



# Lehr-Lerntheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung

Joachim Ludwig

## Zusammenfassung

Der Beitrag stellt lehr-lerntheoretische Ansätze als Teil der Erwachsenenendidaktik vor und fokussiert dabei drei Aspekte: erstens die Planungs- und/oder Prozessorientierung didaktischen Handelns, zweitens wie das Verhältnis von lernendem Individuum und Gesellschaft begriffen wird und drittens ob didaktisches Handeln vom Außenstandpunkt der Lehrenden oder/und vom Subjektstandpunkt der Lernenden betrachtet wird.

## Inhalt

1	Einleitung .....	257
2	Historischer Zugang zu lehr-lerntheoretischen Ansätzen .....	258
3	Lerntheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung .....	260
4	Aktuelle lehr-lerntheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung .....	263
5	Fazit: Weniger Lehrplanung und mehr Lehrentscheidungen im laufenden Lehr-Lernverhältnis .....	270
	Literatur .....	271

## 1 Einleitung

Lehr-Lerntheoretische Ansätze liefern unterschiedliche Erklärungsangebote für Lehr-Lern-Verhältnisse.<sup>1</sup> Die Ansätze benennen die Differenz zwischen Lehren (siehe dazu Pachner in diesem Band) und Lernen, zwischen den Lernprozessen der

<sup>1</sup>Der Begriff lehr-lerntheoretischer Ansatz wird oft als Bezeichnung für die Didaktik der Berliner Schule von Heimann und Schulz 1997 verwendet. Diesem Beitrag liegt demgegenüber ein weites Begriffsverständnis zugrunde, das unterschiedlichste didaktische Ansätze umfasst.

J. Ludwig (✉)  
Universität Potsdam, Potsdam, Deutschland  
E-Mail: [ludwig@uni-potsdam.de](mailto:ludwig@uni-potsdam.de)

Lernenden und den Lehrprozessen der Lehrenden und setzen beide Prozesse miteinander ins Verhältnis. Lehren bezieht sich intentional auf Lernen, während sich ein Großteil des Lernens im Alltag ohne Lehren vollzieht. Lehrintentionen stellen einerseits Lernanforderungen dar und sind andererseits lernunterstützend. Dabei garantiert Lehren keinen Lernerfolg.<sup>2</sup> Lehr-Lerntheoretische Ansätze sind eng mit didaktischen Ansätzen verbunden und beschreiben zwei zentrale Teilaspekte mikrodidaktischen Handelns: die Relation von lernendem Subjekt und Gesellschaft sowie die (steuernde bzw. verstehende) Bezugnahme des Lehrens auf das Lernen.<sup>3</sup> Sie bilden damit eine wichtige kategoriale Grundlage für die empirische Untersuchung von Bildungsprozessen und die Konzeption didaktischer Praxis.

Lehr-Lerntheoretische Ansätze beziehen sich sowohl auf die Unterstützung von (Selbst-)Bildungsprozessen als auch auf die Realisierung von funktionalen Veränderungsanforderungen der Gesellschaft (Raapke 1985, S. 28; HBV 3/1998). Erwachsenenbildung bewegt sich seit der Aufklärung im Spannungsverhältnis von Emanzipation und Funktionalität. Wer Bildung intendiert, erkennt in den Funktionsanforderungen der Gesellschaft (auch) problematische Seiten für die Subjekte, von denen sie sich emanzipieren sollen. Diese Veränderungsanforderung unter dem Vorzeichen der Selbstbestimmung ist aber immer auch selbst problematisch, verweist zugleich auf ein Grunddilemma der Pädagogik: Die Forderung selbstbestimmt zu werden. Wer hingegen nur funktionale Veränderungsanforderungen an die Lernenden stellt, ohne ihre Funktion zu hinterfragen, sieht die gesellschaftlichen Funktions- und Veränderungsanforderungen, die an die Gesellschaftsmitglieder gerichtet werden als unproblematisch an. Im erwachsenenpädagogischen Theoriediskurs überwiegen die Ansätze zur Bildung Erwachsener, in der Bildungspraxis nehmen Ansätze einer effizienten Lehrorganisation breiten Raum ein, weil sie die gesellschaftlichen Erwartungen treffen (siehe hierzu Abschn. 4.1). In die lehr-lerntheoretischen Ansätze gehen neben gesellschaftstheoretischen Annahmen immer auch anthropologische Annahmen ein, wie sie in Lerntheorien zum Ausdruck kommen (siehe hierzu Abschn. 3).

---

## 2 Historischer Zugang zu lehr-lerntheoretischen Ansätzen

Hinsichtlich der Geschichte didaktischen Denkens im 18. und 19. Jahrhundert kann nur auf bruchstückhafte Erkenntnisse zurückgegriffen werden. Für die Realisierung der Volksbildung lassen sich „Lernarrangements mit ganz unterschiedlicher Reichweite inhaltlicher, methodischer und medialer Art nachweisen“ (Seitter 2007, S. 48). Es finden sich sowohl Vortragsformen und Lesegesellschaften als auch alltagsnahe Praktiken wie unterhaltende Freizeitveranstaltungen, Museumsbesuche, Tagebücher,

---

<sup>2</sup>Siehe zur Kritik am naiv unterstellten gesicherten Bezugsverhältnis zwischen Lehren und Lernen Schlutz 2005, S. 20 und zum Lehr-Lern-Kurzschluss Holzkamp 2004.

<sup>3</sup>Didaktische Ansätze reflektieren über den Vermittlungsaspekt hinaus Methoden, Medien, Rollen, Wissen usw.

Briefe u. a. Die Neue Richtung zu Beginn des 20. Jahrhunderts grenzte sich von der vortragsorientierten Wissensvermittlung ab und stellte die einzelnen Teilnehmenden und ihre Suchbewegungen in den Vordergrund. In diesem Zusammenhang lässt sich der Beginn einer didaktischen Reflexion in der Erwachsenenbildung verorten (Tietgens 1986, S. 69; Tietgens in diesem Band).<sup>4</sup>

Auch nach dem zweiten Weltkrieg bis zum Ende der 1950er-Jahre orientierten sich die Reflexionen zur Lehre an den Diskursen der Neuen Richtung. Der didaktische Diskurs knüpfte an den alltäglichen Erfahrungen der Teilnehmenden an und ging – entsprechend dem Bildungsverständnis der Neuen Richtung – vom Okkasionellen, d. h. von der Besonderheit der Teilnehmendenerfahrung im Verhältnis zu allgemeinem Wissen aus (Klugert 1964, S. 188). Der situative Fallbezug sollte eine persönliche Betroffenheit bei den Teilnehmenden herstellen und nicht nur Kenntnisse vermitteln, sondern Erkenntnisse erschließen. Zur Erkenntnis gehörte die Vermittlung von besonderem Fall und Allgemeinem, von Individuum und Gesellschaft.

In den 1960er-Jahren hatte die Erwachsenenbildung noch keinen festen Platz im Bildungssystem. Die Arbeiten aus dieser Zeit in der Pädagogischen Arbeitsstelle des Dt. Volkshochschulverbandes (PAS; heute DIE) waren deshalb bemüht, die systematischen Erträge und Funktionen der Erwachsenenbildung für das Bildungssystem aufzuzeigen. Tietgens (1967a) verfolgte diese Intention mit dem Sammelband „Lernen mit Erwachsenen“, in dem er Lernen als soziale Interaktion beschrieb und nicht mehr nur als individuellen Entwicklungsvorgang (ebd., S. 222–223). Das Ergebnis dieses Ansatzes im Anschluss an Lewin's Feldtheorie war ein multifaktorielles Modell organisierten Lernens Erwachsener (Weinberg 1985, S. 37). Didaktisches Handeln sollte im Kontext der „realistischen Wende“ vom Außenstandpunkt der Lehrenden planbar gemacht werden (Tietgens und Weinberg 1971, S. 266 Anm. 18). Brocher brachte 1967 mit dem Buch „Gruppendynamik und Erwachsenenbildung“ erstmals die sozial-emotionale Seite der Lernenden und des Lehr-Lernverhältnisses zur Sprache.

Negt stellt 1968 mit seinem Buch „Soziologische Fantasie und exemplarisches Lernen“ einen Erfahrungsansatz aus der Perspektive des dialektischen Materialismus vor. Der Ansatz bildete den gesellschaftstheoretischen Gegenhorizont zu Tietgens, indem das Verhältnis von Subjekt und gesellschaftlicher Wirklichkeit nicht als didaktisches Steuerungsproblem, sondern als ein Problem der Aufdeckung gesellschaftlicher Widersprüche in einem kooperativen Prozess mit den Teilnehmenden entworfen wird. Der Ansatz fand in der gewerkschaftlichen Bildungspraxis und der erwachsenenpädagogischen Disziplin breite, aber auch kritische Resonanz (z. B. Alheim 1983; Alheit und Wollenberg 1982; Holzapfel 1982). Ausgangspunkt der Bildungsarbeit sollten die Erfahrungen der Teilnehmenden sein, die sie im Kurs äußerten. Die didaktische Herausforderung für die Kursleitenden bestand darin, im

---

<sup>4</sup>Siehe hierzu auch Siebert 2005, S. 9 ff. Allerdings zeichnet sich Erwachsenenbildung bereits im 18. und 19. Jhd. durch vielfältige Ausdrucksformen aus, die auf didaktische Reflexion schließen lassen.

Kurs und im laufenden Bildungsprozess entlang der besonderen Teilnehmendenerfahrungen den theoretisch begründeten Zusammenhang zwischen besonderer individueller Erfahrung und allgemeinen gesellschaftlichen Widersprüchen aufzuzeigen.

Weinberg setzt die Reflexion einer Vermittlung von individueller Alltagserfahrung und gesellschaftlichem Zusammenhang als ein Verhältnis von Alltagswissen und Wissenschaftswissen fort. Zweck der Aneignung von Wissenschaftswissen sollte es sein, die Bedingungsstrukturen der eigenen sozialen Lage zu erkennen, d. h. „in sozialen Zusammenhängen die Strukturen zu erkennen, zu kritisieren und zu verändern, die die eigene Personwerdung behindern und der Ausweitung der gesellschaftliche Mitbestimmung entgegenstehen“ (Weinberg 1975, S. 135–136). Diese Strukturen galt es als Planungsproblem vom Außenstandpunkt der Lehrenden zu bestimmen.<sup>5</sup>

Der Beginn der 1970er-Jahre markiert eine Wende. 1970 wurde der Strukturplan für das Bildungswesen verabschiedet und die Erwachsenenbildung wurde als vierte Säule im Gesamtbildungssystem anerkannt. Die Gründung der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) fand ebenfalls 1971 statt, was eine Intensivierung des wissenschaftlichen Diskurses zur Folge hatte. Im ersten Heft des Literatur- und Forschungsreports Weiterbildung benennt Siebert (1978) folgende erwachsenendidaktischen Konzepte seit 1970: Lerntheoretische Didaktik/programmierter Unterricht (Jüchter), feldtheoretische Didaktik (Tietgens/Weinberg), Curriculumentwicklung (Siebert), handlungstheoretische Didaktik (Mader/Weymann), Zielgruppenarbeit (Freire). Der Negt'sche Erfahrungsansatz wird nicht erwähnt.

Rückblickend auf die Zeit seit den 1960er-Jahren definierte Tietgens (1982) als zentrale Problemstellungen der Erwachsenenbildung die Vermittlung von Generalisiertem und Konkretem sowie die Vermittlung von Theorie und Praxis (ebd., S. 1). In diesem Zeitraum entwickelten sich die zentralen didaktischen Leitprinzipien der Erwachsenenbildungsdidaktik wie sie in den 1980er-Jahren weiter ausdifferenziert wurden: Selbstbestimmung-Selbsttätigkeit, Handlungs- und Praxisbezug, Exemplarik und Fallbezug, Lebensweltbezug und Alltagsorientierung, Zielgruppen- und Teilnehmendenorientierung, Biografie- und Erfahrungsorientierung, Berücksichtigung gruppenspezifischer und emotionaler Prozesse (Behrens et al. 2003).

---

### 3 Lerntheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung

Im wissenschaftlichen Diskurs besteht weitgehend Konsens, dass sich aus Lerntheorien keine Lehrkonzepte ableiten lassen, weil Lehren und Lernen zwei unterschiedliche Handlungslogiken darstellen. Mit den verschiedenen Lernmodellen sind aber anthropologische und gesellschaftstheoretische Annahmen über die Art und Weise des erkennenden Zugangs des Subjekts zur Welt verbunden, die sich auf die

---

<sup>5</sup>Zur Kritik an der Weinberg'schen Planungsdidaktik aus den 1970er-Jahren und zu ihrer kommunikativen Auflösung siehe Mader 1997.

Gestaltung von Lehr-Lernverhältnissen auswirken. Es macht einen Unterschied für didaktisches Denken, ob anthropologische Setzungen den Menschen als Trivialmaschine, als selbstreferenzielles System oder als gesellschaftliches Subjekt begreifen. Im Folgenden werden Einblicke in Lerntheorien angeboten, auf die im didaktischen Diskurs Bezug genommen wird.<sup>6</sup>

### 3.1 Kognitive und konstruktivistische Lerntheorien

#### 3.1.1 Kognitionstheorie

Kognitive Lerntheorien bewahren den behavioristischen Grundgedanken, dass Lernen von Außen bedingt ist, unterscheiden sich aber vom Reiz-Reaktionsschema des Behaviorismus durch die Annahme, dass Lernende die Außeneinflüsse mittels kognitiver Modelle in ihrem Erkenntnisprozess aktiv verarbeiten (Baumgart 2007). In diesem lerntheoretischen Modell werden Umwelt- und Persönlichkeitsfaktoren, wie die Lern- und Arbeitsumgebung, die soziale Eingebundenheit aber auch die Lernstrategie, die Motivation oder das Autonomieempfinden, als Bedingungsfaktoren des Lernprozesses verstanden, die ihn steuerbar machen. Der Lernprozess ist relativ unabhängig vom Lerngegenstand und seiner Struktur. Im Vordergrund stehen vielmehr die (Lern-)Strategien der Informationsverarbeitung, die den Erwerb, die Ordnung, die Speicherung und den Abruf der Informationen umfassen. Kognitive Lerntheorien versuchen vor allem zu erklären, unter welchen Bedingungen beliebige Lernergebnisse effektiv und effizient erreicht werden können. Für Lehrkonzepte folgt aus diesem Modell, dass entsprechende Bedingungen für Lernen in der Lehre geschaffen werden müssen, um Lernprozesse steuern und Wissen vermitteln zu können.

Kognitionstheorien weisen Schnittmengen mit gemäßigt-konstruktivistischen Lernmodellen auf. Dort gilt der Lernprozess als ein konstruktiver, situativer und sozialer Prozess, bei dem überwiegend das Subjekt sich seine Sicht auf die Welt selbst konstruiert, dabei aber auch andere Sichtweisen rezipiert und so offen ist für „Instruktionen“ der Lehrenden (Mandl und Kopp 2006, S. 118–119).

#### 3.1.2 Konstruktivistische Lerntheorien

Die Ansätze eines gemäßigten Konstruktivismus aus dem Kontext der pädagogischen Psychologie sind zu unterscheiden von radikal-konstruktivistischen Lerntheorien, wie sie im Kontext der Erwachsenenbildung entwickelt wurden. Sie entwerfen menschliches Lernen als Konstruktion von Deutungen eines geschlossenen Systems (Arnold 1996b, S. 721). Die Lernenden werden als kognitive Systeme betrachtet, die mit ihrer „Außenwelt, dem (sozialen) ‚Milieu‘ lediglich ‚strukturell gekoppelt““ (Siebert 1995, S. 44) sind (siehe Gerstenmeier und Mandl in diesem Band). Für den Lernerfolg gibt es kein soziales Außenkriterium mehr. Lernen wird

---

<sup>6</sup>Dabei werden Reiz-Reaktions-Theorien ausgespart, weil sie im Theoriediskurs der Erwachsenenbildung nur eine geringe Relevanz besitzen (im Unterschied zur Bildungspraxis).

nach innen verlagert. Lernprozesse sind für Lehrende nicht nur nicht steuerbar, sondern unverfügbar. Lehren lässt sich vor diesem Hintergrund nicht mehr als Vermittlungsprozess entwerfen, weil die Lernenden selbstreferenziell lernen. Pädagogische Unterstützung beschränkt sich auf das Angebot spezifisch strukturierter Lernumgebungen (Ermöglichungsdidaktik) und auf die Unterstützung bei der Entwicklung von Selbstlernkompetenzen.

## 3.2 Handlungstheoretische Lernansätze

Handlungstheoretische Lernansätze<sup>7</sup> entwerfen Lernen als eine reflektierte Form sinnhaften sozialen Handelns. Einen wichtigen Bezugspunkt bildet hierbei Dewey (2002), als einer der zentralen Vertreter des amerikanischen Pragmatismus in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Für ihn richtet sich Lernen auf Problemlösungen, wodurch vorhandene Bedeutungen mit der Erfahrung des Fremden verbunden werden. Das vorhandene individuelle Wissen wird so erweitert und differenziert. Lernen wird als ein auf die Umwelt gerichteter und mit sozialen Interaktionen verbundener Prozess verstanden.

### 3.2.1 Symbolischer Interaktionismus

Pragmatistische Ansätze wurden in Deutschland durch die Rezeption des symbolischen Interaktionismus verbreitet. Schmitz definiert in seinem Theorieentwurf einer „Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess“ (1984) Lernen mit Bezug auf Dewey als einen Prozess der Erfahrungstransformation, „der neue Erfahrungen in vorhandene Deutungsschemata einarbeitet“ (1984, S. 103) und diese transformiert. Lernen setzt nach diesem Modell ein, wenn Menschen in ihrem Handeln mit ihrem vorhandenen Alltagswissen nicht mehr weiterkommen, weil ihre verfügbaren Bedeutungen (aufgrund von biografischer Entwicklung, Entfremdung sowie Rationalisierungen oder lebensweltlichen Verkürzungen), ihr Blick auf Gesellschaft eingeschränkt ist. Lernen wird dementsprechend als Erweiterung und Differenzierung der individuellen Wissenshorizonte und Handlungsbegründungen verstanden.

### 3.2.2 Kritische Psychologie

Holzkamp (1993) knüpft als Vertreter der kritischen Psychologie mit seiner Lerntheorie am Bedeutungskonzept des symbolischen Interaktionismus an und erweitert dessen gesellschaftstheoretischen Rahmen in zweierlei Hinsicht.<sup>8</sup> Erstens wird der Subjektstandpunkt eingeführt, der die subjektiven Lebensinteressen im Kontext gegebener Handlungsmöglichkeiten beschreibt und eine Differenz aufmacht zwi-

---

<sup>7</sup>Überblick über die Vielfalt handlungstheoretischer Ansätze, die hier fokussiert werden muss, bieten Illeris 2010 und Göhlich et al. 2014.

<sup>8</sup>Zu den Parallelen von Dewey und Holzkamp siehe Faulstich 2005.

schen der Sichtweise des lernenden Subjekts und dem beobachtenden Außenstandpunkt der Pädagoginnen und Pädagogen bzw. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Wer Lernende und ihre Lerninteressen verstehen will (Ludwig 2000) hat demnach den Subjektstandpunkt der Lernenden einzunehmen, von dem aus sich Menschen auf die Gesellschaft beziehen und ihre gesellschaftliche Teilhabe lernend erweitern wollen. Lernen gilt daher zweitens als Prozess der gesellschaftlichen Teilhabeerweiterung und damit zugleich als Prozess gesellschaftlicher Gestaltung und Veränderung. Dabei ist Teilhabe sowohl funktional als auch reflexiv. Individuelle Bedeutungen repräsentieren so gesehen immer zugleich die Bezugnahme auf gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen und Handlungsmöglichkeiten, die den subjektiven Sinn rahmen.<sup>9</sup>

Lernen wird im Rahmen dieses Bedeutungskonzepts als ein Selbst- und Weltverständnisprozess verstanden, der – wie bei Dewey – in sozialen Handlungsproblematiken seinen Ausgangspunkt nimmt und mit distanzierendem Blick zur Alltagshandlung in einer reflektierenden Lernschleife verläuft. Dabei ist Lernen unterschiedlich begründet: Bei einer expansiven Begründung folgt Lernen den eigenen Teilhabeinteressen an der Gesellschaft. Im defensiven Fall reagiert das lernende Individuum auf fremde Lernanforderungen und versucht Einschränkungen der Weltverfügung abzuwehren. Weil Lernen als Selbstverständnisprozess verstanden wird, hebt sich die Differenz zwischen Bildung – verstanden als Prozess der Emanzipation – und Lernen auf. Dann beschreiben die Begriffe Bildung und Lernen nur unterschiedliche wissenschaftliche Diskursarenen, aber nicht unterschiedliche empirische Prozesse (Ludwig 2014a, S. 183).

Für pädagogisches Handeln folgt aus den handlungstheoretischen Lernansätzen mit dem Bedeutungs-Begründungsmodell die prinzipielle Verstehbarkeit der Selbstverständnisprozesse. Das heißt, Verstehen ist grundsätzlich möglich, impliziert aber auch immer Nicht-Verstehen. Vor der Prämisse der prinzipiellen Verstehbarkeit von Selbstverständnisprozessen folgt für pädagogisches Handeln erstens, dass der Lernprozess unterstützt werden kann und zweitens, dass die individuellen Begründungen des Subjektes eine Verstehensaufgabe für Pädagoginnen und Pädagogen darstellen.

---

## 4 Aktuelle lehr-lerntheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung

Lehr-Lerntheoretische Ansätze beziehen sich in unterschiedlicher Weise auf die in Abschn. 3 vorgestellten Modelle des Lernens und bieten unterschiedliche Erklärungsmodelle für das Verhältnis von Lehren und Lernen. Erklärt werden soll mit den Ansätzen, wie Lehren als Vermittlungsverhältnis von Lehren und Lernen gelingt.

---

<sup>9</sup>Zur Rezeption der Holzkamp'schen Lerntheorie in der Erwachsenenbildung siehe Faulstich und Ludwig 2004; Faulstich 2014; Allespach und Held 2015.

Die folgende Darstellung beschreibt die Ansätze in zweierlei Hinsicht: Erstens hinsichtlich des Verhältnisses von Subjekt und Gesellschaft, zweitens mit Blick auf das Verhältnis von didaktischer Steuerungsperspektive und verstehendem Zugang zum Subjektstandpunkt der Lernenden.

## 4.1 Informationstheoretische Ansätze

Informationstheoretische Ansätze korrespondieren mit Kognitionstheorien (siehe Abschn. 3.1) und betrachten Lehr-Lernverhältnisse als ein Problem der funktionalen Informationsvermittlung: „Einer vermittelt einem anderen etwas“ als „Akt der Vermittlung einer Sache“ (Reinmann 2012, S. 1–2). Das Verhältnis von Subjekt und gesellschaftlicher Wirklichkeit wird als Wissensmanagementproblem (Reinmann-Rothmeier 2001) und nicht als Bildungsprozess aufgefasst.<sup>10</sup> Im Vermittlungsverhältnis treten Fragen zur Geltung des zu vermittelnden Wissens zurück, zugunsten von Fragen nach dem Lernerfolg und der Transferstärke in die (oft betriebliche) Praxis.

Unterschieden werden die Instruktion, das entdeckende Lernen, das situierte Lernen, der apprenticeship-Ansatz, anchored instruction und Learning Communities (Mandl und Kopp 2006; Steinebach 2003, S. 63–66). Das Differenzverhältnis zwischen Lehren und Lernen wird hier zu einem Entsprechungsverhältnis umgewandelt. Dies äußert sich u. a. darin, dass die Bezeichnungen der verschiedenen Lehransätze in irritierender Weise häufig statt ‚Lehren‘ den Begriff ‚Lernen‘ verwenden. Alle Ansätze vereinen die Forderungen nach einer klaren Zielformulierung seitens der Lehrenden und die Vorstellung der Machbarkeit von Lernen. Einige Instruktionsansätze zerlegen das zu vermittelnde Wissen in kleine verarbeitbare Einheiten. Andere Ansätze wollen die Zielsetzung mittels sozialer Situationsfaktoren realisieren, die möglichst authentisch und realitätsnah sein sollen. Auf diese Weise soll sowohl die Motivation der Lernenden gesteigert als auch der Wissenstransfer in die Praxis gesichert werden. Die informationstheoretische Didaktik ist eine Planungsdidaktik, die für Lernen geeignete Lehr-Lernarrangements als Bündel verschiedener Faktoren gestalten will (Ziele, Inhalte, Methoden, Lernvoraussetzungen, Lernmotivation, soziale Interaktion, Lehrverhalten, institutionelle Bedingungen). Auf diese Weise soll ein geplantes Unterrichten möglich werden, das selbstständige Suchstrategien der Lernenden einschließt und unterstützt.

Der informationstheoretische Ansatz trifft in hohem Maße die gesellschaftlichen Erwartungen an die Steuerbarkeit pädagogischer Prozesse und die Zweckmäßigkeit des vermittelten Wissens. Zugleich bietet er den Lehrenden eine gewisse Entlastung von der Verantwortung für den Lernerfolg, weil die Lernenden nicht mehr als Trivialmaschine, sondern als aktive und selbstverantwortliche Lernende angesehen werden.

---

<sup>10</sup>Eine umfassendere Diskussion zum Verhältnis von Bildung und Wissensmanagement findet sich in der Zeitschrift *ErwägenWissenEthik (EWE)* 3/2012 zum Thema „Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft“.

## 4.2 Offene Curricula und identitätstheoretischer Ansatz

Für Offene Curricula und den Identitätstheoretischen Ansatz sind die Veröffentlichungen „Erwachsenenbildung als Bildungshilfe“ (Siebert 1983) und „Erwachsenenbildung als Suchbewegung“ (Tietgens 1986) zentral. Charakteristisch für diese Ansätze ist, dass sie Erwachsenenbildung als eigenständige Situation der Lebenswelt verstehen, in der *Wissen* angeeignet wird und die von einem Lehrenden betreut wird (Siebert 1983, S. 11–16). Siebert und Tietgens machen die Vorstellung stark, dass Erwachsenenbildung mehr ist als Interaktion und Kommunikation: sie umfasst die didaktisch strukturierte Aneignung von Wissen. Erwachsenenbildung beschreibt eine „Mensch-Sache-Relation“ (a.a.O., S. 15), die über die deutende Aneignung von Wirklichkeit hergestellt wird (Tietgens 1986, S. 119–120). Für die Lehrenden gilt es, die Wissensvermittlung mit den Prozessen der Identitäts- und Selbstentwicklung zu verbinden (Siebert 1983, S. 38–39). Suchbewegungen sollen zu einem tieferen Verständnis der gesellschaftlichen Strukturen führen: „Von den dabei gewonnenen Einsichten ist bestimmt, inwieweit und in welcher Form sich ein Zweckwissen zu einem Existenzwissen erweitert“ (Tietgens 1986, S. 9).

Charakteristisch für diesen Ansatz ist die didaktische Planungsperspektive. In Fortsetzung des feldtheoretischen Ansatzes aus den 1960er-Jahren, mit dem das Feld des Lehrens und Lernens als Faktorenbündel beschrieben wird, verweist Tietgens (1986) positiv auf die schulpädagogische Planungsdidaktik der Berliner Schule (ebd., S. 81). Auch das Planungsinstrumentarium der Curriculumtheorie Robinsohns erscheint Tietgens für die Erwachsenenbildung zugeschnitten (a.a.O., S. 84–85). Exemplarisch für diese Planungsperspektive steht Arnolds Deutungsmusteransatz. Im Vorfeld von Bildungsveranstaltungen sollen die Deutungsmuster der potenziellen Teilnehmenden erhoben werden, damit das Wissen besser in die vorhandenen Deutungsmuster integriert werden kann (Arnold 1985, S. 49 und 93).

## 4.3 Handlungstheoretisch-interaktionistische Ansätze

Die folgenden drei Ansätze basieren auf dem Lern- und Bedeutungsmodell des symbolischen Interaktionismus, der die wechselseitige Konstitution von Subjekt und Gesellschaft im Medium von Bedeutungen stark macht. Der symbolische Interaktionismus stellt eine wichtige Grundlage für die „reflexive Wende“ (Schlutz 1982b) in der Erwachsenenbildung dar, die der realistischen Wende folgte.

Mader (1975) legt eine *handlungshermeneutische Didaktik* vor. Er fragt danach, wie in Kursen die Konstitutionsbedingungen von Wirklichkeit reflektiert werden. Während es in Alltagshandlungen um die Anwendung von Bedeutungen geht, geht es in Bildungsprozessen um deren kritische Reflexion. In der Erwachsenenbildung treffen Menschen aufeinander, die sich über ihre biografisch erworbenen Bedeutungen einschließlich der darin enthaltenen lebensweltlichen Verkürzungen und Grenzen verständigen wollen. Mader liefert den Kursleitenden einen kategorialen Rahmen als Anregung zur Reflexion der Kurswirklichkeit bzw. als Anleitung zur Handlungshermeneutik (vgl. Mader 1982, S. 187). Dieser Reflexionsrahmen um-

fasst die Kategorien Intentionalität, Reziprozität, Digitalität, Analogik, Dominanz und Retrospektivität der Handlungen im Kurs (1975, S. 48–58). Mit dem expliziten Bezug auf den (selbst-)reflexiven Umgang mit den Seminarinteraktionen setzt er sich kritisch gegenüber dem Planungsmodell der Berliner Schule ab, auf die sich Siebert und Tietgens mit ihrem Ansatz positiv beziehen.

Als Gegenhorizont zum didaktischen Planungs- und Schulungsmodell entwickelt Schlutz zu Beginn der 1980er-Jahre in einer Reihe von Arbeiten (1984 und 1982a) eine *verständigungsorientierte Didaktik* mit Bezug auf Humboldt, Mead, Galperin und Habermas. Er sieht die Wirklichkeit über Sprache konstituiert. Der Bildungsprozess wird als diskursiver Verständigungsprozess über die durch Bedeutungen gegebene Wirklichkeit entworfen. Während das Alltagshandeln in der Regel erfolgsorientiert ist, stellen sich Bildung und Lernen verständigungsorientiert dar. Verständigung hebt die Selbstverständlichkeit der Weltbilder auf, die im erfolgsorientierten Handeln und Sprechen unterstellt wird. Dabei bewahrt das Verständigungsmodell den Gedanken, dass Lernen immer auch die zweckrationale Wissensvermittlung umfasst, d. h. dass die reflexive Unterbrechung dieser Vermittlung ihr letztlich wieder zugutekommt. In seinem Modell betont Schlutz den didaktischen Prozess und nicht die Planung. Dabei gilt es den Bildungs- und Verständigungsprozess selbstkritisch auf Zwangscharakter, Rollenverteilungen, und strategisches Handeln in Lernsituationen zu hinterfragen, die Verständigung nicht zulassen oder behindern.

Schmitz (1984) fokussiert Bedeutungen als (Alltags-)Wissen in lebensweltbezogenen Erkenntnisprozessen. Im Anschluss an Oevermann schlägt er in seinem Ansatz zur *rekonstruktiven Beratung* vor, anknüpfend an die Bedeutungshorizonte der Teilnehmenden, neues Wissen als „stellvertretende Deutung“ in den Lehr-Lernprozess einzuführen. Für ihn steht der didaktische Prozess im Vordergrund. Ziel soll die Selbstaufklärung des Alltagswissens der Teilnehmenden sein, die Erweiterung des Wissens für bestimmte problematisch gewordene Handlungssituationen und ein Verständnis für das Verhältnis dieses Handlungszusammenhangs zum umfassenderen gesellschaftlichen Kontext. Indem Schmitz die individuellen Problemstellungen der Teilnehmenden fokussiert, nähert er sich der Beratung als einer Grundform pädagogischen Handelns. Wie die Beratungsprozesse konzeptionell umgesetzt werden sollen, lässt Schmitz jedoch offen.<sup>11</sup>

Die drei vorgestellten handlungstheoretisch-interaktionistischen Ansätze rücken unterschiedliche Aspekte in den Mittelpunkt. Mader macht die Konstitutionsanalyse der Weiterbildungssituation stark, Schlutz den verständigungsorientierten Diskurs und Schmitz die stellvertretende Deutung zur Unterstützung der Transformation von Deutungsmustern. Während Maders Konstitutionsanalyse einen allgemeinen Rahmen für die Reflexion der Grenzen und Möglichkeiten von Lehrhandlungen in Weiterbildungssituationen liefert, thematisieren Schlutz und Schmitz die Reflexion entfremdeter gesellschaftlicher Verhältnisse. Beide bieten ein Lehrkonzept, das den

---

<sup>11</sup>Bernd Dewe hat nach Schmitz' frühem Tod das Konzept der an Oevermann anknüpfenden rekonstruktiven Beratung weiterentwickelt (vgl. Dewe und Schwarz 2011) und Erwachsenenbildung aus einer strukturalen wissenstheoretischen Perspektive reflektiert (vgl. Dewe 1999).

Transformationsprozess von Alltagswissen selbst in den Händen der Teilnehmenden lassen will. Für Schlutz ist das der Diskurs, für Schmitz das stellvertretende Deutungsangebot.

Die Bezugnahme auf den symbolischen Interaktionismus bricht zum Ende der 1980er-Jahre – während der Phase der Wiedervereinigung Ost-West – ab. In diesem Zeitraum verändern sich die dominanten Gesellschafts- und Subjektmodelle. Der gesellschaftliche Zusammenhalt wird zunehmend mit Marktmechanismen erklärt und Handlungsrationaliät mit dem utilitaristischen Nutzen der Individuen. In diesem gesellschaftlichen Prozess verliert sich im Kontext konstruktivistischer Modelle der Gesellschaftsbezug.

#### 4.4 Systemtheoretisch-konstruktivistische Ansätze

Konstruktivistische Ansätze werden zu Beginn der 1990er-Jahre entwickelt. Die Grundsätze der konstruktivistischen Didaktik (Arnold und Siebert 1995) sind im Zusammenhang mit der konstruktivistischen Lerntheorie zu verstehen (vgl. Abschn. 3.1). W. Lernende als selbstreferenzielle Systeme verstanden werden, die mit ihrer Umwelt nur lose gekoppelt sind, verwirft der konstruktivistische Ansatz pädagogische Planungs- und Steuerungstheorien. Unter diese Diktum fallen die lebenswelt-, erfahrungs- und deutungsmusterbezogenen Erwachsenenbildungsansätze (Arnold 1996b, S. 720).

Die relative Autonomie der Lernenden soll gestärkt werden, indem der Fremdbestimmungsanspruch der Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner, gefasst in deren Bildungskonzepten, zurückgenommen wird. Die Lernenden sollen ihren eigenen Lernprozess selbstgesteuert und selbstorganisiert gestalten können. Weil diese Lernkompetenz aber nicht ohne weiteres gegeben ist, muss sie entwickelt werden. Hier sehen konstruktivistische Ansätze eine wichtige professionelle Aufgabe. Reflexive Elemente (zum Beispiel Lerntagebücher, Lernberatungsangebote, Lerndiagnosen) und insbesondere Lernberatung sollen die Selbstlernkompetenzen fördern (Siebert 2001). Damit wird aber wieder, wie in allen anderen didaktischen Ansätzen, der für Pädagogik konstitutive Veränderungsanspruch erhoben. Es bleibt daher zu fragen, ob auf der pädagogischen Konzeptebene der behauptete theoretische Unterschied zu den lebenswelt-, erfahrungs- und deutungsmusterbezogenen Ansätzen tatsächlich existiert. Wie soll eine „ideologiekritische Perspektive“ wie Arnold (1996a, S. 4) sie fordert, selbstreferenziell ohne Bezug auf äußere Maßstäbe und ohne ein qualitatives Restgefälle zwischen der Wirklichkeit der Teilnehmenden und der Pädagoginnen und Pädagogen (Arnold 1996b, S. 724) möglich werden?

Selbstreferentialität beantwortet nicht die Frage nach dem Verhältnis von Subjekt und gesellschaftlicher Wirklichkeit – auf die es ankäme, sondern klammert sie mit dem Modell des selbstreferenziellen Systems aus. Der konstruktivistische Ansatz nimmt den Nachteil in Kauf, über gesellschaftliche Verhältnisse und deren Konstitutionsbedingungen nur mehr etwas in Form einer individuellen Deutung sagen zu können. Er verliert so die Fähigkeit zur Gesellschaftskritik.

Die radikale konstruktivistische Theorieposition wird auf der Konzeptebene relativiert. Siebert (1994, S. 63) konstatiert, dass Pädagogik für die Veränderung des Verhältnisses von Subjekt und Gesellschaft Bildungsziele benötigt. Anknüpfend an konstruktivistische Begründungen entstehen im Kontext der Diskussion einer neuen Lernkultur didaktische Konzepte, die ein weites Verständnis von Lernberatung stark machen und die Förderung von Lernkompetenzen zum Ziel haben (z. B. Kemper und Klein 1998).

#### 4.5 Poststrukturalistischer Ansatz

Der Ansatz einer poststrukturalistischen Didaktik setzt sich mit einem eigenen Modell „selbstgesteuerten Lernens“ (Forneck 2005, S. 18) kritisch von der konstruktivistischen Didaktik ab. Statt auf eine selbstreferenzielle Selbststeuerung wie in der konstruktivistischen Didaktik, wird hier auf Steuerungsstrukturen gesetzt, die von den Lehrenden geplant sind und Selbststeuerung evozieren sollen. Ziel ist die Reflexion des Verhältnisses selbstgesteuerter und fremdgesteuerter Aktivitäten im Lernprozess.

Fornecks didaktischer Ansatz geht von gesellschaftlichen Lernanforderungen aus, wie sie üblicherweise in (beruflichen) Qualifizierungsmaßnahmen gestellt werden, d. h. es existieren auf der Anbieterseite Inhalte, die vermittelt werden sollen. Dieses Fremdsteuerungsansinnen soll von den Lernenden in einer „Selbstlernarchitektur“ (Forneck/Springer 2005, S. 110) reflektiert werden können, um sich gegenüber der Fremdanforderung distanzieren und auch eigene Inhalte im Lernprozess setzen zu können. Die Selbstlernarchitektur soll den Widerstand der Lernenden provozieren. „Selbst“-Reflexion beschreibt dabei eine Bewusstseinslage, in der das Subjekt die Chance hat, sich kognitiv aus dem Kontext zu reißen, um sich seiner Situation gewahr zu werden und den Prozess des Abgleichens zwischen Subjekt und Objekt bewusst wahrzunehmen. In der Reflexion dieses Verhältnisses liegt der Bildungsanspruch dieser Didaktik. Selbstlernumgebungen müssen also strukturiert sowie normiert und gleichzeitig so komplex sein, dass Subjekte diese Struktur reflexiv einholen und sich ihr zugleich entziehen können. In diesem Prozess des Nachvollziehens und Entziehens sollen die Lernenden in ein Selbstverhältnis eintreten, bei dem es um die Wiederaneignung der eigenen Lernprozesse gehen soll (vgl. Klingovsky und Kossack 2007, S. 77) und Fremdsteuerung partiell zur Selbstunterwerfung wird. Beabsichtigt wird damit eine Art selbstgesteuerte Konstitutionsanalyse des Lehr-Lern-Verhältnisses durch die Lernenden. Selbstlernarchitekturen werden sehr differenziert geplant – stellen also einerseits eine Planungsdidaktik dar. Andererseits wird mit einem Lernberatungskonzept die prozessuale Seite didaktischen Handelns entworfen (Ludwig 2012b; Wrana 2012).

#### 4.6 Subjektorientierter Ansatz

Erhard Meuler entwirft in den 1990er-Jahren eine subjektorientierte Didaktik als Radikalisierung der Teilnehmerorientierung (Meuler 2010, S. 274, 1993, Meuler in diesem Band). Er legt ein dialektisches Subjektmodell zugrunde, welches das

Subjekt als gesellschaftlich unterworfen und zugleich über Selbstreflexivität als frei zeichnet. Subjektorientierte Didaktik hat nach Meueler die Bildung zum Subjekt als Aufgabe, wobei der dafür erforderliche Lernprozess auf Initiative der Lernenden zustande kommen soll. Die zentrale Sozialform dafür ist der Lehr-Lern-Vertrag zwischen Lernenden und Lehrenden, der den gemeinsamen Prozess gleichberechtigt gestalten soll. Meuelers Ansatz geht somit deutlich über die Planungsdidaktik hinaus und leitet mit den Verständigungsprozessen zum Lehr-Lern-Vertrag die didaktische Realisierung des Lehr-Lernverhältnisses an. Die bei der Vertragsgestaltung notwendig werdende Verständigung über das Arbeitsbündnis ließe sich als Konstitutionsanalyse lesen. Inwieweit diese Verständigungsprozesse zwischen Gruppe und Lehrenden den Standpunkt des einzelnen Subjekts erreichen können, wie von Meueler intendiert (Meueler in diesem Band), bleibt eine offene Frage (Ludwig 2006).

#### **4.7 Lehr-Lerntheoretischer Ansatz vom Subjektstandpunkt**

Mit der Einnahme des Subjektstandpunkts (Ludwig und Rihm 2013; Ludwig 2004) wechselt die lehr-lerntheoretische Perspektive vom Außenstandpunkt zum Standpunkt des lernenden Subjekts. Dies ist vor allem ein methodologischer Standpunktwechsel. Die Herausforderung besteht darin, vom Standpunkt des Subjekts aus die Gründe für und die Widerstände gegen Lernen zu verstehen. Dazu sind die individuellen Bedeutungen mit dem gesellschaftlichen Möglichkeitsraum von Bedeutungskonstellationen ins Verhältnis zu setzen und zu kontextuieren. Der Subjektstandpunkt bezeichnet auf diese Weise einerseits die Differenz zwischen Subjekt und gesellschaftlicher Wirklichkeit, andererseits den spezifischen Bezug auf die gesellschaftlichen Verhältnisse. Die Herausforderung für die Pädagoginnen und Pädagogen besteht zum einen darin, sich dem Subjektstandpunkt, d. h. der Interpretationsperspektive der Lernenden auf ihre problematisch gewordene sachlich-soziale Welt verstehend zu nähern. Zum anderen gilt es, im Rahmen eines Perspektivwechsels, die den subjektiven Sinn rahmenden gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen und Bedingungen von einem distanzierten Beobachterstandpunkt aus als alternative Verstehensmöglichkeiten in den Beratungsprozess einzubringen (soweit sich diese dem Beobachtenden selbst erschließen). Erst über eine distanzierte Perspektive zum Fall wird deutlich, welche sozialen Positionierungen im gesellschaftlichen Handlungsraum die ratsuchenden Lernenden nicht mehr oder noch nicht einnehmen. Der Subjektstandpunkt und die mit ihm verbundene soziale Positionierung beschreibt den sozialen Ort, von dem aus sich das Subjekt zum gesellschaftlichen Raum als Raum möglicher Bedeutungen in Beziehung setzt (Ebner von Eschenbach und Ludwig 2015, S. 72–73). Diese Rekonstruktion eröffnet Differenzen und Gegenhorizonte, entlang derer eine Unterstützung der Selbst- und Weltverständigungsprozesse der Lernenden erfolgen kann.

Dem lehr-lerntheoretischen Ansatz vom Subjektstandpunkt liegt die Lerntheorie der kritischen Psychologie zugrunde (vgl. Abschn. 3.2.2). In didaktisch-konzeptioneller Hinsicht mündet der Ansatz in eine rekonstruktive Beratung, wie sie in den 1990er-Jahren von Kurt R. Müller et al. (1997) grundgelegt und bis heute

weiterentwickelt wurde (Ludwig 2012c).<sup>12</sup> Den Ausgangspunkt bilden die Lern- und Beratungsanliegen der Teilnehmenden, die nicht planbar sind.<sup>13</sup> Die Beratung kann gruppenförmig/kooperativ oder als Einzelberatung (Ludwig 2012a) erfolgen. Die Handlungslogik ist in beiden Fällen eine Beratungslogik (Ludwig 2014b): Es wird die Differenz zwischen den Bedeutungshorizonten der Teilnehmenden/Ratsuchenden und den beratenden Pädagoginnen und Pädagogen aufgemacht und als zentrale Ressource der Selbst- und Fremdverständigung genutzt (siehe hierzu auch Holzkamp 1993, S. 512–513). Sowohl Beratende als auch Lernende besitzen vor dem Hintergrund ihrer biografischen Erfahrungen eigensinnige differente Perspektiven auf den Lehr-Lerngegenstand (Nuissl 2014) – alles aber im Rahmen gesellschaftlicher Verhältnisse, die neben dem Eigensinn zugleich *typische* Perspektiven hervorbringen. Ziel des Beratungsprozesses ist es, das Verständnis der von den Lernenden in Frage gestellten Situation zu erhöhen, um so deren Handlungsfähigkeit wieder herzustellen bzw. Ansätze für eine Erweiterung erkennbar werden zu lassen. Die *Bedeutungshorizonte und Strukturen* der Situation sollen transparenter werden, indem typische Bezugnahmen auf gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten und -schränken deutlich werden, aber auch nicht realisierte Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe (Ludwig 2015, S. 308).

Als eine spezifische Erkenntnisweise muss sich dieses didaktische Setting selbstkritisch auf seine Grenzen und Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung befragen. Neben Maders Verfahren für eine Konstitutionsanalyse eignet sich dafür die professionelle Selbstvergewisserung entlang pädagogischer Antinomien bzw. Spannungsverhältnisse (Helsper 1996).

---

## 5 Fazit: Weniger Lehrplanung und mehr Lehrentscheidungen im laufenden Lehr-Lernverhältnis

Erwachsenenbildung umfasst unterschiedliche Vermittlungssituationen. Vom Standpunkt des Subjekts aus gesehen, sind das Beratungs- und Denkpausen im Alltag genauso wie die auf Qualifikation und auf Gestaltung der Arbeitsbedingungen zielende Teilhabesicherung im Berufsleben. Vom Außenstandpunkt der Gesellschaft bzw. der Lehrenden betrachtet, reicht der Spannungsbogen von der Unterstützung bei Welt- und Selbstverständigungsversuchen bis hin zur effizienten Realisierung definierter Lernerfordernungen.<sup>14</sup> Beide Perspektiven überlagern sich und führen zu unterschiedlichsten Mischformen und schwer zu differenzierenden Interessen. Alles mit einer einheitlichen Handlungslogik oder Didaktik versöhnen zu wollen, überfordert die Pädagogik offensichtlich. Das Verhältnis von gesellschaftlichen

---

<sup>12</sup>Zur historischen Entwicklung der pädagogischen Beratungsansätze siehe Ludwig 2014b, S. 560 ff.

<sup>13</sup>Hier zeigen sich Parallelen zum schulpädagogischen Diskurs bzw. dem Diskurs in der allgemeinen Didaktik (Gruschka 2002, S. 88 ff.).

<sup>14</sup>Systematisierungsversuche zur Vielfalt erwachsenenpädagogischer Lehr-Lern-Verhältnisse finden sich z. B. bei Dewe 2005, S. 413; Schäffter 1999 und 1981.

Veränderungsanforderungen und subjektiven Entwicklungsinteressen lässt sich nicht allein mit Lehre als Grundform pädagogischen Handelns realisieren – auch nicht mit teilnehmerorientierter Lehre. Besondere Lerninteressen und Lernproblematiken der Teilnehmenden verlangen nach Beratung und erfordern einen Perspektivwechsel vom Außenstandpunkt der Lehrenden hin zum Subjektstandpunkt der Lernenden. Die historische Entwicklung der lehr-lerntheoretischen Ansätze zeigt, dass die Prozessgestaltungsperspektive gegenüber der Planungsperspektive immer mehr in den Vordergrund rückt. Wann der Wechsel zwischen Lehre und Beratung erforderlich wird, lässt sich nur im laufenden Prozess entscheiden und nicht in der Planungsphase von Kursen. Lehren und Beraten wechseln sich im Verlauf eines Lehr-Lern-Verhältnisses situationsbezogen ab. Um diesen Wechsel professionell und partizipativ zu gestalten, muss in der Bildungspraxis der Verlauf von Lehr-Lern-Verhältnissen reflektiert werden und nicht nur die Planungsphase. Dazu bedarf es einer didaktischen Reflexion des Lehr-Lern-Prozesses (Konstitutionsanalyse) entlang der Antinomien, die das pädagogische Handeln immer bestimmen (Mader 1975; Helsper 1996).

Die Lehr-Lernforschung müsste diese Prozessentscheidungen im pädagogischen Handeln zukünftig stärker zum Gegenstand machen. Weiterhin gilt es, das Verhältnis von subjektivem Sinn und gesellschaftlichen Sinnstrukturen zu untersuchen. Aus der Perspektive der Lernenden gesehen, steht die empirische Untersuchung ihrer (Selbst-)Bildungsprozesse als Bildungsprozessforschung an. Auf diese Weise ließen sich lehr-lerntheoretische Ansätze als spezifische Sichtweisen auf das Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft empirisch weiterentwickeln.

---

## Literatur

- Ahlheim, K. (1983). Kontroverse ohne Ende: der „Erfahrungsansatz“ in der Erwachsenenbildung. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 12, 72–85.
- Alheit, P., & Wollenberg, J. (1982). Erfahrungsansatz. Gesellschaftspolitische und theoretische Anmerkungen zu einer Kontroverse in der Arbeiterbildung. In E. Nuisl (Hrsg.), *Taschenbuch der Erwachsenenbildung* (S. 245–291). Baltmannsweiler: Schneider.
- Allespach, M., & Held, J. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis*. Frankfurt a. M.: Bund Verlag.
- Arnold, R. (1985). *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R. (Hrsg.). (1996a). *Lebendiges Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Arnold, R. (1996b). Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 719–730.
- Arnold, R., & Siebert, H. (1995). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Baumgart, F. (Hrsg.). (2007). *Entwicklungs- und Lerntheorien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Behrens, H., Ciupke, P., & Reichling, N. (2003). Lernkonzepte der 70er- und 80er-Jahre. In M. Henkel (Hrsg.), *Lehr- und Lernkonzepte der 70er- und 80er-Jahre: vier Studien* (S. 269–344). Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung.
- Brocher, T. (1967). *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Dewe, B. (1999). *Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit*. Opladen: Leske und Budrich.

- Dewe, B. (2005). Erwachsenenbildung. In H.-U. Otto, H. Thiersch & K. Böllert (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik* (S. 411–437). München: E. Reinhardt.
- Dewe, B., & Schwarz, M. P. (2011). *Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen*. Hamburg: Kovač.
- Dewey, J. (2002). *Wie wir denken*. Zürich: Pestalozzianum.
- Ebner von Eschenbach, M., & Ludwig, J. (2015). Relationaler Raum und soziale Positionierung. Eine epistemologische Reflexion zu Bildung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum* (S. 67–78). Bielefeld: wbv.
- Faulstich, P. (2005). Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(4), 528–542.
- Faulstich, P. (Hrsg.). (2014). *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion*. Bielefeld: transcript.
- Faulstich, P., & Ludwig, J. (Hrsg.). (2004). *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Forneck, H. J. (2005). Selbstsorge und Lernen – Umriss eines integrativen Konzepts selbstgesteuerten Lernens. In H. J. Forneck, U. Klingovsky & P. Kossack (Hrsg.), *Selbstlernumgebungen* (S. 6–48). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Forneck, H.-J., & Springer, A. (2005). Gestaltet ist nicht geleitet – Lernentwicklungen in professionell strukturierten Lernarchitekturen. In P. Faulstich, H. J. Forneck & J. Knoll (Hrsg.), *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung* (S. 94–163). Bielefeld: Bertelsmann.
- Göhlich, M., Wulf, C., & Zirfas, J. (Hrsg.). (2014). *Pädagogische Theorien des Lernens*. Beltz: Weinheim.
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Heimann, P., Otto, G., & Schulz, W. (1997). *Unterricht. Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521–569). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hessische Blätter für Volksbildung. (1998). Themenheft: *Erwachsenenbildung zwischen Lernorganisation und Bildungskonzepten*.
- Holzappel, G. (1982). *Erfahrungsorientiertes Lernen mit Erwachsenen*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Holzcamp, K. (1993). *Lernen*. Frankfurt: Campus.
- Holzcamp, K. (2004). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß: Interview zum Thema ‚Lernen‘. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 29–38). Baltmannsweiler: Schneider.
- Illeris, K. (2010). *Lernen verstehen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kemper, M., & Klein, R. (1998). *Lernberatung*. Hohengehren: Schneider.
- Klingovsky, U., & Kossack, P. (2007). *Selbstsorgendes Lernen gestalten*. Bern: h.e.p.
- Klugert, K. (1964). Das Moment des „Okkasionellen“ in der Erwachsenenbildung. Volkshochschule im Westen, H. 2. Nachdruck. In B. Donnepp (Hrsg.), *Fünfundzwanzig Jahre Erwachsenenbildung im Spiegel einer Zeitschrift* (S. 182–190). Braunschweig: Westermann.
- Ludwig, J. (2000). *Lernende verstehen*. Bielefeld: Bertelsmann. <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4545/pdf/TuP-Ludw.pdf>. Zugegriffen am 14.08.2015.
- Ludwig, J. (2004). Vermitteln – verstehen – beraten. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 112–126). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ludwig, J. (2006). Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung – subjektorientiert? In J. Ludwig & C. Zeuner (Hrsg.), *Erwachsenenbildung 1990–2022* (S. 99–118). Weinheim: Juventa.
- Ludwig, J. (2012a). Rekonstruktive Lernberatung. In J. Ludwig (Hrsg.), *Lernen und Lernberatung* (S. 193–212). Bielefeld: wbv.
- Ludwig, J. (2012b). Lernberatung in der Selbstlernarchitektur. In D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen* (S. 301–320). Opladen: Budrich.
- Ludwig, J. (2012c). Gemeinsam Lernen. In P. Faulstich & M. Bayer (Hrsg.), *LernLust* (S. 131–148). Hamburg: VSA.

- Ludwig, J. (2014a). Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und Bildungsprozessforschung. In P. Faulstich (Hrsg.), *Lerndebatten* (S. 181–202). Bielefeld: transcript.
- Ludwig, J. (2014b). Zur rekonstruktiven Handlungslogik professioneller pädagogischer Beratung. In M. P. Schwarz, W. Ferchhoff, R. Vollbrecht & P. J. Weber (Hrsg.), *Professionalität: Wissen – Kontext* (S. 550–589). Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Ludwig, J. (2015). Beratung vom Subjektstandpunkt. In M. Allespach & J. Held (Hrsg.), *Handbuch Subjektwissenschaft* (S. 293–313). Frankfurt a. M.: Bund.
- Ludwig, J., & Rihm, T. (2013). Der Subjektstandpunkt in der Didaktik. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013* (S. 83–96). Hohengehren: Schneider.
- Mader, W. (1975). Modell einer handlungstheoretischen Didaktik als Sozialisationstheorie. In W. Mader & A. Weymann (Hrsg.), *Erwachsenenbildung* (S. 9–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mader, W. (1982). Didaktik als Handlungshermeneutik: Bezüge zwischen Didaktik und Sozialwissenschaften. In H. Becker (Hrsg.), *Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung* (S. 177–188). Braunschweig: Westermann.
- Mader, W. (1997). Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens und den Schwierigkeiten einer didaktischen Theorie. In E. Nuissl, C. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.), *Pluralisierung des Lehrens und Lernens* (S. 61–81). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mandl, H., & Kopp, B. (2006). Lehren in der Weiterbildung aus pädagogisch-psychologischer Sicht. Sechs Leitprinzipien didaktischen Handelns. In E. Nuissl (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren* (S. 117–128). Bielefeld: Bertelsmann.
- Meueler, E. (1993). *Die Türen des Käfigs: Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Schneider Hohengehren.
- Meueler, E. (2010). Subjektorientierung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 274–275). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, K. R., Mechler, M., & Lipowsky, B. (1997). Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. Bayer. <http://digital.ub.uni-potsdam.de/content/titleinfo/180501>. Zugriffen am 14.08.2015.
- Negt, O. (1968). *Soziologische Fantasie und exemplarisches Lernen*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Nuissl, E. (2014). Biographische Deutung und Beratung in der Alphabetisierung. In M. Ebner von Eschenbach, S. Günther & A. Hauser (Hrsg.), *Gesellschaftliches Subjekt* (S. 220–233). Schneider: Hohengehren.
- Raapke, H.-D. (1985). Didaktik der Erwachsenenbildung. In H.-D. Raapke & W. Schulenberg (Hrsg.), *Didaktik der Erwachsenenbildung* (S. 17–31). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reinmann, G. (2012). Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft: Versuch einer Entwicklung aus der Perspektive der Didaktik. *Erwägen – Wissen – Ehtik*, 23(3), 232–340.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2001). *Wissen managen: Das Münchner Modell* (Forschungsbericht Nr. 131). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Schäffter, O. (1981). *Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Schäffter, O. (1999). Didaktische Modelle in zielbestimmten und zieloffenen Veränderungsprozessen. Pädagogische Konsequenzen der Transformationsgesellschaft. *QUEM-Bulletin*, 3, 8–11.
- Schlutz, E. (1982a). Sprachhandlungen und Sprachbarrieren in Lernsituationen Erwachsener. In H. Becker (Hrsg.), *Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung* (S. 216–231). Braunschweig: Westermann.
- Schlutz, E. (Hrsg.). (1982b). *Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer reflexiven Wende der Erwachsenenbildung. Beiträge zur Orientierung in der Subjektivität, an der Erfahrung und an Problemen*. Bremen: Universität Bremen.
- Schlutz, E. (1984). *Sprache, Bildung und Verständigung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schlutz, E. (2005). Didaktischer Epochenwechsel? *Report (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung)*, 3, 18–26.

- Schmitz, E. (1984). Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In E. Schmitz & H. Tietgens (Hrsg.), *Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (S. 95–123). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Siebert, H. (1978). Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung. *Report (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung)*, 1, 5–21.
- Siebert, H. (1983). *Erwachsenenbildung als Bildungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Siebert, H. (1994). Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Frankfurt a. M.: VAS Verlag.
- Siebert, H. (1995). Lehren und Lernen in neuer Sicht? *Erwachsenenbildung in Österreich*, 3, 43–45.
- Siebert, H. (2001). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung*. Neuwied: Luchterhand.
- Siebert, H. (2005). Didaktik – mehr als die Kunst des Lehrens? *Report (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung)*, 3, 9–17.
- Steinebach, C. (2003). *Pädagogische Psychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tietgens, H. (1967a). *Lernen mit Erwachsenen. Von den Arbeitsweisen der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Tietgens, H. (1967b). Lernen als soziale Interaktion. In H. Tietgens (Hrsg.), *Lernen mit Erwachsenen. Von den Arbeitsweisen der Erwachsenenbildung* (S. 221–246). Westermann: Braunschweig.
- Tietgens, H. (1982). Vorbemerkungen. In H. Becker (Hrsg.), *Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung* (S. 1–4). Braunschweig: Westermann.
- Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H., & Weinberg, J. (1971). *Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens*. Braunschweig: Westermann.
- Weinberg, J. (1975). Didaktische Reduktion und Rekonstruktion. In W. Schulenberg et al. (Hrsg.), *Transformationsprobleme der Weiterbildung* (S. 115–145). Westermann: Braunschweig.
- Weinberg, J. (1985). Lernen Erwachsener. In H.-D. Raapke & W. Schulenberg (Hrsg.), *Didaktik der Erwachsenenbildung* (S. 32–43). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wrana, D. (2012). Lernberatung als pädagogische Handlungsform und empirischer Gegenstand. In D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgespräche* (S. 17–67). Opladen: Barbara Budrich.