperlicher Beeinträchtigung zwischen dem Nicht-Lernen-Wollen und dem Nicht-Lernen-Können unterschieden werden, womit sich wiederum die körperliche als untrennbar von der geistig-psychischen Leibdimension erweist.

Für Wolf (2014) stellt das Körperliche zwar die physische Basis des Lernens dar. Ihr differenztheoretischer Ansatz lässt aber körperliche Grenzen des Lernens kaum zu. Wolf ist der Auffassung, dass der Mensch nicht in seinem körperlichen Gewordensein verharren muss, sondern er sich gerade auf der Basis des Gewordenseins selbstbestimmt weiterentwickeln kann. Hier nun sind Anknüpfungspunkte zur Idee des Anschlusslernens offensichtlich. Die radikalere Sichtweise Wolfs im Unterschied zur gemäßigten These des Anschlusslernens liegt dann jedoch darin, dass im erwachsenenspezifischen Lernen – auf der geistig-psychischen Leibebene – Veränderungen, Kehrtwendungen und Neuanfänge, in körperlicher Hinsicht aber gleichwohl im Anschluss an die bestehenden Strukturen, eingeleitet werden.

Notwendige Voraussetzung für produktive Lernprozesse ist übergreifend die Akzeptanz der leiblichen Befindlichkeit. Die Vergegenwärtigung des Leibes in seiner Bedeutung für die Weltwahrnehmung und den menschlichen Ausdruck führt zur Beachtung der Leiblichkeitsdimension in der breiten erwachsenenpädagogischen Bildungsarbeit. Dies betrifft nicht nur einschlägige gesundheitsbildende Angebote, sondern die Einbeziehung von Leiblichkeit im Sinne der Teilnehmerorientierung. Den Lehrenden wird hier Wahrnehmungsvermögen abverlangt sowie die „Fähigkeit, Lernprozesse situationspezifisch zu begleiten“ (Holzapfel 2002, S. 193).

Jedoch lässt sich die Leiblichkeit nicht generell in produktive Lernprozesse wenden. Je nach Wahrnehmung der eigenen Leiblichkeit, aber auch der Grenzen, die dem Menschen in leiblicher Hinsicht gesetzt sind, lassen sich Hemmnisse oder Impulse für Lern- und Entwicklungsaktivitäten ausmachen.

3.2 Zeitlichkeit

Aufbauend auf erfahrene und angeeignete Strukturen in der Vergangenheit erfolgt gegenwärtiges Lernen, das wiederum auf Zukunft gerichtet ist. Die Bewusstmachung dieser biografischen Dimension von Zeitlichkeit kann dem Lernsubjekt in metakognitiver Hinsicht Aufschluss über das eigene Lernverhalten bieten.

Menschliches Lernen ist zeitintensiv. Um individuelle Lerninteressen voraussetzend überhaupt wahrnehmen zu können, benötigt man zeitliche Freiräume (Schmidt-Lauff 2012, S. 47). Im Prozess des gegenwärtigen Lernens ist das Subjekt dabei auf momentan sich ergebende Möglichkeiten angewiesen. Was fruchtbare Augenblicke des Lernens bzw. Aha-Erlebnisse betrifft, brauchen sie den „rechten Moment“ (Faulstich 2014, S. 156), der sich nach der Passung von individuellen und kontextuellen Zeitstrukturen richtet und ggf. ausbleibt.

In kritischer Betrachtung institutionell vorgegebener Lernzeiten und Lerngeschwindigkeiten dienen diese auch als Organisations- und Disziplinierungsinstrumente, die keinesfalls auf fruchtbare Augenblicke des Lernens ausgerichtet sind (ebd., S. 152). Wiederkehrend findet sich der Widerspruch von ökonomisch und pädagogisch ausgerichteten Lernzeiten im Diskurs thematisiert. In diesem Sinne kann das Ignorieren individueller Zeitformen zum Widerstand gegen Lernen führen. Schnell kommt es aber zur Verwischung der unterschiedenen Zeitformen bzw. zu Zeitdiffusionen, indem ökonomische Zeitmuster, wie sie wesentlich das Arbeitsleben bestimmen, über Internalisierungsprozesse individuelle Zeitmuster prägen.

Der Bildung ihre nicht kalkulierbare Zeit und Kontemplation zu geben, erfordert Geduld, die in Zeiten des internalisierten Zeitdrucks und Effizienzdenkens nicht ohne Weiteres vom Lernsubjekt aufgebracht wird (Dörpinghaus und Uphoff 2012, S. 64). Schließlich setzen die individuellen Zeitformen aber auch von einer Fähigkeitsperspektive her Grenzen. Dies zeigt sich deutlich an Bildungsangeboten über die neuen Medien. Sie ermöglichen ein zeitunabhängiges Lernen bzw. ein Lernen in selbstbestimmter Zeitregie. Gleichwohl setzt der selbstbestimmte Umgang mit Lernzeit „einen zeitgeschulten und zeitdisziplinierten Erwachsenen“ (Seitter 2010, S. 309) voraus. Fehlen entsprechende Fähigkeiten, kann die abverlangte Zeitaufonomie zur kontinuierlich belastenden Rahmenbedingung von Lernprozessen werden.

Eine günstige Passung von unterschiedlichen Zeitformen für Lehr-/Lernprozesse stellt sich als nur individuell und situativ zu bestimmendes Verhältnis dar. Berdelmann differenziert hinsichtlich der Synchronisation unterschiedlicher zeitlicher Logiken des Lehrens und Lernens zwischen den Dimensionen „Abfolge, Ausdehnung, Geschwindigkeit und zeitlicher Inhaltsbezug“ (Berdelmann 2012, S. 165). Bei der *Abfolge* geht es darum, die inhaltliche Reihenfolge mit den Verstehensleistungen der Lernenden abzugleichen. Hier greift zudem das Prinzip der *Ausdehnung*, in dessen Zuge Inhalte in angemessen lange und entsprechend detailreiche Phasen untergliedert werden. Die *Geschwindigkeit* gibt an, wie Übergänge zwischen Phasen gestaltet werden und also zeitlich vorangeschritten wird. Über *Inhaltsbezüge* und darin enthaltene Wiederholungen und Vorgriffe können inhaltliche Vergangenheits-Gegenwarts-Zukunftsbezüge hergestellt werden.

An Grenzen stößt ein solches Modell angesichts wiederum ganz individueller zeitlicher Bedürfnisse der Lernenden in Abhängigkeit etwa von deren Kenntnisstand oder internalisierten ökonomischen Zeitmustern. Benötigt der eine nur lose inhaltliche Bezüge, ist der andere für eine Verortung des Neuen auf ausführliche Inhaltsbezüge angewiesen. Das von Berdelmann vorgeschlagene Synchronisationsmodell

verspricht daher zunächst für die Ebene des Subjektbezugs und weniger für die Gruppensituation weiterführend zu sein.

Die Zeitlichkeit erweist sich als vieldimensionale Voraussetzung des Lernens. Einerseits konkurrieren individuelle Eigenzeit und organisatorisch-betriebliche Zeitökonomie miteinander. Andererseits verliert das Verhältnis der beiden Zeitformen unter der Berücksichtigung internalisierter ökonomischer in individuellen Zeitmustern an Eindeutigkeit.

3.3 Räumlichkeit

Entgegen der üblichen Vorgehensweise, Lernen als „ortslos“ zu fassen, verweist Faulstich (2014, S. 159) auf die Beschaffenheit von Lernräumen als wesentliche Voraussetzung von Lernprozessen. „Lernen findet statt in erlebten und gelebten Räumen“ (ebd.).

Wenn Lernräume (siehe hierzu Stang et al. in diesem Band) von Lernenden gelebt und mit ausgestaltet werden, sind sie nicht statisch. Dabei kommt erwachsenpädagogisch neben der individuellen Raumwahrnehmung dem sozialen- bzw. Gemeinschaftsraum Bedeutung zu. Er entwickelt sich erst im Zuge seiner von allen Beteiligten vorgenommenen Ausgestaltung. Gruppendynamisch sind hier Rollenzuteilungen und -übernahmen wesentlich. Die prozesshafte Bildung des sozialen Raums etwa durch die Übernahme von Experten- und Laienrollen gibt sich insbesondere auch in der digitalen Kommunikation der neuen Medien im Kontext von Lehr-/Lernprozessen zu erkennen. Der soziale Raum wird von institutionellen Räumlichkeiten entkoppelt (Fischer 2007, S. 134).

Ein Patentrezept zur Beschaffenheit optimaler Lernräume kann nicht geliefert werden, insofern sich die Relevanz der Lernorte ganz subjektiv aus der Intentionalität der Lernenden ergibt. Konkreter implizieren Räume individuelle Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Handlungsräume (Faulstich 2014, S. 158). In dieser Perspektive eröffnen oder aber behindern sie Möglichkeiten der Weltwahrnehmung.

Didaktisch stellt sich dennoch die Frage, was einen Ort zu einem Lernort macht. Ein empirisches Desiderat betrifft hier bspw. Übergänge von anschaulich-sinnlichen Erfahrungen durch bestimmte Lernräume zu systematischem Begreifen (ebd., S. 161).

Die Wahrnehmung von Räumen erwachsener Lernender lässt sich nicht von der Leiblichkeitsdimension trennen. Über das Riechen und Temperaturempfinden erfolgt ein sinnlicher Zugang zu Räumen, der wiederum zu einem körperlichen Wohl- bzw. Unwohlgefühl beiträgt. Hieraus aber Implikationen für eine optimale Raumgestaltung in der Erwachsenenbildung abzuleiten, ist auch über die subjektive Ebene hinaus für Gruppenkonstellationen nicht zulässig. So können enttäuschende Räumlichkeiten wie karg und unästhetisch eingerichtete Seminarräume aufgrund anderer stimmiger Faktoren für einen Ort intensiver und nachhaltiger Lernprozesse stehen. Mit Blick auf eine Professionalisierung räumlicher Gestaltung gibt Rittelmeyer (2014) entsprechend aus interkultureller Perspektive zu bedenken, dass bei raumanthropologischen Betrachtungen angesichts der kulturell vielfältigen räumlichen Präferenzen das „Gemeinsame der Menschen verschiedener Kulturen“

– hierzu zählen Bedürfnisse nach Bewegungs- und Ruheräumen sowie nach Individual- und Dialogräumen (vgl. Fell 2015, S. 50) – nicht aus dem Blick geraten dürfe (Rittelmeyer 2014, S. 394).

Verschiedenste Raumwahrnehmungen liefern kaum Anhaltspunkte für ein schlüssiges erwachsenenpädagogisches Raumkonzept. Bei Ernstnehmen der Räumlichkeit als anthropologische Lernvoraussetzung geht es darum, Gestaltungsvorstellungen von Lernenden, professionell Tätigen und Einrichtungen aufeinander zu beziehen (Bernhard et al. 2013, S. 78).

Spannungsgefüge in der Betrachtung von Räumlichkeit als lernrelevante Voraussetzungsdimension zeigen sich mindestens für die Bestimmung individueller, sozialer und organisationaler Raumpräferenzen in ihrem jeweiligen lehr-/lernbezogenen Zusammenspiel.

3.4 Biographizität

Neben dem erfahrungsbasierten Lernen vor dem individualgeschichtlichen Erfahrungshintergrund regt biografisches Lernen dazu an, den eigenen Lebenslauf zu reflektieren. Dabei unterliegt die Biografie in der rückblickenden Wahrnehmung und Interpretation der Lebens- und Lerngeschichte dem „Status von Konstruktionen“ (Nittel 2010, S. 50).

Dieser Deutungscharakter hinsichtlich der impliziten oder expliziten Einordnung biografischer Erfahrungen zeigt sich auch für die Generierung lernbezogener Vorstellungen als Grundlage individueller Lernhaltungen. Individuelle Lernerlebnisse verdichten sich zu Deutungsschemata (Kaiser 2011, S. 96). Phänomenologisch betrachtet, verfügt dann jedes Individuum über seine eigenen lernbezogenen Deutungsschemata. Diese implizieren bspw. eine Vorstellung vom Lernen als Wissensvermehrung, vom anwendungsbezogenen Lernen oder noch andere Lernvorstellungen.

Die Biografie enthält sowohl individuelle als auch gesellschaftliche – ökonomische, soziale, politische, kulturelle – Perspektiven. Das Individuum steht vor der Herausforderung, in der Gestaltung des Lebenslaufs gesellschaftliche Zuschreibungen mit individuellen Orientierungen übereinzubringen bzw. deren Verhältnis zu bearbeiten. Insofern stehen gemäß dem biografischen Paradigma vielfältige Lebenssituationen für Lernherausforderungen. Jedoch sperren sich lernbezogene Gewohnheitsmuster ggf. auch gegen Veränderungsaufforderungen (Faulstich 2014, S. 165). In lernpsychologischer Terminologie sorgen Attribuierungsmuster als jeweils gefestigtes personenspezifisches Bewertungsschema für individuelle Beurteilungen von Lernerfolg bzw. -misserfolg (Kaiser 2011, S. 98). Je nach Ausprägung wirkt sich das Bewertungsschema positiv oder negativ auf die individuelle Lerneinstellung aus. Aber auch was über ein reines Erfolgsempfinden hinausgehend die Aufgeschlossenheit gegenüber Lernaktivitäten betrifft, können positive oder negative Lernerfahrungen zu subjektiven Haltungen von Lernbegeisterung oder Lernmüdigkeit führen.

Lernfähigkeit realisiert sich in biografisch erworbenen komplexen Lernmustern im Sinne etwa von Lernstrategien und Lernstilen, Lernhaltungen, Lerngewohnheiten und Lernbereitschaft (Faulstich 2014, S. 165). In diesem Zusammenhang sind nach

Faulstich unter Berufung auf das Bourdieusche Habituskonzept institutionell gestützte Lernprozesse kritisch auf gesellschaftliche Dimensionen von Biografie hin zu betrachten, indem Institutionen gegebene Macht- und Ungleichheitsverhältnisse auch stabilisieren. Motivations- und Marketingstrategien mögen dann für das Akquirieren von Teilnehmergruppen kurzfristig wirksam sein, sie haben aber keinen unmittelbaren Einfluss auf bestehende Lernmuster. Identitätswirksame, biografische Lernmuster können nicht ad hoc verändert werden, wie man dies mit zielgruppenbezogenen Bildungsprogrammen oftmals intendiert. Hingegen unterliegt die biografische Identität auch mit Bezug auf die eigenen Lernmuster komplexen Reflexionsprozessen.

Angesichts von habitualisierten Mustern und Attribuierungen stellt sich die Frage nach der Festgelegtheit bzw. der Offenheit von Lernprozessen (ebd., S. 166). Ein Erklärungsmodell bietet sich mit dem Lebensführungskonzept nach Holzkamp. Danach gilt es für das Individuum in der alltäglichen Lebensführung ein Fließgleichgewicht zwischen gesetzten Lebensbedingungen und Handlungsautonomie immer wieder herzustellen (ebd., S. 167–168). Diese Vermittlung von autonomer und gesellschaftlicher Position gelingt nicht durchgehend reibungslos. Ggf. sind voraussetzend veränderte gesellschaftliche Bedingungen herzustellen. In der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen findet die Biographizität somit einerseits auf der Ebene der Themenauswahl Berücksichtigung, andererseits hinsichtlich der Initiierung von biografischen Reflexionsprozessen und in diesem Zusammenhang der kritischen Beleuchtung gesellschaftlicher, die Biografie prägender Perspektiven.

Biografisch entwickelte Lernhaltungen stehen für eine Lernvoraussetzung. Bereits was die Frage der Lernanlässe und -entscheidungen betrifft, spielt das zu bearbeitende Verhältnis von individuellen und gesellschaftlichen Perspektiven eine zentrale Rolle. Zur erwachsenenpädagogischen Herausforderung werden insbesondere abwehrende oder resignative Lernhaltungen als biografisch erworbene Schemata, allerdings bei Hinnahme, dass nicht zu lernen eine sinnvolle, autonome Entscheidung sein kann (vgl. Axmacher 1990).

3.5 Motive

Grundlage für das Lernen ist ein Mindestmaß an Motivation bzw. ein individuelles Lernmotiv.¹ Die Motivfrage auf die Mehrzahl erwachsenenpädagogisch relevanter lerntheoretischer Ansätze zu beziehen, wird aufgrund der Ausrichtung dieses

¹Motivation umfasst eine generelle energetische Bereitschaft zum Lernen. Ein Motiv zielt hingegen auf das Bestreben der Beschäftigung mit einem konkreten Lerngegenstand. Der im Text verwendete Begriff der Lerngründe als notwendige Bedingung eines motivierten Lernens entstammt der subjektwissenschaftlichen Terminologie. Die gegenüber den Lerngründen abstraktere Formulierung der Sinnhaftigkeit des Lernens findet sich wiederum disziplin- und perspektivenübergreifend. Ausgehend von einer ganzheitlichen Betrachtung der Lernenden impliziert Sinnhaftigkeit für das Individuum eine eingeschätzte Passung von Lernherausforderung und vorausgesetzten Bedingungen (externe und interne Kontextbedingungen) bzw. Umsetzungsbedingungen des Lernens.

Beitrags nicht geleistet. Hingegen erfolgt eine Konzentration auf zwei in der Disziplin zurzeit vorrangig rezipierte Ansätze: die subjekttheoretische und die neurobiologische Perspektive.

Subjekttheoretisch entstehen Lernmotive über individuelle Handlungsproblematiken, die durch Lernprozesse angegangen und bewältigt werden sollen. Aus leibgebundenen Diskrepanzerfahrungen ergeben sich Gründe des Lernens mit Blick auf den Wunsch nach einer erweiterten Weltverfügung. Holzkamp (1993) setzt diesbezüglich das Wechselverhältnis von Individuum und Gesellschaft voraus. Indem das Individuum seine Existenz im Rahmen gesellschaftlicher Verhältnisse gestaltet, bestimmt es das Verhältnis von Gesellschaft und menschlichen Lebenszusammenhängen mit und kann sich selbstbestimmt zu den gesellschaftlichen Möglichkeiten verhalten. Lernen steht dann für die individuelle Erweiterung der Weltverfügung.

Lerngründe verweisen auf die Sinnfrage des Lernens. Wenn etwa Erwachsenenbildung im Zuge des lebenslangen Lernens zwecks Statuserhalt zur Zumutung wird, verbinden sich nicht automatisch stoffliche Motive mit einem Lernanlass. Mangelnde Sinnhaftigkeit hat Lernschwierigkeiten bis zu Lernblockaden zur Folge.

Neurobiologisch kann ebenfalls die Sinnhaftigkeit als Lernvoraussetzung hervorgehoben werden. Das Gehirn nimmt auf, was individuell bedeutsam und sinnvoll hinsichtlich der Bewältigung von Lebenssituationen erscheint (Herrmann 2009, S. 13). Kaum neurobiologische Antworten findet man jedoch auf die Frage, was konkret die Sinnhaftigkeit für das Lernsubjekt ausmacht. Nach Storch (2009) basieren Motive zunächst auf im Unbewussten entstehenden Bedürfnissen, die sich weitergehend zu Motiven konstituieren und damit bewusst verfügbar werden (Storch 2009, S. 215). Ein stoffspezifisches Interesse kann nach Roth (2009) „genetisch determiniert, frühkindlich festgelegt oder später erworben sein“ (Roth 2009, S. 66). Hüther (2009) betrachtet die „Lust am Lernen“ als menschliche Grundeigenschaft (Hüther 2009, S. 202). Danach verspüren Lernende eine natürliche Neugier, Diskrepanzen zwischen neuen Inhalten und bestehenden Strukturen zu bearbeiten.

Greifbarer wird die Sinnfrage mit Bezug auf das Wechselverhältnis von Kultur und menschlichem Gehirn. Danach beeinflussen kulturelle Überzeugungen und Praktiken (Lesen, Musikunterricht, Fremdsprachenlernen u. a.) ontologisch das Gehirn (Doidge 2014, S. 281). Kultur bzw. der je spezifische Kulturkreis, in dem sich Menschen bewegen, verlangen ihnen bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten ab. Menschen reagieren lernend auf die Welt und bringen wiederum Kultur hervor (ebd., S. 282).

Je nach lerntheoretischem Ansatz liegen unterschiedliche Begründungen für Motive als menschliche Lernvoraussetzung vor. Während die Subjektwissenschaft eine auch gesellschaftskritische Perspektive vertritt, greift die Neurobiologie auf biologische, teilweise ergänzt durch kulturalistische Erklärungen zurück. Beide Ansätze verweisen darauf, dass es sich je nach nationaler, Gruppen- und Milieuzugehörigkeit sowie kulturellem Umfeld um ganz unterschiedliche und individuell geprägte Motive handelt.

Für institutionelle Lehr-/Lernkontexte ergibt sich die Herausforderung, mögliche Teilnehmermotive zu antizipieren, um Lernangebote darauf abzustimmen. Bei noch unerkannten Motiven dient die Erwachsenenbildung als Impulsgeber für das Erkunden

individueller Lerngründe. Lernmotive differieren dahingehend, ob sie gesellschaftliche Anforderungen eher bedienen oder als Antrieb zu werten sind, durch die lernende Beschäftigung mit ausgewählten Themenfeldern gesellschaftliche Möglichkeiten aktiv zu verändern.

3.6 Sprachlichkeit

Lernen ist – Materialien, Verständigungs- und Interaktionsformen betreffend – an Sprache gebunden. Sprache mit ihrer Syntax, Semantik und Pragmatik steht für regelverknüpfte Symbole als Zugang zur Weltwahrnehmung (Faulstich 2014, S. 173). Sprachliche interaktionale Prozesse wiederum dienen der Identitätsbildung, indem das Verstehen anderer, aber auch die Abgrenzung gegenüber anderen jeweils zum Verstehen der eigenen Person beitragen.

Gleichzeitig setzt Sprache die Grenzen der Weltwahrnehmung. So kann sprachbasiertes Verstehen aufgrund unterschiedlicher Sprachniveaus misslingen. Die Schwierigkeit, gesellschaftliche Differenzen über Bildungspartizipation auszugleichen, verdeutlicht sich so einmal mehr vor dem Hintergrund des sprachbasierten Verstehens.

Indem Bildungsinstitutionen und Lehrkräfte oftmals eine bestimmte Sprache im Zusammenhang mit ihren Themengebieten vertreten, erfährt diese Sprache eine Legitimation gegenüber anderen, alltagssprachlichen thematischen Zugängen. Die gewählte Sprache ist nicht gleichermaßen rückgebunden an alle Milieus und Kulturen. So verweist die in der Erwachsenenbildung häufig rezipierte, bereits seit Ende der 1950er-Jahre entwickelte Soziolinguistik Bernsteins auf unterschiedliche sprachliche Gewohnheiten und Fähigkeiten sozialer Schichten.² Definitionen von Sprachgebrauch, wie durch Bildungsinstitutionen und Lehrkräfte als Vertretende bestimmter Themengebiete transportiert, haben aus herrschaftskritischer Perspektive etwas mit Machtfragen zu tun. Demnach bestimmen die Mächtigen, was für erwähnens-, kritik- oder lobenswert befunden wird. Sie verfügen über die thematische Darstellungs- und Interpretationsmacht.

Dialogphilosophisch erfolgt eine andere Betonung. Buber weist in seinen Schriften zur Erziehung und Bildung auf die pädagogische Wirkkraft der unmittelbaren personalen Begegnung hin, die sich unabhängig von bestimmten sozialen und kognitiven, also sprachlichen Voraussetzungen der Lernsubjekte entwickeln kann (Holm 2005, S. 145). Der Kontakt von Person zu Person verhilft dem Lernsubjekt zu seiner Entfaltung. Rückgreifend auf die Unterscheidung von digitaler und analoger Kommunikation (Watzlawick et al. 2011),³ dürfen analoge Elemente wie Ton, Mimik oder Gestik für die Gestaltung einer fruchtbaren und empathischen

²Während Unterschichtsangehörige nach Bernstein eher über einen restringierten Sprachcode verfügen, beherrschen Angehörige der Mittel- und Oberschicht eher einen elaborierten Sprachcode.

³Digitale Kommunikation steht für die komplexe Syntax sowie die Kodierung von Sprache und also den Inhaltsaspekt von Kommunikation. Hingegen umfasst die analoge Kommunikation den Beziehungsaspekt.

pädagogischen Beziehung nicht unterschätzt werden. In der Stimme zeigen sich Stimmungen und Emotionen, die zwischenmenschliche Bezüge tragen (Westphal 2014, S. 192). Gerade solche analogen Elemente befördern nachhaltiges Lernen (Michl 2014, S. 25).

Vor dem Hintergrund der gegenübergestellten, jeweils erwachsenenpädagogisch relevanten Konnotationen von Sprachlichkeit, ist die Frage nach dem angemessenen Sprachcode für Lehr-/Lernprozesse nicht einheitlich zu beantworten. Setzt der digitale Sprachcode über damit verbundenes Darstellungs- und Kommunikationsverhalten einerseits lernbezogene Möglichkeiten und Grenzen, mögen fruchtbare Lernprozesse andererseits gerade auf der Ebene der analogen Kommunikation angestoßen werden. Mit Blick auf die letzte Ebene ist weniger die sprachliche Fähigkeit des Lernenden als die Frage des pädagogischen, empathischen und ansprechenden Bezugs entscheidend.

3.7 Neuronale Plastizität

In neurobiologischer Perspektive unterscheidet den Erwachsenen vom Kind die erwachsenenspezifische Formbarkeit seines Gehirns. Zwar verfügen Erwachsene über weniger Gehirnzellen als Kinder. Die viel gebrauchten und dadurch effizient funktionierenden neuronalen Bahnen können aber für eine gesteigerte Leistungsfähigkeit des Erwachsenen Gehirns sorgen (Doidge 2014, S. 251).

Darüber hinaus verändern sich Gehirnareale noch im Erwachsenenalter. Die durch Lernen bedingten strukturellen Veränderungen über die Lebensspanne betreffen einerseits neue synaptische Verbindungen vorhandener Neuronen, andererseits aber die stets, noch im fortgeschrittenen Alter mögliche Neubildung von Gehirnzellen (Rösler 2011, S. 164). Aufbauend auf bestehende Strukturen werden die Gehirnstrukturen durch neue Erfahrungen immer weiter entwickelt. So unterliegt neurowissenschaftlich die „individuelle, ontogenetische Entwicklung [. . .] den gleichen Gesetzmäßigkeiten wie die phylogenetische Entwicklung; es handelt sich um Akkumulation minimaler, bedingter Änderungen über eine längere Zeitspanne“ (ebd., S. 396).⁴

Auch wenn eine lebenslange Plastizität des Gehirns zu verzeichnen ist, nimmt sie mit zunehmendem Alter ab. Oftmals wird hierfür die kritische Altersgrenze von 60 Jahren angegeben, ab der die Flexibilität des Gehirns weniger als zuvor gegeben ist. Gegen Informationen, die nicht zu den eigenen Strukturen passen, kann sich zunehmend Widerstand aufbauen und es fällt schwerer, „in nicht vertrauten Bahnen zu denken und wahrzunehmen“ (Doidge 2014, S. 297). Erwachsenenpädagogische Darlegungen solcher Widerstände gegen Lernen, die sich weniger neurobiologisch als mit Verweis auf subjektive Lerngründe oder Deutungsmuster herleiten, finden sich bereits für frühere Altersstufen (Schäffter 2010).

Was die neuronale Plastizität als Voraussetzung für Veränderungs- und Lernprozesse betrifft, bestätigt sie die prinzipielle lebenslange Lern- und Umlernfähigkeit.

⁴Rösler bezieht sich hier auf den Evolutionsbiologen Dawkins.

So erreichen neuronale Strukturen niemals einen statischen, abgeschlossenen Zustand. Sie können gefestigt, erweitert oder verändert werden. Aus der Plastizität als Lernvoraussetzung erwächst schließlich der Umkehrschluss, dass eine Möglichkeit geistige Gesundheit im Altern zu fördern, „Neues zu erlernen“ (Pinter et al. 2014, S. 237) ist. Diese Erkenntnis stützt auf gesellschaftspolitischer Ebene die Bedeutsamkeit des Erwachsenenbildungssystems.

Neurobiologische Erklärungsmuster unterstreichen die Individualität von Lernvoraussetzungen. Welche Aufgeschlossenheit gegenüber einer angebotenen Thematik besteht und wie diese anschlussfähig an bestehende Strukturen ist, lässt sich kaum für eine Lerngruppe, sondern lediglich individuell bestimmen. Dennoch verweist die Plastizität des Erwachsenengehirns übergreifend auf die Herausforderung, Lernende zum Umgang mit neuen Inhalten zu ermutigen. Umsetzungsschwierigkeiten ergeben sich durch gesellschaftlich ungleich verteilte Lernchancen und -zugänge. Zudem können dem Lernen durch eine alterungsbedingte abnehmende neuronale Plastizität, die mit einer Verlangsamung der Gehirntätigkeit einhergeht, Grenzen gesetzt sein. Gerade im Bereich Erfahrungs- und Expertenwissen gehen diese Entwicklungen jedoch mit einem sorgsameren Lernen einher, das sich durch Feinjustierungen und eine kontinuierliche Präzisierung von Kenntnissen und Fähigkeiten auszeichnet. Ein erwachsenenpädagogisch relevantes Anschlusslernen relativiert insofern auch für das fortgeschrittene Erwachsenenalter die These der verringerten Plastizität.

4 Ausblick

Die Rückkehr zu einer erwachsenenpädagogischen Anthropologie ist angesichts der disziplingeschichtlichen Entwicklungen und Ausdifferenzierungen utopisch. Für einen theoretischen, empirischen und praktischen Zugang zur/m erwachsenen Lernenden ist aber eine phänomenologische und bezugswissenschaftliche Beschäftigung mit relevanten menschlichen Wesensdimensionen erforderlich. Dazu gehört die Frage, was das Erwachsensein ausmacht. Mit Fuhr (2013) ist es vor dem Hintergrund einer fehlenden allgemeinen Ethik der Erwachsenenbildung aussichtslos, ein einheitliches Konzept des Erwachsenen zu entwickeln. Die Frage würde vielmehr lauten, wie der einzelne Akteur Teilnehmende sieht und ihnen begegnen möchte (Fuhr 2013, S. 32). Disziplinäre Annäherungen an ein Bild vom lernenden Erwachsenen können entsprechend nur vorübergehend und im kontinuierlichen Diskurs über identifizierte Wesensdimensionen erfolgen. Vorstellungen vom erwachsenen Lernenden unterscheiden sich akteursspezifisch, aber auch nach Ländern und deren erwachsenendisziplinären Kulturen. Hier ist eine bisher nicht etablierte internationale Forschungs- und Diskursausrichtung erst noch zu entwickeln.

Eine rezeptions- und umsetzungsbezogene Problematik der ausgeführten Dimensionen besteht darin, dass sich die anthropologische Perspektive zunächst auf das einzelne Individuum bezieht, während die Erwachsenenbildung es in der Regel mit Gruppenkontexten zu tun hat.

Übergreifend legen alle ausgeführten Dimensionen nahe, darauf bezogene metakognitive Prozesse im Rahmen erwachsenenpädagogischer Lehr-/Lerngestaltung zu thematisieren. Dabei spielt im vorliegenden Fragekontext insbesondere das metakognitiv bedeutsame intrapersonale Wissen eine Rolle (Kaiser und Kaiser 2012). Es umfasst Wissen über das eigene Denken und Lernen. Beispielsweise weiß eine Person von sich selbst, dass sie mit Hintergrundmusik gut lernen kann oder dass bestimmte räumliche, zeitliche und leibliche Bedingungen dem eigenen Lernprozess zuträglich sind. Über die Reflexion von solchem intrapersonalen Wissen werden Faktoren des Gelingens sowie auch Schwierigkeiten transparent gemacht. Lernende erlangen mehr Einblick in ihr Lernverhalten und können schließlich bewusster damit umgehen. Während metakognitive Prozesse zunächst oftmals unreflektiert verlaufen, stellt es auch eine didaktische Herausforderung dar, deren bewusste Reflexion anzustoßen und damit ihren Nutzen für Lernprozesse zu verstärken (ebd., S. 66).

Perspektivisch ist es fraglich, ob ein erwachsenenpädagogisches Menschenbild sich noch auf Wesensdimensionen des Menschen konzentrieren kann, die das unmittelbare Selbsterleben bei gleichzeitiger Ausrichtung auf interaktionale Prozesse in den Mittelpunkt stellen. Kann ein erwachsenenpädagogisches anthropologisches Verständnis noch auf ein Menschsein jenseits der Technik reduziert werden? Neue Fragestellungen im Rahmen einer erwachsenenpädagogischen anthropologischen Perspektive betreffen dann hybride Konstellationen im Verhältnis von Mensch und Maschine. Auf einer ganz alltagspraktischen Ebene ist durch die Allgegenwärtigkeit der Technik von internalisierten Technikmustern bspw. hinsichtlich der lernrelevanten Voraussetzungsdimensionen der Leiblichkeit, Zeitlichkeit und Räumlichkeit auszugehen. Entsprechende Muster werden zukünftige anthropologische Fragestellungen mitbestimmen.

Literatur

- Axmacher, D. (1990). *Widerstand gegen Bildung*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Berdelmann, K. (2012). Synchronisierte Zeit in Bildungsprozessen. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung* (S. 157–171). Münster: Waxmann.
- Bernhard, C., Lang, T. J., & Nugel, M. (2013). Erwachsenenbildung & Raum. *Der pädagogische Blick*, 21(1), 77–78.
- Bittner, G. (2001). *Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Der Erwachsene in der Erwachsenenbildung. (2013). *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* – Themenheft, IV.
- Dinkelaker, J., & Kade, J. (2013). Stichwort: „Der Erwachsene“. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 20(4), 16–17.
- Doidge, N. (2014). *Neustart im Kopf*. Frankfurt/New York: Campus.
- Dörpinghaus, A., & Uphoff, K. (2012). Zeit und Bildung. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung* (S. 61–70). Münster: Waxmann.
- Faulstich, P. (2014). *Menschliches Lernen*. Bielefeld: Transcript.
- von Felden, H. (2008). Lerntheorie und Biographieforschung: Zur Verbindung von theoretischen Ansätzen des Lernens und Methoden empirischer Rekonstruktion von Lernprozessen über die Lebenszeit. In H. v. Felden (Hrsg.), *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 109–128). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fell, M. (2015). Andragogische Grundüberlegungen zu einer lernförderlichen Gestaltung von umbauten Bildungsräumen. In W. Wittwer, A. Dietrich & M. Walber (Hrsg.), *Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung* (S. 31–64). Wiesbaden: Springer.
- Fischer, M. E. (2007). *Raum und Zeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fuhr, T. (2013). Erwachsene als freie Lerner. *DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 20(4), 29–32.
- Herrmann, U. (2009). Neurodidaktik – neue Wege des Lehrens und Lernens. In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik* (S. 9–16). Weinheim: Beltz.
- Hetzl, C. (2011). *Der Leib als Subjekt der Bildung. Nietzsches und Merleau-Pontys Anthropologien in bildungstheoretischer Sicht*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Holm, U. (2005). Die chassidischen Geschichten und ihre implizite Didaktik. In M. Friedenthal-Haase & R. Koerrenz (Hrsg.), *Martin Buber: Bildung, Menschenbild und hebräischer Humanismus* (S. 129–147). Paderborn: Schöningh.
- Holm, U. (2011). *Die Konstruktion des Adressaten in der Erwachsenenbildung. Studien zur anthropologischen Perspektive der deutschsprachigen Erwachsenenbildung von 1945–2000*. texte.online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <http://www.die-bonn.de/doks/2011-anthropologie-01.pdf>. Zugegriffen am 06.06.2016.
- Holzapfel, G. (2002). *Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hüther, G. (2009). Für eine neue Kultur der Anerkennung. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel in der Schule. In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik* (S. 199–206). Weinheim: Beltz.
- Kade, J. (1983). Der Erwachsene als normatives Leitbild menschlicher Entwicklung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4, 270–278.
- Kade, J. (2005). Erwachsene. In H.-K. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik* (S. 403–410). Neuwied: Luchterhand.
- Kaiser, A. (2011). Individuelle Komponenten des Lernens Erwachsener. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4* (S. 91–109). Paderborn: Schöningh.
- Kaiser, R., & Kaiser, A. (2012). Das Konzept Metakognition und seine Anforderungen an Bildungsarbeit. In A. Kaiser, R. Kaiser & R. Hohmann (Hrsg.), *Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit* (S. 58–72). Bielefeld: Bertelsmann.
- Meueler, E. (1997). Erwachsene. In A. Bernhard & L. Rothemmel (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik* (S. 206–216). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Michl, W. (2014). Ohne Show kein Flow? *Weiterbildung*, 4, 24–26.
- Nittel, D. (2003). Der Erwachsene diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In D. Nittel & W. Seitter (Hrsg.), *Die Bildung des Erwachsenen* (S. 71–95). Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, D. (2010). Biographie. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 49–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pinter, D., Weiss, E. M., Papousek, I., & Fink, A. (2014). Neuroplastizität und Lernen im Alter. *Lernen und Lernstörungen*, 3(4), 237–248.
- Pöggeler, F. (1964). *Der Mensch in Mündigkeit und Reife. Eine Anthropologie des Erwachsenen*. Paderborn: Schöningh.
- Rittelmeyer, C. (2014). Architektonischer Raum. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 387–394). Wiesbaden: Springer.
- Rösler, F. (2011). *Psychophysiologie der Kognition*. Heidelberg: Spektrum.
- Roth, G. (2009). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik* (S. 58–68). Weinheim: Beltz.
- Schäffter, O. (2010). Lernstörungen – Lernwiderstände. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 200–201). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scherer, G. (1965). *Anthropologische Aspekte der Erwachsenenbildung*. Osnabrück: Fromm.

- Schmidt-Lauff, S. (2012). Grundüberlegungen zu Zeit und Bildung. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung* (S. 11–60). Münster: Waxmann.
- Seitter, W. (2010). Zeitformen (in) der Erwachsenenbildung. Eine historische Skizze. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), 305–316.
- Seltrecht, A. (2008). Nichtlernen im biografischen Kontext. Eine bislang verkannte erziehungswissenschaftliche Kategorie. In H. v. Felden (Hrsg.), *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 193–209). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Storch, M. (2009). Hausaufgaben! Oder lieber nicht? Wie mit somatischen Markern Selbststeuerungskompetenz gelernt werden kann. In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik* (S. 207–227). Weinheim: Beltz.
- Stroß, A. M. (1994). Der Erwachsene. In D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft* (S. 406–425). Reinbek: Rowohlt.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (2011). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.
- Westphal, K. (2014). Stimme. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 189–199). Wiesbaden: Springer.
- Wolf, G. (2013). Im Zeichen der Autonomie. *DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 20(4), 25–28.
- Wolf, G. (2014). *Zur Konstruktion des Erwachsenen. Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie*. Wiesbaden: Springer.
- Wulf, C., & Zirfas, J. (2014). Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 9–24). Wiesbaden: Springer.
- Zdarzil, H. (1976). Anthropologie des Erwachsenen. In H. Zdarzil & R. Olechowski (Hrsg.), *Anthropologie und Psychologie des Erwachsenen* (Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 3). Stuttgart: Kohlhammer.