

Dr: Arnold, Wolf: Wortschatz Erziehungspädagogik  
Bad Heilbrunn, 2001

gebrauch heute oft auf einen Aspekt reduziert, der bei der Einführung des Begriffs im Erwachsenenbereich die Variante der in den 1960er Jahren lebhaften Diskussion um autoritären oder „hasser-für“-Erziehungsstil in der EB-Realität zeigte sich allerdings als bald, dass Führung durchaus erwartet wurde, wenn sie mit einem erwachsenengerechten Verhalten verbunden ist. → Kurstielende sehen sich dabei oft vor die Anforderung gestellt, eine situationsgerechte Balance zwischen zielstrebigen und lockeren Vorgehen zu finden. Als Reflexionsstrategie für eine T. kann eine transparent gemachte didaktische Reduktion und Rekonstruktion gelten. Um der T. näher zu kommen, ist – so dies der Lerngegenstand erlaubt – aufgabenorientiert und/oder fallorientiert (→ Fallarbeit) vorzugehen. Auf diese Weise kann der Horizont der Teilnehmenden einbezogen und schrittweise können Abstraktionen näher gebracht werden, die die → Lernziele und Lerninhalte verlangen. Auf jeden Fall deckt sich der Selbstanspruch der T. weitgehend mit dem, was in jüngster Zeit unter den Stichworten → Ermöglichungsdidaktik und Moderationemethode (→ Moderation) angestrebt wird. Vor 30 Jahren hieß das „Lernhilfe als Verarbeitungs-förderung“. Ein Missverständnis ist es hingegen, wenn heute gelegentlich Kundenorientierung mit T. gleichgesetzt wird. Bei der Einführung des Begriffs war weder an Wunschorientierung gedacht noch an ein Marktdenken, vielmehr war er anthropologisch und ethisch begründet.

Literatur: Bielefeld, G. u. a.: Teilnehmendenorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1980 – Komplex, H. G.: Teilnehmendenorientierung in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1987 – Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied 1996

Hart, Traugott

### Temporalität

Versuche, EB in ihren konstitutiven Merkmalen von fachlich-thematischen Gegenstandsbereichen her zu bestimmen, haben sich als ebenso unbefriedigend erwiesen wie Konzepte einer lebenslangen Institutionalisierung

von → Lernen. Beide Zugänge unterstellen eine Komplexität, die dem fluiden Charakter lebensbegleitenden Lernens nicht gerecht wird. Da beide Deutungen von EB weder realistisch noch wünschbar sind, bietet eine zeittheoretische Rekonstruktion des → WB-Systems den möglichen Ausgangspunkt für eine neuartige Funktionsbestimmung von „EB in der Transformationsgesellschaft“. Es sind die Disparitäten zwischen differenzierten Zeitregimen, Eigenzeiten und Entwicklungszeiten und nicht die zwischen differenzierten Wissensstrukturen (→ Wissen) oder Sozialstrukturen, die in dieser Deutung zum konstitutiven Merkmal von Lernen im Erwachsenenalter erklärt werden. Institutionalisiertes Erwachsenenlernen erweist sich so als Organisation offener Ereignisverknüpfung. Die Dominanz des Temporalen kommt in klassischen Begriffen und Begründungsformen, strukturell aber im Okkasionellen oder Projektförmigen einer sich permanent wandelnden Angebotsstruktur (→ Angebot) sowie in der fluiden Struktur der Arbeitsverhältnisse zum Ausdruck. Auch die mikrodidaktische Organisation (→ Didaktik) lässt sich charakterisieren als ein Netzwerk multiplexer, lose verkoppelter Ereignisse und Ereignisketten. Von grundsätzlicher Bedeutung ist, dass WB nicht über eine spezifische Systemzeit und somit auch nicht über eine Kontrolle ihrer internen Lernzeiten verfügt wie z. B. Schule und Berufsausbildung in Zeitregimen wie Jahrgangsklassen, Versetzungen, Abschlusskriterien“. Nahezu alle Institutionenformen der WB haben sich stattdessen auf Ereignisverknüpfung spezialisiert und finden ihre kennzeichnende Stärke in einer themenoffenen Anschlussfähigkeit (vgl. Schäffer 1993).

Eine noch zu entwickelnde zeittheoretische Rekonstruktion lebensbegleitenden Lernens hat sich u. a. mit folgenden Themenkomplexen auseinander zu setzen:

1. Erwachsenenlernen als Ausdruck und Motor von Modernisierungsprozessen, in dessen Verlauf ein Funktionswandel von Zukunftsorientierung beobachtbar wird.
2. Zeittheoretische Aspekte der „Biogenität“ von EB, bei der Strukturierungen des Lebenslaufs reflexiv werden und so als Bildungscharakter erschenden, die wiederum über Lernen einer Selbststeuerung unterworfen werden kann. Das eigene Leben kommt hierdurch als plädahängiger Lernprozess in den Blick – mit der je spezifischen Eigenlogik, Beschleunigung, Retardierung, Verfrüfung oder Verspätung –, auf den aber reflexiv Einfluss genommen werden kann.
3. Erhebliche Bedeutung erhält hierbei die Kategorie der Entwicklung, die im Kontext einer Theorie biographischer Selbststeuerung ihren bisherigen lernpsychologischen Horizont überschreitet und zu einem Orientierungsbegriff rationaler Lebensführung wird. „Entwicklung“ bezeichnet nun die Synchronisation bisher getrennter Ereignisse und Eigenzeiten durch eine pädagogische Verknüpfungsleistung, die bedeutungsbildend wirkt. Dies schlägt sich in der Formel „pädagogische Entwicklungsbegleitung“ als Aufgabe von EB nieder.

Neben dem konstitutiven Charakter bekommt es WB auch mit T. als thematischem Gegenstandsbereich zu tun (vgl. Geißler 1985). Hier geht es um die lernende → Anrechnung von neuen Formen des Zeitbewusstseins, um kritische Auseinandersetzung mit konkurrierenden Zeitregimen in der Lebensführung sowie um gesellschaftliche Probleme der Beschleunigung, Stagnation oder „Festschleimung“ von Transformationsprozessen. Populär sind gegenwärtig Fragen eines sinnvollen „Zeitmanagements“, mit dem Antworten auf „Zeitmangel“ und „Zeitdruck“ gesucht werden. Auch Ansätze der → Pädagogik zeitpädagogisch greifen temporale Dimensionen im Sinne eines thematischen Lerngegenstands auf. Schließlich stellt sich im Zusammenhang mit pädagogischer → Professionalität die Frage, wie die Autonomie von Lernzeiten vor Übergreifen aus nicht-pädagogischen Zeitregimen geschützt werden kann, ein Thema, dem sich K. A. Geißler in vielen Schriften gewidmet hat. Im Sinne von Durchführungsqualität (→ Qualität) sind institutionalisierte Lernprozesse in ihren je besonderen Entwicklungs- und Wachstumszeiten sowie in ihrer plädahängigen Verknüpfungslage lenkbar auszugestalten und strukturell zu sichern. Zeittheoretische Aspekte pädagogischer Professionalität beziehen sich auch auf Zeitorganisation in der Infrastruktur von Bildungsangeboten, sei es als zielgruppenspezifische Angebote (Schichtarbeit) oder als Esproben neuer „Zeitmuster“ (Nahsreit 1999), mit denen flexibel auf Veränderungen von Lernzeiten und auf milieuspezifische Muster der Zeitverwendung eingegangen wird.

Literatur: Geißler, K. A.: Zeit leben. Weinheim, Basel 1983 – Nahsreit, W. u. a.: Abschlußbericht des Forschungsprojektes Neue Zeitemuster für Weiterbildung. Temporale Muster der Angebotsgestaltung und Zeitregime der Teilnehmer im Wandel. IFRKA-Dokumentation, Bd. 20. Bielefeld 1998 – Schäffer, O.: Die Temporalität von Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993, H. 3

Original: Schäffer

### Theorie und Praxis

Erziehungswissenschaft ist eine relativ junge Disziplin, die sich aus dem Praxisfeld Schule heraus entwickelt hat. Teilbereiche dieser Disziplin, die sich mit noch jüngeren Tätigkeitsfeldern beschäftigen, wie etwa Sozialpädagogik oder EB, haben demgegenüber eigenständige Th.-P.-Fragen und -Probleme. So spielen in der EB andere Disziplinen wie die Soziologie, die Psychologie und (neuerdings) die Betriebswirtschaft als Bezugswissenschaften eine vergleichsweise starke Rolle. Soziologische, psychologische und institutionelle Aspekte sind in der EB konstitutiv für die Praxis, deren wissenschaftliche Bearbeitung ist damit also auch konstitutiv für die Th. Bildung. Hinzu kommt, dass die Übergänge der EB zu anderen gesellschaftlichen Bereichen fließend sind und ein „professioneller“ Kern schwer abzugrenzen ist. Th. Bildung muss daher mit der Unsicherheit des Pädagogen umgehen. Dies ist – zum drei-