

Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Wolfgang Jütte

Zusammenfassung: *In dem Beitrag wird das didaktische Denken und Handeln in der Erwachsenenbildungswissenschaft nachgezeichnet. Vor dem Hintergrund der Charakteristika des Bereiches wird so nachvollziehbar, dass makro- und mesodidaktische Aspekte gegenüber mikrodidaktischen Aspekten lange Zeit überwogen. Diskursstränge zu (neuen) Lehr-Lern-Konzepten und das Verhältnis zur wissenschaftlichen Weiterbildung werden analysiert und erwachsenenpädagogische Impulse für die Weiterentwicklung hochschulischen Lernens aufgezeigt. Abschließend werden Gemeinsamkeiten und das Zusammenspiel zwischen Erwachsenenbildung, Hochschulweiterbildung und der Hochschuldidaktik ausgelotet.*

Schlagworte: *Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Didaktisches Handeln, Lebenslanges Lernen, Wissenschaftliche Weiterbildung.*

1 Didaktisches Denken

Dieser Beitrag folgt der Einnahme einer historisch-genetischen Perspektive. Vor dem Hintergrund unterschiedlich möglicher didaktischer Lesarten verlangt dies auch eine normativ gesetzte Auswahl. Didaktisches Denken wird zunächst als Geschichte einer Abgrenzung rekonstruiert. Zugleich wird angesichts der Vielfalt der Erwachsenenbildung/Weiterbildung die Schwierigkeit deutlich, von *der* Didaktik der Erwachsenenbildung zu sprechen (vgl. auch Rhein, 2013, S. 11).

Ein Blick in die Handbücher, Wörterbücher und Einführungen des Faches zeugt davon, dass Didaktik lange ein randständiges Thema in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung war, wenngleich für die Bildungspraxis durchaus vereinzelt erwachsenenpädagogisch begründete Leitfäden für Kursleitende entwickelt wurden (Nuissl & Siebert, 2013).

Aus einer historischen Perspektive kann aufgezeigt werden, dass die Erwachsenenbildung um eine Abkehr von schulisch geprägten Didaktik-Konzeptionen bemüht war. Insofern waren Themen des Curriculums, des Unterrichts und des Lehrens lange Zeit kaum Gegenstand einer inhaltlichen Auseinandersetzung. Zunehmend werden die fachspezifischen Debatten anschlussfähiger an der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ge-

führt – nicht zuletzt durch den Generationswechsel ihrer Protagonisten. In den letzten zwei Dekaden ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit Themen der Didaktik festzustellen, wie aktuelle Veröffentlichungen zeigen (Dinkelaker, 2018; Hippel, Kulmus & Stimm, 2019; Schrader 2019; Grotlüschen & Pätzold, 2020; Arnold, Nuissl & Schrader, 2023). »Lernen« und – mit deutlicher Einschränkung – »Lehren« (Pachner, 2018) wurden verstärkt Forschungsgegenstand und es entwickelte sich eine eigenständige Form der Lehr-Lernforschung.

Es ist nicht umstandslos möglich, von *der* Geschichte der Erwachsenenbildung zu sprechen. Wenngleich die Erwachsenenbildung sich der Aufklärung verpflichtet fühlt, finden sich institutionelle Vorläufer in den Lesegesellschaften des frühen 18. Jahrhunderts und in den Arbeiterbildungsvereinen zum Ende des 19. Jahrhunderts. Erst mit der Volksbildung in der Weimarer Zeit wurden didaktische Fragen Gegenstand der Reflexion. Dabei ist die Kontroverse zu Beginn des 20. Jahrhunderts zwischen der sogenannten »Alten« und »Neuen Richtung« aufschlussreich. Während noch bis Ende des 19. Jahrhunderts die Erwachsenenbildung durch ein extensives Vortragswesen mit dem Ziel der popularisierenden Wissensvermittlung geprägt war, wurde nun u.a. in Anlehnung an die Grundtvigsche Konzeption von Volkshochschulen der mündige Erwachsene entdeckt. Diese Neue Richtung setzte »auf eine intensive, individualisierende und zugleich gemeinschaftsbezogene Bildungsarbeit, die in langzeit- statt kurzzeitpädagogischer Intention vor allem im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften auf eine ganzheitliche, vom Menschen ausgehende allgemeine Bildung abzielte« (Vogel 2012, S. 434). An die Stelle der Veranstaltungs- und Sozialform des Vortrages trat in den 1920er Jahren die Arbeitsgemeinschaft. Sie stellte eine Form gemeinsamen Lernens dar, in der dem Gespräch eine besondere Bedeutung zugewiesen wurde: »Der Dozent der Arbeitsgemeinschaft verstand sich nicht als Lehrer oder Vortragender, vielmehr sollte er die Rolle eines Moderators, Lernhelfers und Mäuten übernehmen. Statt der Weitergabe eines Kanons allgemeingültiger Kenntnisse sollte die Arbeitsgemeinschaft das je konkrete Alltagswissen der Teilnehmer thematisieren und sie dazu befähigen, ihren Bildungsgang durch entsprechende Reflexion selbst zu bestimmen.« (Seitter, 2002, S. 38).

In den 1970er Jahren fand im Zuge des allgemeinen Ausbaus des Bildungswesens eine spürbare Akademisierung statt. Mit der Einführung des Diplom Pädagogik Studiengangs wurden die ersten Lehrstühle für Erwachsenenbildung an den Universitäten eingerichtet und Diplom Pädagog*innen im Schwerpunkt Erwachsenenbildung ausgebildet. Bei vielen ihrer Promotoren überwog die Distanz gegenüber der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die zu einer weitgehenden Ablehnung eines geisteswissenschaftlich geprägten Bildungsbegriffs führte. Dafür lassen sich unterschiedliche Gründe anführen: So waren die disziplinären Studierenerfahrungen der ersten Lehrstuhlinhaber ebenso unterschiedlich wie ihre Arbeitskontexte (von der gewerkschaftlichen bis hin zur kirchlichen Bildungsarbeit). Die Abgrenzung von schulischen Ansätzen erwies sich als identitätsprägend, um das Proprium der Erwachsenenbildung herauszustreichen. Diese explizite Abgrenzung trug zum eigenen didaktischen Verständnis bei – wenngleich vermutlich eine Verkürzung der schulpädagogischen Debatte dabei in Kauf genommen wurde.

Die Erwachsenenbildungswissenschaft greift auf vielfältige Bezugswissenschaften zurück, die die erziehungswissenschaftlichen Diskursstränge überschreiten (Nuissl,

2023). Besonders zentral erwies sich seit den 1970er Jahren die Soziologie, sodass von einer »Versozialwissenschaftlichung« gesprochen werden konnte (Weymann, 1980). Im Feld des Lehrens und Lernens waren neben der Sprachwissenschaft im letzten Jahrzehnt die (pädagogische) Psychologie, Kognitionswissenschaften und (Neuro-)Biologie einflussreich.

Das Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zeichnet sich durch eine besondere Breite aus. Diese liegt auch in der pluralistischen Landschaft ihrer Institutionen begründet. Dazu können die Volkshochschulen, kommerzielle private Einrichtungen, Verbände, Betriebe, Kirchen, Hochschulen, parteinahe Stiftungen, Gewerkschaften etc. gezählt werden. Ebenso findet sich partiell eine Trennung zwischen der allgemeinen Erwachsenenbildung und der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Die Professionalisierung erreichte vor allem den Bereich der Organisation und der Planung von Erwachsenenbildung. Als »Prototyp« des hauptberuflichen Mitarbeitenden ist die/der planerisch-disponierend Tätige, beauftragt mit der Planung, Gestaltung und Evaluation von Bildungsangeboten. Die Lehre im engeren Sinne bleibt weitgehend Aufgabe von neben- und freiberuflichen Kursleiter*innen bzw. Dozent*innen.

Im Gegensatz zur Schule und Hochschule ist die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ein Feld, das kaum staatlich reglementiert ist. Die Teilnahme an Weiterbildung ist von Freiwilligkeit geprägt und die Curricula sind weitgehend frei gestaltet. Ein Blick auf die verschiedenen »Curricula [offenbart] einen stabilen Kern in der Förderung sprachlicher Kompetenzen, im Nachholen von Schul- oder Berufsabschlüssen, in der Entfaltung kultureller Ausdrucks- und Wahrnehmungsfähigkeiten, in der informationstechnischen Grund- und Anpassungsbildung, in der Förderung personaler und sozialer Kompetenzen, in überwiegend präventiven, teils auch kurativen Angeboten der Gesundheitsbildung, in der politischen und wertebezogenen religiösen Bildung sowie in der beruflichen Anpassungs- und Aufstiegsqualifizierung« (Schrader, 2018, S. 3). So vielfältig wie die Angebote sind auch die Veranstaltungsformen, wobei der »Kurs« »als für das organisierte Lernen Erwachsener prototypische Sozialform« (Kade & Nolda, 2015, S. 143) angesehen werden kann.

Häufig werden die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung (EB/WB) als Begriffspaar verwendet. Wenngleich beide Begriffe zumeist synonym verwendet werden, beinhalten sie doch unterschiedliche Perspektiven: Während Erwachsenenbildung stärker auf die Personen und die Handlungsebene zielt, hat sich Weiterbildung als Bildungssystembegriff – im Sinne der Fortführung einer Erstausbildung – durchgesetzt.

2 Didaktisches Handeln

Besonders wirkmächtig erwiesen sich in der Erwachsenenbildung die Konzepte des »didaktischen Handelns« und der »didaktischen Handlungsebenen« von Flechsig und Haller (1975), die zunächst für den Schulbereich entwickelt, aber auf die Erwachsenenbildung übertragen wurden. Danach »geht es bei didaktischem Handeln im Bereich der Weiterbildung darum, individuelle, kollektive und institutionelle Prozesse und Strukturen unter dem Gesichtspunkt zu analysieren, zu konzipieren und zu realisieren, die

darauf ausgerichtet sind, Lernen und Lehren sowie Wissensüberlieferung und Wissensaneignung zu beeinflussen.« (Flechsich 1989, S. 4).

Der Begriff des »Didaktischen Handelns« ist breit rezipiert worden, vor allem durch die Arbeiten von Horst Siebert (2019), da er in einem besonderen Maße für die unterschiedlichen didaktischen Handlungsebenen sensibilisiert und die Komplexität des Handlungsfeldes der Erwachsenenbildung/Weiterbildung einfängt: »Der Begriff der »Handlungsebene« und die damit verbundenen Möglichkeiten der Unterscheidung soll (...) auf die Möglichkeit hinweisen, die hohe Komplexität der entfalteten Systeme von Weiterbildung durch Ausdifferenzierung und Systematisierung wieder einzufangen, damit neue Orientierungsmöglichkeiten liefern und so das System für praktische wie theoretische Zwecke bearbeitungsfähig zu erhalten.« (Flechsich, 1989, S. 5).

Die didaktischen Handlungsebenen von Flechsich und Haller wurden von verschiedenen Autor*innen auf die Erwachsenenbildung übertragen, wie die folgende Tabelle zeigt:

Tab. 1: Didaktische Handlungsebenen (Hippel, Kulmus & Stimm, 2019, S. 24)

Für den Schulbereich		Übertragen auf die Erwachsenenbildung/Weiterbildung
institutionelle, ökonomische, personelle und konzeptionelle Rahmenbedingungen	A-Ebene	implizite didaktische Entscheidungen der Bildungs-, Sozial- und Wirtschaftspolitik
übergreifende Lehrplan- und Schulkonzepte	B-Ebene	Selbst- und Aufgabenverständnis von Einrichtungen und Verbänden der Erwachsenenbildung/Weiterbildung; Institutionsdidaktik
Lernbereiche und Unterrichtskonzepte	C-Ebene	Programmplanung und Programmkoordination für Teilbereiche der Einrichtung
Unterrichtseinheiten	D-Ebene	Planung einzelner Lernbereiche; Veranstaltungsdidaktik
Lehr-Lernsituationen	E-Ebene	Vorbereitung, Durchführung und Auswertung einzelner Bildungsmaßnahmen; Verfahrensdidaktik

Die Unterscheidung in fünf didaktischen Handlungsebenen fängt die Weite des Didaktikbegriffs in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ein. Hier erweist sich die Unterscheidung zwischen Makro-, Meso- und Mikro-Ebene bedeutsam. Im Feld der Weiterbildung überwiegen makro- und mesodidaktische Fragen. Vor allem die Programmentwicklung und Angebotsplanung (Fleige et al., 2019) gehören zum beruflichen Kerngeschäft in der Weiterbildung. Dabei werden beim Programmplanungshandeln recht unterschiedliche Ebenen tangiert: so werden »System-, Organisations-, Interaktions- und Individuumperspektiven antizipiert, miteinander in Verbindung gebracht und in

ein konkretisiertes Programmangebot überführt« (Feld & Seitter, 2017, S. 89). Dies kann erklären, warum der erwachsenenpädagogische Diskurs sich zunächst stark auf die institutionellen Bedingungen und auf die Planungsebene konzentrierte. Demgegenüber wurde die mikrodidaktische Ebene des Lernens und Lehrens weit weniger thematisiert und wird erst in jüngster Zeit stärker in den Blick genommen (Stanik, 2016).

Wenn man sich den didaktischen Modellen und Theoriebezügen in der Erwachsenenbildung zuwendet, dann bildet den Ausgangspunkt des didaktischen Handelns der »Erwachsene und sein Lernen«. Jedoch nähert man sich dem Lernen nicht isoliert, sondern in seinen situativen Kontexten. Eine allgemeine und häufig angeführte Definition von Didaktik ist die von Siebert (2019): »Die Didaktik bezieht sich auf die Vermittlung zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psychologik des Lernenden. Zur Sachlogik gehört eine Kenntnis der Strukturen und Zusammenhänge der Thematik, zur Psychologik die Berücksichtigung der Lern- und Motivationsstrukturen der Adressatinnen und Adressaten« (Siebert, 2019, S. 10). Neben der Vermittlung ist der Begriff der Aneignung zentral. Die Entwicklung einer lernerorientierten Didaktik bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Vermittlung und Aneignung. Dabei kann das Feld des Lernens nach Dinkelaker (2018) durch zwei Fluchtpunkte aufgespannt werden: »Der eine Fluchtpunkt liegt in den auf eine Ermöglichung und Strukturierung von Aneignung hin orientierten Vermittlungsabsichten, der zweite Fluchtpunkt liegt in den selektiv auf Vermittlungsangebote zurückgreifenden Aneignungsbewegungen« (Dinkelaker, 2018, S. 241).

Beim Lernen im Erwachsenenalter wird der »Eigensinn« von Erwachsenen betont. Erwachsene lernen selbstbestimmt, erfahren, reflexiv und alternd (Dinkelaker, 2018). Dieser spezifische Zugang wird in zahlreichen Komposita wie Aneignungslernen, Anschlusslernen, Erfahrungslernen oder auch Identitätswissen ausgedrückt. Auch in den zentralen Lerntheorien der Erwachsenenbildung (Grotlüschen & Pätzold, 2020) spiegelt sich diese lerntheoretische Fundierung wider.

In subjektwissenschaftlichen Lerntheorien, die vor allem von Klaus Holzkamp geprägt worden sind, bieten Diskrepanzerfahrungen einen wichtigen Lernanlass. Dieser Ansatz mit seiner Unterscheidung zwischen expansivem und defensivem Lernen ist in den letzten Jahrzehnten in der Erwachsenenbildung verstärkt aufgegriffen worden, erweist er sich doch anschlussfähig an emanzipatorische Bildungskonzepte. Es gibt in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung eine durchgängige Tradition, sich mit Formen des »Widerstands« gegenüber Lernzumutungen zu beschäftigen, auch in Form von »Lern- und Didaktikwiderständen, die in subjektwissenschaftlichen Zugängen als subjektiv legitim, also begründet und sinnvoll, sichtbar gemacht werden.« (Holzer, 2017, S. 418).

Konstruktivistische Ansätze, die vor allem von Rolf Arnold und Horst Siebert eingebracht wurden, hinterfragen traditionelle Lernphilosophien. Aus konstruktivistischer Sicht wird den Lernenden eine aktive und konstruktive Rolle beim Wissenserwerb zugeschrieben und Lehre wird als Anregung und Unterstützung der Eigenaktivität verstanden. Vor allem hinsichtlich didaktischer Fragen hat sich eine konstruktivistische Perspektive erhellend erwiesen. Sie kann mit Siebert (2019, S. 35) auf die prägnante Formulierung gebracht werden, dass Erwachsene zwar lernfähig, aber unbelehrbar seien, da Lernen ein selbstgesteuerter, aktiver Prozess der Wissensaneignung ist.

Die programmatische Forderung »Von der Erzeugungsdidaktik zur Ermöglichungsdidaktik« ist vor allem von Rolf Arnold prononciert vertreten worden. Ebenso wie in der Abgrenzung zu schulischen Formen des Lernens wird hier inhaltlich stark kontrastiv gearbeitet, wie die folgende Gegenüberstellung zeigt.

Tab. 2: Erzeugungs- und Ermöglichungsdidaktik in der Gegenüberstellung (Arnold & Schön, 2019, S. 54)

	Traditionell: Erzeugungsdidaktik	Konstruktivistisch: Ermöglichungsdidaktik
Wissensorganisation	Speicher	Konstruktion
Ablauf von Lernprozessen	- linear - fremdorganisiert - vorhersagbar	- nichtlinear - selbstorganisiert - nicht vorhersagbar
Didaktische Folgerung	- <i>Erzeugungsdidaktik</i> : stellvertretende Erschließung von Bildungsinhalten - <i>Planungsdenken</i> : Unterricht als Realisierung und Kontrolle von geplanten Lehrschritten - <i>Normative Position</i> : Normierung der Vielfalt der Wirklichkeitskonstruktion, Erziehung, Belehrung und Aufklärung	- <i>Ermöglichungsdidaktik</i> : selbstständige Erschließung von Bildungsinhalten - <i>Operatives Denken</i> : Unterricht als Realisierung und Begleitung von Lernprojekten - <i>Reflexive Position</i> : Gültigkeit der Wirklichkeitskonstruktion wird im Dialog reflektiert und problematisiert, Individualisierung und Pluralisierung sind möglich
Professionalität der Lehrenden	- Lehren - Vermitteln - Führen	- Begleiten - Beraten - Unterstützen
Vorrangiges Ziel	Vermittlung und Nachvollzug <i>vorgegebenen Wissens</i>	Entwicklung und Konstruktion <i>reflexiven Wissens</i>

Es gibt eine ganze Bandbreite von verschiedenen Didaktik-Modellen, welche die Zeitkonjunkturen widerspiegeln und hier nicht weiter ausgeführt werden können. Das reicht von frühen Ansätzen einer »handlungsorientierten Didaktik« über eine »erfahrungsorientierte Didaktik« (Zeuner, 2022) bis hin zu einer »kompetenzorientierten Didaktik«.

Bedeutsam für die Praxis erwiesen sich vor allem die didaktischen Leitprinzipien. Ihr Stellenwert ergibt sich »aus ihrer spezifischen Eigenschaft als Verbindungs- oder Übersetzungstück zwischen Theorien, Modellen, Methoden und den jeweiligen strukturellen Besonderheiten, in die die Lehr-Lernsituation eingebettet ist« (Hippel, Kulmus & Stimm, 2019, S. 81). Dazu zählt neben der Adressaten- und Zielgruppenorientierung vornehmlich die Teilnehmendenorientierung. Die Ausrichtung an den Interessen und lebensweltlichen Bedürfnissen der Teilnehmenden ist zentral. Die Facetten und

Grade der Teilnehmendenorientierung sind zahlreich. Dass dieses didaktische Prinzip einen bedeutenden Stellenwert einnimmt, kann in der von Freiwilligkeit der Teilnahme geprägten Erwachsenenbildung nicht überraschen: »Ohne Lernende gibt es keine Bildungsveranstaltungen (...). Damit es überhaupt zu einer Lehr-Lern-Situation mit Erwachsenen kommen kann, ist es deshalb notwendig, die Teilnehmenden »zu gewinnen«, d.h. ihnen ein Angebot zu unterbreiten, das sie zur Teilnahme motiviert, Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine Teilnahme ermöglichen, kurzum: die Lehr-Lern-Situation an den Bedürfnissen der Teilnehmenden auszurichten« (Iller, 2009, S. 987). In der Erwachsenenbildungsforschung ist konsequenterweise der Bereich der Adressaten-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung etabliert (Hippel, Tippelt & Gebrande, 2016).

Ebenso taucht seit Mitte der 1980er Jahre der biografische Ansatz auf als »radikale Teilnehmerorientierung, d.h. die Anerkennung des Teilnehmers als Experte seiner Lebenswelt und Lebensgeschichte« (Seitter, 2001, S. 55). Vor allem in der politischen Erwachsenenbildung (bspw. deutsch-deutsche Verständigung), der Frauenbildung, gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und Altenbildung gewann er an Bedeutung (ebd.). Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Individualisierung und einer vertieften Auseinandersetzung mit lebenslangen Lernprozessen hat sich biografisches Lernen auch als Analyseperspektive entwickelt: »zum einen evoziert die Programmatik biografischen Lernens also neue Erwartungs- und Deutungsmuster, die subjektiv als belastender Zwang, aber auch als biografische Chance erlebt werden können. Zum anderen sind biografische Lernprozesse und Lebensentwürfe auf institutionelle Strukturen und lebensweltliche Kontexte angewiesen, die individuell und kollektiv selbstbestimmte Bildungsprozesse unterstützen oder behindern können.« (Alheit & Dausien, 2023, S.76).

3 (Neue) Lehr-Lernkonzepte in der Diskussion

Die Erwachsenenbildung ist in besonderem Maße mit dem gesellschaftlichen Wandel konfrontiert; entsprechend haben Weiterbildungseinrichtungen eine seismographische Sensibilität für sich verändernde Bildungsbedarfe entwickelt. Zugleich evoziert diese Offenheit für gesellschaftsbezogene Funktionszuschreibungen und bildungspolitisch favorisierte Konzepte innerdisziplinäre Auseinandersetzungen. So rücken seit Ende der 1990er Jahre zahlreiche »neue« Lernkonzepte in den Blick – vom Lebenslangen Lernen bis zum selbstgesteuerten Lernen –, die vereinzelt emphatisch aufgegriffen wurden. Damit ist zumeist auch eine Kritik an traditionellen Bildungsangeboten verbunden und »sie tragen ihre Programme (...) in dem Gestus vor, eine neue Alternative zu institutionalisiertem Lernen entdeckt zu haben« (Wittpoth, 2013, S. 59). Kritisch lässt sich einwenden, dass es sich nicht immer um »Neues« handelt, die Konzepte eine hohe »Ambivalenz« aufweisen und ihre empirische Erforschung nur zögerlich erfolgt.

Der Bildungsdiskurs zum Lebenslangen Lernen als gesellschaftlich bedeutsames Leitprinzip für individuelles Bildungsverhalten wurde stark auf der internationalen Ebene geführt, aber auch die auf nationaler Ebene geführten Debatten wurden in der Erwachsenenbildung intensiv rezipiert. Mit dem Konzept des Lebenslangen Lernens wird die Perspektive stärker auf die Lernbedürfnisse der Teilnehmenden, ihre Lernbio-

grafien und Kompetenzentwicklung sowie die Anerkennung der im außerberuflichen Leben und in der Arbeit erworbenen Kompetenzen gelegt. Die Herausforderung für die pädagogische Gestaltung liegt nach Hof (2022) in der damit einhergehenden »Entgrenzung« bzw. der dreifachen Ausdehnung des Lernens: (1) die zeitliche Ausdehnung des Lernens und die Hinwendung zu einer subjektorientierten Bildungsarbeit, (2) die räumliche Ausdehnung des Lernens und die Hinwendung zu vielfältigen Lernorten, und (3) die inhaltliche Ausdehnung des Lernens.

Zugleich entwickelte sich eine intensive Debatte um (neue) Lernkulturen. Eine Lernkultur existiert, allgemein formuliert, überall dort, wo Lernen sich vollzieht und bezieht alle Interaktions- und Kommunikationsprozesse der jeweiligen Mitglieder auf den unterschiedlichen Ebenen mit ein. Die Lernkultur wird gesellschaftlich und durch die jeweilige Institution vorgeprägt und durch ihre Mitglieder implizit mitgestaltet. Eine explizite Einflussnahme auf die vorherrschende Lernkultur setzt zunächst die Bewusstmachung der eigenen impliziten (Lern-)Kultur voraus. Der Lernkultur-Begriff bildet einen bedeutsamen Anknüpfungspunkt, um »(Neu-)Konzeptionierungen und Rahmungen von Lernen zu kreieren und zu begründen und zugleich Lernkulturen als analytischen Zugang zu der komplexen Bildungsrealität sowie professionellen Handlungsrealität in Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung zu fassen.« (Fleige & Robak, 2018, S. 624).«

Ebenfalls wurde die Ausweitung der Lernformen in den Blick genommen. Sozialisation, informelle Lernprozesse und implizite Wissensbestände wurden Gegenstand der Betrachtung (Tippelt & Schmidt-Hertha, 2020). Dabei lassen sich in der Debatte um »informelles Lernen« zugespitzte, idealtypische Gegenüberstellungen zwischen informellen Lernprozessen und formalem Lernen finden. Des Weiteren erlebte die Debatte um selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen (erneut) einen Aufschwung. Selbstgesteuertes Lernen wird als »die selbstständige und selbstbestimmte Steuerung von Lernprozessen« verstanden (Dehnbostel, 2022, S. 74). Die unterschiedlichen Bezugspunkte der Selbststeuerung zeigt Kraft (1999, S. 835) auf:

- »*Lernorganisation*: Der Lernende trifft Entscheidungen über Lernorte, Zeitpunkte, Lerntempo, Ressourcen, Verteilung und Gliederung des Lernstoffs, Lernpartner.
- *Lernkoordination*: Der Lernende übernimmt die Abstimmung des Lernens mit anderen Tätigkeiten/Anforderungen in Beruf und Familie.
- *Lernzielbestimmung*: Der Lernende wählt die Lerninhalte selbst aus und legt die Lernziele fest.
- *Lern(erfolgs)kontrolle*: Der Lernende kontrolliert selbst den Fortschritt seines Lernens und seinen Lernerfolg.
- *Subjektive Interpretation der Lernsituation*: Der Lernende sieht, definiert und empfindet sich als selbständig im Lernprozess.«

Neben der Auseinandersetzung mit Selbstlernkonzepten wurde in der Debatte um lebenslanges Lernen das Thema der Weiterbildungsberatung in seinen verschiedenen Facetten, vor allem die für die Erwachsenenbildung relevanten Aspekte der Lernberatung, exemplarisch die Kursberatung und Studienberatung, in den Blick genommen.

Bereichert wurden die erwachsenenpädagogischen Diskurse in den letzten zwei Dekaden durch benachbarte Felder, wie durch die organisationspädagogischen Diskurse um pädagogisch begründete Lerntheorien organisationalen Lernens (Göhlich, 2016) oder durch »verändertes Lernen in der Arbeitswelt«. Hierzu zählen neue Ansätze in der betrieblichen Bildungsarbeit (Dehnbostel, 2022) wie bspw. betriebliche Begleitungsformen der Lernprozessbegleitung, des Coachings und des Mentorings. Die betriebliche Personalentwicklung wird zunehmend ein Arbeitsfeld der Studierenden der Erwachsenenbildung und Gegenstand der Forschung.

Fragen von Raum und (Lern-)Zeit wurden ebenso aufgegriffen. Seit ihrem Beginn wurde den »eigenen Orten« (Vereinslokalen, Bildungshäusern der Erwachsenenbildung, Volkshochschulen etc.) eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Neben der Auseinandersetzung mit den Lernorten erfolgte nicht zuletzt durch raumtheoretische Arbeiten der letzten Jahre eine vertiefte Auseinandersetzung mit raumdidaktischen Fragen (Bernhard et al., 2015) – von erwachsenengerechten Lern- und Bildungsräumen mit ihren jeweiligen raumdidaktischen Settings bis hin zur Inszenierung von Lernräumen.

4 Erwachsenenbildung und Hochschulweiterbildung

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist ein bedeutsames »Profilierungsfeld von und für Erwachsenenbildung« (Kammler, Rundnagel & Seitter 2020). Seit der Gründung des »Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung« (AUE) 1973, der sich 2003 in »Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium« (DGWF) unbenannte, bestanden enge Kontakte zur Sektion Erwachsenenbildung innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, wobei einige Professoren in der Erwachsenenbildung sich auch explizit im Feld der Hochschulweiterbildung engagierten. Die wissenschaftlichen Kommunikationszusammenhänge zwischen Erwachsenenbildung und Hochschulweiterbildung zeigen sich gegenwärtig in der Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB) oder im ersten Handbuch zur wissenschaftlichen Weiterbildung (Jütte & Rohs, 2020).

Wissenschaftliche Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen hat in den letzten Jahrzehnten einen programmatischen Bedeutungsgewinn erfahren. Der Wandel im Weiterbildungsverhalten und bildungspolitisch induzierte Veränderungen der Hochschulstrukturen der letzten Jahre führen zu einem steigenden Stellenwert – ungeachtet zahlreicher Umsetzungsprobleme. Wenngleich die wissenschaftliche Weiterbildung vor allem in den 1970er Jahren als Aufgabenfeld der Hochschule neben Forschung und Lehre in den Fokus rückte, lässt sich eine Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung von der Universitätsausdehnung zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu den BMBF-Projekten der Offenen Hochschule nachzeichnen (Wolter & Schäfer, 2018).

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund des demographischen Wandels setzt der Wissenschaftsrat (2019) die Forderung nach dem »Ausbau der hochschulischen Weiterbildung« auf die Agenda. Danach haben sich Hochschulen verstärkt die Frage zu stellen, ob sie über eine angemessene Konzeption zur Weiterbildung an der Hochschule verfügen und wie diese in die Hochschulentwicklungsplanung eingebettet ist. Bei diesen Strategieüberlegungen geht es nicht allein um organisatorische und finanzielle Rahmenbedin-

gungen. Vielmehr geht es um eine inhaltliche Neuorientierung ihres Selbstverständnisses und ihre Bereitschaft, durch Ressourcenverlagerungen lebenslange wissenschaftliche Lernprozesse zu fördern.

Teilnehmende in der Hochschulweiterbildung, die nicht dem Bild der »Normalstudierenden« entsprechen und die nicht nur postgraduale Weiterqualifizierungen anstreben, sondern hochschulische Bildungs- und Lernangebote aus unterschiedlichen biografischen Motiven heraus wahrnehmen, nimmt man in der international vergleichenden Forschung bereits seit mehr als zwei Jahrzehnten in den Blick (Dollhausen & Jütte, 2022). Dafür ist der Begriff der »nicht traditionellen Studierenden« (non traditional students) oder der »Lifelong Learners« geprägt worden. Damit wird unterstrichen, dass es sich um eine breite Gruppe von Studierenden handelt, die sich durch eine hohe Diversität auszeichnet, wie es in der folgenden heuristischen Typologie deutlich wird: »Accordingly, ›Lifelong Learners‹ in higher education

- are mostly older than 25 years at the time of enrolment;
- come from groups traditionally underrepresented in higher education;
- enter higher education after a period of biographical discontinuity after initial education;
- enter higher education via alternative admission procedures, for example via recognition of prior learning and/or work experience;
- prefer flexible modes of study over the rigid schedules of regular study programmes;
- combine participation in higher education with continuing professional development, often initiated in partnership with their employers;
- select specialist higher education institutions, such as open universities, or special units within public higher education institutions, for example Universities of the Third Age.« (Slowey & Schuetze, 2012, S. 15–16)

Der Zielgruppenorientierung kommt im Planungshandeln der Hochschulweiterbildung ein besonderer Stellenwert zu. Mit Seitter kann die »Zielgruppe als konzeptionelle(r) Passungsbegriff zwischen Angebot und Nachfrage« (Seitter, 2017, S. 212) verstanden werden: »Der Zielgruppenbegriff in der Weiterbildung ist ein relationaler Begriff, da er nicht unabhängig von spezifischen Angebotskonzeptionierungen gedacht werden kann. Angebote bzw. Angebotsvarianten präjudizieren die Zielgruppenbestimmung wie auch umgekehrt die antizipierte Zielgruppenbestimmung das bereits existente oder potenzielle Angebot konkretisiert bzw. modifiziert« (Seitter, 2017, S. 212).

Wissenschaftliche Weiterbildung richtet sich an Teilzeit-, zumeist berufstätige Studierende. Dies stellt zum einen besondere Anforderungen an die Flexibilität von Kursen und die infrastrukturellen Rahmenbedingungen. Zum anderen zeichnen sich die Angebote in der Regel durch ein besonderes Verhältnis zwischen Wissenschaftsorientierung, Praxisbezug und Problemorientierung aus. Neben Praxisnähe und problemzentriertem Wissenschaftsbezug entsteht ein Bedarf an Interdisziplinarität. Damit entsteht die erforderliche »Passung« zur Arbeits- und Lebenswirklichkeit der Studierenden, die zumeist die einer einzeldisziplinären Logik folgende Struktur und Verfasstheit von Hochschulen überschreitet. Die unterschiedlichen Handlungslogiken werden inhaltlich-di-

daktisch relevant und verlangen besondere Relationalisierungsanstrengungen (Walber & Jütte, 2015).

In systematischer Hinsicht u.a. in Rückgriff auf Rhein (2015), hat sich Schiefner-Rohs (2020) mit der Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung auseinandergesetzt und u.a. als »parzelliertes Feld« charakterisiert. Sie kommt zum Schluss: »Eine Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung unterscheidet sich demnach von der Didaktik des Erststudiums, aber auch von der Allgemeinen Erwachsenenbildung, indem sie die drei Bestimmungsstücke der wissenschaftlichen Weiterbildung (d.h. einer Verschränkung von Anforderungen wissenschaftlichen Arbeitens und Handelns auf der einen Seite und der Integration von berufspraktischen Erfahrungen auf der anderen Seite, sowie die Anforderungen der Bildungsinstitution) in den Blick nimmt.« (Schiefner-Rohs, 2020, S. 412).

Abschließend soll die weitergehende Frage aufgeworfen werden, inwiefern wissenschaftliche Weiterbildung zur Hochschulerneuerung als Inkubator für Studienreformen dienen kann. Es gibt Gründe, Hochschulweiterbildung als einen notwendigen Experimentierraum für die Entwicklung einer neuen Lehr-Lernkultur zu fassen. Beispielsweise empfiehlt der Wissenschaftsrat »den Hochschulen, ihr Selbstbild als Anbieter für Vollzeitstudierende in der Erstausbildung zu erweitern und sich der Normalität von berufsbegleitendem Studieren sowie Weiterbildung und lebenslangem Lernen stärker zu öffnen« (Wissenschaftsrat, 2019, S. 84). Bedeutsame Impulse gingen in der letzten Dekade von großen Förderprogrammen aus: So »stellt der Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen eine Art Studienreformlaboratorium der Hochschulentwicklung in Deutschland dar, in dessen Rahmen neue Studienstrukturen entwickelt und erprobt werden, die sich unter anderem durch das Prinzip der Teilnehmerorientierung und der Flexibilisierung von dem bislang dominierenden Studientyp unterscheiden und möglicherweise eine Folie für die Studienreformen des nächsten Jahrzehnts bilden« (Wolter, 2017, S. 192).

5 Erwachsenenpädagogische Akzente zum hochschulischen Lernen

Wenngleich es inhaltlich naheliegend wäre, dass »die Erwachsenenbildungswissenschaft (...) hochschulisches Lehren und Lernen in seiner Gesamtheit als genuin disziplinären Gegenstand auffassen (kann)« (Rhein 2015, S. 348), ist dies bisher wenig systematisch ausgeleuchtet worden – ungeachtet vereinzelter sporadischer Ansätze (Knoll, 1998; Rhein 2015; Hempel & Wiemer, 2021). Auch dieser Beitrag stellt erwachsenenpädagogische Akzente zum hochschulischen Lernen vorwiegend implizit aus einer Perspektive der Erwachsenenbildungswissenschaft dar. Die Zielrichtung dieses Beitrages liegt vornehmlich darin, über relevante Diskursstränge in der Erwachsenenbildungswissenschaft zu informieren und aufzuklären ohne programmatische Ansprüche zu erheben. Dennoch lassen sich Aspekte hervorheben, die die Debatte um zukunftsorientierte Formen hochschulischen Lernens befruchten können.

(1) Teilnehmendenorientierung und Bedarfserschließung

Die empirische Erforschung von Sichtweisen und Bildungsauffassungen der »Hauptakteure«, der Lifelong Learner, ist bisher vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden. Dies liegt u.a. darin begründet, dass die Hochschulen in ihrem Selbstverständnis vornehmlich angebotsorientierte Institutionen sind; im Gegensatz etwa zur Weiterbildung, die weitaus stärker nachfrage- und bedarfsorientiert ausgerichtet ist. Die gestalterische Herausforderung besteht in der Schaffung besonderer Lernarrangements, die der Differenzierung und Individualisierung von Lernprozessen Rechnung tragen. Das didaktische Leitprinzip der Teilnehmendenorientierung eröffnet Anschlussmöglichkeiten an die durch den gesellschaftlichen Wandel effizienten Anforderungen: »Im Kontext sich immer weiter individualisierender (Berufs-)Biografien, den kaum vorherzusehenden Kompetenzanforderungen vor dem Hintergrund der Digitalisierung und Globalisierung wird die Anforderung weiter steigen, Lehr-/Lernprozesse (...) möglichst zieloffen, an den beruflichen und lebensweltlichen Anforderungen ihrer Teilnehmer:innen zu gestalten. Ein Anspruch an solche Lehr-/Lernprozesse wird es sein, unterschiedliche Lernzieloptionen und Lernwege nicht von außen durch die Lehrenden zu setzen, sondern diese gemeinsam mit den Teilnehmer:innen sich zu erschließen, damit diese Verantwortung für ihre lebenslangen Lernprozesse übernehmen können.« (Stanik 2022, S. 3).

Eine stärkere Nachfrageorientierung verlangt auch differenzierte Bedarfsanalysen. Dabei geht es nicht um einfache Erhebungen, sondern um das kommunikative Erschließen von häufig auch latenten Bedarfen.

(2) Lebensgeschichtliche Verankerung und biographische Gestaltungskompetenz

Die Erwerbstätigkeit über die Lebensspanne und das Weiterbildungsverhalten sind grundlegenden Veränderungen unterworfen. Dies führt zu veränderten Kompetenzanforderungen, Lernansprüchen und -einstellungen. Lernen ist immer auch Bestandteil des Lebenslaufs und der individuellen Kompetenzentwicklung. Diese lebensgeschichtliche Verankerung gilt es stärker zu berücksichtigen (vgl. dazu Lobe, 2020). Wissen über »lebensweltliche Fundierung«, biografische Lernstrategien und Kompetenzbiografien (Erpenbeck & Heyse, 2021) sollte in die Konzeption hochschulischen Lernens einfließen.

(3) Förderung von Selbststeuerung, Selbstlernkompetenz und Unterstützungsangebote

Studieren verlangt »Lifelong Learnern« eine hohe Eigenverantwortlichkeit und Selbstlernkompetenz ab. Dabei geht es nicht allein um Selbstlernfähigkeit, sondern auch um Selbstorganisationsdispositionen und Orientierungswissen. Formen der Lernprozessbegleitung und differenzierte Beratungsangebote können unterstützen.

(4) Lernförderliche Kulturen und ihre Analysen

Didaktische Fragen verlangen eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lehr-/Lernkulturen. Insbesondere organisationsvergleichende Lernkulturanalysen können Aufschluss darüber geben, wie unterschiedliche didaktische Ebenen im institutionellen Gefüge miteinander korrespondieren und wie Besonderheiten der heterogenen Organisationskontexte in der Hochschullandschaft hochschuldidaktische Settings

prägen. Es geht um die Entwicklung von Lernräumen, die nicht nur Räume des »Herstellens« oder »Machens« sind, sondern Räume des »Ermöglichens«. Hier erweist sich der Begriff der Lebenswelten (Stang & Becker, 2020) als anregend. Raumdidaktische Fragen sind dabei weit zu fassen: »Wenn Lernräume (...) von Lernenden gelebt und mit ausgestattet werden, sind sie nicht statisch. Dabei kommt erwachsenenpädagogisch neben der individuellen Raumwahrnehmung dem sozialen- bzw. Gemeinschaftsraum Bedeutung zu. Er entwickelt sich erst im Zuge seiner von allen Beteiligten vorgenommenen Ausgestaltung« (Holm 2018, S. 116).

(5) Formatentwicklung

Formaten kommt in der Erwachsenenbildung von jeher besondere Aufmerksamkeit zu, ebenso wie in der Hochschuldidaktik (vgl. bspw. die Klärung zwischen Formaten und Verfahren von Wildt, 2006). Die wissenschaftliche Weiterbildung ist in einem besonderen Maße mit der Vielfalt der Angebotsformen und Formaten konfrontiert (Christmann, 2020). Die zahlreichen Vorarbeiten dienen einer möglichen Entwicklung eines heuristischen Rasters prototypischer Formate, bspw. auf Basis ihrer Funktionen, der jeweiligen Sozialformen des Lehrens und Lernens, ihrer Zeitformate oder ihrer Funktionen.

6 Voneinander lernen in Diskursgemeinschaften

In diesem Beitrag wurde in einem ersten Schritt aus einer historischen Perspektive das didaktische Denken und Handeln in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung nachgezeichnet. Daran anschließend wurde das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Hochschulweiterbildung beleuchtet und die didaktischen Beiträge zum hochschulischen Lernen aufgezeigt. Abschließend sollen nun explizite Bezüge zum Feld der Hochschuldidaktik hergestellt werden, in dem Gemeinsamkeiten und das Zusammenspiel zwischen Erwachsenenbildung, Hochschulweiterbildung und der Hochschuldidaktik ausgelotet werden. Diese Konstellationen von »Hochschulbildung« können hier nur skizziert werden und müssen an anderer Stelle vertieft werden.

(1) »Dazwischen« als Institutionalisierung in der »Third Sphere«

Sowohl die Hochschulweiterbildung als auch die Hochschuldidaktik haben keine angemessene Institutionalisierungsform gefunden. Wissenschaftliche Weiterbildung ist an den Hochschulen institutionell in unterschiedlicher Weise angebunden: hochschulintern als eine zentrale Organisation (Zentralstelle) in Form einer wissenschaftlichen Einrichtung, als zentrale Betriebseinheit, als Aufgabe eines zuständigen Dezernats, als Aufgabe von Rektoratsbeauftragten, als Stabsstelle, als eine dezentrale Organisation (Fakultäten, Fachbereiche) oder hochschulextern als Verein, Gesellschaft mit beschränkter Haftung oder Akademie. Dass die Institutionalisierung der Hochschulweiterbildung ebenso wie die der Hochschuldidaktik ständige Re-Organisationen erfährt, kann auch als ihr Charakteristikum verstanden werden. So folgert Johannes Wildt, dass »die Veränderlichkeit selbst die Form ist, in der sich die ›Third Sphere‹ reproduziert.« (Wildt 2014, S. 11). Als intermediäre Institutionen erschließt sich ihre spezifische Rolle. Aus

dem »Dazwischen« entsteht die Aufgabe, intermediäre Kooperationsbeziehungen zu pflegen.

(2) Professionalisierung

Professionalisierung ist eng verbunden mit den Begriffen der Professionalität und Profession. Ein ausgesprochener Professionalisierungsdiskurs findet sich im Feld der Hochschulweiterbildung bisher nicht. Zu sehr ist sie von einer Profession in berufssoziologischer Sicht entfernt. Es existiert kein geregelter Zugang zum Tätigkeitsfeld oder gar eine spezifische akademische Ausbildung. Dies kann auch für das Feld der Hochschuldidaktik konstatiert werden.

Die Geschichte der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung zeigt, dass der Weg von der Berufung zur Verberuflichung nicht nur ein langer, sondern auch keineswegs ein gradliniger ist. Mittlerweile rückt der Blick stärker auf Professionalität im Sinne von gekonnter Berufflichkeit (Hodapp & Nittel, 2018). Zugleich können zahlreiche Professionalisierungspotenziale und -bemühungen im Feld der Hochschulbildung durch verschiedene Fachgesellschaften beobachtet werden: sei es bei der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), der Organisationspädagogik oder des Wissensmanagements.

Hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote sind ein bedeutendes Element der Professionalisierungsbemühungen. Auch in der Erwachsenenbildung wird der Professionalisierung der Lehrkompetenzen derzeit verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt. So geht es um Fragen der Etablierung professioneller Standards und der Entwicklung von trägerübergreifenden Strukturen (Schrader, 2019, S. 149–151). Dabei wird auf das in der Lehrerbildung schon etablierte Konzept der professionellen Lerngemeinschaften gesetzt. Das vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung getragene Web-Portal (<https://wb-web.de>) stellt erwachsenenpädagogisches Wissen für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung zur Verfügung.

(3) Forschungen im Feld

Wichtige Impulse für die Forschung zum hochschulischen Lernen gingen von den zahlreichen hochschulübergreifenden Förderprogrammen aus. Dies reicht vom »Qualitätspakt Lehre« (2011–2020) bis hin zum Bund Länder-Wettbewerb »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen« (2011–2020), der vor allem das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung dynamisierte. Die Hochschulweiterbildung wird zunehmend ein Forschungsfeld (Jütte, Kondratjuk & Schulze, 2020). Die Sichtung der Ergebnisse der regen Forschungsaktivität in den verschiedenen Projekten ist noch nicht abgeschlossen, trägt aber zweifelsohne zur Professionalisierung des Feldes bei.

Für den konstatierten »forschungsmethodische(n) Entwicklungsbedarf der Hochschuldidaktik« (Merkt, 2021, S. 187) bietet die Erwachsenenbildungswissenschaft einen breiten Fundus einer qualitativen Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung (Schäfer & Dörner, 2012) an. Die Videographische Kursforschung (Kade et al., 2014), aber auch die Programmforschung mit ihren Programmanalysen (Fleige et al., 2019), geben wissenschaftlich fundierte Einblicke in das hochschulische Lernen.

(4) »Vernetztes Lernen« in Diskursgemeinschaften

Für die Etablierung der Hochschulbildung als Forschungsfeld ist die Formierung fachlicher communities bedeutsam. Unerlässlich sind Räume für plurale Forschungsdiskurse, wo sich Expert*innen aus Hochschule und Weiterbildung hinsichtlich ihrer Zugänge und Fragestellungen, ihrer Verfahrensweisen und Erkenntnisse verständigen können und Ausgangspunkte für untereinander abgestimmte und auf vielschichtige Problemlagen zugeschnittene Forschungsvorhaben gewinnen. Dazu tragen auch Publikationsprojekte – wie der vorliegende Sammelband – oder Tagungen bei.

So hat sich in den letzten Jahren ein noch sehr loses Netzwerk aus Vertreter*innen der Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval), der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf), der Gesellschaft für Weiterbildungsforschung (DGWF) sowie des Netzwerk Wissenschaftsmanagement gebildet und eine gemeinsame Fachtagung durchgeführt.

Die Bedeutung von Vernetzung für hochschuldidaktische Professionalisierung zeigt sich in einer Studie zur Innovationsprojekten (Benz-Gydat et al., 2021). Dort wurde aus einer relationalen Untersuchungsperspektive die vielfältige Einbindung der Lehrinnovator*innen in Netzwerken untersucht. Dabei kann zwischen Netzwerken als Organisationsform und der alltäglichen Vernetzung der Akteur*innen unterschieden werden. Ebenso lässt sich zwischen Netzwerken innerhalb der Organisation und hochschulübergreifenden Netzwerken differenzieren. Dem Netzwerkhandeln kommt bei der Qualitätsentwicklung der Lehre eine besondere Bedeutung zu und es bildet zugleich einen besonderen Anknüpfungspunkt für Fragen der Professionalisierung. Vor allem der hochschulübergreifende Austausch mit selbstgewählten Peers trägt zur Identifikation und Kompetenzentwicklung der Innovator*innen bei (These 4.02 in Benz-Gydat et al., 2021, S. 212–213). Entsprechend kommt bei der Entwicklung von professioneller Reflexionskompetenz Formen »vernetzten Lernens« in Lerngemeinschaften oder rhizomatischen Strukturierungen (Heiner & Wildt, 2013) eine hohe Bedeutung zu.

Damit »voneinander lernen« und »übereinander lernen« in den verschiedenen Diskursgemeinschaften gelingt, braucht es »Netzwerker*innen« und »Grenzgänger*innen«, die neue Verbindungen aufzeigen, vielfältige Perspektiven einnehmen und Koalitionen schmieden.

Literatur

- Alheit, P. & Dausien, B. (2023). Biografisches Lernen. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. (3. aktual. Aufl.). Stuttgart: UTB/Klinkhardt.
- Arnold, R., Nuissl, E. & Schrader, J. (Hg.). (2023). *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (3. aktual. Aufl.). Stuttgart: UTB/Klinkhardt.
- Arnold, R. & Schön, M. (2019). *Ermöglichungsdidaktik. Ein Lehrbuch*. Bern: hep Verlag.
- Benz-Gydat, M., Jütte, W., Lobe, C. & Walber, M. (2021). *Neue Lehre in der Hochschule. Vertiefung innovativer Lehrprojekte in sozialen Hochschulwelten*. Bielefeld: WBV.
- Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S. & Stang, R. (Hg.). (2015). *Erwachsenenbildung und Raum: Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Christmann, B. (2020). Angebotsformen und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 263–278). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dehnpostel, P. (2022). *Betriebliche Bildungsarbeit: kompetenzbasierte Berufs- und Weiterbildung in digitalen Zeiten* (3. erw. u. vollständig neubearbeitete Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dinkelaker, J. (2018). *Lernen Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dinkelaker, J. & Hippel, A. von (Hg.). (2015). *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dollhausen, K. & Jütte, W. (2022). Higher Education and Lifelong Learning. In K. Evans, W.O. Lee, J. Markowitsch & M. Zukas (Hg.), *Third International Handbook of Lifelong Learning* (S. 1–24). Cham: Springer International Publishing.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2021). *Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Feld, T.C. & Seitter, W. (2017). *Organisieren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Flechsig, K.-H. (1989). Ebenen didaktischen Handelns in der Weiterbildung. In: R. Güttler & O. Peters (Bearb.), *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen* (Loseblattsammlung). Neuwied: Luchterhand.
- Flechsig, K.-H. & Haller, H.D. (1975). *Einführung in didaktisches Handeln: ein Lernbuch für Einzel- und Gruppenarbeit*. Stuttgart: Klett.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käpplinger, B. & Robak, S. (2019). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Fleige, M. & Robak, S. (2018). Lehr-Lernkultur in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 623–641). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Fuhr, T. & Gruchel, J., Kirchgäßner, U., Klaiber, S., Laros, A. & Michalek, R. (2015). Lehren. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. (S. 255–262). Stuttgart: Kohlhammer.
- Göhlich, M. (2016). Lerntheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S.M. Weber (Hg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 1–12). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Grotlüschen, A. & Pätzold, H. (2020). *Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Heiner, M. & Wildt, J. (2013). Professionalisierung von Lehrkompetenz: Rhizomatische Strukturierung, Potentiale, Diversität und Integration. In M. Heiner, J. Wildt (Hg.), *Professionalisierung der Lehre: Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 157–178). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hempel, M. & Wiemer, S. (2021). Erwachsenenpädagogische Theorien für die Hochschuldidaktik: ein Beispiel aus der Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren. *die hochschullehre*, 7(14), 112–117. DOI: 10.3278/HSL2114W
- Hippel, A. v., Kulmus, C. & Stimm, M. (2019). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Paderborn: Schöningh.
- Hippel, A. v., Tippelt, R. & Gebrande, J. (2018). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1131–1147). Wiesbaden: Springer Reference.

- Hodapp, B. & Nittel, D. (2018): Zur Professionalisierung und Professionalität der Hochschuldidaktik: Aktuelle Herausforderungen und Entwicklungschancen. In A. Scholkmann, T. Brinker, R. Kordts & S. Brendel (Hg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 59–95). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hof, C. (2022). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung* (2., überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Holm, U. (2018). Anthropologische Voraussetzungen des Lernens Erwachsener – Lernfähigkeit als Grundlage der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 109–125). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand: eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: transcript.
- Iller, C. (2009). Zielgruppen. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (S. 987–997). Paderborn: Schöningh
- Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (Hg.). (2020). *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv Media.
- Jütte, W. & Rohs, M. (2020) (Hg.). *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kade, J. & Nolda, S. (2015). Kurse. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. (S. 143–149). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kade, J., Nolda, S., Dinkelaker, J. & Herrle, M. (Hg.). (2014). *Videographische Kursforschung: Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kammler, C., Rundnagel, H. & Seitter, W. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung als Profilierungsfeld von und für Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70(1), 71–81.
- Knoll, J. (Hg.). (1998). *Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kraft, S. (1999) Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 6, 833–845.
- Lobe, C. (2020). Biografieorientierte Forschungsperspektiven in der Hochschulweiterbildung. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 259–276). Bielefeld: wbv.
- Merkt, M. (2021). *Hochschulbildung und Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv.
- Nuissl, E. (2023). Bezugswissenschaften. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (3. aktual. Aufl.). Stuttgart: UTB/Klinkhardt.
- Nuissl, E. & Siebert, H. (2013). *Lehren an der VHS: Ein Leitfaden für Kursleitende*. Bielefeld: wbv.
- Pachner, A. (2018). Lehren in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1439–1456). Wiesbaden: Springer Reference.
- Rhein, R. (2013). Strukturlogische Aspekte der Didaktik der Erwachsenenbildung. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 36(4), 11–21.
- Rhein, R. (2015). Hochschulisches Lernen – eine analytische Perspektive. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38(3), 347–363.

- Schäffer, B. & Dörner, O. (Hg.). (2012). *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen: Budrich.
- Schiefner-Rohs, M. (2020). Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 405–419). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schrader, J. (2018). Stichwort Kontinuität und Wandel in der Erwachsenenbildung. *weiter bilden*, 25(1), 10–11.
- Schrader, J. (2019). *Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld. UTB.
- Seitter, W. (2001). Der biografische Ansatz in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Zu einer festen Größe avanciert. *Grundlagen der Weiterbildung-Zeitschrift*, (2), 55–57.
- Seitter, W. (2002). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung* (2., unveränd. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Seitter, W. (2017). Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In B. Hörr & W. Jütte (Hg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 211–219). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Siebert, H. (2019). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (8. bearbeit. Aufl.). Augsburg: Ziel.
- Slowey, M. & Schuetze, H.G. (2012). All change – no change? Lifelong learners and higher education revisited. In M. Slowey & H.G. Schuetze (Eds.), *Global perspectives on higher education and lifelong learners* (S. 3–21). London: Routledge.
- Stang, R. & Becker, A. (Hg.). (2020). *Zukunft Lernwelt Hochschule. Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung*. Boston: De Gruyter Saur.
- Stanik, T. (2016). Mikrodidaktische Planungen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung: Theoretische und empirische Annäherungen an ein Forschungsdesiderat. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39(3), 317–330.
- Stanik, T. (2022). Teilnehmerorientierung [online]. *socialnet Lexikon*. Bonn: socialnet. <https://www.socialnet.de/lexikon/25228>
- Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (2020). *Sozialisation und informelles Lernen: im Erwachsenenalter*. Bielefeld: wbv.
- Vogel, N. (2012). Neue Richtung. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hg.), *Lexikon der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Walber, M. & Jütte, W. (2015). Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In O. Hartung & M. Rumpf (Hg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 49–64). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Weymann, A. (Hg.). (1980). *Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung*. Darmstadt: Luchterhand.
- Wildt, J. (2006). Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In J. Wildt, B. Szczyrba & B. Wildt (Hg.), *Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung* (S. 21–40). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wildt, J. (2014). Wissenschaftliche Weiterbildung – ein vergessenes Feld der Hochschuldidaktik? Wolfgang Jütte im Gespräch mit Johannes Wildt. *Hochschule und Weiterbildung*, (2), 9–12.
- Wittpoth, J. (2013). *Einführung in die Erwachsenenbildung* (4., überarb. und aktualisierte Aufl.). Opladen: Budrich.

- Wolter, A. (2017). Offene Hochschule: Motor wissenschaftlicher Weiterbildung? In B. Hörr & W. Jütte (Hg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 181–194). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wolter, A. & Schäfer, E. (2018). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 13–40). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Wissenschaftsrat. (2019). Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Berlin.
- Zeuner, C. (2022). Der Begriff der Erfahrung im didaktischen Handeln der Erwachsenenbildung. *Forum Erwachsenenbildung*, (2), 12–19.

