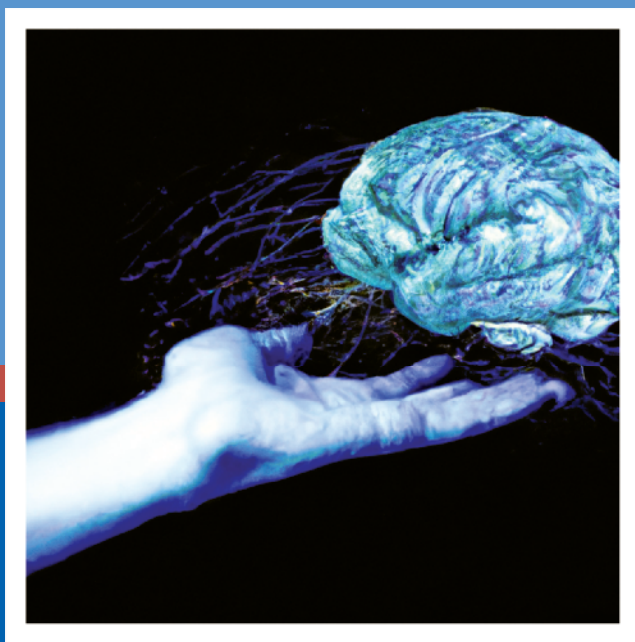


Christian Kühn

Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung!?

*Kritische Betrachtungen zum
Selbstverständnis der Erwachsenenbildung
im modernen Wissenschaftssystem*



Verlag Dr. Kovač

Schriftenreihe

Studien zur Erwachsenenbildung

Band 51

ISSN 1435-652X (Print)

Verlag Dr. Kovač

Christian Kühn

Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung!?

*Kritische Betrachtungen zum
Selbstverständnis der Erwachsenenbildung
im modernen Wissenschaftssystem*

Verlag Dr. Kovač

**Hamburg
2023**



VERLAG DR. KOVAČ GMBH

FACHVERLAG FÜR WISSENSCHAFTLICHE LITERATUR

Leverkusenstr. 13 · 22761 Hamburg · Tel. 040 - 39 88 80-0 · Fax 040 - 39 88 80-55

E-Mail info@verlagdrkovac.de · Internet www.verlagdrkovac.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISSN: 1435-652X (Print)

ISBN: 978-3-339-13710-4

eISBN: 978-3-339-13711-1



Zugl.: Dissertation, Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, 2023

Umschlagillustration: Das Bild wurde vom Verfasser Christian Kühn unter Verwendung des KI-Bildgenerators DALL-E 2 von OpenAI erzeugt.

© VERLAG DR. KOVAČ GmbH, Hamburg 2023

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, fotomechanische Wiedergabe, Aufnahme in Online-Dienste und Internet sowie Vervielfältigung auf Datenträgern wie CD-ROM etc. nur nach schriftlicher Zustimmung des Verlages.

Gedruckt auf holz-, chlor- und säurefreiem, alterungsbeständigem Papier. Archivbeständig nach ANSI 3948 und ISO 9706.

Für Tomte und Hannah

Vorwort

In die Dissertation sind die vielfältigen Erfahrungen aus meiner mittlerweile fast zehnjährigen universitären Forschungs- und Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung eingeflossen. Im Laufe der Jahre sind vielfältige Arbeiten entstanden, wovon einige im Rahmen dieser Dissertationsschrift gebündelt worden sind. Der (eigene) Anspruch ist es dabei immer gewesen, über eine reine Bündelung hinauszugehen und eine für die Disziplin grundagentheoretische Antwort auf die Frage zu geben, was eine erwachsenenpädagogische Forschung zur Digitalisierung leisten kann oder besser: muss. Thematisch zugeschnitten auf die Frage, was eine „erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung“ kennzeichnet, setzt sich die Arbeit entsprechend wissenschafts- und erkenntnistheoretisch mit den Bedingungen der wissenschaftlichen Wissensproduktion im modernen Wissenschaftssystem und den Merkmalen der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin auseinander.

Ausgangspunkt meiner Überlegungen war zunächst das Gefühl, dass es ein Problem mit der etablierten Art und Weise der wissenschaftlichen Wissensproduktion zur Digitalisierung innerhalb der Disziplin gibt. Dieses wurde mir erstmals im Spätsommer 2018 auf der DGFE-Tagung der Sektion Erwachsenenbildung in Mainz wirklich bewusst: Die erwachsenenpädagogische Forschung verhandelt unter dem Digitalisierungsbegriff vor allem medienpädagogische Fragen zur Gestaltung von medienbasierten Lehr-Lernprozessen, zum Medienkompetenzaufbau und zur Medienausstattung der Weiterbildungsorganisationen. Als etwa drei Jahre später das erste Mal das Konstrukt einer „erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung“ in den disziplinären Diskursen auftauchte, blieb diese Fokussierung im Großen und Ganzen bestehen und wurde nicht hinterfragt. In dieser Arbeit wird gezeigt, dass in den (erwachsenen-)pädagogischen Diskursen zur Digitalisierung tatsächlich medienpädagogische und mediendidaktische Zugänge zu bereits etablierten Forschungsgegenständen – insbesondere zum Lehren und Lernen, zum Personal und zur Professionalisierung, zu den Organisationen sowie den Medienkompetenzen – dominieren. Es wird dargestellt, dass dieser Zuschnitt der Digitalisierungsforschung nachvollziehbare historische und forschungsstrategische Gründe hat – z. B. Systematisierung und Fortschreibung etablierter Diskursstrukturen, Produktion praxisrelevanten Wissens, Einwerben von Drittmitteln oder die Legitimation von Forschung. Gleichzeitig, so meine in der Arbeit begründete Annahme, gefährdet diese medienzentrierte Perspektive auf Digitalisierung die Zukunftsfähigkeit der

Erwachsenenbildung als eigenständige Disziplin, da sie damit ihre Legitimationsfähigkeit in Bezug zum sozialen Wandel sowie ihre Profilierung gegenüber anderen Disziplinen schwächt.

Um diese Fehlentwicklungen zu erkennen und diesen entgegenzuwirken, braucht eine Disziplin eine distanzierende Selbstbeobachtung, bei der sie sich selbst – spricht: ihre Diskurse, ihr Aufgabenverständnis, ihr Verständnis als wissenschaftliche Disziplin, ihre Art und Weise der Wissensproduktion und ihre impliziten Forschungsannahmen – als Probleme betrachtet. In der historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung gab es solche Auseinandersetzungen in unterschiedlichen Intensitäten immer wieder – während der Konsolidierungsphase in den 1960er und 1970er Jahren, als Folge der sozialpolitischen Vereinahmung der Erwachsenen- und Weiterbildung in den 1980er Jahren und den damit verbundenen Professionsdiskursen bis etwa Mitte der 1990er Jahre hinein oder mit der Idee eines Forschungsmemorandums (Arnold et al. 2000) zur profilierenden Systematisierung disziplinärer Forschungsgegenstände. In diesem Zusammenhang sind es vor allem wissenschafts- und erkenntnistheoretische Fragen, die für eine Selbstproblematierung herangezogen werden – und so auch hier in dieser Dissertation:

- Was zeichnet die Erwachsenenbildung im Verhältnis zu anderen Disziplinen aus?
- Wie stellt sie ihre eigene Disziplinarität her und kann diese aufrechterhalten?
- Was ist die (gesellschaftliche) Aufgabe der Erwachsenenbildung?
- Auf welche Art und Weise und wozu produziert sie Wissen?
- Wie kann wissenschaftliche Forschung dazu beitragen, die Autonomie des erwachsenenpädagogischen Handelns vor dem Hintergrund äußerer Inanspruchnahmen zu sichern?

Auffällig ist, dass es diesen Drang nach Selbstvergewisserung oftmals in größeren gesellschaftlichen Umbruchphasen bzw. Krisen gab (Siebert 1985; Faulstich & Zeuner 2006: 11f.). Umso erstaunlicher ist es, dass die tiefgreifenden und flächendeckenden Transformationserfahrungen, die mit der Digitalisierung in Verbindung stehen, bislang kaum dazu geführt haben, zur eigenen Disziplin auf Distanz zu gehen. Das hat, so eine Erkenntnis in dieser Arbeit, vor allem damit zu tun, dass die Erwachsenenbildung zu großen Teilen Digitalisierung nicht als sozial-kulturellen Wandel bearbeitet, sondern als medienpädagogische und -didaktische Anforderung an eine pädagogische Praxis. Insofern möchte

ich mit meiner Dissertation nicht nur dazu beitragen, die erkenntnistheoretischen Probleme dieser Perspektivverengung aufzudecken, sondern auch aufzeigen (und begründen), wie und wozu eine erwachsenenpädagogische Forschung Wissen zur Digitalisierung produzieren kann. Mit der Fundierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung soll damit ebenso ein Beitrag zur weiteren Verankerung der Erwachsenenbildung als unverzichtbare Disziplin im modernen Wissenschaftssystem geleistet werden, die, bildungstheoretisch gesprochen, wichtige Einsichten liefert, wie der Mensch seine Beziehung zur Welt gestaltet und gestalten kann.

Hannover, im Sommer 2023

Abstract (deutsch)

Die Dissertation widmet sich dem Problem der Fundierung einer Digitalisierungsforschung innerhalb der disziplinären Strukturen der Erwachsenenbildung. Seit knapp fünf Jahren wird unter dem Begriff einer „erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung“ diskutiert, was die Aufgaben einer solchen Forschung sind, was ihre charakteristischen Merkmale sein können und wozu und auf welche Weise sie wissenschaftliche Erkenntnisse liefern soll. Ausgangspunkt dieser Debatten ist die Feststellung, dass die etablierten Diskurse bislang keine systematisch-strategische Wissensproduktion zur Digitalisierung in der Erwachsenenbildung leisten – trotz der immensen gesellschaftlichen Aufmerksamkeit für Digitalisierungsthemen und den damit artikulierten Anforderungen und Ansprüchen an das Lernen und die Bildung Erwachsener. Der Ansicht, dass eine systematische Forschung benötigt wird, wird in dieser Arbeit grundsätzlich gefolgt. Allerdings wird als Desiderat für die Konstituierung einer *erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung* formuliert, dass aktuell eine dafür notwendige kritische und selbstreflexive Auseinandersetzung mit den institutionalisierten Diskursstrukturen zur Digitalisierung fehlt. Die hier vorliegende Arbeit schließt diese Forschungslücke, indem sie ein theoretisch fundiertes, reflexives Konzept einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung entwickelt.

Es wird argumentiert, dass eine solche Forschung erstens dazu in der Lage sein muss, die eigene Disziplinarität herzustellen und aufrechtzuerhalten. Zum Zweiten muss sie Digitalisierung als einen sozial-kulturellen Wandel betrachten, der von einem komplexen Verhältnis zwischen Technik- und Kulturentwicklung geprägt ist. Diese Anforderungen werden zum einen auf Basis wissenschafts- und erkenntnistheoretischer Ausführungen zur Verfasstheit des modernen Wissenschaftssystems sowie zum anderen einer daran orientierten Darstellung der historischen Entwicklung zentraler Disziplinstrukturen begründet und weiter ausdifferenziert. Vor diesem Hintergrund werden zur Beschreibung des Status quo zur Konstituierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung Charakteristika aktueller Versuche und Ansätze zur Ordnung und Systematisierung digitalisierungsspezifischer Wissensproduktionen herausgearbeitet. Zentral fällt hierbei auf, dass Digitalisierung in der Regel pädagogisch als Mediatisierung übersetzt wird und sich schwerpunktmäßig mit Fragen des Medieneinsatzes in Lehr-Lernprozessen, dem Aufbau von Medienkompetenzen, der Professionalisierung des Weiterbildungspersonals sowie der Organisationsentwicklung beschäftigt. Es kann gezeigt werden, dass diese Fokussierung daraus

resultiert, das Problem der Disziplinarität einer Digitalisierungsforschung mit dem Anschließen an bereits etablierte medienpädagogische bzw. mediendidaktische Diskursstrukturen zu lösen. Hieraus ergeben sich verschiedene erkenntnistheoretische Probleme, die zur Einsicht führen, dass eine solche Forschung nicht als „erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung“ bezeichnet werden kann, sondern eine „medienpädagogische Erwachsenenbildung“ repräsentiert.

Im letzten Teil der Arbeit wird mit den drei Sammelbandbeiträgen als Bestandteile dieser kumulativen Dissertation dargestellt, wie eine systematische Wissens- und Erkenntnisproduktion im Rahmen des entwickelten Konzeptes einer „erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung“ aussehen kann, die Digitalisierung als Problem erschließt sowie Disziplinarität performativ über den historisch ausgebildeten Modus der erwachsenenpädagogischen Theorie- und Wissensproduktion (interdisziplinäre Wissenssynthese) herstellt. Diese Darstellungen werden anhand von zwei Themen aus den Beiträgen vertieft: digitalisierungsspezifische Entwicklungspfade der Programmanalyse sowie Theorieentwicklung zu Funktionen der Digitalisierung in der Kulturellen Erwachsenenbildung. Im Schlussteil wird ausgeführt, dass eine derartige Digitalisierungsforschung die Zukunftsfähigkeit der Erwachsenenbildung aufrechterhält, da eine inter- und transdisziplinäre Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit sowie eine Profilierung entlang eines mehrdimensionalen Bildungsbegriffs unterstützt wird.

Schlagnworte: Erwachsenenbildung, Digitalisierung, Wissenschaftstheorie, Interdisziplinarität, Geschichte der Erwachsenenbildung

Abstract (englisch)

The dissertation is dedicated to the problem of grounding digitalisation research within the disciplinary structures of adult education. For almost five years, there has been a discussion under the term of an "adult pedagogical digitalisation research" about what the task of such a research is, about what its characteristic attributes can be and for what purpose and in which way it should provide scientific knowledge. The initial point of these debates is the finding that the established discourses have so far failed to produce any systematic-strategic knowledge on digitalisation in adult education – despite the enormous attention for digitalisation topics and the demands and requirements for adult learning that are articulated. The view that systematic research is needed is basically followed in this doctoral thesis. But as a desideratum for the constitution of an "adult education research on digitalisation", it is formulated that a critical and self-reflective examination of the institutionalised discourse structures on digitalisation necessary for this is currently missing. This dissertation closes this research gap by developing a theoretically grounded and reflexive concept of adult pedagogical digitalisation research.

It is argued that such research must first be able to establish and maintain its own disciplinarity. Second, it must view digitalisation as a social-cultural transformation characterised by a complex relationship between technological and cultural development. These requirements are explained and further differentiated on the basis of scientific and epistemological explanations of the constitution of the modern science system as well as a corresponding description of the historical development of central disciplinary structures. In this context, characteristics of current attempts and approaches to order and systematise digitalisation-specific knowledge productions will be identified in order to describe the status quo for constituting adult pedagogical digitisation research. The central point here is that digitalisation is usually translated pedagogically as mediatisation and is primarily concerned with questions of media use in teaching and learning processes, the development of media competences, the professionalisation of further education personnel and the development of organisations. It can be demonstrated that this focus results from solving the problem of the disciplinarity of digitalisation research by connecting to established discourse structures in media education and media didactics. This results in various epistemological problems that lead to the conclusion that such research cannot be called "adult pedagogical digitisation research", but rather represents "media pedagogical adult education".

In the last part of the dissertation, the three articles as components of this cumulative dissertation show how a systematic production of knowledge and insights can look like within the framework of the developed concept of "adult pedagogical digitalisation research", which opens up digitalisation as a problem and establishes disciplinarity performatively via the historically developed mode of adult pedagogical theory and knowledge production (interdisciplinary knowledge synthesis). These representations are deepened on the basis of two topics from the articles: digitisation-specific development paths of programme analysis and theory development on functions of digitalisation in cultural adult education. In the concluding section, it is argued that such digitalisation research maintains the future viability of adult education by supporting an inter- and trans-disciplinary capacity for cooperation and communication, as well as profiling a long a multidimensional understanding of education.

Keywords: adult education, digitalisation, interdisciplinarity, philosophy of science, history of adult education

Abkürzungsverzeichnis

AES	Adult Education Survey
AZAV	Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
bWB	betriebliche Weiterbildung
CD	Compact Disk
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DEAE	Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung
DEKRA	Deutscher Kraftfahrzeug-Überwachungsverein
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DFKI	Deutsches Forschungszentrum für Künstliche Intelligenz
DGFE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V.
DSGVO	Datenschutz-Grundverordnung
DVD	Digital Video Disk
DVV	Deutscher Volkshochschul-Verband
e.V.	eingetragener Verein
EB	Erwachsenenbildung
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
EU	Europäische Union
GPS	Global Positioning System
H. i. O.	Hervorhebung im Original
HBV	Hessischer Blätter für Volksbildung

KI	Künstliche Intelligenz
KMK	Kultusministerkonferenz
NED	Netzwerk Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung
NS	Nationalsozialismus
NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
NWS	Nationale Weiterbildungsstrategie
OCR	optical character recognition
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
PAS	Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes
PDF	Portable Document Format
PIACC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
SAP	deutsches Softwareunternehmen SAP SE
SGB	Sozialgesetzbuch
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
VPN	Virtual Private Network
WB	Weiterbildung
WBS	Wirtschafts- und Bildungsservice KG (heute privater WB-Anbieter)
ZiF	Zentrum für interdisziplinäre Forschung

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grundstruktur des deutschen Bildungswesens (KMK 2017).....	86
Abbildung 2: Begriffspyramide "Weiterbildung" (Kemp 1976: 2)	88
Abbildung 3: Begriffssystematik zur "Erwachsenenbildung" (Weinberg 1999: 12).....	89
Abbildung 4: Outline of Potential Perspectives for Adult Education Digitalization Studies (aus: Kühn & Robak 2021)	146
Abbildung 5: Quantitative Verteilung der gesuchten Begriffsfragmente (aus: Rohs & Bolten-Bühler 2022: 44).....	148
Abbildung 6: Erwachsenenpädagogische Forschungsperspektiven auf Kulturformung, Digitalität und Digitalisierung und Einordnung der eigenen Projekte (aus: Robak 2022: 25).....	151
Abbildung 7: Übersicht über Funktionen der Digitalisierung in der Kulturellen Bildung und Erläuterung des Problembezugs	277
Abbildung 8: Bezugspunkte der performativen Herstellung der erwachsenenpädagogischen Disziplinarität einer Digitalisierungsforschung	289
Abbildung 9: Dimensionen eines Bildungsbegriffs in einer "Kultur der Digitalität"	299

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Abstract (deutsch).....	11
Abstract (englisch).....	13
Abkürzungsverzeichnis.....	15
Abbildungsverzeichnis.....	17
Inhaltsverzeichnis	19
1. Einleitung: Digitalisierung ist das Problem	25
1.1. Formaler Aufbau der Arbeit	29
2. Problemaufriss zur Konstituierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung.....	33
2.1. Aufbau der Argumentation und leitende Annahmen	37
3. Bestimmung des „Erwachsenenpädagogischen“ im modernen Wissenschaftssystem	43
3.1. Zum Begriff der Disziplin	46
3.1.1. Ebenen disziplinärer Strukturbildung.....	49
3.1.2. Segmentäre und funktionale Differenzierung des Wissenschaftssystems	50
3.2. Das moderne Wissenschaftssystem im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität	54
3.2.1. Das Verhältnis von Inter-, Trans- und Multidisziplinarität	55
3.2.2. Von der Einheit der Welt und der Wissensproduktion in einem disziplinär-geordneten Wissenschaftssystem	60
3.2.3. Interdisziplinarität als Lösungsansatz für das Problem der Spezialisierung der Disziplinen.....	61
3.2.4. Herausforderungen interdisziplinären Arbeitens und interdisziplinäre Kompetenz	64
3.3. Zur Historizität der Disziplin Erwachsenenbildung oder: Die Frage nach der institutionalisierten Ordnung der wissenschaftlichen Wissensproduktion	67

Exkurs: Zu den Begriffen Institutionalisierung und Institution.....	71
3.4. Die historische Entwicklung in Phasen oder: Die Trennung von Erwachsenenbildung als Praxis und Wissenschaft	74
3.4.1. Phase I: Ideengeschichtlichen Ursprünge der Erwachsenenbildung bis ca. 1920	76
3.4.2. Phase II: Beginnende institutionelle Trennung von Praxis und Wissenschaft von 1920 bis 1967	79
3.4.3. Phase III: Konsolidierung und Expansion von Weiterbildung und Erwachsenenbildung in der großen Bildungsreform (1967-1975)...	84
3.4.4. Phase IV: Auswahl von Entwicklungspfaden der Erwachsenen- und Weiterbildung seit den 1970er Jahren	93
3.5. Erwachsenenbildung, Weiterbildung oder Erwachsenenpädagogik? Oder: Die Definitions(un)möglichkeit von Begriffen als eine Voraussetzung für die Expansion der Disziplin im sozialen Wandel ...	105
3.6. Zur Unvollkommenheit der Erwachsenenbildung oder: Von der Identitätskrise der Disziplin zur Respektlosigkeit gegenüber Theorieansätzen als Stärke	112
3.7. Erwachsenenbildung zwischen den Polen von Disziplinarität und Interdisziplinarität oder: die inter- und transdisziplinäre Identität der Erwachsenenbildung	119
3.8. Zusammenfassung: Erwachsenenbildung als Ergebnis gesellschaftlicher Modernisierung	127
4. Konturen eines reflexiven Forschungskonzeptes einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung	133
4.1. Disziplinäre Anforderungen an eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung	135
4.2. Status quo der Forschung zur „Digitalisierung“ in der Erwachsenenbildung	138
4.2.1. Ordnungs- und Systematisierungsansätze der disziplinären Wissensproduktion zur Digitalisierung.....	141

4.3. Charakteristika aktueller Systematisierungs- und Ordnungsansätze der digitalisierungsspezifischen Wissensproduktion in der Erwachsenenbildung	160
4.3.1. Pädagogische Übersetzung von Digitalisierung als Mediatisierung	161
4.3.2. Dimensionen zur Herstellung von Disziplinarität	164
4.4. Erkenntnistheoretische Probleme der Konstituierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung in den institutionalisierten Disziplinstrukturen	169
4.4.1. Das Problem der Nichtproblematisierung des Digitalisierungsbegriffs	169
4.4.2. Digitalisierung als Containerbegriff	172
4.4.3. Das Induktionsproblem	176
4.5. Zusammenfassung: erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung versus medienpädagogische Erwachsenenbildung	178
5. Einordnung der Sammelbandbeiträge in die Rahmenschrift	185
Artikel I: Grundzüge einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung. Ein Gegenentwurf zur medienpädagogischen Auslegung (Kühn 2022)	191
Artikel II: Kulturelle Erwachsenenbildung im Zeichen digitaler Transformation: Theoretische Perspektiven und forschungsleitende Zugänge (Robak et al. 2019)	215
Artikel III: Perspektiven für die Digitalisierungsforschung zu Programmen und Programmplanung (Freide et al. 2021)	225
6. Zu den Erkenntnispotentialen einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung	241
6.1. Digitalisierungsspezifische Perspektiven zur Reflexion erwachsenenpädagogischer Forschungsmethoden am Beispiel der Programmanalyse	241
6.1.1. Digitalisierung der Print-Programme als Erwartungshaltung an die pädagogische Praxis	242

6.1.2. Modernisierungstheoretische Perspektiven auf den Wandel der Programme	244
6.1.3. Analyse digitaler Programmformate als Reflexionsmoment für die Disziplin Erwachsenenbildung	250
6.2. Funktionen als Kategorie für die Analyse des Spannungsfeldes zwischen professioneller Handlungsautonomie und äußerer Inanspruchnahmen	259
6.2.1. Status quo zu Funktionen als Analysekategorie in der Erwachsenen- und Weiterbildung	260
6.2.2. Zum Problem strukturell-funktionaler Ansätze	263
6.2.3. Funktional-Strukturelle Ansätze (funktionale Analyse) und deren Relevanz für die Analyse von Programmen und Planungshandeln	266
6.2.4. Teilnahme als zentrales Bezugsproblem für die Weiterbildung ...	270
6.2.5. Darstellung und Einordnung der Funktionen zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung	273
7. Schlussbetrachtung: Was ist eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung?.....	283
7.1. Die Herstellung von Disziplinarität als Daueraufgabe	283
7.2. Institutionalisierte Disziplinstrukturen werden zum Problem für die Konstituierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung	285
7.3. Was eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung anders macht	287
7.4. Wozu eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung Wissen produzieren kann	288
7.4.1. Digitalisierung als komplexe Beziehung von Technik- und Kulturentwicklung	289
7.4.2. Was wissen andere Disziplinen über Digitalisierung?	290
7.4.3. Die Bedeutung von institutionalisierten Weiterbildungsstrukturen im sozialen Wandel	292
7.4.4. Notwendigkeit eines mehrdimensionalen Bildungsbegriffs	294

8. Literaturverzeichnisse.....	301
Literatur Rahmenschrift	301
Literatur Artikel I (Kühn 2022).....	324
Literatur Artikel II (Robak et al. 2019).....	329
Literatur Artikel III (Freide et al. 2021)	332
Danksagung.....	337
Über den Autor	339

1. Einleitung: Digitalisierung ist das Problem

„Schule, Hochschule und Weiterbildung bekommen eine Konkurrenz aus dem Netz, die Teile ihres heutigen Angebots überflüssig macht.“ (Dräger & Müller-Eiselt 2015: 9)

„Diese superintelligenten Bildungsangebote erwiesen sich als leistungsfähige Hilfsmittel für politische Zwecke. Sie machten im Internet Platz für eine Videoplattform mit ‚Überzeugungsserien‘, wo Erkenntnisse Einzelner Meinungen anderer auf den neuesten Stand brachten und sie motivierten, sich ein weiteres Video zu einem verwandten Thema anzusehen, durch das sie voraussichtlich in ihrer Überzeugung bestärkt wurden.“ (Tegmark 2020: 32)

„Der digitale Wandel ist kein Problem, sondern Teil der Lösung für ein chancengerechtes Bildungssystem.“ (Dräger & Müller-Eiselt 2015: 176)

Der digitale Wandel ist *das Problem!* Eine Auseinandersetzung mit diesem Problem ist unausweichlich und drängt sich auf, denn „Digitalisierung ist keine Frage des Mitmachens, es ist lediglich eine Frage des Umgangs“ (Brumme 2020: 166). Diese Unausweichlichkeit rührt bildungstheoretisch im Kern nicht daher, dass digitale Geräte, Medien, Technologien und Technik¹ im alltäglichen Handeln omnipräsent sind. Vielmehr ist Digitalisierung ein sozial-kultureller Wandel, der bestimmten historischen Pfaden der Gesellschafts- und Kulturentwicklung folgt, diese ggf. verstärkt oder abschwächt und so eine Verbindung herstellt zwischen der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft menschlicher Entwicklung. Am Beispiel der aktuellen Debatten zur Künstlichen Intelligenz (KI) rund um ChatGPT manifestiert sich ein stückweit dieses beeindruckende und gleichzeitig beängstigende gesellschaftliche Transformationsmoment von digitalen Technologien. Die Diskussionen sind geprägt von utopischen Visionen, in denen KI den Menschen immer weiter von seinen biologischen und selbstgewählten Grenzen und Zwängen befreien kann. Die KI muss also mit

¹ Die Unterscheidung von Technik und Technologie orientiert sich an den Annahmen, wie sie bei Allert & Asmussen (2017: 31) und bei Nassehi (2019: 196ff.) zu finden sind. Technik ist in diesem Verständnis ein objektiviertes kulturelles Artefakt und damit Ergebnis menschlichen Handelns. Dieses Artefakt kann beispielsweise ein Ding (z. B. Gerät), ebenso ein System (z. B. Internet als Netzwerk, Cloud) oder ein Prozess (z. B. Software, Algorithmus) sein. Technologie wird zum einen verstanden als die Verfahrens-/Umgangsweise, Nutzungslogik und Praktik, die mit Technik verbunden sind (z. B. Googeln als Praktik des Wissenserwerbs, Kommunikationsformen über Messenger-Dienste). Technik und Technologie hängen damit untrennbar miteinander zusammen, weshalb beide Begriffe oftmals synonym verwendet werden. Zum anderen wird Technologie als Lehre von der Technik verstanden, die sich insbesondere mit den materiellen, naturwissenschaftlichen und mathematischen Bedingungen der Technikentwicklung befasst (z. B. wie aus Rohstoffen ein Gerät produziert wird).

voller Kraft umarmt werden, wie Sascha Lobo es formuliert². Auf der anderen Seite gibt es dystopische Positionen, die Weltuntergangsszenarien heraufbeschwören, wenn die Entwicklung digitaler Technologie ohne gesellschaftlich akzeptierte und formulierte Sicherheitsstandards so weitergeht, wie bisher. Mit ChatGPT sei aktuell eine Situation eingetreten, in der die Folgen der KI-Modelle für die gesellschaftliche Entwicklung nicht mehr kalkulier- und beherrschbar seien, weshalb es ein Entwicklungsmoratorium brauche, wofür u. a. Tech-Unternehmer wie Elon Musk oder führende KI-Forscher wie Stuart Russel plädieren³. Dieses Denken in utopischen und dystopischen Zukünften (Überblick für KI siehe: Tegmark 2020: 241ff.) begleitet die Technikentwicklung schon seit jeher und ist ebenso Teil literarischer und filmischer Kulturproduktionen – z. B. Georges Orwells Gesellschaftsdystopie *1984*, die Netflix-Serie *Black Mirror* oder die Filmreihen *Matrix* und *Terminator*. Egal, ob Dystopie oder Utopie, es existiert ein geteiltes Selbstverständnis, dass digitale Technologien die Zukunft in fast jedem Lebensbereich prägen werden: Mediatisierung der Alltags- und Lebenswelt, Automatisierung und Vernetzung der Produktion (Industrie 4.0), Einsatz von Robotern, Vernetzung von Geräten (Internet der Dinge) oder Einsatz von Künstlicher Intelligenz (z. B. autonomes Fahren, autonome Waffensysteme, Krebsforschung, intelligente Assistenzsysteme, Chatbots).

Die Selbstverständlichkeit, mit der Menschen digitale Technik und Technologien in ihr Leben lassen, ist Ausdruck einer sozialen Dynamik (Stalder 2019: 49), die dadurch charakterisiert ist, individuelle und gesellschaftliche Probleme durch die Technikentwicklung und den -einsatz lösen zu wollen (hierzu: Brumme 2020; Nassehi 2019) – etwa, um einen menschengemachten Klimawandel aufzuhalten, Krankheiten zu heilen, Weltwissen zu produzieren und zu archivieren⁴ oder eben einer Chancengerechtigkeit im Bildungssystem näher zu kommen (exemplarisch: Dräger & Müller-Eiselt 2015: 176). Sowohl Nassehi (2019: 28ff.) als auch Brumme (2020: 57ff) weisen darauf hin, dass es ab einem gewissen Punkt der Technisierung (nicht: Mediatisierung!) großer gesellschaftlicher Bereiche zu einem Selbstverstärkungseffekt kommt, da Technik selbst die Probleme erzeugt, die dann wiederum mit Technik gelöst werden. So sollen auch die

² <https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/sascha-lobo-interview-kuenstliche-intelligenz-100.html> [16.04.2023]

³ <https://futureoflife.org/open-letter/pause-giant-ai-experiments/> [16.04.2023]

⁴ Exemplarisch: Bibliothek zum digitale kulturellen Erbe Europas „Europeana“ (<https://www.europeana.eu/de> [18.04.2023]) oder das Time Machine Project <https://www.timemachine.eu/> [18.04.2023]

als negativ wahrgenommenen Folgen von KI-Anwendungen wie ChatGPT oder KI-Bildgeneratoren (z. B. Dall-e2⁵), die beispielsweise in der einfachen Produktion von Plagiaten, Fake News, Deep Fakes oder von Schadsoftware liegen, durch technische Anwendungen beherrschbar werden. Diese technischen Lösungen von technisch erzeugten Problemen erkennen dann beispielsweise, dass es sich um einen maschinellen und nicht um einen menschlich erzeugten Text handelt. Dieser (Kipp-)Punkt der Selbstverstärkung wurde spätestens erreicht, als digitale Technologien immer mehr menschliche Aufgaben übernommen haben und damit maßgeblich mitbestimmen, wie wir handeln, denken, fühlen, lieben und leben wollen bzw. überhaupt können. Eine zeitliche Datierung, ab wann dies eintrat, fällt relativ schwer und variiert, je nachdem, auf welcher technologischen Basis eine Digitalisierung erfolgt. Brumme (2020: 21ff.) geht davon aus, dass zunächst eine technische Netzwerkinfrastruktur flächendeckend vorhanden sein musste, da Vernetzung (z. B. von Daten, Kommunikation, Freundinnen und Freunden, Geräten) ein Kernelement der Digitalisierung darstellt. Er markiert die Anfänge im Jahr 1858 (sic!) mit dem ersten Telegrafenkabel von Irland nach Neufundland; ein flächendeckendes Mobilfunknetz wurde in den 1980ern aufgebaut. Das Internet begann als Vernetzung zunächst von vier Universitäten Ende der 1960er Jahre und breitete sich rasant aus – im Jahre 2022 wird die Anzahl der Internetnutzenden auf ca. 5,9 Mrd. geschätzt⁶, was etwa drei Viertel der Weltbevölkerung entspricht. Ein satellitengestütztes globales Positionierungssystem (kurz: GPS) wurde ab Ende der 1970er Jahre aufgebaut und ist seit Mitte der 1990er Jahre annähernd flächendeckend verfügbar. Ein Kernelement der Digitalisierung ist demnach, dass eine Verbindung zwischen verschiedensten Elementen hergestellt werden kann. Die Voraussetzung für eine solche Verbindung ist neben einer Netzwerkinfrastruktur, dass die Informationsformate zur Beschreibung dieser Elemente von (Rechen-)Maschinen miteinander in Beziehung gebracht werden können. Sie müssen quasi eine gemeinsame Sprache sprechen, damit sie sich verstehen. Dies wird über die Codierung mit einer extrem einfachen und diskreten Sprache, die nur die Zeichen 1 und 0 kennt, erreicht. Alle Informationen können durch eine Kombination dieser beiden Zeichen maschinenlesbar repräsentieren werden (ausführlich zu den informationstechnischen Grundlagen siehe Artikel I: Kühn 2022).

⁵ <https://openai.com/product/dall-e-2> [16.04.2023]

⁶ <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/805920/umfrage/anzahl-der-internetnutzer-weltweit/> [16.04.2023]

Auch ohne das Wissen um diese (informations-)technischen Grundlagen, ist der beschriebene Digitalisierungsprozess im Sinne einer Überführung nicht-digitaler in digitale Informationsformate sowie einer damit einhergehenden Vernetzung in der Alltagserfahrung als eine immense Kontingenzenzexplosion spürbar. Das heißt, es findet eine massive Steigerung der menschlichen Handlungsoptionen in all den Bereichen statt, die abhängig gemacht werden von (digitaler) Technik (Brumme 2020: 27ff.; Stalder 2017: 7ff.).

„Diese enorme Vervielfältigung der kulturellen Möglichkeiten ist ein Ausdruck dessen, was ich im Folgenden als Kultur der Digitalität bezeichne“ (Stalder 2016: 10).

Damit Menschen im Angesicht dieser Flut an Möglichkeiten überhaupt noch in der Lage sind, zu handeln, brauchen sie wiederum Technik, die diesen Möglichkeitsraum (automatisiert) verarbeitet und auf bestimmte Optionen reduziert. Das sind dann beispielsweise der Suchalgorithmus bei Google, der die „passenden“ Webseiten zur Suchanfrage liefert, die Vorschlagsalgorithmen bei Amazon, Netflix und Spotify oder die Algorithmen bei Instagram und TikTok, die individualisierte Beiträge für die Nutzenden diktieren (zur Algorithmizität: Stalder 2016: 164ff.). Die moderne Erfahrung, schreibt Nassehi (2021: 288), ist damit trotz (oder besser: wegen) der Kontingenzenzexplosion davon geprägt, dass mit dem notwendigen Einsatz von Technik deutlich wird, wie einfach berechen-, steuer- und vorhersagbar menschliches Verhalten ist. Vor dem Hintergrund einer gesellschaftlich erzeugten Erwartungshaltung und Anforderung an die Individuen einzigartig, eigenverantwortlich und autonom – sprich: Subjekte ihrer selbst – zu sein, führt dies zwangsläufig zu einer Widersprüchlichkeit, die Nassehi (2021: 126) als Quelle des Unbehagens beschreibt. Da der Mensch nur in einer sozialen Umwelt existieren kann, scheint ein Zurück, im Sinne eines Verzichtes auf eine bestimmte technologische Entwicklung oder eine vordigitale Welt, kulturell zwar durchaus denkbar und manchmal wünschenswert zu sein – z. B. zeitweise Nicht-Nutzung digitaler Endgeräte, was als *digital detoxing* bezeichnet wird oder das öffentlichkeitswirksame Löschen des eigenen Profils auf einer Social-Media-Plattform wie Twitter oder Instagram –, ist in der Breite als Handlungsoption allerdings nicht akzeptiert und eher ein Akt der Selbstinszenierung, um in einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) um Aufmerksamkeit zu buhlen (zur Aufmerksamkeitsökonomie im Digitalen: Reckwitz 2017: 244ff.). Ein (gesellschaftliches) Leben außerhalb des Digitalen ist schlichtweg nicht mehr möglich, aber:

„Das ‚Digitale‘ existiert und entwickelt sich nicht losgelöst vom Menschen. Es ist immer (auch) das Ergebnis menschlicher Entscheidungen, Vorlieben,

Absichten und Erwartungen. Digitaler Fatalismus wäre daher ein Fehler“ (Brumme 2020: 166).

Die Technikentwicklung und der Technikeinsatz sind eingebettet in sich wandelnde soziale und kulturelle Bedingungen und Strukturen. Technik und Technologie sind, bildungstheoretisch gesprochen, somit immer auch Produkte menschlichen Handelns und Entscheidens und drücken eine kulturelle Vorstellung aus, wie Menschen die Welt um sich herum wahrnehmen, wie sie diese gestalten und verfügbar (hierzu: Rosa 2022) machen wollen sowie in welcher Beziehung sie zur Welt treten möchten und können.

„Technologien können diese Transformationen beschleunigen, sind aber nicht deren Auslöser. Zunächst muss es eine Vorstellung davon geben, etwas verändern zu wollen. Außerdem braucht es einen gewissen Druck, die Mühe der Veränderung auf sich zu nehmen. [...] Dass überhaupt ein Raum für Veränderung und eine gesellschaftliche Notwendigkeit für Investitionen geschaffen wird, hat also mit der vorherrschenden Dynamik der Gesellschaft zu tun. Dieser Prozess wird nicht durch Technik ausgelöst“ (Stalder 2019: 49).

Allein mit dem Anreißen dieser verschiedenen Möglichkeiten, über Digitalisierung nachzudenken, wird bereits deutlich, dass es sich um ein ausgesprochen komplexes Verhältnis von Technik- und Kulturentwicklung handelt und eine Balance gefunden werden muss zwischen technikzentrierten und kulturwissenschaftlichen Perspektiven. Wissen zu eben jenem Verhältnis zu produzieren, wird in dieser Arbeit als Anspruch an eine „erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung“ formuliert. Voraussetzung dafür ist, Digitalisierung in ihrer Komplexität als zu beforschendes Problem ernst zu nehmen und nicht dem Reflex zu erliegen, den kultivierten gesellschaftlichen Narrativen unhinterfragt zu folgen – z. B. Technik als Lösung für gesellschaftlich relevante Probleme zu sehen oder Handlungen im Digitalen gegenüber Handlungen im Nicht-Digitalen zu bevorzugen. Wie dies der Erwachsenenbildung gelingen kann, und zwar so, dass eine entsprechende wissenschaftliche Wissensproduktion zur Profilierung und Legitimation der Disziplin im modernen Wissenschaftssystem beiträgt, soll in dieser Arbeit gezeigt werden.

1.1. Formaler Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in Form einer kumulativen Dissertation verfasst und besteht aus drei bereits veröffentlichten Sammelbandartikel sowie einer umfassenden Rahmenschrift, die eine einordnende Theoriebildung zur erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung leistet und darauf bezugnehmend ausgewählte

Ergebnisse aus den Artikeln vertieft. In ihrer Gesamtheit enthält die Dissertation neben der vorangegangenen Einleitung (*Kapitel 1*)⁷ insgesamt sechs weitere größere inhaltliche Teile.

Im *zweiten Kapitel* werden das zugrundeliegende Problem bzw. die beiden zu betrachtenden Problembereiche in Hinblick auf die Konstituierung einer Digitalisierungsforschung innerhalb der wissenschaftlichen Disziplin Erwachsenenbildung näher beschrieben. Vor diesem Hintergrund werden in Abschnitt 2.1. der argumentative Aufbau sowie leitende Annahmen dargestellt.

Kapitel 3 ist am umfangreichsten und widmet sich den Fragen, wie das spezifisch „Erwachsenenpädagogische“ (einer Digitalisierungsforschung) bestimmt werden kann, was charakteristische Merkmale der Disziplin Erwachsenenbildung sind und auf welche Art und Weise Disziplinarität im wissenschaftlichen Forschungsprozess hergestellt wird. Hierfür ist es zunächst notwendig zum einen den Begriff der Disziplin näher zu betrachten (Abschnitt 3.1.) und zum anderen das Verhältnis von Disziplinarität und Interdisziplinarität als konstitutives Merkmal des modernen Wissenschaftssystems (Abschnitt 3.2.) einzuführen. Vor diesem Theoriehintergrund kann erkannt werden, dass alle Disziplinen – so auch die Erwachsenenbildung – historisch herausgebildete und sich beständig wandelnde Einheiten des Wissenschaftssystems sind, die sich entlang der institutionalisierten⁸ Disziplinstrukturen auf drei zentralen Ebenen (Ebene der Kognition, der wissenschaftlichen Gemeinschaft und der Publikationen) unterscheiden lassen. Insofern wird in Abschnitt 3.3. ein historischer Zugang zum Nachvollzug der Genese und Entwicklung der Disziplin Erwachsenenbildung vorgeschlagen und in Abschnitt 3.4. entlang von vier Phasen dargestellt. In den drei folgenden Abschnitten werden auf Basis dieser historischen Darstellungen zentrale Merkmale herausgearbeitet, die eine erwachsenenpädagogische Identität und somit auch den spezifischen disziplinären Modus der Wissens- und Erkenntnisproduktion prägen: Zusammenhang von Wissensproduktion und Disziplinentwicklung im Verhältnis zum sozialen Wandel (3.5.), theoretischer Eklektizismus und interdisziplinäre Wissenssynthese (3.6.) sowie die inter- und transdisziplinäre Identität der Erwachsenenbildung (3.7.). Der Abschnitt 3.8. beschreibt zusammenfassend die Erwachsenenbildung als ein Ergebnis gesellschaftlicher Modernisierung.

⁷ Hinweis zur Orientierung in der Arbeit: Als *Kapitel* werden lediglich die größeren Überschriften auf der ersten Ebene bezeichnet. Alle Unterebenen erhalten die Bezeichnung *Abschnitt*.

⁸ Zu den Begriffen Institution und Institutionalisierung siehe: Exkurs nach Abschnitt 3.3.

Auf Basis der historisch und wissenschaftstheoretisch hergeleiteten Merkmale einer disziplinspezifischen Wissens- und Erkenntnisproduktion wird im *Kapitel 4* eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung als ein reflexives Konzept eingeführt, welches performativ – also über den kultivierten Modus der Forschung – digitalisierungsspezifisches Wissen produzieren und damit die eigene Disziplinarität herstellen kann. Die Anforderungen an eine solche Forschung werden in Abschnitt 4.1. formuliert. Vor diesem Hintergrund sowie in Bezug auf die in Kapitel 2 aufgespannten Problemfelder, werden Charakteristika (Abschnitt 4.3.) aktueller Ansätze und Versuche zur Ordnung und Systematisierung der digitalisierungsspezifischen Wissensproduktionen in der Erwachsenenbildung (Abschnitt 4.2.) herausgearbeitet. Damit offenbaren sich erkenntnistheoretische Probleme aktueller erwachsenenpädagogischer Forschung zur Digitalisierung (Abschnitt 4.4.), was zu der Schlussfolgerung führt, dass diese Art der Wissensproduktion im Rahmen einer Forschung zur „medienpädagogischen Erwachsenenbildung“ stattfindet und nicht als „erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung“ bezeichnet werden kann (Abschnitt 4.5.).

Das anschließende, *fünfte Kapitel* umfasst die drei Sammelbandbeiträge der kumulativen Dissertation, die in der Kapiteleinführung in ihrer Genese kurz vorgestellt und in die Rahmenschrift eingeordnet werden. Das *Kapitel 6* zeigt am Beispiel zweier ausgewählter Inhalte aus den Artikeln – Programmforschung als erwachsenenpädagogische Methode (Abschnitt 6.1.) sowie Funktionen als Analysekategorie (Abschnitt 6.2.) –, welches Erkenntnispotential in einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung steckt, wie diese im Verlauf der Arbeit als reflexives Forschungskonzept zur Auseinandersetzung vom Bildungsfragen in Bezug zur Digitalisierung entwickelt worden ist. Gleichzeitig spiegelt die dort entfaltete Argumentation, in der pädagogische Fragestellungen im Modus einer interdisziplinären Wissenssynthese bearbeitet werden, die Art und Weise der Wissens- und Erkenntnisproduktion wider, die (historisch begründet) zur Herstellung und Aufrechterhaltung der Disziplinarität der Erwachsenenbildung im modernen Wissenschaftssystem geeignet ist. Zudem ist dieser Modus dazu in der Lage, Digitalisierung als Verhältnis von Technik- und Kulturentwicklung zu erschließen.

Die Schlussbetrachtung (*Kapitel 7*) führt die verschiedenen in der Arbeit entwickelten Argumentationsstränge zur Disziplinarität im modernen Wissenschaftssystem, zur historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung, zum Status quo und den Anforderungen an eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung, zum Verständnis von und Zugang zur Digitalisierung sowie zu den Er-

kenntnispotentialen zusammen. Das zentrale Merkmal einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung ist, dass sie sich nicht rekonstruktiv – d. h., im Rückgriff auf bereits institutionalisierte Diskursstrukturen, die unter der „Signalphrase Digitalisierung“ subsummiert werden – in der Disziplin konstituieren kann (Abschnitt 7.2.). Vielmehr muss sie ihre Disziplinarität performativ im historisch kultivierten Modus der Wissens- und Erkenntnisproduktion immer wieder neu herstellen (Abschnitt 7.1.). Erst dies ermöglicht eine systematische Wissensproduktion, die eine strategische und erkenntnisorientierte erwachsenenpädagogische Begriffsentwicklung zur Digitalisierung im kognitiven System der Disziplin zulässt, da sie den Digitalisierungsbegriff nicht im Alltagsverständnis belässt (Abschnitte 7.3. und 7.4). Eine derartige Forschung erhält die Zukunftsfähigkeit der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin wie auch der Weiterbildung als pädagogische Praxis aufrecht, da sie eine inter- und transdisziplinäre Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit sowie eine Profilierung entlang eines mehrdimensionalen Bildungsbegriffs unterstützt (Abschnitt 7.4.).

2. Problemaufriss zur Konstituierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung

Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung ist bis dato weder ein feststehendes Forschungskonzept im Sinne einer leitenden Systematik, die angibt, welche Theorien und Methoden herangezogen werden, um Forschungsfragen zu entwickeln und zu einem Erkenntnisgewinn zu kommen; noch ist klar, welche Gegenstände sie beforscht bzw., ob sie sich überhaupt mit einem mehr oder weniger abgesteckten Gegenstandsbereich der Weiterbildung beschäftigt, wie dies etwa die Forschungen zur politischen, kulturellen oder beruflichen Weiterbildung tun. Das Nachdenken über eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung hat aktuell eher einen fragend-explorativen Charakter und liefert keine befriedigenden Antworten hinsichtlich ihres wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses:

- „Handelt es sich bei der erwachsenenpädagogischen Forschung zur Digitalisierung um einen Querschnittsbereich, welcher für alle Forschungsfelder Relevanz entwickeln kann, oder sind mit der Forschung spezifische Theorien, Ansätze und Methoden sowie Fragestellungen verbunden, welche für eine (Ab-)Trennung von anderen Forschungsfeldern sprechen?“
- An welchen Stellen verweisen aktuelle Diskursstränge auf bestehende Ansätze der Erwachsenenbildungsforschung?
- Welche neuen Herausforderungen gehen mit der Digitalisierung für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung einher, die mit dem Bedarf nach einer spezifischen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Digitalisierung unter der erwachsenenpädagogischen Perspektive verbunden sind?
- Aus welchen Verbindungen zur Informatik, den Kommunikations- und Medienwissenschaften und zur Medienpädagogik ergeben sich welche Anbindungen zu anderen erwachsenenpädagogischen Forschungsfeldern bzw. Bezüge zu anderen Disziplinen?“ (Bernhard-Skala et al. 2021b: 20f.).

Aus einer philosophisch-ontologischen Perspektive heraus kann sogar in Frage gestellt werden, ob so etwas wie eine „erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung“ tatsächlich existiert (Schütz 2021: 9). Zumindest dem kann aber damit entgegnet werden, dass es mittlerweile institutionalisierte Disziplinstrukturen gibt, die sich unter diesem Label subsummieren lassen. Als strukturbildend zu nennen, ist hier vor allem das „Netzwerk Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung (NED)“, welches sich 2019 auf der Tagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGFE in Halle-Wittenberg gegründet hat und einen losen Verbund von Forschenden und Praxisvertretenden darstellt, die an

Forschungsfragen zur Digitalisierung interessiert sind.⁹ Impulsgebend für eine weitere Beschäftigung mit der Konstituierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung ist ein 2021 erschienener gleichnamiger Sammelband (Bernhard-Skala 2021a), der eine erste systematisierende Konturierung von Forschungsperspektiven für ein entsprechendes Forschungskonzept anvisiert. Weitere Aktivitäten des NED sind u. a. die Erstellung einer Literatursammlung¹⁰, diverse Tagungswshops z. B. auf den Sektionstagungen oder bei Forschungswerkstätten sowie Vortragsreihen (aktuell am DIE)¹¹. Nicht zuletzt behauptet auch der Titel dieser Dissertation und der darin enthaltene Beitrag Kühn 2022, dass eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung existiert. Offen bleiben allerdings die Fragen: Worauf richtet sich ihr Erkenntnisinteresse? In welchem Verhältnis steht sie zur historisch gewachsenen Disziplin Erwachsenenbildung (z. B. zu ihren Forschungsgegenständen, Methoden, Theorieansätzen)? Welche Bedeutung hat sie für die (Weiter-)Entwicklung der Disziplin?

Die bisherigen Versuche der Konturierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung durch Disziplinvertreterinnen und -vertretern erfolgen vor allem rekonstruktiv mit Verweis auf die institutionalisierten medienbezogenen Diskurse in der Erwachsenenbildung; das heißt, über die Zuordnung einer digitalisierungsspezifischen Wissensproduktion zu den erwachsenenpädagogischen Handlungsebenen (z. B. Lehre, Programmplanung, Angebotsentwicklung, Organisationsentwicklung, Bildungsmanagement, Beratung) oder zu zentralen disziplinären Forschungsgegenständen. Wird auf das pädagogische Handeln verwiesen, steht eher die Ausbalancierung des Verhältnisses zwischen erwachsenenpädagogischer Theoriebildung über und für die pädagogische Praxis im Zentrum. Mit dem Verweis auf Forschungsfelder und -gegenstände liegt der Fokus auf der Bestimmung des inhaltlich-programmatischen Kerns der Disziplin, um das erkenntnisgenerierende Forschungsinteresse im Verhältnis der Erwachsenenbildung als Disziplin zu anderen Disziplinen artikulieren zu können sowie damit eine Profilierung als Profession im Wissenschaftssystem voranzutreiben. Die grenzziehende Festlegung entsprechender Gegenstände kann nie

⁹ <https://www.sowi.uni-kl.de/paedagogik/forschung/projekte-erwachsenenbildung/ned-netzwerk-erwachsenenpaedagogische-digitalisierungsforschung> [15.02.2023]; Organisational angesiedelt ist das Netzwerk im Fachbereich Pädagogik der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (ehemals TU Kaiserslautern).

¹⁰ <https://www.zotero.org/groups/2472131/ned> [15.02.2023]

¹¹ <https://www.die-bonn.de/weiterbildung/veranstaltungskalender/3043> [15.02.2023]

endgültig sein (hierzu: Abschnitt 3.1.) – häufig erfolgt ein Verweis auf das 2000 publizierte Forschungsmemorandum (Arnold et al. 2000) und einer darauf aufbauenden Forschungslandkarte des DIE¹². Diese Dissertation betrachtet diese Wege für sich allein genommen als nicht ausreichend für die Konstituierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung. Dies hat mehrere Gründe:

Erstens findet in beiden Systematisierungsansätzen eine auffallend starke medienpädagogische Auslegung des Digitalisierungsbegriffes statt (ausführlich: Abschnitt 4.3.1.). Zwar wird die Notwendigkeit erkannt, interdisziplinäres Wissen einzubeziehen etwa, wenn Aspekte sozial-kultureller Transformation oder Schnittstellen zu verschiedenen Disziplinen benannt werden (z. B. Bernhard-Skala et al. 2021b: 23; Pietraß 2002), aber am Ende folgt in der Regel ein Zuschnitt auf eine technikzentrierte und medienpädagogische Perspektivierung zu erwachsenenpädagogischen Gegenstandsbereichen. Angenommen werden kann, dass die Diskurse zur Bedeutung und Funktion von Medien für das Lernen und die Bildung Erwachsener in der Disziplin bereits etabliert sind, zudem eine gewisse Praxisrelevanz versprechen und damit einen sicheren Orientierungspunkt für ein zurzeit noch unklares Konzept einer Digitalisierungsforschung darstellen (zum Verhältnis von EB und Medien: Hippel & Freide 2018; Arnold et al. 2000: 16; Rohs 2020a). Exemplarisch für diesen Impuls, Digitalisierung zwar als sozial-kulturelle Transformation zu betrachten, aber letztlich trotzdem medienpädagogisch auszulegen, ist folgende Passage:

„Jenseits dieser thematischen Pluralität existieren ebenso vielfältige Schnittstellen zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen und Subdisziplinen. So sind insbesondere grundlagentheoretische Anleihen zu Bezugswissenschaften auch jenseits der Erziehungswissenschaft relevant. Daher stützt sich auch der Medienbegriff der erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung auf die jeweiligen interdisziplinären theoretischen Zugriffe und entwickelt ihn weiter“ (Bernhard-Skala et al. 2021: 23).

Zweitens wird versucht, das erwachsenenpädagogisch Spezifische vor allem über die Forschungsgegenstände herzustellen – pädagogische Handlungsebenen wie Lehre oder Programmplanung können in diesem Verständnis ebenfalls als entsprechende Gegenstandsbereiche eingeordnet werden. Zwar sind die Gegenstände notwendige Kristallisationspunkte zur Bestimmung disziplinärer Grenzen – also auch zur Bestimmung des Erwachsenenpädagogischen – aber keine hinreichenden (Stichweh 2013: 18). In dieser Arbeit wird sich zeigen, dass

¹² <https://www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/kategorien.aspx> [15.02.2023]

die Frage nach der Disziplinarität einer Forschung zur Digitalisierung allein hiermit nicht beantwortet werden kann, sondern ein Verständnis für den spezifischen historisch herausgebildeten Modus der Wissens- und Erkenntnisproduktion benötigt.

Drittens wird der Digitalisierungsbegriff selbst nicht problematisiert, sondern ein gemeinsam geteiltes Verständnis angenommen (ausführlich: Abschnitt 4.4). In der Regel wird die Mediatisierung der Alltags- und Lebenswelten als der für die Pädagogik relevante Prozess gesehen und das Digitalisierungsverständnis darauf zugeschnitten (exemplarisch: Bernhard-Skala et al. 2021b; Rohs 2020a; Pietraß 2018; Egetenmeyer et al. 2021). Ungesehen bleibt, dass das Verständnis dessen, was als Digitalisierung bezeichnet wird, interdisziplinär auszuhandeln ist und dies zwangsläufig eine Auseinandersetzung mit der eigenen disziplinären Identität provoziert. Dieser interdisziplinäre Anspruch wird in den aktuellen Konturierungsansätzen und in der inhaltlichen Ausrichtung der Disziplinstrukturen (z. B. Aktivitäten des NED) bislang nicht eingelöst.

Die Wahrnehmung eines Problems stellt in der Regel den Auslöser dar, sich forschend mit einem Gegenstandsbereich auseinanderzusetzen.

„Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass Probleme dann auftreten, wenn es zwischen der gewollten Realisierung eines Ziels und den Möglichkeiten, die zur Realisierung dieses Zieles vorhanden sind – hier ist vor allem das zur Verfügung stehende Wissen zu nennen – zu Konflikten kommt“ (Häder 2006: 28).

Die Konstituierung einer disziplinspezifischen Digitalisierungsforschung in der Erwachsenenbildung kann entsprechend als zu erreichendes Ziel markiert werden. Dass dies bis dato nicht gelungen ist, liegt daran, dass die unternommenen Versuche nicht das dafür geeignete Wissen zur Verfügung stellen. Offensichtlich sind sie nicht in der Lage, die disziplinären Eigenheiten der wissenschaftlichen Erkenntnis- und Wissensproduktion herauszuarbeiten, um darüber das genuin Erwachsenenpädagogische einer Digitalisierungsforschung nach innen wie nach außen sichtbar zu machen. Genau dieses Wissen zur Zielerreichung soll im Rahmen der Dissertation produziert werden. Analytisch betrachtet, spannt das Begriffspaar „erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung“ damit zwei miteinander zusammenhängende Problemfelder auf:

- (1) Was sind die disziplinären Anforderungen an eine Forschung, die als *erwachsenenpädagogisch* attribuiert werden kann (Problem der Disziplinarität)?
- (2) Wie kann ein interdisziplinäres Verständnis von *Digitalisierung* hergestellt werden, welches programmatisch für die Forschung ist – etwa hinsichtlich einer

disziplinären, erwachsenenpädagogischen Theoriebildung, Gegenstandsbestimmung, Modellentwicklung und Methodenauswahl (Problem der Synthese fremddisziplinärer Wissensbestände)?

2.1. Aufbau der Argumentation und leitende Annahmen

Argumentativer Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Erwachsenenbildung als Disziplin ein historisches Produkt ist, dessen Konturen nicht festgelegt sind und die sich immer wieder verändern. Gleichzeitig besitzt sie, wie alle wissenschaftlichen Disziplinen, bestimmte Strukturmerkmale (System von Kognition, *scientific community*, Population von Publikationen), anhand derer sie sich von anderen Disziplinen unterscheiden lässt. Die Argumentation fußt auf wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Theorieansätzen zur Verfasstheit des modernen, nach Fächern ausdifferenzierten Wissenschaftssystems, in welchem das Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität charakteristisch ist (siehe: Abschnitte 3.1 und 3.2). Mit der Beschreibung der historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung als eine abgrenzbare Einheit des modernen Wissenschaftssystems (siehe: Abschnitte 3.3 bis 3.8) werden bestimmte Charakteristika deutlich, die für die Bestimmung des spezifisch erwachsenenpädagogischen einer Digitalisierungsforschung herangezogen werden können (siehe: Abschnitt 4.). Dabei zeigt sich unter anderem, dass, wenn von einer „erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung“ die Rede sein soll, Wissen aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen mit Blick auf dessen Relevanz für die Gestaltung und Erforschung der Bildung und des Lernens Erwachsener wahr- und aufgenommen sowie für eine erwachsenenpädagogische Theoriebildung verarbeitet werden muss.

„Ich will diese Fragen hier nicht weiter entfalten, sondern lediglich die Brisanz und Aktualität der erwachsenenpädagogischen Kernfrage nach der Bildung Erwachsener andeuten. Die Frage läßt sich konkretisieren: Was müssen wir wissen, um in unserer Gesellschaft vernünftig leben sowie kompetent und verantwortlich handeln zu können? Das ist nun allerdings keine rein pädagogische Frage, sondern eine allgemeine human-, sozial-, und kulturwissenschaftliche Frage. Sie erfordert ethische, erkenntnistheoretische, gesellschaftstheoretische, psychologische und auch fachdidaktische Klärungen. Und damit stellt sich die Aufgabe einer *Synthesisierung* – nicht nur der Addition – interdisziplinärer Wissensbestände“ (Siebert 1990: 65, H. i. O.).

Diese synthetische Integration von Wissensbeständen aus den verschiedenen Bezugsdisziplinen in die erwachsenenpädagogische Theorieentwicklung ist konstitutiv für die Disziplin (siehe: Abschnitt 3.7), enthält aber immer auch ein

reflexives Moment in dem Sinne, dass die Notwendigkeit der Klärung der eigenen disziplinären Identität ins Bewusstsein gerückt wird.

„Die Perspektive von ‚interdisziplinärer‘ Forschungsarbeit angesichts komplexer zu erforschender Probleme kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass man erst einmal definierte ‚Disziplinen‘ haben muss, bevor man ‚interdisziplinär‘ zu Werke gehen kann; gerade für die Erziehungswissenschaft ist diese Überlegung [...] von Bedeutung“ (Vogel 2019: 21).

„Interdisziplinarität‘ bezieht sich immer auf Disziplinarität und bezeichnet ein Zusammenwirken von mindestens zwei Disziplinen (allenfalls auch Teildisziplinen) [...]“ (Defila & Di Giulio 1998: 114).

„Interdisziplinär kann erfolgreich nur arbeiten, wer zugleich fachdisziplinär arbeitet“ (N. Horn, Jahresbericht des ZiF 1987: S. 23, zit. nach: Krüger 2015: 109).

Diese Identitätsarbeit leisten die aktuellen Diskurse zur erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung (siehe: Abschnitt 4.4.) zum Großteil nicht, da eine (unreflektierte) medienpädagogische Auslegung des Digitalisierungsbegriffes stattfindet. Im Verlauf der Arbeit wird sich zeigen, dass die Frage nach den Bezugsdisziplinen nicht nur aus der inter- und transdisziplinären Tradition der Erwachsenenbildung (Abschnitt 3.7) begründet werden kann, sondern es eben auch der Digitalisierungsbegriff ist, den jede Disziplin anders zu deuten vermag (siehe Artikel I: Kühn 2022). Die in dem Beitrag artikulierte Forderung nach (oder besser: Notwendigkeit von) interdisziplinärer Forschung zur Digitalisierung kann entsprechend gelesen werden als Aufforderung einer epistemologischen Selbstreflexion der Disziplin – also einer Selbstvergewisserung des disziplinär Eigenen in der Differenz und Abgrenzung zu dem, wie andere Disziplinen des ausdifferenzierten Wissenschaftssystems auf Digitalisierungsprozesse blicken.

„Eine vierte Form und Funktion von Id. [gemeint: Interdisziplinarität, CK] verdankt sich dem selbstkritischen Impuls, die Beobachtungen, die man in der Forschung anstellt, durch Beobachtungen zu relativieren, die sich den Perspektiven anderer Disziplinen verdanken. In dieser Sicht geht es um die epistemologische Klärung der Bedingung des eigenen Beobachtens, also um Selbstreflexion, [...]“ (Stichweh 2022, o.S.).

Es darf allerdings nicht allein bei der Selbstreflexion bleiben, da dies keine sich selbst genügende intellektuelle Leistung ist. Vielmehr sind die Erkenntnisse aus dieser Selbstbetrachtung für eine zukunftsfähige Fortschreibung der Disziplinengeschichte zu verwenden. Der aktivierende Anspruch für eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung besteht dementsprechend darin, sich im Bewusstsein der eigenen Vergangenheit unter den sich abzeichnenden sozial-

kulturellen Bedingungen, die mit der digitalen Transformation in Zusammenhang gebracht werden, als wissenschaftliche Disziplin im Wissenschaftssystem zu behaupten. Neben der Notwendigkeit der Synthese interdisziplinären Wissens für eine erwachsenenpädagogische Theorieentwicklung gehört dazu vor allem, die Genese der Disziplin aus einem sozialen Wandel heraus sowie das besondere, spannungsgeladene Verhältnis zur pädagogischen Praxis, zu nicht-pädagogischen und außerwissenschaftlichen Akteurinnen und Akteuren zu verstehen. Weiterbildung als institutionalisierte pädagogische Praxis im Bildungssystem und Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin können sich nicht aus sich selbst heraus legitimieren (Lühr & Schuller 1977: 227, zit. nach Siebert 1985: 581). Stattdessen sind sie abhängig davon, dass andere gesellschaftliche Systeme wie die Politik oder Wirtschaft, die Leistungen der Erwachsenen- und Weiterbildung zur Verarbeitung verschiedener Phänomene und Probleme des sozialen Wandels wahrnehmen (z. B. die Notwendigkeit lebensbegleitenden Lernens, Anpassung an technische Entwicklungen, Erhöhung sozialer Mobilität, Unterstützung der Demokratisierung) und die Bildung Erwachsener als gestaltungsbedürftigen Bereich menschlichen Lebens in der Gesellschaft ansprechen. Digitalisierung verstanden als sozial-kultureller Wandel (*digitalization*, siehe Artikel I: Kühn 2022) führt nun dazu, dass Weiterbildung (und darauf bezogene erwachsenenpädagogische Forschung) im Spannungsfeld bildungsökonomischer und ideengeschichtlicher Legitimation als Schlüssel zum Aufbau von digitalen Kompetenzen zur Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe (siehe: Kapitel 4 und Artikel II: Robak et al. 2019), Sicherung von Wettbewerbsfähigkeit und Innovationskraft sowie zur Bewältigung und Gestaltung der vierten industriellen Revolution (Industrie 4.0) gesehen wird. Dieser bildungs-, sozial-, wirtschafts- und arbeitsmarktpolitische Reflex der Erwachsenen- und Weiterbildung im sozialen Wandel bestimmte Funktionen zuzuweisen, ist einerseits nichts Neues (siehe Abschnitt 3.4). Andererseits liegt in dieser Art der Inanspruchnahme eine wesentliche Quelle, damit sich die Erwachsenen- und Weiterbildung behaupten, sich finanziell und institutionell absichern und sogar expandieren kann. Der Preis dafür ist, und darauf weist Siebert bereits 1985 hin, dass auch hier wieder die Notwendigkeit eines reflexiven Selbstbezugs – also einer Klärung des disziplinär Eigenen – steigt, da die an die Erwachsenen- und Weiterbildung herangetragenen Probleme oftmals gar nicht pädagogisch zu lösen sind. Und so ist es erstaunlich, wie zeitlos das folgende Zitat doch ist¹³:

¹³ Interessante Überlegungen zum Zusammenhang der Entwicklung von Erwachsenenbildung und gesellschaftlicher Krise lassen sich im Rückgriff auf Nassehis (2021) „Theorie der über-

„In einer Gesellschaftskrise ist die Erwachsenenbildung mehr denn je benötigt, sich ihrer Grundlagen, Ziele und Funktionen, aber auch der Interessen ‚von außen‘ zu vergewissern. Was kann Erwachsenenbildung angesichts der Umweltzerstörung, der Hochrüstung, der neuen Medien, der Arbeitslosigkeit leisten, was erwarten die Teilnehmenden von ihr und was wird ihr ‚von außen‘ zugemutet? Immer mehr sozialpolitische Integrationsaufgaben werden der Erwachsenenbildung zugewiesen, [...]“ (Siebert 1985: 581).

Insofern wird mit dieser Arbeit die „erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung“ als ein reflexives Konzept¹⁴ entwickelt, wodurch die Frage nach dem disziplinär Eigenen einer Digitalisierungsforschung ins Zentrum gerückt und die eigene Disziplin als Problem betrachtet wird. Die Diskussion ausgewählter Ergebnisse aus den Artikeln II (Robak et al. 2019) und III (Freide et al. 2021) zeigen am Beispiel eines Projektes zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung in diesem Zusammenhang, welche Erkenntnisse eine solche erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung liefern kann.

Zusammenfassend basiert die Auswahl und die Darstellung der Inhalte in dieser Rahmenschrift sowie die Eingliederung der drei Beiträge auf folgenden leitenden Annahmen:

forderten Gesellschaft“ anstellen: Der enorme Auf- und Ausbau von Bildungsinstitution seit dem Ende des 18. Jahrhunderts kann hier als ein Merkmal einer Moderne gelesen werden (Nassehi 2021: 156), in der sich die Optionen zur Lebensgestaltung massiv erhöht haben, dies aber gleichzeitig zu einer Überforderung führt, da Latenz verloren geht, weil es für jede Entscheidung auch immer eine andere Option zu geben scheint (Kontingenz). Gerade die Institutionen des lebenslangen Lernens sollen dann für eine biografische und lebensweltliche Stabilität sorgen, insbesondere dann, wenn sich die Lebensweisen und unhinterfragten Selbstverständlichkeiten der Vergangenheit als nicht mehr zukunftsfähig erweisen, um die Probleme der Zeit zu lösen.

¹⁴ Zum Begriff Reflexivität: Reflexivität kann verstanden werden als ein Prozess das eigene Denken, Handeln oder auch das eigene Wissen zum „Gegenstand des Nachdenkens zu machen“ (Forster 2014: 589). Resch 2014 sieht in der Reflexivität ein sozialwissenschaftliches Denkmodell und unterscheidet verschiedene Gegenstandsbereiche, in denen diese Art des Selbstbezuges von Bedeutung ist (z. B. Steuerung von Handlung, wissenschaftliche Produktionsbedingungen, Modernisierungsprozess). Bezogen auf die Forderung eines reflexiven Konzeptes einer „erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung“ bedeutet das, dass Forschende in der Erwachsenenbildung darüber nachgedenken müssen, mit welchen Annahmen, unter welchen Bedingungen, mit welchen Logiken und in welchen Strukturen digitalisierungsspezifische Forschung gemacht und entsprechendes Wissen produziert wird, das als „erwachsenenpädagogisch“ deklariert und auch von anderen wissenschaftlichen Disziplinen als solches akzeptiert und wahrgenommen werden kann.

Annahme 1:

Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung ist als ein Forschungskonzept zu betrachten, das darauf ausgelegt ist, disziplinäre Strukturen auf den Ebenen der Kognition, der *scientific community* sowie der Kommunikation über Publikationen zu etablieren, über die eine Identität als eigenständige Disziplin im Wissenschaftssystem unter den Bedingungen der Digitalität ausgebildet werden kann.

Annahme 2:

Dafür ist eine nach innen gerichtete reflexive Selbstbeschreibung und -vergewisserung als wissenschaftliche Disziplin notwendig, die, historisch betrachtet, eine zu bearbeitende Daueraufgabe der Erwachsenenbildung ist. Diese resultiert erstens aus den Gegebenheiten und Strukturbedingungen des modernen Wissenschaftssystems, zweitens aus der historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung als Disziplin im sozialen Wandel und drittens aus der Notwendigkeit, den Digitalisierungsbegriff selbst als Problem zu betrachten.

Annahme 3:

Ein in dieser Art gefordertes Nachdenken über die eigenen disziplinären Formen der Wissens- und Erkenntnisproduktion verlangt wissenschaftstheoretisch einen performativen Zugang zur Konstituierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung und keinen rekonstruktiven (Schmohl 2021). Im Fokus steht damit nicht mehr primär die Frage, zu welchen erwachsenenpädagogischen Forschungsfeldern und -gegenständen digitalisierungsspezifisches Wissen produziert werden soll, sondern auf welche Art und Weise bzw. in welchem disziplinären und kultivierten Forschungsmodus dies geschieht.

Annahme 4:

Die Kernfrage, wie eine erwachsenenpädagogische Theoriebildung zur Digitalisierung aussehen kann und was für forschungsrelevante Fragen damit aufgespannt werden, ist abhängig davon, was unter Digitalisierung verstanden wird. Zur Beantwortung dieser Frage gilt es, interdisziplinäre Wissensbestände so zu synthetisieren, dass damit an die historisch ausgebildeten Pfade der Disziplin angeschlossen werden kann.

Annahme 5:

Die Disziplinarität ist immer wieder neu herzustellen und zu behaupten. Dies geschieht vor allem darüber, dass sich die Erwachsenenbildung mit ihrem Ver-

hältnis zum sozialen Wandel, zu den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen sowie zur pädagogischen Praxis und zu den außerwissenschaftlichen Akteurinnen und Akteuren bewusst wird. Diese Verhältnisse sind so zu gestalten, dass sich die Erwachsenenbildung als eigenständige Einheit im Wissenschaftssystem legitimieren und auch als solche wahrgenommen werden kann.

3. Bestimmung des „Erwachsenenpädagogischen“ im modernen Wissenschaftssystem

Ausgehend von der Annahme, dass sich eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung zunächst mit dem Problem der eigenen Disziplinarität auseinandersetzen muss, ist zu klären, was das charakteristisch Erwachsenenpädagogische ist, wozu digitalisierungsspezifisches Wissen produziert werden sowie wie diese Wissensproduktion erfolgen soll. Die Charakteristika, die eine erwachsenenpädagogische Identität ausmachen, werden in diesem Kapitel zum einen in der Verfasstheit und historischen Entwicklung des modernen Wissenschaftssystems zwischen Disziplinarität und Interdisziplinarität offengelegt. Zum anderen gilt es, die Konstituierung der Disziplin Erwachsenenbildung als Ergebnis historischer, sozialer Wandlungsprozesse nachzuzeichnen, um zu verstehen, dass die Abgrenzung zu und gleichzeitig Kooperation mit anderen Disziplinen sowie auch außerwissenschaftlichen Akteurinnen und Akteuren eine notwendige Daueraufgabe ist, wenn es beispielsweise um die Bestimmung disziplinspezifischer Forschungsgegenstände und -fragen oder um die Funktionsbestimmung erwachsenenpädagogischen Wissens für die pädagogische Praxis und andere gesellschaftliche Handlungsfelder etwa der Politik oder der Wirtschaft geht. Um die derzeitige Situation der Disziplin zu erfassen, braucht es zunächst einen Blick zurück zu ihren historischen Anfängen und entscheidenden Entwicklungsetappen. Zeuner (2020) gibt mit ihrem Artikel im Tagungsband zur DGE-Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung 2019, die sich der Geschichte der Erwachsenen- und Weiterbildung widmete (Tagungsthema: *Vergangene Zukünfte – Neue Vergangenheiten: Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*), mit Verweis auf Olbrich einen Überblick, welche Bedeutung der historischen Forschung für die Erwachsenenbildung beigemessen wurde und wird. Dazu zählen unter anderem:

- „Legitimation des Faches durch Selbstvergewisserung und Identitätsbildung;
- Abgrenzung des Fachs zu anderen Disziplinen, besonders zur Erziehungswissenschaft durch Herausstellen der besonderen Aufgaben und Leistungen der Erwachsenenbildung (Olbrich 1985: 236-24)
- [...]
- Die Beschäftigung mit ihrer Geschichte sollte der Erwachsenenbildungswissenschaft Wege zur Selbstreflexion und zu theoretischen Begründungen öffnen und sie so davor bewahren, sich immer wieder erneut legitimieren zu müssen“ (Zeuner 2020: 20).

Sie kommt dabei zum Schluss, dass es im Hinblick auf die Frage nach dem Gegenwartsbezug historischer Forschung gar nicht entscheidend sei, Entwicklung der Vergangenheit ins Heute zu transferieren, sondern vielmehr die Gegenwart zu verstehen und einzuordnen (Zeuner 2020: 21). „Ohne wissenschafts-historische Perspektive ist kein Verständnis für Sinn und Unsinn und für den durchaus wechselnden Tiefgang disziplinärer Verbindungen und Trennungen möglich“ (Krüger 2015c: 117). Insofern ist die Frage nach dem disziplinären Charakter der Erwachsenenbildung eine historisch zu bearbeitende.

„Es ist an der Zeit, dass wir uns mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung unserer Rolle auseinandersetzen, danach fragen, in welchem Verhältnis das, was wir anzubieten haben, zu dem steht, was als (gesellschaftliches) Problem zur Lösung ansteht (dabei sind *Rückblicke* bei Weitem hilfreicher als kühne Zukunftsentwürfe)“ (Wittpoth 2020: 21; H. i. O.).

Die historische Herleitung disziplinärer Anforderungen an eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung (siehe: Abschnitt 4.1.) in den folgenden Abschnitten dieses Kapitels dient als ein solcher Weg der Selbstreflexion und zeigt, dass die Identität der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin, aber auch als pädagogische Praxis, fragil bleiben wird und immer wieder neu hergestellt werden muss (Rosenberg 2018). Ein Blick auf die Beschreibung der historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung offenbart vor allem drei Dinge:

Zum Ersten gibt es nicht die eine Geschichte der Erwachsenenbildung, sondern es gibt verschiedene Erzählweisen – je nachdem, worauf das Erkenntnisinteresse gerichtet ist, wer erzählt und wer adressiert wird. Seitter (2007: 13ff.) spannt beispielsweise acht problembezogene Perspektiven¹⁵ auf, unter denen die historische Entwicklung nachvollzogen werden kann. Zum Zweiten ist die Geschichte der Disziplin Erwachsenenbildung als Wissenschaft auch immer eine Geschichte der erwachsenenpädagogischen Praxis, der Institutionalisierung¹⁶ der Weiterbildung als quartäre Säule im deutschen Bildungswesen sowie der Akademisierung als Studienfach (Kade et al. 2007: 11). Eine Trennung dieser verschiedenen Dimensionen kann zwar analytisch erfolgen, bleibt aber immer ein Kunstgriff und macht einen Unterschied, wo in aller Regel im Sprechen über das Lernen Erwachsener kein explizierter Unterschied gemacht wird.

¹⁵ Diese acht Perspektiven sind: Institutionalisierung, Professionalisierung, Didaktisierung, Verzielgruppung, Biographisierung, Verwissenschaftlichung, Temporalisierung (Seitter 2007: 13ff.)

¹⁶ Zur Problematisierung des Begriffs Institutionalisierung: siehe Exkurs

Diese uneinheitlichen Verwendungen und Verständnisse von grundlegenden disziplinären Begriffen lassen sich entlang der Frage nachzeichnen, ob nun von Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Erwachsenenpädagogik, Bildungswissenschaften, Erwachsenenbildungswissenschaft, usw. gesprochen wird, wenn von der wissenschaftlichen Disziplin die Rede ist (hierzu: Kade et al. 2007: 11f.)¹⁷. Zum Dritten gibt es keine Linearität der historischen Disziplinentwicklung in dem Sinne, dass kontinuierlich neues Wissen erzeugt wird, welches das alte Wissen ablöst bzw. fortschreibt. Die wissenschaftliche Disziplinentwicklung ist damit anknüpfend an den Wissenschaftstheoretiker Kuhn (2020) nicht als stetiger und aufeinander aufbauender Veränderungsprozess zu beschreiben, sondern als ein revolutionärer Prozess, in dem es immer wieder zu Paradigmenwechseln im Wettstreit um Deutungshoheiten über disziplinäre Probleme, Lösungen, Methoden und Zuständigkeiten in den *scientific communities* unterschiedlicher Fachrichtungen kommt. Diesen Aspekt der Soziogenese wissenschaftlicher Disziplinen sieht auch Stichweh (2021), der allerdings mit seiner systemtheoretischen Perspektive nicht die Frage danach, wie und unter welchen Bedingungen wissenschaftliche Erkenntnisse generiert werden, im Blick hat. Ihm geht es um die Beschreibung der Herausbildung und Veränderung von Disziplinen, die für ihn eine Innendifferenzierung des Wissenschaftssystems zum Ausdruck bringen. Die Disziplinentwicklung fasst er als evolutionären Prozess auf, aus der eine unaufhörliche Proliferation wissenschaftlicher Disziplinen resultiert (Stichweh 2021: 439f.).

In Anbetracht dieser drei vorangestellten Charakteristika der Historizität der Erwachsenenbildung soll es in den folgenden Darstellungen nicht darum gehen, die historischen Ereignisse und Entwicklungen en détail und vollständig (soweit überhaupt möglich) abzubilden – dies kann mit unterschiedlichen Systematisierungsgraden und Schwerpunktsetzungen bereits an vielen Stellen nachgelesen

¹⁷ Ausführlich zur Geschichte und Verständnissen von Grundbegriffen zur Bezeichnung der Disziplin siehe: Abschnitt 3.5. Die Verwendung der Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung in dieser Dissertation folgt Weinbergs (1999: 9ff.) Begriffssystematik: Erwachsenenbildung ist der allgemeinere Begriff, der am ehesten als Bezeichnung für eine wissenschaftliche Disziplin geeignet ist, die sich mit dem Lernen Erwachsener beschäftigt. Synonym, aber auch im Verständnis als eine wissenschaftliche Disziplin, wird auch Erwachsenenpädagogik verwendet. Weiterbildung hingegen ist ein jüngerer Begriff (etwa ab 1970) und integriert die Lernprozesse in ein institutionalisiertes Bildungssystem, sodass diese beispielsweise auch von anderen Systemen wie der Politik oder Wirtschaft adressiert (und tlw. auch gesteuert) werden können. Mit der Verwendung des gängigen Begriffspaares Erwachsenen- und Weiterbildung werden damit sowohl Bezüge zur wissenschaftlichen Disziplin als auch zur institutionalisierten Bildungspraxis in ihren komplexen Abhängigkeiten zu anderen Systemen hergestellt (vertiefend hierzu: Mehrebenensystem der Weiterbildung, Schrader 2011: 93ff.).

werden (z. B. Seitter 2007, Kade et al. 2007, Olbrich 2001, Arnold et al. 2017, Wittpoth 2013, Weinberg 1999, Faulstich & Zeuner 2006). Vielmehr ist das Ziel, eine Erzählweise der Disziplingeschichte zu präsentieren, die an den Eigentümlichkeiten der zentralen Disziplinstrukturen orientiert ist. Um in diesem Falle zu einer bildungswissenschaftlichen Erkenntnis zu kommen, braucht es zunächst ein definitorisches Verständnis darüber, was unter einer „Disziplin“ verstanden werden kann. Der Wissenszugang, der hierfür in der Arbeit vorgeschlagen wird, ist zunächst ein wissenschaftssoziologischer und knüpft damit an die erwachsenenpädagogischen Professionsdiskurse an (siehe: Gieseke 2018a; Combe & Helsper 2002). Die im Verlauf dieses Kapitels entfaltete Argumentation lebt vom Wechselspiel zwischen soziologischer, historischer, erkenntnistheoretischer, ideengeschichtlich-philosophischer und pädagogischer Perspektive. Dieser Modus der interdisziplinären Wissenssynthese (Siebert 1990) erweist sich historisch gesehen als derjenige, der für eine erwachsenenpädagogische Wissens- und Theorieproduktion charakteristisch ist (ausführlich: Abschnitt 3.6.) und spiegelt damit zugleich den Kern der Thematik dieser Arbeit wider. Eben jener Modus ist es, der auch für eine Digitalisierungsforschung gefordert wird, damit diese sich als „erwachsenenpädagogisch“ attribuieren kann (siehe: Abschnitte 4.1 sowie Kapitel 7).

3.1. Zum Begriff der Disziplin

In Anlehnung an Stichweh (2021: 433ff., 2013: 15ff.) ist eine Disziplin eine historisch herausgebildete Einheit der Innendifferenzierung des Wissenschaftssystems (zum Begriff der inneren Differenzierung siehe: Baraldi et al. 1997: 26ff.). Diese Einheit wird als Sozialsystem verstanden, das etwa Gegenstands- und Problembereiche selektiert, die mit bestimmten Methoden erforscht oder unter verschiedenen Theorieperspektiven betrachtet werden sollen. Nicht nur (aber gerade auch) in erziehungswissenschaftlichen Disziplinen ist erkennbar, dass sich eine Disziplin nicht allein über Gegenstände, Methoden oder zentrale Theorien bestimmen lässt (Defila & Di Giulio 1998: 112, Jungert 2013: 7f., Vogel 2019: 21f., Hentig 2015: 43), sondern dies nur eine notwendige aber nicht hinreichende Bedingung ist, um Disziplinen voneinander abzugrenzen. Beispielsweise werden Erwachsene als Untersuchungsgegenstand ebenso in anderen Disziplinen wie der Psychologie, Medizin, Soziologie oder Wirtschaftswissenschaften behandelt. Zudem teilt sich die Erwachsenenbildung ihre quantitativen und qualitativen Methoden sowie Theorien mit anderen sozial-, geistes- und humanwissenschaftlichen (siehe hierzu z. B.: Siebert 2009, Dewe et al. 1988) und im Hinblick auf Digitalisierung zunehmend mit informationstechnischen Fächern

(siehe hierzu z. B.: Bernhard-Skala et al. 2021b; 23; Zawacki-Richter et al. 2019; Grundschober 2021; Schmid 2021). So dekliniert Krüger (2015c: 111ff.) die Frage nach den Grenzen der Disziplinen entlang der Aspekte Gegenstand, Methoden, geteiltes Erkenntnisinteresse und Theorien durch und kommt zu dem folgenden Schluss:

„Disziplinen sind historische Einheiten; sie sind weder in ihrer inneren subdisziplinären Struktur noch in ihren inter- und supra-disziplinären Außenverhältnissen ein für allemal zu bestimmen“ (Krüger 2015: 116f.).

Heckhausen führt die Gedanken, Disziplinen entlang der Gegenstände voneinander abzugrenzen, weiter aus. Seine These ist, dass es zwar tausende Fächer¹⁸ gibt, aber nur 20-30 Disziplinen (Heckhausen 2015: 130), die sich dadurch voneinander abgrenzen ließen, dass sie auf der Ebene der Kognitionen ein unterschiedliches theoretisches Integrationsniveau aufweisen würden. Das bedeutet, dass es in einem materiellen Feld Gegenstände (z. B. Mensch) gibt, mit dem sich viele Fächer beschäftigen. Die Fächer legen zunächst einen Gegenstandsbereich fest. Die Psychologie beschäftigt sich etwa mit dem Verhalten und Emotionen des Menschen, die Medizin mit der Gesundheit des Menschen, die Humanbiologie mit den menschlichen Zellen, Soziologie mit den Beziehungen der Menschen und die Erwachsenenbildung mit dem Lernen erwachsener Menschen usw. Die Festlegung des Gegenstandsbereiches reicht aber als Differenzierungsmerkmal immer noch nicht aus, sondern entscheidend für die Grenzziehung sei das theoretische Integrationsniveau (also Theoriekonstrukte, Modelle, Abstraktionsebenen) (Heckhausen 2015: 132ff.), da auch von diesem abhängt, wie erfolgreich die verschiedenen Fächer miteinander kommunizieren können. Entsprechend gibt es Theorieniveaus, die auf hermeneutisches Verste-

¹⁸ Heckhausen (2015: 129f.) geht von einer Differenz zwischen Fach und Disziplin in Bezug auf die Ordnung des Wissenschaftssystems aus. Allerdings, so stellt er selbst fest, ist diese schwerlich zu bestimmen, sodass Fach und Disziplin in der Regel synonym verwendet werden. Hierauf bezugnehmend weisen Defila & Di Giulio (1998: 113) darauf hin, dass diese Unterscheidung allein theoretisch von Interesse sei, da die Differenzierung (wie im Text dargestellt) allein auf der Ebene des Systems der Kognition (also Theorien, Begriffe, Methoden, Gegenstände) verbleibt und die Relevanz der wissenschaftlichen Gemeinschaft oder Kommunikationsstrukturen zur Bestimmung der Grenzen von Disziplinen kaum beachtet. Auch Lerch (2017: 57ff.) geht der Frage nach, wie sich Fach und Disziplin voneinander abgrenzen lassen und kommt zu dem Schluss, dass es immer wieder verschiedene Versuche der Verhältnisbestimmungen gibt, wobei es sich am ehesten so darstellt, dass Disziplinen den Fächern übergeordnet seien. Der Wissenschaftsrat verwendet mit Blick auf diese dynamischen und ungeklärten Grenzziehungen der Begriffsbedeutungen Fach und Disziplin synonym (Wissenschaftsrat 2020: 14).

hen ausgerichtet sind, andere wollen allein beschreiben, wieder andere naturgesetzliche Kausalitäten formulieren. Diejenigen, die weit voneinander entfernt sind in ihrer Art und Weise, wie sie Theorien entwerfen, werden es demnach schwer haben, miteinander zu sprechen. Erst auf dieser Ebene der kaum überbrückbaren Integrationsniveaus würde Heckhausen die Grenzen von Disziplinen ansiedeln.

Diese Art der Grenzziehung zwischen den Disziplinen ist nicht nur ziemlich voraussetzungsvoll und unklar, sondern entspricht auch nicht der empirisch beschreibbaren Ordnung des Wissenschaftssystems, die sich um Disziplinen herum etabliert hat. Stattdessen dominieren zur Beschreibung des Wissenschaftssystems systemtheoretische Ansätze¹⁹, die die Grenzen der Disziplinen über ihre zentralen Strukturmerkmale bestimmen:

„Disziplinen sind *Formen sozialer Institutionalisierung* eines mit vergleichsweise unklaren Grenzziehungen vorlaufenden Prozess kognitiver Differenzierung der Wissenschaft. Zur Identifizierung und Charakterisierung einer ‚Disziplin‘ verweisen wir typischerweise: 1) auf einen hinreichend homogenen Kommunikationszusammenhang von Forschern – eine ‚scientific community‘; 2) auf einen Korpus wissenschaftlichen Wissens, der in Lehrbüchern repräsentiert ist, d.h. sich durch Kodifikation, konsistente Akzeptation und prinzipielle Lesbarkeit auszeichnet; 3) eine Mehrzahl je gegenwärtig problematischer Fragestellung; 4) einem ‚set‘ von Forschungsmethoden und paradigmatischen Problemlösungen; 5) eine disziplinspezifische Karrierestruktur und institutionalisierte Sozialisationsprozesse, die der Selektion und ‚Indoktrination‘ des Nachwuchses dienen“ (Stichweh 2013: 17, H. i. O.).

„Die Disziplinbildung orientiert sich an diesem wissenschaftsinternen Problem, sie orientiert sich nicht an unterschiedlichen Gegenstandsfeldern, die vorher schon vorhanden wären und wie Kolonien nach und nach okkupiert werden. Sie führt deshalb auch nicht zu gegeneinander abgeschlossenen Regionalontologien, sondern bildet ihre Gegenstände nach der Maßgabe ihrer Theorien. Das heißt zwar, dass die einzelnen Disziplinen unterschiedliche Phänomenbereiche erfassen, nicht aber, dass die gesellschaftlich konstituierten Dinge wie Länder oder Wolken, Menschen oder Tiere jeweils für nur eine Disziplin konzipiert werden müssten“ (Luhmann 1992: 451, zit. nach: Vogel 2019: 29).

¹⁹ Zur Unterscheidung von zwei systemtheoretischen Theorienansätzen siehe Abschnitt 6.2. sowie Stichweh 2003. Stichweh als Schüler Niklas Luhmanns ist hierbei eher der funktionalstrukturellen Theorietradition zuzuordnen.

Diese fünf Strukturmerkmale einer wissenschaftlichen Disziplin verweisen auf drei Ebenen, auf denen sich eine Systembildung im Wissenschaftssystem vollzieht (Stichweh 2021: 343): (1) System von Kognitionen, (2) wissenschaftliche Gemeinschaft (*scientific community*), (3) Population von Publikationen.

3.1.1. Ebenen disziplinärer Strukturbildung

(1) Unter einem *System von Kognitionen* ist zu verstehen, dass in einer Disziplin Begriffe, Methoden und Theorien reproduziert werden. Dies geschieht beispielsweise darüber, dass die verschiedenen sinnhaften Auslegungen von Begriffen oder auch theoretischen Annahmen in Publikationen immer wieder aufgenommen und durch Zitationen und Literaturangaben in institutionalisierte Kommunikationsstrukturen eingeflochten werden.²⁰ Bei der Frage nach dem Verständnis von Begriffen innerhalb einer Disziplin, kann es nicht darum gehen, ein für alle Mal eine bestimmte Begriffsbedeutung festzulegen; damit wäre die Kommunikation und damit auch Reproduktion sowie evolutionäre Entwicklung des Systems am Ende. Es muss stets eine gewisse Varianz von Bedeutungen der Fachbegriffe geben, aber eben einerseits so, dass die verschiedenen Auslegungen als zugehörig zur Disziplin (zur Bedeutung von Begriffen für die Erziehungswissenschaften siehe: Vogel 2019: 22ff.) und andererseits auch als wissenschaftlich gelten können (Stichweh 2013: 26). Eine Disziplin braucht damit zum einen spezifische Fachbegriffe, um etwa ihre methodisch-systematische Wissensproduktion gegenüber Alltagswissen abzugrenzen oder um zu begrenzen, was mögliche Untersuchungsgegenstände sein sollen. Zum anderen sind diese Begriffe stets deutungsbedürftig, diskutabel, zeitgeistgebunden, abhängig vom (Beobachtungs-)Standpunkt und damit nicht eindeutig. Für die Erwachsenenbildung zeigt sich dies nicht zuletzt daran, dass zentrale Hand- und Wörterbücher (z. B. Wörterbuch der Erwachsenenbildung²¹ oder Handbuch der Erwachsenen- und Weiterbildung²²) im Laufe der Zeit immer wieder aktualisiert und erweitert werden. Gerade an der Entwicklung des Handbuchs Erwachsenen- und Weiter-

²⁰ Wir haben es dann mit Publikationen zu tun, in deren Formen über Zitieren und Quellenangaben aufeinander verwiesen wird. Wird diese Form nicht gewahrt (und dies von der jeweiligen *scientific community* erkannt), dann verliert die Publikation ihre Wissenschaftlichkeit sowie die Autorin oder der Autor ihre oder seine Reputation (Verlust von Titeln) oder wird teilweise auch ganz aus der Disziplin ausgeschlossen (zu Plagiaten in der Wissenschaft siehe: Zenthöfer 2022).

²¹ Zweite Auflage 2010 und neue aktualisierte Auflage erscheint 2023

²² Auflagen: 1994, 1999, 2009, 2010, 2011, aktuell: Tippelt & Hippel 2018.

bildung wird deutlich, dass Disziplinen sich nicht nur in sich immer weiter ausdifferenzieren, sondern expansiv und imperialistisch sind, in dem Sinne, dass sie versuchen, immer weitere Gegenstandsbereiche auch aus anderen Disziplinen einzubeziehen (Stichweh 2021: 439) (ausführlich hierzu: Abschnitt 3.7.).

(2) Die Ebene der *wissenschaftlichen Gemeinschaft* (*scientific community*) einer Disziplin beschreibt eine Population von Mitgliedern, die sich mit ihren Forschungs- und Lehrtätigkeiten auf das spezialisiert hat, was als Bestandteil der Disziplin anerkannt bzw. worüber kommuniziert werden kann (Stichweh 2021: 434). Erst die akademische Institutionalisierung ermöglicht es, eine disziplinäre Ausbildungsstruktur vorzuhalten, über die eine Mitgliedschaft in der *scientific community* möglich wird. Dieser akademische Ausbildungsweg wirkt gleichzeitig sozialisatorisch, da der Nachwuchs in das kognitive System (Begriffe, Theorien, Methoden) der Disziplin eingeführt wird. Diese Sozialisationsfunktion der akademischen Strukturen spiegelt sich u. a. begrifflich darin wider, dass von Doktermutter bzw. -vater gesprochen wird, der oder die eine Instanz repräsentiert, die über die Mitgliedschaft entscheidet.²³

(3) Die Ebene der *Population von Publikationen* bezieht sich auf die Kommunikation, durch die die Mitglieder (in der Rolle als Sendende und Empfangende) und das kognitive System (als Information) miteinander verbunden werden (Stichweh 2021: 434). Die Kommunikation über wissenschaftliche Publikationen setzt voraus, dass es bestimmte Kommunikationsorgane (z. B. Zeitschriften, Tagungen, Versammlungen) der wissenschaftlichen Gemeinschaft gibt. Auch dies ist für die Erwachsenenbildung beginnend erst um die Wende des 19./20. Jahrhunderts herum festzustellen, da hier – getragen von verschiedenen Verbänden, Interessengruppen und sozialen Bewegungen – Formate des Nachdenkens über das Lernen Erwachsener etabliert worden sind (ausführlich siehe: Kade et al. 2007: 43ff; Seitter 2007: 121).

3.1.2. Segmentäre und funktionale Differenzierung des Wissenschaftssystems

In der Annahme, dass die Primärfunktion des Wissenschaftssystems darin liegt, Wahrheit zu produzieren (über Kommunikation entlang des binären Codes

²³ Diese verwendeten Begrifflichkeiten wie „Mutter“, „Vater“ und „Nachwuchs“ sind grundlegend zu kritisieren, da somit eine Infantilisierung hochqualifizierter erwachsener Personen stattfindet, die in oftmals prekären Arbeitsverhältnissen in einem konservativen und hierarchisch-organisierten Wissenschaftssystem leben und arbeiten, welches kaum verlässliche Karrierewege bietet (hierzu: Büniger et al. 2016).

wahr/unwahr, siehe: Baraldi et al. 1997: 33ff.) und es sich bei einer Disziplin um das Ergebnis einer Innendifferenzierung des Wissenschaftssystems handelt, könnte nun vermutet werden, dass sich alle Disziplinen arbeitsteilig an dieser Wahrheitsproduktion auf ihre eigene Art und Weise beteiligen (Stichweh 2013: 21) – also, dass sie unter dem Dach der Wissenschaft in kooperativen Verhältnissen aufeinander bezogen operieren, ähnlich wie bei der Fließbandproduktion jeder Arbeitsschritt integraler Bestandteil des Endproduktes ist (segmentäre Differenzierung). Stichweh weist nun aber darauf hin, dass es sich bei Disziplinen um Sozialsysteme handelt, die ebenso als autonome Einheiten im Sinne einer funktionalen Differenzierung zu betrachten sind (Stichweh 2013: 19ff):

„Beim jetzigen Stand unserer Überlegungen stellt sich der für Wissenschaft charakteristische Typus interner Differenzierung also als eine Art *Mischtypus* heraus, der Differenzierung nach kognitiver Ungleichheit mit Differenzierung über sozialstrukturelle Elemente verbindet“ (Stichweh 2013: 23, H. i. O.).

Das heißt, dass jede Disziplin über ein *eigenes System von Kognitionen*, einer *eigenen wissenschaftlichen Gemeinschaft* und einer *eigenen Population von Publikationen* verfügt. Auf dieser Sachebene existieren im Sinne einer funktionalen Differenzierung voneinander getrennte „Gegenwarten“, wie Nassehi (2021: 85ff.) es bezeichnet. Gleichzeitig gibt es auf der Sozialebene scheinbar identische institutionalisierte Formen der Wissenschaft (Stichweh 2013: 22.): Lehrstühle und darin zugeordnet Professuren, wissenschaftliche Mitarbeitende und Studiengänge. Hinzu kommen disziplinen-eigene Publikationsorgane und *scientific communities*, die strukturell gleich aufgebaut sind (z. B. peer-review Zeitschriften, Publikationsorte wie Repositorien, Tagungen, Fachgesellschaften und Sektionen, Arbeitsgruppen, Netzwerke). Trotz dieser gleichen Sozialstrukturen kann eine Disziplin eine andere Disziplin nicht ersetzen und ihren Platz einnehmen: Die Soziologie kann beispielsweise nicht in Anspruch nehmen, pädagogische Probleme zu lösen (und umgekehrt), auch wenn sie sich beide etwa mit der Sozialisation Erwachsener als Gegenstandsbereich befassen. Dies begründet sich damit, dass innerhalb der Disziplin eine kognitive Differenzierung stattfindet, die dazu führt, dass jede Disziplin für sich eigene Begriffsverständnisse, Theorien und Problemvorstellungen entwickelt und dadurch immer eine Differenz zur Umwelt (andere Disziplinen sind Teil der Umwelt) herstellt – das gilt auch dann, wenn von außen betrachtet, die selben Begriffe verwendet werden. Disziplinen bilden damit abgeschlossene Begriffswelten und begnügen sich notwendigerweise selbst damit (Stichweh 2013: 21) – die Disziplinen sind operativ geschlossen. Dies kann für den in dieser Arbeit forcierten Begriff „Digitalisierung“ ebenso nachgezeichnet werden (siehe Artikel I: Kühn 2022): Neben dem

Alltagsverständnis verwenden fast alle Disziplinen diesen Begriff, aber verstehen bei genauer Betrachtung etwas Anderes darunter, fokussieren auf andere Gegenstandsbereiche, stellen andere Fragen und beziehen diesen unterschiedlich in ihre Theorieentwicklung ein. So beansprucht eben jede Disziplin für sich einzig und allein die Wahrheit über den disziplinen-eigenen Gegenstandsbereich zu suchen:

„Produktion von Wahrheiten als Primärfunktion von Wissenschaft wird von den Disziplinen nicht in einem arbeitsteiligen Zusammenwirken erbracht, vielmehr nimmt jede Disziplin die ‚Wahrheiten‘ über ihren Gegenstandsbereich in eigene Regie“ (Stichweh 2013: 21).

„Das funktional differenzierte Gesellschaftssystem ist unfähig, als Einheit zu fungieren und damit gesamtgesellschaftliche Strategien anzugehen“ (Nassehi 2021: 89).

Das heißt aber speziell für den Digitalisierungsbegriff, dass z. B. die Soziologie als Disziplin in ihrer Kommunikation diesbezüglich nicht darauf angewiesen ist, dass auch die Technikwissenschaften oder die Kulturwissenschaften oder die Philosophie zu diesem Begriff Diskurse führen. Gleichwohl kann (und muss) sie diese Debatten als segmentierte Teile der Umwelt wahrnehmen, sich dazu verhalten und diese ggf. in die eigene kognitive Differenzierung einbeziehen. Die Disziplin stellt damit eine Differenz zur Umwelt her, zieht ihre Grenzen immer wieder neu und selektiert, was zu ihr gehört und was nicht – sie sind damit notwendigerweise nicht nur operativ geschlossen, sondern ebenso umweltoffen.²⁴ In dieser Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Gegenwarten sieht Nassehi (2021) die Voraussetzung für die Leistungsfähigkeit moderner Gesellschaften abgebildet. Eine konzertierte Abstimmung der einzelnen Bereiche oder gar eine zentrale Steuerung wissenschaftlicher Disziplinen wird zwar als Illusion aufrechterhalten – etwa in der Schelskys Idee einer „Einheit von Wissenschaft“ (Hentig 2015: 42) – ist aber nur soweit möglich, wie es die Kopplungen zwischen den einzelnen ausdifferenzierten Einheiten zulassen. Dies drückt sich dann eben in der Art und Weise aus, wie Wissenschaft organisiert ist – eine Disziplin schließt sich nach innen in ihrer Kommunikation über ihre Organe, *communities* und Begriffe ab; gleichzeitig steht sie in Verbindung mit anderen Disziplinen und der Welt an sich, die ihr u. a. neue Gegenstände liefert:

²⁴ Zur Gleichzeitigkeit von umweltoffen und operativ geschlossen als Charakteristikum von Systemen und Voraussetzung evolutionärer Entwicklung: Berghaus 2011: 54ff.

„Natürlicherweise [...] ist die soziale Organisation von Wissenschaft von jeher beides gewesen: disziplinär, z. B. in Fachbüchern, Journalen und fakultätsspezifischen Studiengängen, ebenso sehr [sic!] auch interdisziplinär, z. B. in Akademien, den alten Fakultäten wie den neuen Zentren [...]“ (Krüger 2015: 119).

Gleichwohl die Gegenstände kein hinreichendes Definitionsmerkmal von Disziplinen darstellen, so sind sie trotzdem der Kristallisationspunkt, da sich Disziplinen „um Gegenstandsbereiche und Problemstellungen herum“ (Stichweh 2013: 18) bilden. Es kann allerdings nicht nur ein Gegenstand oder Problem für nur eine Disziplin exklusiv reserviert werden, sondern die Disziplinen selektieren (wie jedes soziale System) über ihre Kommunikationsprozesse, welche Facetten des Gegenstandes thematisiert (bzw. überhaupt gesehen), welche Fragen an die Gegenstände gerichtet und mit welchen Verfahren und Methoden diese Fragen bearbeitet werden (Stichweh 2013: 18). Nicht nur in den verschiedenen *communities* innerhalb der Disziplin (z. B. Theorieschulen, Fachrichtungen, Netzwerke, Arbeits- und Forschungsgruppen), sondern auch zwischen verschiedenen Disziplinen resultieren daraus Konkurrenzsituation, etwa um Zuständigkeiten, theoretische Zugänge, Deutungshoheiten oder (ganz pragmatisch) die Ressourcenvergabe (z. B. Fördermittel, Anzahl von Lehrstühlen, Besoldung, Reputation), wenn es um die Frage geht, was, von wem, wie erforscht werden soll.

Ist dies einmal ins Bewusstsein gerückt, resultiert für die Bestimmung einer erwachsenenpädagogischen Sichtweise auf Digitalisierung daraus die Notwendigkeit, diese verschiedenen disziplinären Wissensbestände wahrzunehmen, in der *eigenen Theorieproduktion* zu verarbeiten und damit die (Weiter-)Entwicklung der Erwachsenenbildung als Disziplin im modernen Wissenschaftssystem zu gewährleisten. Damit ist das seit den 1970ern immer wieder formulierte Problem, dass der identitätsstiftende Kern der Erwachsenenbildung unklar und labil ist (siehe: Rosenberg 2018), vielleicht ein Konstitutionsdilemma (Seiverth 2019), das nicht gelöst werden kann, aber es ist eben kein Defizit gegenüber anderen (pädagogischen) Disziplinen. Stattdessen, so kann argumentiert werden, beruht auf dieser Unbestimmtheit ein Großteil des Institutionalisierungserfolges der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin. Denn erst dadurch wird eine stabilisierende Kommunikation nach innen ebenso notwendig wie eine grenzziehende Kommunikation nach außen: *Was sind die Gegenstandsbereiche, Probleme und Forschungsfragen der Disziplin? Wie ist das Verhältnis der Erwachsenenbildung zu ihren (nicht-)pädagogischen Bezugs- und Nachbardisziplinen? Womit beschäftigt sich die Disziplin als differenzierte Einheit des Wissenschaftssystems (nicht)?* Insofern kann Seitters Diagnose gefolgt

werden, dass die Geschichte der Erwachsenenbildung trotz der lautstarken Klagen eine unaufhaltsame Erfolgsgeschichte für die Expansion des Pädagogischen der Moderne sowohl in alle Lebensbereiche (Seitter 2007: 146ff.) sowie (und so muss ergänzt werden) in viele andere wissenschaftliche Disziplinen hinein ist. Gefährlich wird es für die Disziplin folglich, wenn diese Identitätsfragen nicht mehr gestellt werden, da sie so nicht unterscheiden kann, zwischen Problemen und Gegenstandsbereichen, die in Abgrenzung zur Umwelt zu ihr gehören oder eben nicht. Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung heißt dann, sich nicht auf dieser Erfolgsgeschichte „auszuruhen“, sondern die historische Disziplinentwicklung fortzuschreiben.

Wenn es nun darum gehen soll, eine Geschichte der *Disziplin* Erwachsenenbildung zu erzählen, um die historisch entwickelten Bezugspunkte herauszuarbeiten, entlang derer sich eine erwachsenenpädagogische Disziplinarität herstellt, so muss sich diese an den eben dargestellten Merkmalen einer wissenschaftlichen Disziplin orientieren. Insofern geht es in den folgenden Abschnitten darum, die Disziplinentwicklung als historischen Prozess zu verstehen, diesen zu beschreiben und dabei die Herausbildung von wissenschaftlichen Kommunikations- und Gemeinschaftsstrukturen darzustellen (Abschnitte 3.3. und 3.4.). Deutlich wird hierbei, dass es im Laufe der Disziplingeschichte immer wieder zentrale Begriffe gab, über die die Disziplin ihre gesellschaftliche Aufgabe in Bezug zum sozialen Wandel zu definieren versuchte (Abschnitt 3.5.). Das Verhältnis der Erwachsenenbildung zu anderen Disziplinen wird in den Abschnitten 3.6. und 3.7. thematisiert. Zunächst wird allerdings das Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität näher beschrieben, um damit einerseits zentrale Begriffe wie Inter- und Transdisziplinarität einzuführen und andererseits den theoretischen Rahmen zu schaffen, um die trans- und interdisziplinäre Tradition der Erwachsenenbildung sichtbar zu machen.

3.2. Das moderne Wissenschaftssystem im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität

Die Darstellungen zur Genese wissenschaftlicher Disziplinen deuten bereits an, dass Disziplinarität und Interdisziplinarität als zwei Seiten einer Medaille zu betrachten sind. Gleichwohl dieses Spannungsfeld charakteristisch für das moderne Wissenschaftssystem ist, lässt sich in den forschungsstrategischen und hochschulpolitischen Diskursen eine Asymmetrie feststellen: Interdisziplinarität wird positiv mit Offenheit, Kreativität und Innovation konnotiert, während Disziplinarität eher für Geschlossenheit, Engstirnigkeit und Eigenbrödlertum steht

(Wissenschaftsrat 2020: 10ff.). Diese Asymmetrie darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass beides in einem Spannungsverhältnis aufeinander angewiesen und nicht getrennt voneinander gedacht werden kann. Denn Interdisziplinarität setzt einerseits immer das Verständnis für die eigene Fachdisziplinarität voraus (Vogel 2019: 24; Krüger 2015: 109). Andererseits ist sie eine Quelle für die Ausdifferenzierung des Wissenschaftssystems in immer neue Disziplinen (Stichweh 2021: 438ff.; Wissenschaftsrat 2020: 7ff.). Im Folgenden findet eine Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld von Interdisziplinarität und Disziplinarität statt, in der eine erkenntnis- und eine wissenschaftstheoretische Argumentationslinie für die Notwendigkeit interdisziplinären Denkens, Handelns und Forschens in disziplinären Wissenschaftsstrukturen präsentiert werden. Hieraus ergeben sich im Anschluss Herausforderungen für interdisziplinäres Arbeiten und die Forderung nach interdisziplinären Kompetenzen. Zunächst soll es aber darum gehen, Auslegungen zentraler Grundbegriffe wie Inter-, Trans- und Multidisziplinarität näher zu beleuchten.

3.2.1. Das Verhältnis von Inter-, Trans- und Multidisziplinarität

Der Begriff der *Disziplin* wurde bereits ausführlich in Abschnitt 3.1. beschrieben. Zusammengefasst sind

„Disziplinen entscheidungs- und erfahrungsbasierte Konstrukte, deren Einfluss, Stabilität und Grenzen zugleich Ergebnis gesellschaftlicher Aushandlungen sind: Autorität und Ressourcen, Monopolisierung von Wissen, Pfadabhängigkeiten und Hegemonien bilden die bestimmenden Parameter“ (Philipp 2021: 165).

Dabei sind es – wie dargestellt – die drei Strukturebenen, mit denen sich Disziplinen charakterisieren und mehr oder weniger trennscharf voneinander abgrenzen lassen (Vogel 2019: 22; Stichweh 2021: 343): Auf der *Ebene der Kognition* geht es u. a. um die fachspezifischen Deutungen von Begriffen, der Entwicklung einer Fachsprache und die Auseinandersetzung mit Regeln und Methoden der normativen und empirischen Wissensproduktion, wodurch nicht zuletzt disziplinspezifische Gegenstandsbereiche konstruiert werden. Das Wissen materialisiert, reproduziert und vernetzt sich auf der *Ebene der Publikationen*, mit dem eine transparente und nachprüfbar Art und Weise der Kommunikation im Wissenschaftssystem stattfinden kann. Auf der Ebene der *wissenschaftlichen Gemeinschaft* sind es die notwendigen sozialen Institutionen wie Lehrstühle, Verbands- und Kommunikationsorgane (z. B. Tagungen, Zeitschriften, Sektionen), die eine Selbstreproduktion der Disziplin über die Sozialisation so-

zialer Akteure (z. B. wissenschaftlicher Nachwuchs, Professorinnen und Professoren) ermöglichen. Auf diesen Ebenen bilden sich in einem historischen Prozess disziplinäre Strukturen heraus, die eine elementare Ordnung im Wissenschaftssystem erzeugen, sodass jede Disziplin Standards der eigenen Wissensproduktion entwickeln kann, das artikulierte Wissen überprüf- und nachvollziehbar ist und damit Zweifeln und Skepsis als Kern der Erkenntnisproduktion kultiviert wird. In dieser Hinsicht unterscheidet sich wissenschaftliches Wissen in seiner Qualität etwa von Alltags- und Erfahrungswissen (Wissenschaftsrat 2020: 8). „Dabei zeigt sich, dass das wissenschaftliche Wissen sich vom Alltagswissen dadurch unterscheidet, dass es systematisiert, reflektiert, geprüft und schriftlich fixiert ist“ (Kruse 2007: 61). Disziplinarität bezeichnet also die soziale Ordnung im Wissenschaftssystem und ist essentiell für die wissenschaftliche Wissensproduktion (Wissenschaftsrat 2020: 69f.).

Als *Interdisziplinarität* wird im Allgemeinen das Zusammenwirken von mindestens zwei Disziplinen zur Bearbeitung eines gemeinsamen Problems verstanden (Defila & Di Giulio 1998: 114; Philipp 2021: 163; Jungert 2013: 7). Semantisch wie strukturell setzt der Begriff damit Disziplinen als abgrenzbare Einheiten voraus, die miteinander in Beziehung treten können (Philipp 2021: 163, Stichweh 2022: o. S.). Allein dieses *a priori* des Begriffsverständnisses ist schon problematisch, da angenommen wird, es gäbe Methoden, Theorien, Begriffe, Modelle und Gegenstände, die klar einer Disziplin zugeordnet werden könnten (Philipp 2021: 166). Sobald weitere Definitionsmerkmale herangezogen werden, ergibt sich eine Begriffsvielfalt, die dann zu einer Art Binnendifferenzierung des Interdisziplinaritätsbegriffes und zum Aufkommen immer neuer Begriffe führt, die das Verhältnis der Disziplinen zueinander im Zusammenwirken näher zu bestimmen versuchen (z. B. Trans-, Cross-, Multi- oder Pluridisziplinarität) (siehe: Jungert 2013: 1ff.; Sukopp 2013: 19ff.). Weniger allgemeine Definitionsversuche problematisieren vor allem die Formen der Interaktion der Disziplinen sowie den Grad der Integration des Wissens der anderen Disziplin in die eigene disziplinäre Wissensproduktion. Der Wissenschaftsrat (2020: 70) beispielsweise macht die Synthese des Wissens zur Bedingung, um von Interdisziplinarität zu sprechen.²⁵ Mit Blick auf die gegenwärtige Wissenschaftskultur unter-

²⁵ Das heißt, dass etwa eine Podiumsdiskussion von Vertreterinnen und Vertretern aus zwei Disziplinen zu einem bestimmten Problem erst dann ein interdisziplinärer Akt ist, wenn das Wissen aus der anderen Disziplin in Verbindung gebracht wird mit dem Wissen aus der eigenen Disziplin und so etwas Neues entsteht. Diese Art der Synthese ist keineswegs eine Selbstverständlichkeit, denn das Ergebnis der Diskussion kann auch sein, dass beide Disziplinen

scheidet Stichweh (2021: 444) drei interdisziplinäre Interaktionsformen zwischen den Disziplinen: agonale bzw. konfliktuell, kompetitiv oder marginal. Je nachdem, wie die interdisziplinäre Kooperation mit Bezug auf die eigene Disziplin gestaltet wird, identifizieren Leahey & Reikowsky (2008: 433ff.) auf Basis der Analyse von Publikationen in Co-Autorenschaft unterschiedliche Typen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern: *generalists broaching a new topic* (Forschende mit breitem Interesse, die über Kooperationen mit Anderen immer wieder neue Themen erschließen), *reinforcing generalists* (Kooperation von Forschenden, die ein gemeinsames Interesse eint, ein Problem sukzessive zu durchdringen) und *complementary specialists* (Kooperationen von Forschenden, bei denen klar abgegrenzt werden kann, welchen Anteil die jeweilige Disziplin an der Bearbeitung eines Themas hat, ohne dass es ein wirklich gemeinsam geteiltes inhaltliches Erkenntnisinteresse gibt). Unter der Perspektive der Integration ist die Frage, auf welchen disziplinären Strukturen eine Integration überhaupt stattfinden kann. Für Jungert (2013: 7ff.) sind das beispielsweise die Forschungsgegenstände, -methoden und -probleme, aber auch das theoretische Integrationsniveau (hierzu auch: Heckhausen 2015) sowie die Personen und Organisationen. Der Fokus der Integration wird mit Blick auf die disziplinären Strukturebenen aber vor allem auf das kognitive System gelegt; die Fragen nach der Kommunikation über Publikationen oder auch der institutionellen Zugehörigkeit zu einer wissenschaftlichen Gemeinschaft sind nachgeordnet.²⁶

Bezugnehmend auf die Frage des Integrationsgrades und des Verhältnisses der Disziplinen zueinander wird unter *Multidisziplinarität* ein Nebeneinander der Disziplinen ohne Synthesewillen verstanden (Wissenschaftsrat 2020: 16). In einer multidisziplinären Forschungspraxis behandelt jede beteiligte Disziplin einen Teilaspekt eines als gemeinsam wahrgenommenen Problems, allerdings ohne den Willen, daraus übergreifende Fragen abzuleiten, die die eigenen disziplinären Grenzen verlassen würden (Philipp 2021: 166, Vilsmaier 2021: 334). Auch auf organisationaler Ebene findet keine strukturierte und auf eine gewisse Dauer hin ausgerichtete Zusammenarbeit statt. Multidisziplinarität basiert entsprechend auf dem minimalen Zur-Kennntnis-Nehmen, dass es andere Disziplinen

ihren eigenen Standpunkt in der Differenz der disziplinären Perspektiven zueinander erst recht unterstreichen und eine Grenze ziehen konnten.

²⁶ Diese Fragen werden im weiteren Verlauf als Herausforderungen der interdisziplinären Zusammenarbeit wieder aufgenommen.

gibt, die etwas zu meinem Problem zu sagen haben, allerdings ohne einen Integrationswillen dieses Wissens in die eigene Disziplin (Jungert 2013: 2).

Mit dem Begriff der *Transdisziplinarität* wird der Einbezug von Akteurinnen und Akteuren von außerhalb des Wissenschaftssystems (z. B. aus der Praxis, Politik, Wirtschaft) beschrieben (Wissenschaftsrat 2020: 16f.; Defila & Di Giulio 1998: 114f.). Die Vorsilbe *trans-* bezieht sich damit auf die Überwindung der Grenzen von Wissenschaft und Gesellschaft (Philipp 2021: 164), womit eben dieses Verhältnis – etwa bei Fragen nach der Praxisrelevanz wissenschaftlichen Wissens, des Wissenstransfers oder der Wissenschaftskommunikation – bearbeitet wird (Vilsmeier 2021: 336). Transdisziplinarität ist sowohl auf der Ebene der Kognition, der Publikation als auch der sozialen Gemeinschaft eher integrationsorientiert und weniger an einer differenzierenden Parzellierung und Spezialisierung der Disziplinen interessiert als vielmehr an einer Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit sowie einer Öffnung der disziplinären Grenzen zur Bearbeitung gesellschaftlicher Problemstellungen.

„Transdisziplinäre Forschung sollte die wachsende Kluft zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit überbrücken, gesellschaftliche Lern- und Aushandlungsprozesse fördern, wissenschaftliche und lebensweltliche Probleme sowie abstraktes und fallspezifisches Wissen in partizipativen Prozessen berücksichtigen und Wissen für Entscheidungsfindungen effizient zugänglich machen (Pohl und Hirsch Hadorn 2006, Scholz 2011, Stauffacher et al. 2008)“ (Vilsmaier 2021: 336).

Anders als Inter- und Multidisziplinarität verlässt der Begriff damit den Raum der Wissenschaftsorganisation (Schwan 2021: 419). Mit der Hinwendung zu außerwissenschaftlichen Feldern ergibt sich zudem eine normative Legitimationsquelle für die Auswahl von Forschungsfragen, -gegenständen und -methoden für die Wissensproduktion im Wissenschaftssystem. Der Begriff weist darauf hin, dass wissenschaftliche Forschung, selbst wenn sie in disziplinären Ordnungsstrukturen verbleibt, nie wertfrei oder objektiv sein kann, sondern auf der subjektiven (und disziplinär konstruierten) Wahrnehmung der Probleme und Gegenstände der Welt beruht (Schwan 2021: 419ff.).²⁷ Neben der Begründung für

²⁷ Dieser Aspekt ist insbesondere in Anbetracht der finanziellen Förderstruktur wissenschaftlicher Forschungen über Drittmittelprojekte relevant. In aller Regel richtet sich der Blick politischer Fördermittelgeber (z. B. Bund, Länder, EU, Kommunen) sowie auch von Stiftungen nicht im Kern auf die reine disziplinäre Erkenntnisproduktion, sondern darauf, was beispielsweise in Förderlinien als politischer, wirtschaftlicher, medizinischer etc. und praxisrelevanter Wissensbedarf formuliert bzw., worin zumindest ein Innovationspotential gesehen wird. Somit ist es nicht verwunderlich, dass der Wissenschaftsrat (2020: 43ff.) – übrigens auch für die DFG-

die Überwindung disziplinärer Grenzen über außerwissenschaftliche Probleme sieht Mittelstraß in der Transdisziplinarität auch ein innerwissenschaftliches Prinzip.

„Dabei stellt sich Transdisziplinarität zum einen als eine Forschungs- und Arbeitsform der Wissenschaft dar, wo es darum geht, außerwissenschaftliche Probleme, z. B. die schon genannten Umwelt-, Energie- und Gesundheitsprobleme, zu lösen. Zum anderen ist Transdisziplinarität auch ein innerwissenschaftliches, die Ordnung des wissenschaftlichen Wissens und der wissenschaftlichen Forschung selbst betreffendes Prinzip. In beiden Fällen ist Transdisziplinarität ein *Forschungs- und Wissenschaftsprinzip*, das dort wirksam wird, wo eine allein fachliche oder disziplinäre Definition von Problemlagen und Problemlösungen nicht möglich ist bzw. über derartige Definitionen hinausgeführt wird“ (Mittelstraß 2005: 3, H. i. O).

Zusammenfassend wird Interdisziplinarität in den meisten Fällen als der allgemeinere Oberbegriff angesehen, der sich, je nach Art der Interaktion und des Integrationsgrades des Wissens in die eigene Disziplin, ausdifferenziert. Die Ausdifferenzierungen werden durch Vorsilben wie trans-, multi-, pluri- oder cross- markiert. Aber selbst zu diesen Aussagen lassen sich Konzeptionen finden, die das Verhältnis von Inter-, Intra-, Trans-, Multi-, etc.-Disziplinarität anders sehen (Überblick über Begriffsverständnisse siehe: Jungert 2013, Mittelstraß 2005, Sukopp 2013). Je nach Verständnis und je nachdem, wer den Begriff verwendet, werden der Interdisziplinarität dabei bestimmte Funktionen zugeschrieben (Stichweh 2022: o.S.): So sorgt sie für Transfer und Innovation, befeuert das kompetitive Verhältnis der Disziplinen, führt zu Kooperationen und fördert Exzellenz, trägt im Modus der Selbstreflexion und -beobachtung zur disziplinären Identitätsbildung bei und/oder wird zur Norm wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens erhoben. Interdisziplinarität ist also ein prozessualer Begriff, der deutungsoffen und vieldeutig bleibt, was nicht zuletzt eine Bedingung dafür ist, dass sich dieser innerhalb des wissenschaftlichen Feldes über alle Disziplinen hinweg sowie außerhalb des Wissenschaftssystems verbreiten kann (Kergel & Heidkamp-Kergel 2021: 12f.). Die Diskrepanz zwischen der inflationären Verwendung des Begriffes und der mangelhaften theoretischen Reflexion ist dabei ausgesprochen hoch (Jungert 2013: 1). Die verschiedenen Ausdifferenzierungen der Begriffe stellen zudem eher Idealformen des Zusammenwirkens von Disziplinen dar; in der Forschungspraxis sind Mischformen die Realität (Mittelstraß 2005: 3). Wenn nach der Motivation für eine Öffnung von disziplinä-

geförderte Forschung – festhält, dass die Überwindung disziplinärer Grenzen in der Förderpraxis den Regelfall ausmacht.

ren Grenzen gefragt wird, geraten zum einen außerwissenschaftliche und zum anderen innerwissenschaftliche Motive (Jungert 2013: 10) für eine interdisziplinäre Kooperation in den Blick. Argumentativ schließen diese sowohl an erkenntnis- wie auch wissenschaftstheoretische Begründungen zur Notwendigkeit von Interdisziplinarität an.

3.2.2. Von der Einheit der Welt und der Wissensproduktion in einem disziplinär-geordneten Wissenschaftssystem

Es wurde deutlich, dass die Wissensproduktion innerhalb disziplinärer Grenzen im Wissenschaftssystem stattfindet. Das erkenntnistheoretische Problem, welches damit verbunden ist, ist, dass die Probleme der Welt, auf die sich dieses Wissen bezieht, nicht disziplinär strukturiert sind (Kocka 2015: 8). Das betrifft sowohl die Qualität der Fragestellungen beispielsweise zu Energie-, Umwelt, Gesundheitsproblemen, die die Grenzen einer Disziplin deutlich übersteigen (Wissenschaftsrat 2020: 9ff.). Aber es betrifft auch die Quantität, da eine Disziplin allein nicht alle Fragen der Welt bearbeiten kann (Lübbe 2015: 33). Disziplinen konstruieren damit eine Ordnung der Welt, indem sie zum Beispiel Gegenstandsbereiche abstecken und daran Forschungsfragen koppeln (Weingart 2015: 164f.). Die Erkenntnis- und Wissensproduktion folgt dem, was die Disziplinen als relevante Tatsache festlegen (oder auch erst sichtbar machen), da es, so die Annahme, keine beobachtungsunabhängige Ordnung der Welt geben kann (Mittelstraß 2015: 153; Mittelstraß 2005: 2). Eine Antwort auf die erste Grundfrage der philosophischen Erkenntnistheorie – Was können wir überhaupt wissen? (Ernst 2016: 6ff.) – ist also, dass das Wissen abhängig davon ist, was die Disziplinen als Tatsachen der Welt konstruieren. Hieraus ergibt sich ein erkenntnistheoretisches Dilemma, da Interdisziplinarität die disziplinäre Segmentierung des Wissens voraussetzt, gleichzeitig aber darauf hinweist, dass der Erkenntnisanspruch der wissenschaftlichen Wissensproduktion von der Einheit der Welt ausgeht, was sich unter anderem am Humboldt'schen Konzept der Universität widerspiegelt:

„der Bedeutungsschwerpunkt des Begriffs der Universität verschob sich von seinen alten, primär korporationsrechtlich bestimmten Gehalten hin zur normativ wirksamen Idee, daß die Universität die Einheit der Wissenschaften institutionell darzustellen habe“ (Lübbe 2015: 29).

Die Frage ist dann, ob überhaupt eine übergreifende Perspektive vorstellbar ist, die das segmentierte Wissen vereinen kann. „Denn mit jeder disziplinübergreifenden Suche nach einer Gesamtorientierung geht der feste Stand verloren, den die Einbettung in eine einzelne Disziplin gewährt“ (Voigt 2012: 93). Voigt weist

in diesem Zusammenhang darauf hin, dass ja selbst diese erkenntnistheoretische Begründungslinie für die Überwindung disziplinärer Grenzen innerhalb der Grenzen der Philosophie als Disziplin stattfindet und sich eben nicht von dieser selbstvergewissernden Verortung befreien kann (Voigt 2012: 93f.).

Aus einer *bildungstheoretischen Perspektive* heraus verobjektivieren die wissenschaftlichen Disziplinen außerdem die Welt auf eine bestimmte Art und Weise, indem sie sich etwa auf Ausschnitte fokussieren, auf ausgewählte Gegenstände und Fragestellungen begrenzen und das produzierte Wissen immer wieder selbst hinterfragen. Erst damit würde es dem Menschen überhaupt möglich, sich mit der Welt auseinander und in Beziehung zu setzen. „Erst durch die reflexive Auseinandersetzung mit der Welt entfaltet sich der Mensch bzw. erst durch diese explorativ-erkennende Auseinandersetzung mit der Welt vollzieht sich Bildung“ (Kergel & Heidkamp-Kergel 2021: 16f.). Festgehalten werden kann an dieser Stelle, dass sich der Erkenntnisanspruch der Wissenschaft nicht an Disziplingrenzen hält. Gleichzeitig wird wissenschaftliches Wissen aber innerhalb disziplinärer Grenzen in einem sich immer weiter ausdifferenzierenden und bürokratisch organisierten Wissenschaftssystem produziert (Hentig 2015: 38). Für die Realisierung interdisziplinärer Forschung genügt es damit nicht, allein aus der erkenntnistheoretischen Annahme der Einheit der Welt, die Überwindung disziplinärer Grenzen zu fordern, sondern sie braucht auch institutionalisierte Strukturen im organisierten Wissenschaftssystem, die einen Raum bieten, in dem sich Disziplinen begegnen und miteinander in Beziehung treten können (Wissenschaftsrat 2020: 50ff.)²⁸.

3.2.3. Interdisziplinarität als Lösungsansatz für das Problem der Spezialisierung der Disziplinen

Neben dieser erkenntnistheoretischen Begründungslinie von Interdisziplinarität lässt sich eine wissenschaftstheoretische Argumentation finden, die auf die zunehmende Ausdifferenzierung der Disziplinen im Wissenschaftssystem bezogen ist und die die bildungs- und hochschulpolitischen Diskurse dominiert. Die expansive Entwicklung des Wissenschaftsfeldes und der darin organisierten Disziplinen sind selbst Teil eines sozialen Wandels, in dem spätestens im Ver-

²⁸ Als eine der ersten institutionalisierten Forschungsstruktur wird in Deutschland das 1968 gegründete Bielefelder Zentrum für interdisziplinäre Forschung (ZiF) angesehen (Kocka 2015). Bis heute gibt es an verschiedenen Universität immer wieder auch Initiativen Organisationsformate für die interdisziplinäre Forschung aufzubauen (z. B. Centre „Bildung, Wissen, Innovation“ an der Leibniz Universität Hannover) (Robak et al. 2021).

lauf der 1960er Jahre „die Wissenschaft eine für so gut wie alle gesellschaftlichen Tätigkeiten unentbehrliche Dienstleistung geworden ist“ (Hentig 2015: 38). Somit steigen die von außen herangetragenen Ansprüche und Bedarfe an wissenschaftliches Wissen für immer neue Gegenstands- und Problembereiche, für die dann u. a. neue Lehrstühle, Fachbereiche und Institute im bürokratisch organisierten Wissenschaftssystem eingerichtet werden. Bildungs- und Forschungspolitisch untermalt, wird diese Entwicklung damit, dass beispielsweise mit den Bologna-Reformen eine zunehmend arbeitsmarktförmige Gestaltung des Hochschulsystems stattfindet, womit eine Spezialisierung von Berufen sowie eine Akademisierung von Berufsbildern (z. B. Hebammenwissenschaften) vorangetrieben wird (Wissenschaftsrat 2020: 18ff.). Dies treibt die Ausdifferenzierung der Fächer voran und lässt sich u. a. an der Entwicklung der Studienangebote in Deutschland ablesen: Im Wintersemester 2007/2008 gab es insgesamt 11.265 Studiengänge und im Wintersemester 2021/2022 bereits 20.951, was einer Steigerung von über 85% innerhalb von 14 Jahren entspricht (Hochschulrektorenkonferenz 2021: 9).

Neben diesen externen Faktoren der Segmentierungen der Disziplinen ist es die der Wissenschaft immanente Art und Weise der Erkenntnis- und Wissensproduktion im Modus des ständigen Hinterfragens, der Selbstreflexion und des Zweifelns (hierzu: Ernst 2016: 17ff.; Kruse 2007: 60ff.), die auf Ausdifferenzierung ausgelegt ist. Das heißt beispielsweise, dass mit der Beantwortung einer Forschungsfrage gleich wieder zig neue Fragen auftauchen, die bearbeitet werden können. Zudem wird das Wissen innerhalb der Disziplinen relativiert, da es unterschiedliche theoretische und methodische Ansätze gibt, die ein- und denselben Gegenstand aus anderen Perspektiven betrachten und Ergebnisse anders interpretieren können. In der Folge kommt es zu einer Binnendifferenzierung entlang der verschiedenen Erkenntniswege (Wissenschaftsrat 2020: 22f.) und zu einer Spezialisierung innerhalb der Disziplinen. Spezialisierung als ein Merkmal des modernen Wissenschaftssystems bedeutet, dass der im Fokus stehende Realitätsausschnitt immer kleiner wird, was gegenläufig zu dem im vorigen Abschnitt dargestellten Universalisierungsanspruch des wissenschaftlichen Wissens ist (Defila & Di Giulio 1998: 116ff.). Diese Spezialisierung hat aber mit Blick auf die Disziplinentwicklung Grenzen, da damit zwar eine sehr große Tiefe der Wissensproduktion erreicht, aber dieses Wissen irgendwann nicht mehr über das Spezialgebiet hinaus kommuniziert oder von anderen Forschenden kontrolliert werden kann (Wissenschaftsrat 2020: 30). Leahey & Reikowsky (2015: 426) sprechen hierbei von *Hyperspezialisierung* – einem Zustand, in dem die disziplinäre Selbstreproduktion auf den Ebenen der Kognition,

der wissenschaftlichen Gemeinschaft und der transparenten Kommunikation über Publikationen gefährdet ist. Die elementare disziplinäre Ordnung, durch die wissenschaftliches Wissen im Vergleich zum Alltags- und Erfahrungswissen eine bestimmte Qualität verliehen bekommt, kann somit nicht mehr aufrechterhalten werden. Interdisziplinarität gilt hier als Notwendigkeit, Spezialwissen wieder in die wissenschaftlichen Strukturen zu reintegrieren, indem die eigenen (zu eng) gesetzten Grenzen überwunden werden sollen. Der Interdisziplinarität in diesem Sinne liegt eine „Reparaturvorstellung“ inne, die auf die Probleme der zunehmenden Partikularisierung der Disziplinen bezogen ist (Mittelstraß 2005: 2). Wissenschaftstheoretisch fordert Interdisziplinarität damit eine Selbstreflexion der eigenen Grenzen im Verhältnis zu anderen Disziplinen, schafft das Potential für eine Wissensintegration und kann u. a. dazu führen, dass sich neue (Teil-)Disziplinen ausbilden. Auf der einen Seite holt sie die Disziplinen so aus ihrer auf Spezialisierung ausgerichteten Erkenntnisprozesse heraus. Auf der anderen Seite ist das interdisziplinäre Zusammenwirken oftmals ein Durchgangsstadium hin zur Disziplinarität, da aus der phasenweisen Grenzüberschreitung neue (Teil-)Disziplinen entstehen oder Disziplingrenzen geschärft werden (Defila & Di Giulio 1998: 117). Im Unterschied zur disziplinären Binnendifferenzierung, die zu einer Spezialisierung innerhalb einer Disziplin tendiert, ist diese Form der Segmentierung des Wissens in neue (Teil-)Disziplinen aber wieder kommunizier- bzw. reproduzierbar, weil beispielsweise durch die grenzüberschreitende Integration eine breitere wissenschaftliche Gemeinschaft geschaffen werden kann oder neue Publikationsstrukturen entstehen.

Interdisziplinäres Zusammenwirken ist damit ein charakteristisches Merkmal des modernen Wissenschaftssystems, da die Disziplinen ab einem gewissen Punkt der Wissenstiefe darauf angewiesen sind, sich für andere Disziplinen zu öffnen, damit sie sich erstens als Disziplin überhaupt behaupten und weiterentwickeln können, zweitens um Innovationen hervorzubringen, die nach außen hin als solche wahrgenommen werden können und drittens, um sich im Kollektivbewusstsein als Teil der Wissenschaft mit bestimmten Werten, Normen, Regeln und Standards zu begreifen (Stichweh 2013: 26f.). Voigt schlägt in diesem Zusammenhang eine Art Philosophie der Interdisziplinarität vor, die nicht etwa die Probleme der Disziplinen im Zusammenwirken löst (z. B. Grenzen ziehen, Kommunikationsfähigkeit herstellen, interdisziplinäre Kompetenzen fördern), sondern die „in jeder Disziplin das Bewusstsein dafür wach [hält], dass sie nur Teil all unserer menschlichen Versuche ist, Orientierung zu finden“ (Voigt 2022: 94). Interdisziplinarität verweist auf die Fluidität von Disziplinen, die immer wieder neu nach ihren Grenzen suchen müssen. Sie verlangt damit, die Disziplinen

als historisch wandelbare Konstrukte zu begreifen und aus diesem Verständnis heraus, Fragen nach der eigenen disziplinären Identität, disziplinspezifischen Gegenstandsbereichen oder Theorien und Methoden zu beantworten. Das Frustrierende dabei ist, dass es dazu keine endgültigen Antworten geben wird, aber es ist wichtig, diese Fragen zu stellen, weil nur so die eigene Disziplinarität als Problem wahrgenommen werden kann, mit dem sich die Vertreterinnen und Vertreter eines Fachs auseinandersetzen müssen. Dieses Spannungsfeld treibt für Stichweh (2021 439ff.) die Evolution des Wissenschaftssystems entlang der drei zentralen evolutionären Prozesse Selektion, Variation und Stabilisation voran: Im Drang auf Expansion der Disziplinen und in der Suche nach dem wissenschaftlich Neuen und Innovativen werden Wissen, Erkenntnisse, Methoden aber ebenso andere Forschende und Publikationen in die eigene Ordnung integriert. Evolutionstheoretisch kommt es damit zu einer Variation etwa auf der Ebene der Kognition, wenn beispielsweise eigene Begriffsverständnisse relativiert oder alternative Theorien und Forschungsmethoden einbezogen werden. Innerhalb der Disziplin beginnt dann die Selektion bestimmter Variationen, d. h. nicht alles Neue wird akzeptiert und aufgenommen. So werden Beiträge in disziplinären Publikationsorganen abgelehnt, während andere angenommen werden, einige Projektideen werden gefördert und andere nicht oder die inhaltliche Ausrichtung von Qualifikationsarbeiten wird durch Disziplinvertreterinnen und -vertreter auf anschlussfähige Bahnen gelenkt. Gerade über die Publikations- und Förderstrukturen sowie die wissenschaftliche Sozialisation findet eine Stabilisierung der selektierten Variationen statt, sodass diese etwa in den Kommunikationsprozessen der *scientific community* reproduziert werden können.

3.2.4. Herausforderungen interdisziplinären Arbeitens und interdisziplinäre Kompetenz

Die Entwicklung des modernen Wissenschaftssystems findet, so die Erkenntnis bis hierher, zwischen den beiden Polen von Disziplinarität und Interdisziplinarität statt (Stichweh 2021: 438). Die Disziplinarität, die innerhalb der Fächer gepflegt wird, schafft eine notwendige Ordnungsstruktur – beispielsweise: Theorie- und Methodenentwicklung, Kommunikationsfähigkeit, Überprüfbarkeit und Transparenz von Wissen, Sozialisation in Fachkulturen, Bestimmung disziplinärer Grenzen und der Identität. Die Herausforderungen interdisziplinären Forschens und Arbeitens ergeben sich ganz allgemein aus ebendiesem Spannungsfeld: einerseits drängt die disziplinär organisierte Wissens- und Erkenntnisproduktion auf eine Institutionalisierung dieser Strukturen; andererseits betont Interdisziplinarität die Notwendigkeit diese Strukturen immer und immer

wieder zu hinterfragen und offen zu halten und eine allzu starre bürokratische Ordnung zu vermeiden (Defila & Di Giulio 1998: 121f.).

Auf struktureller Ebene führt dieser Widerspruch zu einer Reihe von Herausforderungen, sobald die Grenzen der eigenen Disziplin verlassen werden. Beispielsweise werden Probleme in der Förderung interdisziplinärer Forschungsvorhaben gesehen, die in der Regel über ein fachliches Begutachtungsverfahren vergeben wird. Der Wissenschaftsrat (2020: 43ff.) findet allerdings keine Belege für eine systematische Benachteiligung interdisziplinärer gegenüber disziplinärer Anträge, sondern sieht die Schwierigkeiten eher darin, in einer immer stärker spezialisierten und segmentierten Fächerlandschaft geeignete Gutachtende zu finden (Wissenschaftsrat 2020: 22ff.). Auf der Ebene der Publikation ist zudem problematisch, dass die Strukturen der schriftlichen Wissensfixierung (z. B. Fachzeitschriften, Sammelbände) in der Regel disziplinär geordnet sind. Hierin zeigt sich die Widersprüchlichkeit, dass interdisziplinäres Wissen zwar positiv konnotiert wird, aber die Erträge tendenziell schwieriger nach außen hin abzubilden sind (Wissenschaftsrat 2020: 41). Gleichzeitig weisen Stichweh (2021: 442f.) und auch Leahey & Reikowsky (2015) darauf hin, dass im modernen Wissenschaftssystem mittlerweile die Co-Autorenschaft gegenüber der individuellen Publikation überwiegt, was – unter der Voraussetzung, dass die Autorinnen und Autoren aus verschiedenen Disziplinen kommen –, dafür spricht, dass die Kooperationsmomente und damit die Möglichkeit auf andere disziplinäre Perspektiven zu treffen, deutlich erhöht werden. Publikationswege werden zudem im Rahmen einer geforderten und forcierten Open-Science-Strategie vielfältiger und leichter zugänglich (z. B. Open-Access-Publikationen, digitale Repositorien und Datenbanken) und sind mehr auf Interdisziplinarität und weniger auf disziplinäre Ordnung fokussiert (International Science Council 2020). Die modernen Publikationsstrukturen sind zunehmend auf die Verbindung des schriftlich fixierten Wissens angelegt. „Die Wissensbestände werden aufeinander bezogen und treten in Interaktionen, in denen sie einander fordern und herausfordern und dadurch in Bewegung geraten“ (Stichweh 2022: o.S.).

Im Hinblick auf die Sozialisation des wissenschaftlichen Nachwuchses in eine *scientific community* entstehen zudem Schwierigkeiten in der Anerkennung der in einem interdisziplinären Forschungs- und Arbeitskontext erbrachten Leistungen durch die jeweiligen Disziplinvertreterinnen und -vertreter (z. B. keine Gutachterinnen oder Gutachter für Qualifikationsarbeiten oder Publikationsmöglichkeiten finden, Abwertung innerhalb der Community, Macht- und Positionskämpfe statt inhaltlicher Auseinandersetzung; hierzu: Holzer 2018), weil die

Leistungen weder in das eine noch das andere Fach hundertprozentig eingeordnet werden können (Wissenschaftsrat 2020: 41f.). In einer Studie von Leahey et al. (2016) wird untersucht, wie sich (gemessen an der Anzahl der Publikationen und der Zitationen) interdisziplinäres Arbeiten auf die wissenschaftliche Karriere auswirkt. Ein zentrales Ergebnis ist, dass interdisziplinär Forschende weniger publizieren, die Publikationen dafür aber breiter sichtbar sind und mehr Zitationen aus verschiedenen Fächern erhalten. In der Summe gleicht die höhere Zitationszahl aber nicht die geringere Publikationszahl aus:

„it takes more time, effort, diligence, and perhaps coordination to master (at least aspects of) different fields and to work with scientists trained in disparate disciplines. That said, we cannot assess whether this trade-off is harmful or beneficial for a scientist – do 40 more citations offset seven fewer publications? We can say that the greater visibility this work receives is accompanied by fewer publications published“ (Leahey et al. 2016: 35)

Inwieweit sich interdisziplinäres Arbeiten also förderlich oder hinderlich auf die wissenschaftliche Karriere auswirkt, bleibt damit fachabhängig – je nachdem, wie offen die jeweilige Disziplin für die Perspektiven Anderer ist und wie stark sie die Reputation von den Zitations- und Publikationszahlen (z. B. h-Index) abhängig macht.

Forschungspraktisch berichten unterschiedliche Autorinnen und Autoren von immer denselben auftretenden Problemen in der interdisziplinären Zusammenarbeit (siehe: Defilia & Di Giulio 1998: 123ff.; Philipp 2021; Sukopp 2013; Voßkamp 2015): Kommunikationsprobleme (z. B. bei der Verwendung von Fachbegriffen), Einigung auf methodisches Vorgehen, Entwicklung geteilter Gegenstands- und Problemverständnisse, vorurteilsgefärbte Interaktion der Forschenden, tendenziell konfliktbehaftete Gruppendynamiken oder erhöhter Zeit- und Koordinierungsaufwand. Zudem ergäben sich aus der Asymmetrie der Größen der beteiligten Disziplinen Probleme, da die dominante Disziplin dazu tendiere, etwa Ziele oder Forschungszugänge zu bestimmen und die anderen Fächer als Hilfs- oder Anwendungsdisziplinen zu degradieren (Wissenschaftsrat 2020: 32). Alles in allem führen die beschriebenen Herausforderungen zu der Einsicht, dass es auf institutioneller, aber vor allem auch auf personaler Ebene für eine gelingende disziplinübergreifende Zusammenarbeit bestimmte Bedingungen braucht. Diese werden als Schlüsselqualifikationen (z. B. Mainzer 2013: VI) bzw. interdisziplinäre Kompetenzen bezeichnet, wobei es sich dabei nicht um ein festes Repertoire von Fähigkeiten und Fertigkeiten handelt, sondern eher um eine Kombination von Teilkompetenzen, die in unterschiedlichen wissenschaftlichen Ausbildungs- und Handlungskontexten erlangt werden können

(Lerch 2021: 19; Lerch 2017: 113ff.). In diesen Kompetenzen spiegelt sich eine mentale, akademische Grundhaltung wider, „in der sich die Offenheit, Kontextbewusstsein, Anerkennung der eigenen disziplinären Grenzen, Dialoginteresse sowie Kooperations- und Integrationsfähigkeit verbindet (Briggs und Michaud 1972: 192)“ (Philipp 2021: 163f.). Erkenntnistheoretisch ist Interdisziplinarität damit eher ein Denkstil (Lerch 2017: 70ff.), der von der Toleranz und Akzeptanz anderer Perspektiven geprägt ist, andere wie die eigene Fachkultur als *gleichwertige* Ergebnisse historischer Entwicklungen begreifen sowie Unterschiede wahrnehmen, aushalten und kommunizieren zu können (Defilia & Di Giulio 1998: 125). Indem Forschende ihre disziplinäre Sichtweise als nur eine unter vielen möglichen akzeptieren, stellt sich zwangsläufig die Frage nach der *eigenen Disziplinarität*, dem *eigenen sozialisierten Wissenschaftsverständnis* sowie Wertekanon und damit auch der *eigenen Identität*. Diese Selbstreflexion funktioniert nicht im Modus der alleinigen Abgrenzung, des Ideenklus oder der additiven Ergänzung, sondern fordert eine synthetische Integration. Im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität bleibt es herausfordernd, den damit möglichen Spezialisierungstendenzen zu widerstehen und einerseits immer wieder nach der Anschlussfähigkeit des Wissens an disziplinäre Wissensbestände zu suchen sowie andererseits „disziplinäres, spezialisiertes Wissen und Können in einem interdisziplinären Kontext anzuwenden“ (Defilia & Di Giulio 1998: 123ff.). Im Lichte der fast durchweg positiven Konnotation von Interdisziplinarität gegenüber Disziplinarität plädiert der Wissenschaftsrat (2020: 63f.) dafür, beides als gleichwertige Pole des Wissenschaftssystems anzusehen und interdisziplinäres Forschen und Arbeiten nicht normativ zu überhöhen, sondern an der Sache zu messen – etwa an der Notwendigkeit bestimmte Fragestellungen zur Nachhaltigkeit, zum sozialem Wandel oder zur Digitalisierung zu bearbeiten oder um wissenschaftliches Wissen über die Wissenschaft hinaus zu verbreiten.

3.3. Zur Historizität der Disziplin Erwachsenenbildung oder: Die Frage nach der institutionalisierten Ordnung der wissenschaftlichen Wissensproduktion

Für eine *bildungswissenschaftliche* Erkenntnisproduktion im Hinblick auf die nähere Bestimmung des spezifisch Disziplinären einer Forschung, die als „erwachsenenpädagogisch“ attribuiert werden kann, liefern die Darstellungen zur Disziplin und zum modernen Wissenschaftssystem bis herein wichtige Einsichten. Eine zentrale ist, dass Disziplinen nicht einfach da sind oder erfunden werden.

Sie sind das Ergebnis eines historischen Differenzierungsprozesses des Wissenschaftssystems (Stichweh 2013: 16ff.). Wissenschaftliche Disziplinen sind und haben also eine Geschichte, die u. a. zur Entwicklung einer disziplinären Identität über die Curricula der universitären Ausbildung immer lebendig gehalten wird und werden muss. Dies gilt ebenso für die Disziplin Erwachsenenbildung. Die Beschäftigung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung ist in der Regel Bestandteil der Studienpläne erwachsenenpädagogischer Studiengänge, ist weitestgehend institutionell verankert und damit sozialisatorisch wirksam. Mit Fokus auf die Bildungspraxis bekommt eine in sich geschlossene Erzählung zu den Ursprüngen und Entwicklungslinien des Nachdenkens über das Lernen Erwachsener eine sicherheitsstiftende und legitimatorische Funktion, „indem sie in einer gegenwartsdienlichen Perspektive die positiven Linien von Geschichte zur Gegenwart hin – insbesondere die demokratische und bildungsökonomische Linie – herausarbeiten“ (Seitter 2007: 12). Wird von der Geschichte der Erwachsenenbildung gesprochen, so ist zunächst davon auszugehen, dass es sich um eine Konstruktion handelt, die ontologisch nicht unabhängig von den Geschichtsschreibern existiert. Für die Erzählung der Disziplinengeschichte gibt es also mehrere Fragen, die zu beantworten sind: Wo fängt die Erzählung an? Welche Ereignisse werden von wem als bedeutsam angesehen? Wie werden diese Ereignisse so miteinander in Zusammenhang gebracht, dass eine in sich geschlossene, sinnhafte und für die Gegenwart relevante Erzählung daraus resultiert? Im Kanon der *historischen Entwicklung der Disziplin im Wissenschaftssystem*²⁹ lassen sich für die Frage nach den Anfängen zwei Linien darstellen:

Die erste Linie in den Diskursen setzt bei den ideengeschichtlichen Ursprüngen der Aufklärung im 18. Jahrhundert an (z. B. Tietgens 2018, Olbrich 2001, Arnold et al. 2017, Kade et al. 2007, Wittpoth 2013). Die Aufklärung als Anfangspunkt zur historischen Beschreibung der Disziplin zu sehen, ist zudem kein Zufall, da in dieser Phase ein pädagogisches Zeitalter eingeläutet worden ist, in dem sich ein neues Selbst- und Weltverständnis entwickelt (Olbrich 2001: 28). Für Stichweh steht die Aufklärung zudem für eine für die Innendifferenzierung der Wissenschaft notwendige philosophische Revolution, die „einen Platz für Arbeit an

²⁹ Zeuner (2020: 23) weist darauf hin, dass es bei der Frage nach dem Beginn der Geschichtserzählung eben darauf ankommt, ob allgemein das Lernen, die Lernfähigkeit und -bedürftigkeit Erwachsener im Fokus stehen – hier können auch bereits Anfänge bei Konfuzius ca. 550 v. Chr. (siehe Siebert 2009: 4) gefunden werden – oder, ob die Ereignisse im Zentrum stehen, die für die institutionelle Entwicklung der Disziplin im Wissenschaftssystem bedeutsam sind.

Begriffen und Theorien, für Hypothesen und wissenschaftliche Gesetze, Formalisierung und Mathematik, für Beobachtung zweiter Ordnung und für spekulatives Denken schafft“ (Stichweh 2021: 435). Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die Pädagogik als Disziplin ihre Ursprünge in der Aufklärung findet (Krüger 2004b: 337) – auch, wenn ihre Institutionalisierungsgeschichte im Wissenschaftssystem mit dem ersten Lehrstuhl 1779 (Ernst Christian Trapp an der Universität Halle) knapp 200 Jahre früher begann und sie damit eine der wenigen wissenschaftlichen Disziplinen ist, die nach Stichweh (2021: 436) im Hinblick auf seine beschriebenen Strukturmerkmale um 1810 existieren. Infolgedessen kann diskutiert werden, inwieweit sich Erwachsenenbildung historisch als Subdisziplin der Erziehungswissenschaften ausdifferenzierte. Krüger beispielsweise ordnet die Erwachsenenbildung als eine pädagogische Subdisziplin ein, die sich spätestens seit 1970 „mit den Problemen der Weiterbildung und des Weiterlernens von Erwachsenen, mit den Institutionen, den Trägern, den didaktischen Konzepten und in neuerer Zeit auch mit den Biographien der TeilnehmerInnen, die die Veranstaltungen der allgemeinen und beruflichen Erwachsenen- bzw. Weiterbildung besuchen, [beschäftigt] (vgl. Kade/Seitter 1995)“ (Krüger 2004a: 329). Unter disziplinären Gesichtspunkten hat die Erwachsenenbildung mit dieser Art der hierarchisierenden Eingliederung durchaus ein Problem, wie das Ringen um die Identität der Erwachsenenbildung (z. B. Siebert 1990, Tietgens 1990, Mader 1984) verdeutlicht. Eine Hierarchisierung ist immer auch eine Behauptung und konstruierte Festschreibung von Disziplin-Umwelt-Verhältnissen der verschiedenen pädagogischen (Teil-)Disziplinen zueinander, was allerdings gleichzeitig potentiell den interdisziplinären Austausch intensiviert (Stichweh 2013: 29ff.). Die Auffächerung der Wissenschaften in immer weitere Teil-/Subdisziplinen (oder auch Fächer) kann als Merkmal des modernen Wissenschaftssystems begriffen werden, was aber wiederum erneut in den Blick rückt, dass es Konkurrenzsituationen gibt, die die evolutionäre Entwicklung vorantreiben:

„Unsere bisherige Argumentation hat versucht, zu belegen, daß Hierarchisierung als Form des Bezugs von Disziplinen aufeinander dazu dient, die als Folge des Differenzierungsmusters drohende Beziehungslosigkeit zu kontrollieren. Sie institutionalisiert relativ regelmäßig fungierende Austauschprozesse und prägt den Handlungen des Wissenschaftlers eine doppelte Orientierung auf: einerseits bezogen auf den Stand der Disziplin, andererseits auf das internalisierte Entwicklungsideal der Disziplin“ (Stichweh 2013: 32).

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE) kann als eine institutionalisierte Struktur derartiger Austauschprozesse (z. B. über DGFE-

Kongresse oder Herausgabe der Zeitschrift „Erziehungswissenschaft“) verstanden werden. Sie umfasst derzeit 14 Sektionen und 18 Kommissionen³⁰, die als historische Resultate der Innendifferenzierung der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin seit Ende des 18. Jahrhunderts gesehen werden können und die sich innerhalb der Sektionen (z. B. über Sektionstagungen) auch immer wieder neu voneinander abgrenzen (müssen).

Damit ist der Übergang zur zweiten Linie der Diskurse um die historischen Anfänge der Disziplin beschrieben. Hier stehen nicht die ideengeschichtlichen Ursprünge im Fokus, sondern die Frage danach, ab wann es eine institutionelle Trennung gab zwischen der Praxis des Lernens Erwachsener und des systematischen Nachdenkens über diese Praxis (z. B. Born 2018, Faulstich & Zeuner 2006). Diese Erzählungen, die eher die Geschichte der *Forschung* beschreiben, sehen den Anfang der Disziplinentwicklung in den 1920er Jahren (frühestens allerdings 1895), wobei von einer wirklichen Institutionalisierung einer Disziplin Erwachsenenbildung im deutschen Wissenschaftssystem erst ab 1970 gesprochen werden kann. Bevor also von einer Disziplin der Erwachsenenbildung die Rede ist, braucht es einen gewissen Institutionalisierungsgrad der im Abschnitt 3.1. beschriebenen Strukturmerkmale, der die Integration ins Wissenschaftssystem überhaupt erst möglich macht.

„Erst bei einsetzendem Institutionalisierungsprozeß, der meist eine Reformulierung des für das Fachgebiet spezifischen Problems impliziert, fügt das Fachgebiet sich enger in die disziplinäre Struktur der Wissenschaften ein – eine Eingliederung, die kognitiv entweder über Akkomodation der spezialgebietsspezifischen Problemformulierungen an das für die Disziplin typische Problemverständnis oder bei erfolgreichen ‚revolutionären‘ Spezialgebieten über eine Neuformulierung des Selbstverständnisses der Disziplin erfolgt“ (Stichweh 2013: 35).

Die beiden beschriebenen Linien schließen sich nicht aus, da auch Geschichtsschreibungen, die mit der Ideengeschichte beginnen, ab der Phase in den 1920ern zunehmend Institutionalisierungsprozesse der Erwachsenenbildung als Disziplin im Wissenschaftssystem sowie der Weiterbildung als quartärer Sektor im deutschen Bildungswesen beschreiben. So kommen Kade & Nittel (2004: 212) zu dem Schluss, dass die Geschichte der Erwachsenenbildung eine Geschichte ihrer Institutionalisierung sei und das Verständnis dessen, was unter Erwachsenenbildung gefasst werden kann, durch einen Blick auf ihre Institutionen gekennzeichnet ist. Wittpoth (2013: 46) weist an dieser Stelle allerdings

³⁰ <https://www.dgfe.de/dgfe-wir-ueber-uns> [30.06.2022]

richtigerweise darauf hin, dass es in den Diskursen um Institutionalisierung, Institutionen und Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung das Problem gibt, dass hier eine sehr diffuse Begriffsverwendung die Regel ist. Anders als Wittpoth, der sich – wissend, dass es einen Unterschied zwischen den Begriffen Weiterbildungsorganisation und Weiterbildungsinstitution gibt – diesem diffusen Sprachgebrauch der Diskurse anschließt, „um noch ‚verständlich‘ zu bleiben“ (Wittpoth 2013: 46), wird an dieser Stelle für eine nähere Bestimmung der Begriffe Institutionen und Institutionalisierung plädiert. Denn sie sind, bezogen auf die Darstellungen der Disziplingeschichte, in fast allen historischen Erzählungen derart zentral, dass das Voraussetzen eines impliziten Begriffsverständnisses als nicht vertretbar erscheint.

Exkurs: Zu den Begriffen Institutionalisierung und Institution

In Anlehnung an Berger & Luckmann (2007: 49ff.) kann unter einer Institution eine durch aufeinander bezogenes, menschliches Handeln hervorgebrachte Ordnung verstanden werden, die notwendigerweise daraus resultiert, dass die biologische Natur des Menschen keine ihm art-spezifische Umwelt bereithält.

„Dem menschlichen Organismus mangelt es an dem nötigen biologischen Instrumentarium für die Stabilisierung menschlicher Lebensweise. Seine Existenz wäre, würde sie zurückgeworfen auf ihre rein organismischen Hilfsmittel, ein Dasein im Chaos. Solches Chaos ist theoretisch vorstellbar, empirisch aber nicht nachweisbar. Empirisch findet menschliches Sein in einem Geflecht aus Ordnung, Gerichtetheit und Stabilität statt“ (Berger & Luckmann 2007: 54).

Diese anthropologische (mangelorientierte³¹) Prämisse der Erkenntnistheorie, auf die der soziale (und auch radikale) Konstruktivismus aufbaut und die sich beispielsweise in der Systemtheorie wiederfindet (zum Verhältnis von Systemtheorie und Konstruktivismus: Berghaus 2011: 26ff.), taucht interessanterweise ebenso in der Erwachsenenbildung auf, wenn es darum geht, die Lernfähigkeit und auch Lernnotwendigkeit des Menschen über die gesamte Lebensspanne zu begründen.

„Wir können also davon ausgehen, daß der Mensch nicht festgelegt, sondern welttoffen ist, daß er das Lebewesen ist, das sich zu sich selbst verhalten kann. Im Lernen konkretisiert sich dieses Potential. [...] Der Mensch

³¹ Der Mensch als Mängelwesen, siehe hierzu: Gehlen 1940

ist lernfähig und lernbedürftig zugleich“ (Tietgens & Weinberg 1971: 11, H. i. O.).

Kurzum: Der Mensch schafft sich die Ordnung, in der er sich als soziales Wesen überhaupt entwickeln kann, selbst. Diese Ordnung schränkt die theoretisch vorstellbare Unendlichkeit seiner Handlungs-, Deutungs-, Wahrnehmungs-, Interaktionsmöglichkeiten – oder pädagogisch gewendet: Lern-/ Bildungs-/ Entfaltungsmöglichkeiten (z. B. Tietgens & Weinberg 1971: 10ff.; Tietgens 1967: 224ff.) – ein und lenkt diese in gewisse Bahnen, sodass überhaupt eine Sozialität (z. B. Kommunikation über Sprache oder aufeinander abgestimmte Handlungen) hergestellt werden kann. Auf eben diese Ordnung verweist der Begriff „Institution“:

„Indem I.en [gemeint: Institutionen, CK] die Beliebigkeit und Willkür des sozialen Handelns beschränken, üben sie normative Wirkung aus; sie definieren Pflichten. Dabei leisten sie eine Doppelfunktion: einmal für den Menschen, dessen Bedürfnisnatur sie formen, zum anderen für die Gesellschaft, deren Strukturen und Bestand sie sichern. (Lipp 2003: 149)

„Institutionen sind für Gehlen überpersönliche, auf Dauer gestellt Muster, die den Menschen entlasten“ (Nassehi 2021: 153f.).

„Der Begriff der Institution bringt zum Ausdruck, dass Regelmäßigkeiten und Gleichförmigkeiten des gegenseitigen Sichverhaltens von Menschen, Gruppen oder Organisationen nicht einfach determiniert sind, sondern dass diese auch Produkte menschlicher Kultur und Aushandlung sind. Institutionen sind aber immer Formen von Handlungsregelmäßigkeiten oder Gewohnheiten, die öffentlich und sozialhistorisch auf relative Dauer angelegt sind“ (Tippelt & Lindemann 2018: 523).

Der Prozess, in dem sich diese Ordnung ausbildet, kann als *Institutionalisierung* benannt werden. Berger & Luckmann (2007: 49ff.) beschreiben in ihrem klassischen Werk *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* diesen Prozess ausführlich. Hierin wird deutlich, dass Institutionen immer zwei Seiten miteinander verbinden und damit eine subjektive und objektive Wirklichkeit in einem Spannungsverhältnis halten: Sie beziehen sich einerseits auf die subjektive Bedürfnisstruktur, etwa, indem die oder der Einzelne ihr oder sein Verhalten nach ihren oder seinen Bedürfnissen gerichtet ausgestaltet und immer wiederholt (Habitualisierung). In dem Moment, indem zwei Subjekte mit ihren habitualisiertem Verhalten aufeinandertreffen, beziehen sie sich wechselseitig aufeinander und es entsteht andererseits etwas Überindividuelles, was nicht mehr (nur) auf einen einzelnen Akteur bzw. einer einzelnen Akteurin zurückgeführt werden kann. Da wir aber schon in die Welt unserer Vorfahren hineingeboren werden, finden wir eine Situation vor, in der historisch herausgebildete Institutionen als

objektive Wirklichkeit Kontrolle über uns ausüben. „Institutionen sind nun etwas, das seine eigene Wirklichkeit hat, eine Wirklichkeit, die dem Menschen als äußeres, zwingendes Faktum gegenübersteht. (Berger & Luckmann 2007: 62). Diese äußere Wirklichkeit wird im Prozess der Sozialisation wiederum internalisiert, sodass scheinbar individuelles Handeln, Fühlen und Denken aufeinander abgestimmt wird – beispielsweise, wie sich ein Mann oder eine Frau in bestimmten Situationen zu verhalten hat, welche Gefühle er oder sie äußern darf; also, was als *typisch* männlich oder weiblich gilt.

„Die Institution ihrerseits macht aus individuellen Akteuren und individuellen Akten Typen. Institution postuliert, daß Handlungen des Typus X von Handelnden des Typus X ausgeführt werden. Die Institution ‚Gesetz‘ kann zum Beispiel postulieren, daß Köpfen nur auf bestimmte Weise und unter bestimmten Umständen vorgenommen werden darf, und ferner, daß nur bestimmte Typen köpfen dürfen [...]. Institutionen setzen weiter Historizität und Kontrolle voraus. [...] Es ist unmöglich, eine Institution ohne den historischen Prozeß, der sie hervorgebracht hat, zu begreifen. Durch die bloße Tatsache ihres Vorhandenseins halten Institutionen menschliches Verhalten unter Kontrolle“ (Berger & Luckmann 2007: 58).

Die Frage nach der Institutionalisierung bestimmter Disziplinstrukturen bedeutet also, dass nach der historischen Herausbildung einer kontrollierenden, stabilisierenden und richtungsgebenden Ordnung gefragt werden muss, wie, von wem, wozu und zu was Wissen über die Welt produziert werden soll, das als wahr gilt. Wie diese Ordnung für das Wissenschaftssystem im Allgemeinen aussehen kann, beschreibt Stichweh (2013: 17) mit den aufgeführten Strukturmerkmalen wissenschaftlicher Disziplinen. Die *Institutionalisierung der Disziplin Erwachsenenbildung* kann demnach überall da beschrieben werden, wo sich im historischen Prozess gewisse Handlungs-, Denk- und Akteurstypen herausbilden, die Kontrolle über die Bestimmung dessen ausüben, was das „Erwachsenenpädagogische“ ist, mit der sich die wissenschaftliche Disziplin auseinandersetzt und auf welche Art und Weise dazu Wissen produziert werden soll. Die angeführten Strukturebenen der Innendifferenzierung des Wissenschaftssystems (Stichweh 2021: 343) sind als die empirisch beobachtbare Realität zu begreifen, die beschrieben werden kann. Erwachsenenbildung ist also keine Institution an sich, sondern es existiert eine Vielzahl von Institutionen, die auf für die Disziplin konstitutive Strukturmerkmale verweisen und die damit die disziplinären Grenzen bestimmen, z. B.: Gesetze, Rollenverständnisse, *scientific communities*, Kommunikations- und Publikationsorgane, Qualifikationswege, tlw. Berufscodices wie bei Beratung oder Supervision, Verbände, Ressortzuständigkeiten, öffentliche Förderung und Bildungsorganisationen.

3.4. Die historische Entwicklung in Phasen oder: Die Trennung von Erwachsenenbildung als Praxis und Wissenschaft

Für das Verstehen der Geschichte der Erwachsenenbildung sind historische Entwicklungen und Ereignisse darzustellen, die für die Herausbildung von für die Disziplin relevanten Institutionen wie Lehrstühle, Publikationsorgane, wissenschaftliche Diskursgemeinschaften oder Theorie- und Begriffssammlungen bedeutsam sind. Der Beginn wird dabei mit Blick auf die erwachsenenpädagogischen Diskurse zur Disziplingeschichte in der Aufklärung verortet (Tietgens 2018: 20), wobei sich eine Parallelität dahingehend zeigt, worin die Erwachsenenbildung als (Sub-)Disziplin³² und worin die Erziehungswissenschaft als (übergeordnete?) Disziplin ihre ideengeschichtlichen Ursprünge sieht (siehe: Krüger 2004b: 337f.). Die Beschreibung der Disziplingeschichte findet dabei typischerweise in aufeinanderfolgenden und voneinander abgetrennten Phasen statt, die immer selektiv sind und im Rückblick eine sinnhafte Entwicklung der Disziplin unter verschiedenen Perspektiven zu (re-)konstruieren versuchen (Tietgens 2018: 19f.).

„Die Entwicklung der Erwachsenenbildung ist einerseits durch deutliche Entwicklungsschritte und alles überwölbende Entwicklungsschübe gekennzeichnet, andererseits verdeutlicht ein ‚multiperspektivischer Blick‘ (ebd.) [gemeint: Seitter 2000, CK] aber auch die Ungleichzeitigkeit und deshalb bisweilen Antiquiertheit der aktuellen Vorstellungen und Formen des Erwachsenenlernens in unserer Gesellschaft“ (Arnold et al. 2017: 19).

Da disziplinäre Diskurse aber auch eine ordnende Funktion haben, etwa, indem Systematiken, Modelle und Hierarchien entwickelt werden, ist es nicht verwunderlich, dass es eine Art gemeinsam getragenes disziplinäres Verständnis gibt, dass für die Disziplinentwicklung drei große Phasen als wesentliche Zäsuren angesehen werden: Volksaufklärung 18. bis Ende 19. Jahrhundert, Wende 19. zum 20. Jahrhundert, Bildungsreform 1960er und 1970er (Yendell 2017: 28). Arnold et al. (2017) fassen die Entwicklung ein wenig anders zusammen, in dem sie zwei zentrale Pfade beschreiben, zum einen den Weg zur Institutionalisierung (ca. 1800-1945) (Arnold et al. 2017: 19ff.) und zum anderen den Weg zur Weiterbildungspolitik (seit 1945) (Arnold et al. 2017: 31ff.). Daraus leiten sie ab, dass die Erwachsenen- und Weiterbildung im Zusammenhang mit einem ge-

³² Erwachsenenbildung als Begriff existierte zu dieser Zeit auch noch gar nicht, sondern erst ca. 100 Jahre später (siehe: Abschnitt: 3.5.).

sellschaftlichen Wandel zu sehen ist, und fragen: „Mit welcher Herausforderung der Zukunft sieht sich Erwachsenenbildung konfrontiert?“ (Arnold et al. 2017: 59). Für sie sind es zum Zeitpunkt des Verfassens ihres Buches vor allem die ökologische Krise sowie die Digitalisierung, die die Zukunft der EB/WB als Wissenschaft und Praxis prägen würden (Arnold et al. 2017: 58ff.).

Im Rückgriff auf die verschiedenen Darstellungen der Entwicklungsphasen, sowie mit Blick auf die Strukturmerkmale einer wissenschaftlichen Disziplin, wird im Folgenden davon ausgegangen, dass erst von einer Disziplin der Erwachsenenbildung gesprochen werden kann, sobald es eine institutionelle Trennung gibt zwischen dem pädagogischen Handeln in der Praxis und einer Analyse bzw. Reflexion dieser Praxis, die Strukturmerkmale einer wissenschaftlichen Disziplin (Stichweh 2013) aufweist (Kade et al. 2007: 35 und 45, Born 2018: 344f., Seitter 2007: 117f.). Dieser Annahme folgend ist es erst die systematische und geordnete Reflexion der Praxis, womit nicht nur instrumentelles Wissen für ebene Praxis produziert werden soll – also Wissen bezogen auf das alltägliche und professionelle Handeln als Pädagogin und Pädagoge –, sondern die auch auf wissenschaftliche Erkenntnisse zielt und damit eine wissenschaftliche Theoriebildung ermöglicht. Letztere vollzieht sich, mit Blick auf die zuvor dargestellten Ebenen disziplinärer Strukturbildung (siehe: Abschnitt 3.1.1.), unter Verwendung spezifischer Begriffe und Theorien (*System von Kognition*), dem Aufbau einer *wissenschaftlichen Gemeinschaft* und der *Kommunikation über Publikationen*. Gleichwohl sich diese Trennung historisch verorten lässt, prägt dieses Wechselverhältnis von Erkenntnis- und Praxisorientierung die Disziplin Erwachsenenbildung bis heute. Dass dieses Verhältnis nicht aufgelöst wird, ist aber nicht als Defizit zu sehen, sondern kann als Merkmal jeder erziehungswissenschaftlichen Disziplin aufgefasst werden, da sich diese im Spannungsfeld von erkenntnisorientierter Grundlagenforschung und handlungsorientierter Professionalitätsforschung befindet (Krüger 2004b: 342, Vogel 2019: 54ff.). Gieseke (1990: 71f.) plädiert in diesem Zusammenhang mit ihrem Ansatz der Reanalysen sogar dafür, in der pädagogischen Realität den Anknüpfungspunkt für die wissenschaftliche Forschung zu sehen, da Erwachsenenbildung hieraus ihren Selbstwert schöpfen und die empirische Wirklichkeit als Korrektiv für die rein auf wissenschaftliche Erkenntnis hin orientierte Theorieentwicklung dienen könne.

Der Beginn der institutionellen Trennung kann für die Erwachsenenbildung um 1920 datiert werden, da sich hier – aufgrund eines massiven Ausbaus insbesondere von Volkshochschulen – ein öffentliches Interesse herausbildete, beständig und systematisch über das Lernen Erwachsener zu reflektieren (Arnold

et al. 2007: 45, Olbrich 2001: 146ff.). Mit dieser Zäsur ergibt sich eine Phase vor 1920, die beginnend mit der Aufklärung Ende des 18. Jahrhunderts die ideengeschichtlichen Ursprünge der Erwachsenenbildung und die ersten Institutionalisierungsansätze umfasst. Die Phase von 1920 bis 1966 ist einerseits geprägt von einem massiven Ausbau der Lernorte für Erwachsene, der Gleichschaltung der Erwachsenenbildung unter dem nationalsozialistischen Regime sowie einer Rekonstruktionsphase nach 1945. Aber erst mit der großen Bildungsreform (1967-1975) konsolidierte sich die Trennung von Praxis und Wissenschaft sowohl im Bildungssystem (Weiterbildung als quartärer Sektor) als auch im Wissenschaftssystem (u. a. Lehrstühle für die wissenschaftliche Disziplin Erwachsenenbildung). Danach folgte eine für die Weiterbildungspraxis sowie die disziplinäre Entwicklung im Wissenschaftsbereich (mit Unterbrechungen) alles in allem enorme Erfolgsgeschichte (Seitter 2007: 146ff.), wobei die Frage nach der Zukunft der Erwachsenenbildung naturgemäß offenbleiben muss. In den folgenden Abschnitten werden diese vier Phasen im Hinblick auf die Institutionalisierung von Disziplinstrukturen umfassender beleuchtet.

3.4.1. Phase I: Ideengeschichtlichen Ursprünge der Erwachsenenbildung bis ca. 1920

Die Zeit der Aufklärung ab dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts kann als „Aufbruch der Erwachsenenbildung“ (Olbrich 2001: 27) bezeichnet werden, an der sich die „mentale Grundhaltung“ (Tietgens 2018: 22) der Bildungspraxis sowie die immer auch normative Anspruchshaltung an Bildung ausbildete. Leitend ist die Vorstellung, dass gesellschaftlicher, sozialer, politischer und persönlicher Fortschritt nur möglich sind, wenn sich der Mensch als lernbedürftiges und lernfähiges Wesen begreift und neue Erkenntnisse immer wieder in sein Handeln, Denken und Fühlen aufnimmt (Olbrich 2001: 28). Prägend ist damit ein verändertes Selbst- und Weltverhältnis, in welchem sich der Mensch ständig mit sich und seinem Verhältnis zur Welt auseinandersetzen muss, um „vernünftige“ Entscheidungen zu treffen und Ordnungen des Zusammenlebens zu etablieren, die nicht als unausweichliche und unveränderbare Objektivität zu akzeptieren seien (Olbrich 2001: 28ff.). Die Erziehung des „Menschengeschlechtes“ als solches und eben nicht nur der Kinder im Sinne einer sozialisierenden Eingliederung in eine feste Sozialstruktur wird damit als gesamtgesellschaftliche Aufgabe anerkannt und spiegelt sich in der Programmatik einer Volksbildung bzw. Volksaufklärung wider (Arnold et al. 2017: 19f.; Olbrich 2001: 28ff.; Kade et al. 2007: 36ff.). Diese Entwicklung ist in ihrer gesellschafts-historischen Rahmung zu sehen, da seit dem Ende des 18. Jahrhunderts in Europa der absolutistische Herr-

schaftsanspruch von Gottesgnaden begleitet von revolutionären Bewegungen (z. B. Französische Revolutionen 1789-1799; Märzrevolution 1830) zurückgedrängt und eine feudale Ständegesellschaft und im Verlauf des 19. Jahrhunderts eine frühindustrielle, bürgerliche Gesellschaft etabliert wird, in denen die Möglichkeiten für soziale Mobilität erhöht werden (Arnold et al. 2017: 21).

„Mit diesem Wandel war nicht nur die Notwendigkeit verbunden, alle Gesellschaftsmitglieder zu einer allgemeinen ständeübergreifenden Kommunikation zu befähigen, sondern auch eine wissensgestützte beruflich-technische-agrarische Aufklärung und Fortbildung der Handwerker-, Arbeiter- und Bauernschaft zu organisieren“ (Kade et al. 2007: 36f.).

Mit Blick auf die Herausbildung einer ordnenden Struktur, verstanden als Institutionalisierungsprozess des Lernens Erwachsener, lassen sich im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert erste Ansätze in der *Volksbildung* erkennen. Es bilden sich drei Bereiche heraus, die um die zentralen sozialen Gruppierungen herum organisiert sind (Kade et al 2007: 37ff.): bürgerliche Selbstbildung in der Nachahmung der Adelskultur, berufliche Ausbildung der Handwerker- und Arbeiterschaft sowie Rationalisierung der Landwirtschaft und Aufklärung der Bauernschaft. Neben einer an Aufklärung orientierten Selbstbildung standen damit die beruflich-technische wie auch agrarische Aus- und Fortbildung sowie vergemeinschaftende und an Geselligkeit orientierte Bildung im Zentrum (Arnold et al. 2017: 22). Werde die Idee der Aufklärung nicht als bloße „Verkopfung“ verunglimpft, so Tietgens, dann werden an ihr „die unterschiedlichen Antriebsmomente [ersichtlich], die mit Selbstbestimmung und Gemeinwohl, Nützlichkeit und Geselligkeit, mit dem Ziel einer Einheit von Vernunft und Tugend wohl am treffendsten gekennzeichnet sind“ (Tietgens 2018: 22). Als Orte dieser Volksbildung dienten – getragen von den verschiedenen ständischen Genossenschaften und Vereinigungen etwa der Arbeiterschaft, des Bürgertums oder der Bauernschaft – beispielsweise Bibliotheken, Klubs, Salons, Casinos und Museen (Kade et al. 2007: 37; Seitter 2007: 29ff.). Insbesondere die in Bibliotheken, Clubs und Salons ansässigen Lesegesellschaften, die sich ab dem Ende des 18. Jahrhunderts stark verbreiteten, können als erste institutionalisierte Bildungsorganisationen für Erwachsene verstanden werden (Tietgens 2018: 23).

Im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts ist in Vorbereitung auf die erste große Institutionalisierungsphase in den 1920er Jahren im Lichte der nationalstaatlichen Entwicklungen von der Reichsgründung 1871 bis zum ersten Weltkrieg die *Volksbildungsbewegung* von Bedeutung. Als sich von der revolutionären Arbeiterbewegung gelöste „bürgerliche Erwachsenenbildung“ (Olbrich 2001: 136) gehen aus ihr in den 1920ern unter anderem die Volkshochschulen hervor. Zudem

finden hier mit der Differenzierung einer Alten und Neuen Richtung die Diskussionen ihren Platz, die um die methodisch-didaktische Ausgestaltung der Bildungspraxis kreisen.

„Es ist kein Zufall gewesen, dass die Volksbildungsbestrebungen gerade im Jahre der Reichsgründung und Verleihung formaldemokratischer Rechte an das Volk einen Höhepunkt in der Gründung der Gesellschaft für die Verbreitung von Volksbildung fanden. Mit der Reichsgründung verbreitete sich die Einsicht, dass nun auch die Schaffung einer geistigen und sittlichen Gemeinschaft durch eine Bildung des Volkes erforderlich sei. Die Volksbildung verstand sich somit auch als ein Beitrag zur nationalen Einigung“ (Arnold et al. 2017: 24).

Bedeutsam für spätere Institutionalisierungsschübe sowie die normative Legitimation der Erwachsenen- und Weiterbildung bleibt bis heute die Idee der Befähigung und Erziehung des Menschen durch Bildung, um aus der sozial-strukturellen Determination (z. B. durch feudaler, ständischer und später auch kapitalistischer Ordnung) auszubrechen³³.

Im Hinblick auf die Trennung von Praxis und einer erkenntnisorientierten Reflexion über die Praxis steht im 19. Jahrhundert die Entwicklung von Strukturen im Zentrum, die auf die praktische Bildungsarbeit fokussiert ist und den politischen, gesellschaftlich-strukturellen und technischen Wandel über die Realisierung von (Bildungs-)Veranstaltungen begleitet, darauf antwortet oder diesen mitgestaltet. Tietgens (2018: 28ff) beschreibt dies für die Volksbildungsbewegung, die sich mit Blick auf die Industrialisierung und damit aufkommende *Soziale Frage* im Spannungsfeld von Emanzipation und Teilhabe der Arbeiterschaft sowie der Zähmung und Entschärfung der revolutionären Tendenzen der Bewegung bewegt. „Nationale Integration sollte dabei zwar die Teilhabe des ganzen Volkes an den traditionellen Kulturgütern einschließen, aber doch in einer dosierten Form, die eine Beruhigung der Gemüter bewirkt“ (Tietgens 2018: 29). Seitter (2007: 37) sieht erst um 1900 erste Ansätze einer Verberuflichung und Akade-

³³ Diese Idee stellt im Hinblick auf den Institutionalisierungsschub in den 1960er Jahren eine wichtige normative Grundlage zum einen für die Legitimation der Notwendigkeit eines Sektors Weiterbildung im Bildungssystem im Sinne eines „Aufstiegsversprechens durch Bildung“ und zum anderen auch für die Theorieentwicklung bezogen auf das Nachdenken über das Lernen Erwachsener dar. So fasst Tietgens (1967) die (schicht- bzw. milieuspezifische) soziale Determination des Lernens beispielsweise als ein Problem auf, mit dem sich die Erwachsenenbildung als Wissenschaft im Kern auseinanderzusetzen hätte. Lernen ist nie nur als ein innerpsychischer und individueller Prozess zu sehen, sondern weist gleichzeitig eine Sozialität auf (z. B. habituelle Prägung durch Sozialisation, Lernen im sozialen Feld), die es in der wissenschaftlichen Theoriebildung zu betrachten gelte (Tietgens 1967: 221ff.).

misierung dieser Praxis. Eine Voraussetzung hierfür ist, dass sich die Hochschulen und Universitäten um diese Jahrhundertwende flächendeckend – in der Regel organisiert über Vereine, Gesellschaften und Ausschüsse – für volksbildnerische Aktivitäten öffneten (Arnold et al. 2017: 25; Kade et al. 2007: 43; Seitter 2007: 37ff.). Dem Lernen Erwachsener wurde damit ein Platz im Wissenschaftssystem eingeräumt, der sich allerdings (noch) auf die bildungspraktische Durchführung etwa von Vortragsreihen zu verschiedenen Themen (Tietgens 2018: 31f.) beschränkte, was sich aber für die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin als sehr bedeutsam erweisen sollte.

3.4.2. Phase II: Beginnende institutionelle Trennung von Praxis und Wissenschaft von 1920 bis 1967

Im Zusammenhang mit dieser *Universitätsausdehnungsbewegung* ist es nicht als Zufall anzusehen, dass 1895 Ludo Hartmann erstmals systematisch Hörerstatistiken über die Teilnehmenden an eben diesen volkstümlichen Universitätsvorträgen anfertigte und diese als Anfang der empirischen Forschungsgeschichte der Disziplin gelten (Olbrich 2001: 105ff.). Neben der über diesen Statistiken möglichen Legitimation der geleisteten Bildungsarbeit an den Hochschulen, steht hinter dem Erfassen etwa von Teilnehmendenzahlen und soziodemografischen Daten auch die Idee, für die Planung von Bildungsveranstaltungen die Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmenden zu berücksichtigen, statt von einem Kanon der vermittlungsbedürftigen Kultur- und Bildungsgüter auszugehen (Born 2018: 142f.). Die Ursprünge der Reflexion des Lernens Erwachsener und damit der Entwicklung der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin sind somit in der Teilnehmenden-Forschung zu suchen (Heidemann 2021: 49ff.), auch wenn es noch bis 1927 dauern sollte, bis mit der „Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ die erste institutionelle Struktur im Wissenschaftssystem verankert worden ist.

„Hier zeigte sich bereits ein wichtiger Ansatz erwachsenenbildnerischer Professionalisierung und Verwissenschaftlichung sowie einer beginnenden professionellen Sozialisation künftiger Wissenschaftler der Erwachsenenbildung. Dies war eine Voraussetzung für die Etablierung einer eigenen universitären Disziplin, einer eigenständigen wissenschaftlichen Identität“ (Olbrich 2001: 107).

Drei Aspekte sind im Hinblick auf die disziplinäre Identität der Erwachsenenbildung herauszustellen: Erstens sind bereits in den Ursprüngen die bis heute noch leitenden Prinzipien der Teilnehmendenorientierung sowie der inhaltlichen Offenheit bzw. nicht-curricularen Angebotsentwicklung (siehe hierzu: Ludwig

2018: 260; Siebert 2006) angelegt. Diese Prinzipien werden mit Blick auf die Innendifferenzierung der Pädagogik bzw. der Abgrenzung der verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen als Merkmale einer erwachsenenpädagogischen Perspektive insbesondere für die Spezifik der Bildungsangebote immer wieder veranschlagt (Gieseke 2018b: 19ff.; siehe hierzu auch: Artikel III: Freide et al. 2021). Zweitens deutet sich hier bereits ein Spannungsfeld für die Entwicklung der Disziplin an, was für erziehungswissenschaftliche Fächer typisch ist (Krüger 2004: 341f.): Die disziplinäre Wissensproduktion ist einerseits auf Professionalitätsfragen der verschiedenen pädagogischen Handlungsfelder gerichtet, nimmt die pädagogische Realität als empirisch zu erschließenden Untersuchungsgegenstand an und spiegelt die Ergebnisse als handlungs- und praxisorientiertes Wissen zurück. Andererseits erfordert die Entwicklung als wissenschaftliche Disziplin die Bearbeitung von abstrakten Grundlagenfragen, die erkenntnisorientiertes Wissen liefern, welches im ersten Moment keinen direkten Praxisbezug aufweist.³⁴ Drittens kommt schon in den Ursprüngen der Erwachsenenbildungsforschung eine Legitimationsfunktion für die Bedeutung und Konsolidierung der erwachsenenpädagogischen Praxis zu, die sich nicht nur (wie in Abschnitt 3.4.1. dargestellt) ideengeschichtlich normativ begründet, sondern eben auch über die empirische Abbildung ihrer Aktivität – also beispielsweise darüber, dass es ein nachweisbares Interesse an bestimmten Bildungsveranstaltungen gibt.³⁵

Gleichzeitig darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass sich besonders in der Anfangszeit um die Wende des 19./20. Jahrhunderts diese erwachsenenpädagogische Forschung selbst legitimieren musste. Dies tat sie darüber, dass v. a. die Ergebnisse der quantitativen Hörerforschung zunehmend in einer *scientific community* diskutiert worden sind (Olbrich 2001: 106). Die nachhaltige Aufrechterhaltung institutionalisierter Strukturen der Reflexion über Praxis setzt aber vor allem ein gesellschaftliches Interesse voraus, das rechtfertigt, dass diese Art der Forschung gebraucht wird. Dieses Interesse entwickelte sich mit

³⁴ Die Ursprünge der Disziplin liegen mit Blick auf die dargestellte historische Entwicklung allerdings in der Produktion praxisbezogenen-instrumentellen Wissens und erst in den 1970er Jahren erfolgte mit dem Aufkommen der Professionsdebatten eine Trennung der Diskurse, da sich hier die Erwachsenenbildung selbstreflexiv mit sich und ihrer eigenen Entwicklung als Disziplin im Wissenschaftssystem auseinandersetzte (Kade et al. 2007: 57; Faulstich & Zeuner 2006: 11).

³⁵ Mit der sogenannten „realistischen Wende“ zum Ende der 1960er treten für die Legitimation der Weiterbildung verstärkt die Fragen nach der ökonomischen, wirtschafts-, gesellschafts- und bildungspolitischen sowie auch der individuell-biografischen Entwicklung in den Vordergrund (Faulstich & Zeuner 2006: 233; Kade et al. 2007: 60f., Arnold et al. 2017: 31ff.).

der Verdichtung der volksbildnerischen Aktivitäten durch die Gründung und rasante Expansion der Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen und Abendvolkshochschulen in der Weimarer Zeit ab 1919 (Kade et al. 2007: 43ff., Seitter 2007: 119ff., Süsmuth & Eisfeld 2018: 767, Olbrich 2001: 139ff.). Durch die Vielzahl an neuen Bildungseinrichtungen stieg nicht nur der Bedarf an (qualifizierten) pädagogischem Personal, sondern es bildeten sich Personalstrukturen heraus, die die Personalunion von Bildungsveranstaltungsplanung, -organisation und -durchführung sukzessive auflösen sollte.

„Allerdings entsprach die Dreiteilung von organisierend-disponierend, hauptberuflich-lehrend und nebenberuflich-vortragend der Notwendigkeit einer immer stärkeren organisatorischen Aufgabenbewältigung angesichts expandierender Bildungseinrichtungen, einer personalen Kontinuität bei curricularbasierten Lehrinhalten und einer flexibel handhabbaren Wissensvermittlung in unterschiedlichsten Spezialfeldern. Die institutionelle Verdichtung und arbeitsfeldbezogene Differenzierung kann als die entscheidende Voraussetzung für die Zunahme erwachsenenpädagogischer Reflexion und Kommunikation angesehen werden. Denn gerade mit der Steigerung des hauptberuflichen Personals entstand ein Aktivistenpool, der in der Lage war, die erwachsenenbildnerische Kommunikation über die unmittelbaren Tagesbedürfnisse hinaus anzuregen und programmatische Überlegungen zur Weiterentwicklung der Volksbildung anzustellen“ (Kade et al. 2007: 45).

Diese Verdichtung hatte im Hinblick auf die Herausbildung disziplinärer Strukturen zur Folge, dass sich zunehmend eine *scientific community* entwickeln und über Tagungen und Zeitschriften miteinander kommunizieren konnte. Als weiterer zentraler Ort der Reflexion über der Praxis etablierte sich zudem die statistische Praxisforschung, die in der oben beschriebenen Hörerforschung ihren Anfang nahm (Born 2018: 344f.)³⁶ (ausführlich zur Herausbildung der Gemeinschafts- und Kommunikationsstrukturen dieser Phase: Kade et al. 2007: 46ff.; Seitter 2007: 120ff.). Auf inhaltlicher Ebene drehen sich die reflexiven Diskurse dieser Zeit um die bildungspolitische und programmatische Weiterentwicklung der Volksbildungsbewegung sowie die Klärung konkreter Fragen der praktischen Volksbildung (z. B. Methodik, Didaktik, Inhalte, Lehrpläne), bei der sich eine „Neue Richtung“ der Volksbildung formierte (Kade et al. 2007: 47; Olbrich 2001: 200ff.).

³⁶ Die statistische Forschungspraxis findet sich institutionalisiert auch heute noch in der Volkshochschulstatistik wieder, die seit 1962 jährlich statistische Daten zur fast allen deutschen Volkshochschulen bereitstellt. <https://www.die-bonn.de/weiterbildung/statistik/vhs-statistik> [Zugriff: 25.07.2022].

Mit der Machtergreifung Hitlers und dem Ende der Weimarer Republik 1933 ging die demokratische Volksschulbewegung, die geprägt war vom aufklärerischen Anspruch „Bildung durch Mündigkeit“ (Arnold et al. 2017: 30) (vorläufig) zu Ende. In der Zeit bis 1945 wurde die Erwachsenenbildung mit ihren verschiedenen Organisationen als Teil der nationalsozialistischen Gesinnungsbildung gleichgeschaltet, auch wenn es durchaus Widerstand gab. Zudem kam der Erwachsenenbildung eine für die Kriegsführung qualifikatorische Funktion zu, etwa um Arbeitskräfte für die Rüstungsindustrie zu schulen oder Kriegsverwehrende beruflich zu qualifizieren (ausführlich zu dieser Phase: Olbrich 2001: 217ff.). Resümierend hält Olbrich zur Erwachsenenbildung in der NS-Zeit von 1933-1945 fest:

„Trotz einiger Inseln ‚unpolitischer‘ und ideologiefreier soziokultureller Bildungsarbeit war die Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus ein Teil der NS-Ideologie. Sie gehörte dem Erziehungssystem an, das die rassistische, antisemitische und auch die imperialistische Bildungs- und Kulturpolitik des NS-Staates und der NSDAP wesentlich mittrug. Neben der Vermittlung nationalsozialistischer Ideologie trug die Erwachsenenbildung durch die Bereitstellung gesamtgesellschaftlicher und kriegswichtiger Qualifikationen zur Stabilisierung des faschistischen Systems bei“ (Olbrich 2001: 367).

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges 1945 gibt es in Deutschland eine Situation, in der es zwei territoriale und ideologisch getrennte Besatzungszonen gab. Die Entwicklung der Erwachsenenbildung sowohl als Praxis als auch wissenschaftliche Disziplin verläuft damit unterschiedlich zwischen der DDR und der BRD (siehe: Siebert 1970). Die Disziplinentwicklung nach 1945 bezieht sich in den erwachsenenpädagogischen Diskursen fast ausschließlich auf das westdeutsche Wissenschafts- und Bildungssystem, was sich unter anderem mit den ideologischen Verwerfungen der beiden deutschen Staaten im Kalten Krieg sowie der Implementierung des westdeutschen Systems nach der Wiedervereinigung 1990 begründen lässt.³⁷ Im Folgenden wird (an die westdeutsche Diskursgeschichte anschließend) auch die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung in der BRD im Zentrum stehen. Eine (der wenigen) ausführlicheren Darstellung der Erwachsenenbildung in der DDR findet sich bei Siebert (2001), ver-

³⁷ Die Beschäftigung mit der Erwachsenenbildung in der DDR findet auch heute noch in den zentralen Handbüchern und auch einführender Literatur zur Disziplin nur sehr eingeschränkt statt – sie wird oftmals nicht mal erwähnt (exemplarisch: Arnold et al. 2017: 31ff; Faulstich & Zeuner 2006: 223ff.) –, womit der Bildungsrealität der Menschen aus der ehemaligen DDR auch nach über 30 Jahren Deutsche Einheit weiterhin kaum Platz eingeräumt wird.

gleichend mit der BRD (Siebert 1970 und 2018) sowie in einer historischen Programmforschung der VHS Dresden in der Zeit von 1945-1997 (Gieseke & Opelt 2003).

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges erfolgte in den alliierten Besatzungszonen der BRD ein Wiederaufbau, der zunächst institutionell und teilweise personell an die Tradition der Weimarer Republik anschloss. Neben einer Neugründung von Volkshochschulen trugen vor allem konfessionelle Träger dazu bei, die plurale Trägerstruktur der Erwachsenenbildung zu reaktivieren (Arnold et al. 2017: 31). Die inhaltlich-programmatische Ausrichtung der Erwachsenenbildung stand in der frühen Nachkriegszeit im Zeichen der verschiedenen Re-Education-Bestrebungen der Alliierten (ausführlich für die verschiedenen Besatzungszonen Olbrich 2001: 311ff.). Olbrich beschreibt diese Phase des Wiederaufbaus zwischen Tradition und Neubeginn, da einerseits die Anschlüsse an die Weimarer Zeit gesucht wurden, aber die Welt und die Personen nach den Erfahrungen des Zweiten Weltkrieges zwangsläufig andere waren (Olbrich 2001: 325f.). Mit dem *Wirtschaftswunder der 1950er Jahre* verstärkte sich zunehmend die Diskussion um die Rolle und Legitimation der Erwachsenenbildung, da lebenslanges Lernen nicht nur Selbstbildungsprozesse in der Auseinandersetzung mit einer sich verändernden Welt umfasst, sondern auch ökonomische und qualifikatorische Bedeutung erlangt (Arnold et al. 2017: 32f.). Trotz dieser ambivalenten Spannung zwischen Tradition und Neubeginn ebnet diese Phase von 1945 bis 1966 den Weg für die anschließende Institutionalisierung der Erwachsenenbildung im Bildungssystem (als Weiterbildung) sowie die Etablierung der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin im Zuge der großen Bildungsreformen zwischen 1967 und 1975.

Für die Konstituierung der wissenschaftlichen Disziplin bedeutsam sind hierbei zum einen, dass mit der Legitimationsfrage der Erwachsenenbildung die sogenannte „realistische Wende“ vorbereitet worden ist, die getragen durch zentrale sozialwissenschaftliche Leitstudien (z. B. Göttinger Studie 1966 und Hildesheimer Studie 1957) nicht nur die Gebundenheit von Bildung an die soziale Situation offenlegte, sondern die Qualifikationsfunktion lebenslangen Lernens mit Blick auf den technologisch-wirtschaftlichen Wandel unterstrich (Kade et al. 2007: 59ff.; Faulstich & Zeuner : 227ff.). Zu den historisch herausgebildeten, ideengeschichtlichen und oft auch idealistisch geprägten Begründungslinien erwachsenbildnerischer Aktivitäten (z. B. Mündigkeit, Demokratisierung, Emanzipation, Vergemeinschaftung, Rationalisierung, Ermöglichung sozialer Mobilität) kommt mit der Qualifikationsfunktion eine Linie hinzu, in der sich Bildungs-

angebote durch ihre Brauchbarkeit und Verwendbarkeit für die individuellen Berufsbiografien sowie die wirtschaftliche Entwicklung des Staates begründen lassen. Zum anderen wurden in dieser Zeit vor allem intermediäre Organisationen gegründet, die nicht nur als Interessenvertretungen gegenüber Politik und Wirtschaft fungierten, sondern die diese Legitimationsdiskurse mittrugen und sich mit Fragen nach der (akademischen) Professionalisierung sowie Qualifikation des Personals im Sinne einer reflexiven Auseinandersetzung mit der Bildungspraxis und ihrer Weiterentwicklung beschäftigten. Zentrale Ereignisse sind hier z. B. der Zusammenschluss von Volkshochschulen zu Landesverbänden um 1946/47, die Gründung des Deutschen Volkshochschulverbandes e. V. 1953 (Olbrich 2001: 335) sowie die Gründung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS) 1957 (heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) (Kade et al. 2007: 56f.). In der pluralen Trägerstruktur der Erwachsenenbildung bestehend u. a. aus Gewerkschaften, konfessionellen Trägern, Arbeitgeberverbänden und ländlicher Bildung formierten sich entsprechend vielfältige Intermediäre aus: z. B. Arbeit und Leben 1951, Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft 1961, Bund für Erwachsenenbildung 1948 in Hannover, Bund für freie Erwachsenenbildung e. V. 1954. Hinzu kamen auch internationale Organisationen wie die OECD oder die UNESCO, die Einfluss nahmen auf die programmatische und organisatorische Entwicklung der Erwachsenenbildung (Kade et al. 2007: 57). Die zunehmende Institutionalisierung der Bildungspraxis führte zu einer Verdichtung und Bündelung der Diskurse des Nachdenkens über das Lernen Erwachsener, was den Grundstein legte für eine weitere Verwissenschaftlichung und den Aufbau akademischer Qualifikationswege durch die Einrichtung von Lehrstühlen und Studiengängen an Hochschulen. Als Kommunikationsorgane dienten hierbei v. a. ein durch die Dachverbände herausgegebenes Zeitschriftenwesen wie beispielsweise die Hessischen Blätter für Volksbildung (ab 1951) oder Das Forum (ab 1961) (Kade et al. 2007: 57).

3.4.3. Phase III: Konsolidierung und Expansion von Weiterbildung und Erwachsenenbildung in der großen Bildungsreform (1967-1975)

Die fortschreitende institutionelle Trennung von Bildungspraxis und Wissenschaft vollzog sich endgültig in der Phase der großen *Bildungsreform* (1967-1975) (Arnold et al. 2017: 35ff.). Hierbei liefen miteinander verknüpfte Systembildungsprozesse auf mehreren Ebenen (Bildungspolitik, Bildungssystem, Wissenschaft, Organisation der Weiterbildung, Weiterbildungspersonal) parallel ab (Seitter 2007: 27ff.).

Etablierung der Weiterbildung als quartärer Bereich im Bildungswesen der BRD

Die intensiven programmatischen Diskussionen um die Bedeutung der Erwachsenenbildung nicht nur für die individuelle und berufliche, sondern auch wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung spiegeln eine bildungspolitische Aufwertung des Lernens im Erwachsenenalter wider. Verschiedene Gutachten hoben die gesamtgesellschaftliche Relevanz des Lernens Erwachsener hervor, analysierten den gegenwärtigen Entwicklungsstand der Erwachsenenbildung und entwarfen davon ausgehend Pläne für die Strukturentwicklung des pluralen Feldes (siehe: Olbrich 2001: 359ff.). Die bedeutsamste Zäsur für die bildungspolitischen Reformen stellt in diesen Zusammenhang der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates 1970 dar, der auch im Bildungsbericht 70 der damaligen sozialdemokratisch-liberalen Bundesregierung aufgenommen worden ist (Arnold et al. 2017: 35).

„Innerhalb des Strukturplans nahmen die Aussagen zur Weiterbildung einen hohen Rang ein. Orientiert an gesellschaftlichen und anthropologischen Prämissen, ging der Strukturplan von der Integration zweier Lebens- und Bildungsphasen aus, die im traditionellen Verständnis ausschließlich voneinander getrennt verliefen: der Bildungsphase in der Kindheit und Jugend einerseits und im Erwachsenenalter andererseits. ‚Weiterbildung‘, - dieser Begriff ersetzte terminologisch den bisherigen Begriff ‚Erwachsenenbildung‘, - umfasste nun Fortbildung, Umschulung, Erwachsenenbildung und Rehabilitation. Weiterbildung wurde hier ‚als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase bestimmt‘ (S.197) [Quelle: Strukturplan 1970]. Der Zusammenhang von Schulbildung und Weiterbildung wurde damit, jedenfalls als Forderung, hergestellt.“ (Olbrich 2001: 361)

Im Strukturplan werden die Grundzüge des modernen deutschen Bildungssystems entworfen, wie es auch heute noch existiert (Abbildung 1). Neben einem Elementarbereich, einem Bereich der primären, sekundären und tertiären Bildung wird Weiterbildung damit als quartärer Sektor zu einem konstitutiven Bestandteil im Bildungssystem. Kennzeichnend bleibt, damals wie heute, aber einerseits eine institutionelle, personelle und oft auch mental-kognitive Trennung der einzelnen Bildungssektoren, die sich zudem in den unterschiedlichen pädagogischen Ausbildungs- und Qualifizierungswegen niederschlägt, sowie andererseits eine bis zum Sekundarbereich hochformalisierte und altersspezifische Strukturierung der Bildungsprozesse. Zwar wurde ab den 1990er Jahren aus der Perspektive des lebenslangen Lernens heraus verstärkt dafür plädiert, Bildungsphasen nicht mehr als abgeschlossene Etappen zu betrachten und den

schon im Strukturplan geforderten Zusammenhang von Schulbildung und Weiterbildung mehr Aufmerksamkeit zu schenken, „aber der Wandel der institutionellen Struktur hinkt dem Paradigmenwechsel (Bildung als lebenslangen Prozess zu begreifen) hinterher.“ (Kühn 2018: 23).

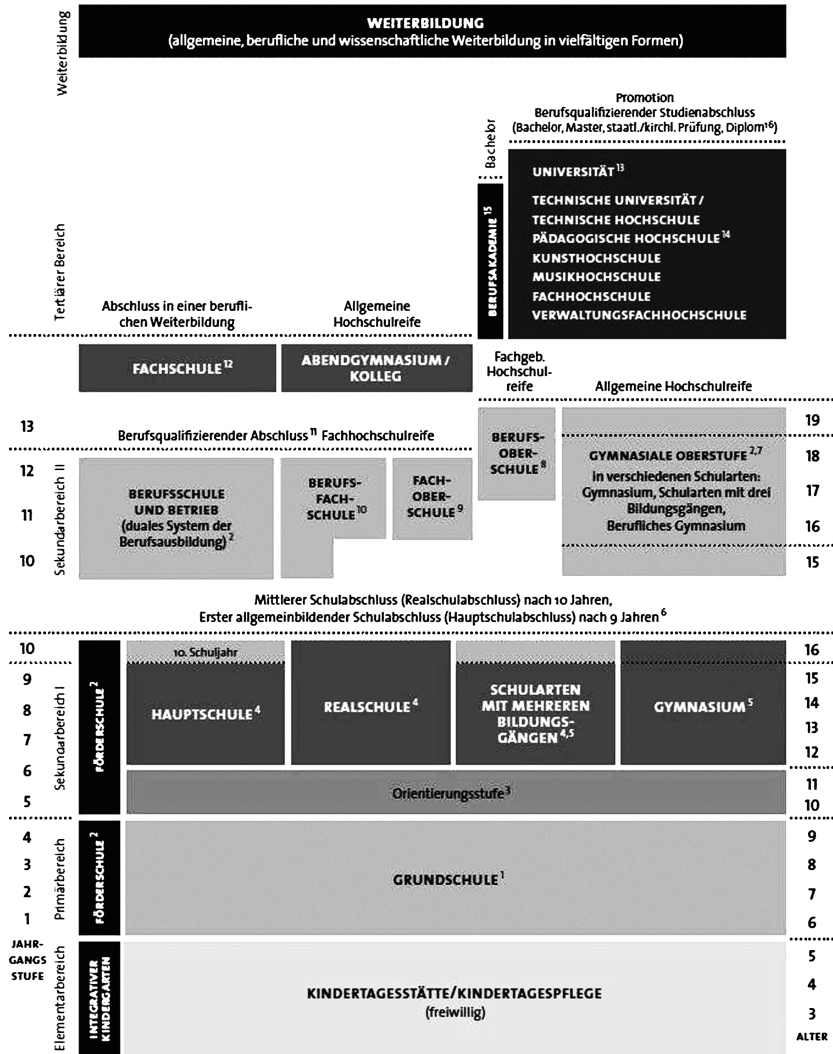


Abbildung 1: Grundstruktur des deutschen Bildungswesens (KMK 2017)

Interessant ist, dass der Zusammenhang von Schul- und Weiterbildung in der erwachsenenpädagogischen Theorieentwicklung aber schon früh hergestellt wird, wenn etwa Tietgens (1967: 226f.) mit dem Begriff der Initiation die Bedeutung der primären und sekundären Sozialisation für das Lernverhalten Erwachsener beschreibt.³⁸ Deutlich wird, dass die Idee des lebensbegleitenden Lernens, die eben nicht nur auf Lernen im Erwachsenenalter schaut, vor allem in der Erwachsenenbildung verortet ist (Zeuner 2003: 43), wenngleich lebenslanges Lernen eigentlich für eine pädagogische Grundüberzeugung zum Lernen als nie abgeschlossenen Prozess von der Wiege bis zur Bahre sowie einer damit verbunden Aufforderung einer lernphasenübergreifenden Gestaltung des gesamten Bildungswesens steht. Es existiert ein komplexes und gleichzeitig unausgeglichenes Verhältnis zwischen der pädagogischen (Sub-)Disziplin, die sich um das Lernen Erwachsener konstituiert und dem historischen Verständnis der Pädagogik als (übergeordnete) Disziplin, die schulische und etwas später auch außerschulische Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen im Blick hat (siehe: Krüger 2004a): Weiterbildung als institutionalisierte Bildungspraxis und Erwachsenenbildung als damit verbundene wissenschaftliche Disziplin bestimmen ihre Identität in Relation auf ein schon mindestens 200 Jahre früher institutionalisiertes Schulwesen. Die Pädagogik als solche muss dies nicht, da die Notwendigkeit des Lernens bzw. der Erziehung von Kindern schon früh als selbstverständlich galt, während sich die Annahmen zur Lernfähigkeit und -bedürftigkeit von Erwachsenen erst im Zusammenhang mit den Modernisierungsprozessen ab dem Ende des 18. Jahrhunderts sukzessive verbreiteten. Auch die Anthropologie des Erwachsenenlernens erfuhr mit der realistischen Wende in den 1960ern eine paradigmatische Neuausrichtung, da „die landläufigen biologistischen Erklärungen über die abnehmende Lernfähigkeit und Lernbereitschaft im Alter infrage [gestellt wurde]. Löwe wies nach, dass die Lernfähigkeit im Alter wesentlich durch soziokulturelle Bedingungsfaktoren geprägt wird“ (Olbrich 2001: 357). So betonen auch Tietgens & Weinberg (1971: 10ff.), dass die Bestimmung der anthropologischen Prämissen zur Begründung der Lernfähigkeit Erwachsener vor allem auf Basis der Sozialität des Menschen vorzunehmen sei. Zwar kommen mittlerweile auch neurobiologische Forschungen zu dem

³⁸ Dieser Zusammenhang von familiärer Sozialisation und dem Lernen Erwachsener wird später beispielsweise in den emotionstheoretischen Grundlagen zum Lernen Erwachsener bei Gieseke (2007) aufgenommen, die mit dem Konzept der Emotionsmuster davon ausgeht, dass die Qualität familiärer und schulischer Beziehungserfahrung die Einstellungen und Dispositionen zum lebenslangen Lernen prägt. Vergleichbare Argumentation gibt es u. a. in den Diskursen zu Lerninteressen (Grotlüschen 2010) sowie zu Lernwiderständen, Lernlust und Lernorten (Faulstich 2009; Gieseke & Dietel 2012; Kühn 2019).

Schluss, dass der Mensch bis ins hohe Alter hinein lernfähig bleibt (z. B. Roth 2015, Korte 2014), aber es ist bis heute wichtig zu betonen, dass „Lernen auch immer sozial und kulturell eingebettet ist und mit einer neurobiologischen Verkürzung des Lernbegriffes die Gefahr einer Biologisierung besteht“ (Kühn 2018: 53).

Neben der Umstrukturierung des Bildungswesens ist in der Phase der Bildungsreformen die Einführung des Begriffes *Weiterbildung* von Bedeutung, mit dem gleichzeitig eine ordnende und damit durch Bildungspolitik steuer- und verwaltungsfähige Struktur des pluralen Feldes der Erwachsenenbildung vorgeschlagen wird (zum Verhältnis von Erwachsenen- und Weiterbildung: Abschnitt 3.5). Das historisch entwickelte plurale Feld der erwachsenenpädagogischen Praxis mit seinen verschiedenen Trägern, Lernorten, Akteurinnen und Akteuren wird über den Weiterbildungsbegriff ordnungs- und förderpolitisch handhabbar gemacht. So entstanden bis 1975 (erstmalig 1970 in Niedersachsen; zuletzt 2022 in Berlin) in den meisten Bundesländern Gesetze, die die öffentliche Weiterbildung als staatlich zu gewährleistende und zu finanzierende Daseinsvorsorge für die Bevölkerung bestimmten (Überblick zu den rechtlichen, institutionellen und finanziellen Grundlagen der Weiterbildung: Nuissl 2018; Olbrich 2001: 370ff). Hinzu kommen seit den 1970ern verschiedene länderspezifische Gesetze zum Bildungsurlaub bzw. zur Bildungsfreistellung, die Arbeitnehmenden Zeitressourcen für die Partizipation an Weiterbildung einräumen (siehe: Heidemann 2021: 129ff.; Olbrich 2001: 373), auch wenn diese nur in geringen Teilen in Anspruch genommen werden – soweit das auf Basis der fragmentarischen Datenlage überhaupt gesagt werden kann (ausführlich: Heidemann 2021: 174ff.). Institutionelle Ordnungsversuche über den Weiterbildungsbegriff gab es im Strukturplan auch dahingehend, berufliche Weiterbildung und allgemeine Weiterbildung zu trennen (Abbildungen 2 und 3):

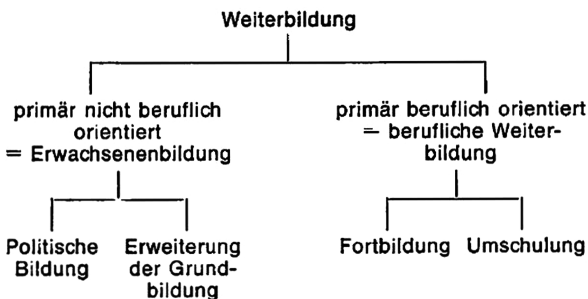


Abbildung 2: Begriffspyramide "Weiterbildung" (Kemp 1976: 2)

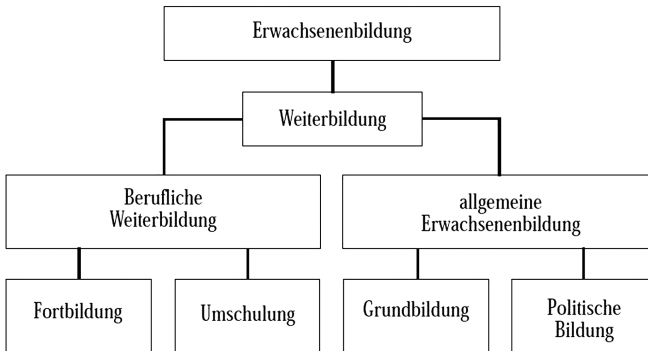


Abbildung 3: Begriffssystematik zur "Erwachsenenbildung" (Weinberg 1999: 12)

Zum Verhältnis von Weiterbildung und einer wissenschaftlichen Disziplin „Erwachsenenpädagogik“

Für die wissenschaftliche Disziplinentwicklung zeigt sich, dass diese Systembildungsprozesse der Weiterbildung, verstanden als institutionalisierte Bildungspraxis, eng verbunden sind mit einer forschungsbezogenen und reflexiven Auseinandersetzung mit dieser Praxis sowie einer daran anschließenden verwissenschaftlichenden Theoriebildung.

„Weiterbildung wurde als – vierter – Bereich des Bildungssystems konzeptualisiert, und der Staat sah sich auch diesen Bildungsbereich in der Verpflichtung, Daseinsvorsorge zu gewährleisten. Aus diesem Grunde ist diese Phase auch die Phase der Verrechtlichung der Weiterbildung sowie die der Curricularisierung und einer deutlicheren Betonung einer ‚realistischen‘, auf die konkrete Anforderung von Beruf und Arbeitsmarkt vorbereitende Erwachsenenbildung. Gleichzeitig erhielten auch die Akademisierung der Erwachsenenbildung und die Entwicklung der Wissenschaft ‚Erwachsenenpädagogik‘ in den 1970er Jahren deutlichen Auftrieb“ (Arnold et al. 2017: 38).

Die Konstituierung der Weiterbildung im Bildungswesen sorgte aber nicht nur für einen Auftrieb der Erwachsenenbildungsforschung, sondern die Entwicklung der wissenschaftlichen Disziplin und der Bildungspraxis sind historisch eng miteinander verwoben. Kennzeichnend in den paradigmatischen Forschungszugängen ist eine *realistische Wende*, die den philosophischen und ideengeschichtlichen Legitimationslinien zur Notwendigkeit von Erwachsenenbildung auch empirisch begründete Argumente für die berufsbiografische, lebensweltbezogene sowie gesellschaftlich-wirtschaftliche Bedeutung des Lernens Erwachsener liefern. In den zentralen Leitstudien, die es nach dem Ende der

1970er in diesem Umfang nicht noch einmal geben sollte, manifestierte sich damit eine *sozialwissenschaftliche Forschungsfundierung* mit quantitativen und qualitativen Ansätzen (Olbrich 2001: 254ff.). Als Leitstudien sind zu nennen: Hildesheimer Studie (1953) von Schulenberg, Göttinger Studie (1966) von Strzelewicz, Schulenberg & Raapke, Oldenburger Studie (1978) von Schulenberg et al., Hannoveraner Studie (1975) von Siebert und Gerl und die Studie zum Bildungsurlaubs- Versuchs- und Entwicklungsprogramm (1979 bis 1981) von Keijcz, Nuissl, Paatsch & Schenk (siehe: Born 2018; Olbrich 2001: 354ff.; Wittpoth 2013: 67ff.).

Die oben abgebildete programmatische Systematisierung der Weiterbildung spiegelt damit die diskutierten Legitimationspfade wider, wobei die historisch weiter zurückliegenden ideengeschichtlichen Ansätze etwa zur Demokratisierung (auch im Lichte der Erfahrungen des zweiten Weltkrieges), Mündigkeit, Emanzipation und sozialer Mobilität stärker im Bereich der Allgemeinen Erwachsenenbildung (Politische Bildung, Grundbildung) verortet sind. Es war aber vor allem der Bereich der beruflichen Weiterbildung, der in den Leitstudien seine empirische Basis fand.

„Zum einen war die berufliche Weiterbildung inzwischen zu einem zentralen Bildungsmotiv für die Erwachsenen geworden. Zum anderen zeigte die Studie, dass die Weiterbildungsbereitschaft wesentlich vom Niveau der Schulbildung abhängte. Es galt also, einen Wechsel von der mittelschichtorientierten, humanistisch-kulturellen Bildung hin zu verwertbaren, berufsbezogenen und karrierebedeutsamen Bildungsangeboten zu vollziehen [...]. Die ‚Göttinger Studie‘ dokumentierte also die realistische Wende in der alltäglichen Bildungspraxis. Diese Neuorientierung wurde vor allem in den Ergebnissen nach der Frage der Bildungsmotivation manifest: Die Berufsfortbildung war das zentrale Motiv für die Weiterbildung“ (Olbrich 2001: 355).

Eine systematisch-wissenschaftliche Erforschung des Lernens Erwachsener, die Publikation und Diskussion der Erkenntnisse sowie eine zunehmend auch *soziologisch- und psychologisch-theoretisierende* Einordnung der Ergebnisse (Born 2018: 347f.) wurde damit für die Gestaltung des Bildungssystems als solches bedeutsam. So ergab sich die Notwendigkeit der Verwissenschaftlichung des Wissens über das Lernen Erwachsener nicht nur darüber, die zunehmende Zahl an hauptberuflich-disponierenden Personal der Erwachsenenbildung zu professionalisieren, sondern ebenso darüber, den Aufbau und die programmatische Entwicklung des Weiterbildungssektors (weiterhin) zu begleiten. Auch wenn es bereits vorher Schulungskurse für erwachsenenpädagogisch Tätige an Hochschulen gab (Kade et al. 2007: 57f.), so gelten wissenschaftssoziologisch die Einrichtung eines erziehungswissenschaftlichen *Diplomstudiengangs* mit

dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung (zuerst an der Freien Universität Berlin 1969) sowie 1970 des ersten *Lehrstuhls für Erwachsenenpädagogik* (Horst Siebert) an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen (ab 1977: Universität Hannover) als entscheidende Meilensteine der Etablierung disziplinärer Strukturen im Wissenschaftssystem (Olbrich 2001: 379f.). In den Folgejahren wurden mehr und mehr Studiengänge und Lehrstühle an den westdeutschen Hochschulen eingerichtet, die die Akademisierung und Verwissenschaftlichung des Feldes in hohem Tempo weiter vorantrieben:

„Die Dynamik, die durch den Prozess der Akademisierung des hauptamtlich pädagogischen Personals sowie durch die wissenschaftliche und organisatorisch-institutionelle Verankerung der Erwachsenenbildung innerhalb des Wissenschaftssystems in Gang gesetzt wurde, zeigte sich bereits im Anstieg der Zahl von Lehrstühlen an Hochschulen und den damit verbunden spezifischen Diplomstudiengängen. So existierten im Wintersemester 1973/74 bereits 44 Diplomprüfungsordnungen mit einer entsprechenden Anzahl an Professoren für Erwachsenenpädagogik mit der eindeutigen entsprechenden Tendenz einer weiteren Institutionalisierung (Vath 1979. S. 133)“ (Olbrich 2001: 380).

Für die Disziplin Erwachsenenpädagogik, wie es damals begrifflich gefasst wurde, ergibt sich damit eine doppelte Aufgabenstellung, wie Wittpoth (2013: 36) festhält: Neben der Begleitung des Aufbaus des quartären Bildungssektors (Professionalisierung des Personals, Strukturbildung, programmatische Ausrichtung) muss die Disziplin sich als solche im Wissenschaftssystem konstituieren. Damit verbunden war Anfang der 1970er Jahre erstmals die *Trennung der Kommunikationspfade* in Diskurse, die sich mit Professionalitätsfragen der pädagogischen Praxis beschäftigen und in solche, die sich mit disziplinären Fragen etwa der Theoriebildung, Gegenstands- und Problembestimmung für Forschung oder der disziplinären Identität auseinandersetzen (Seitter 2007: 117; Kade et al. 2007: 57f.). Die Entkopplung erreichte mit den Professionsdiskursen ab den 1980er Jahren ihren Höhepunkt, da diese „aus wissenschaftsbezogenen disziplinären Kontexten entstanden waren und [...] eher in Distanz zu praktischen Verwertungsansinnen bearbeitet wurden [sind]“ (Seitter 2007: 129). Für die weitere Entwicklung der Diskurse zur Profession der Erwachsenenbildung bleibt festzuhalten, dass diese zu einer Art *Identitätskrise der Disziplin* führten, da es eine eigene genuin erwachsenenpädagogische Theoriebildung bis heute schwer hat und dies (teilweise noch) als Defizit gedeutet wird (siehe hierzu Zeitschriftenausgabe: Kade et al. 1990). Andererseits kann aus professionstheoretischer Sicht kein klarer gesellschaftlicher Problembereich bestimmt werden, für den die Erwachsenenbildung allein ihre Zuständigkeit beanspruchen kann, da ihr Aufgabenverständnis nicht nur vielfältig ist, sondern sich im Verlauf der his-

torischen Entwicklung immer wieder verändert hat, wie an den verschiedenen oben beschriebenen Legitimationspfaden deutlich wird. Gieseke (2018: 1053ff.) hält fest, dass im Verlaufe der 1990er Jahre die Diskurse zur Profession zurückgedrängt werden und mit dem Begriff der Professionalisierung das Personal der Bildungspraxis als „faktisch Professionelle“ (Gieseke 2018: 1060) wieder in den Fokus rücken – es also zu einem Rückbezug auf die bildungspraktischen Probleme kommt. Dieses durchaus spannungsgeladene Wechselverhältnis von Praxisbezug und erkenntnisorientierter wissenschaftlicher Disziplinentwicklung gilt als konstitutiv für die Erwachsenenbildung, kann aber auch als charakteristisch für moderne erziehungswissenschaftliche Disziplinen an sich angesehen werden (siehe: Krüger 2004).

Als für die akademische Disziplinentwicklung weiterer wichtiger Schritt, gerade auch im Hinblick auf ihr Verhältnis zu anderen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen, kann die Gründung der Sektion Erwachsenenbildung innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE) im Jahr 1971 betrachtet werden (zur Geschichte siehe: Schmidt-Lauff 2014; Grotlüschen et al. 2022). Die Fachgesellschaft mit ihren Mitgliedschaften ist nicht nur eine stabilisierende Struktur der *scientific community*, sondern institutionalisiert mit den Jahrestagungen (seit 1972) sowie den Tagungsdokumentationen bzw. einer Schriftenreihe (erstmalig 1977) auch vergemeinschaftende Kommunikations- und Publikationsstrukturen (Rosenberg & Hof 2014).³⁹ Die Verwissenschaftlichung schlägt sich auch in der Pädagogischen Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschulverbandes (PAS) nieder, die, gegründet als intermediäre Organisation, ihr Verhältnis in der Schnittstelle von Bildungspraxis, Bildungspolitik und Wissenschaft neu definiert. Nicht umsonst lautet der Titel des zentralen Publikationsorgans der PAS (heute DIE) seit 1967 „Theorie und Praxis“⁴⁰ und spiegelt damit bis heute das konstitutive Spannungsfeld der Disziplin Erwachsenenbildung zwischen Praxisbezug und wissenschaftlicher Disziplin wider.

Mit Blick auf die im Abschnitt 3.1. beschriebenen wissenschaftssoziologischen Charakteristika verfügt die Erwachsenenbildung damit ab dem Beginn der 1970er Jahre über alle *Strukturmerkmale einer wissenschaftlichen Disziplin*. Über die institutionalisierte Trennung von instrumentell-praxisbezogenen und

³⁹ Überblick über Jahrestagungen und damit verbundene Publikationen: <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-9-erwachsenenbildung/tagungen> [Stand 29.07.2022]

⁴⁰ Alle Ausgaben der Publikationsreihe verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/id/11878/about/html> [Stand 29.07.2022]

erkenntnisorientiert-wissenschaftlichen Diskursen kann ein System von Kognitionen reproduziert werden, in dem etwa Theoriebildung betrieben, Begriffsdeutungen verhandelt oder disziplinäre Fragen (Gegenstandsbereiche, Forschungsprobleme, methodische Ansätze, erkenntnistheoretische Prämissen, Modelle) behandelt werden können. Für die Diskurse stehen zudem – im Spannungsfeld von Bildungspraxis und Wissenschaft – Kommunikations- und Publikationsorgane zur Verfügung, sodass eine systematische und transparente Wissensproduktion möglich wurde. Mit der Gründung von Intermediären, zunächst aus der Bildungspraxis heraus, institutionalisierte sich eine *scientific community*, die Anfang der 1970er Jahre mit der Etablierung von Studiengängen, Lehrstühlen und Forschungsgemeinschaften ihren Platz im Wissenschaftssystem bekam. Mit der Einrichtung von Studiengängen „wurde die Erwachsenenpädagogik nun ohne große Widerstände in die *scientific community* aufgenommen und als eigenständige Disziplin anerkannt“ (Olbrich 2001: 381, H. i. O.). Für die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung als Disziplin war dies der letzte Schritt, da der Nachwuchs über das Studium so in das kognitive System und die disziplinäre wissenschaftliche Gemeinschaft der Erwachsenenbildung sozialisiert werden konnte. Ermöglicht wurde zudem das Durchlaufen eines akademischen Qualifikationsweges über Magister/Diplom, Promotion und Habilitation, wodurch sich die Disziplin im Wissenschaftssystem eigenständig reproduzieren konnte, was allerdings aufgrund der benötigten Dauer der Qualifikation erst in den 1990ern nennenswerte Ausmaße an den Lehrstühlen annahm (Wittpoth 2013: 36).

3.4.4. Phase IV: Auswahl von Entwicklungspfaden der Erwachsenen- und Weiterbildung seit den 1970er Jahren

Trotz der vollzogenen institutionellen Trennung bleibt die erwachsenenpädagogische Forschung im Wissenschaftssystem auch weiterhin auf die Probleme der Praxis hin orientiert (Born 2018: 350f.). Für die Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin bedeutet dies, dass sie ihr Selbstverständnis nicht ausschließlich über eine im engeren Sinne erkenntnisorientierte Wahrheitsfindung in einem abgeschlossenen Wissenschaftssystem speist. Die disziplinären Fragen sind immer auch programmatisch ausgerichtet auf die zeitgeistgebundene, gesellschaftliche Bedeutung und ideengeschichtliche Legitimation des Lernens (und Lehrens) Erwachsener, auf eine zunehmend professionalisierende Instrumenten- und Konzeptentwicklung für pädagogisches Handeln sowie auf die Gestaltung und Strukturentwicklung der Weiterbildung und ihren pluralen Organisationsformen im Bildungssystem (Wittpoth 2013: 65). Exemplarisch hierzu

bringt bereits Tietgens in der Konstituierungsphase Ende der 1960er Jahre das Wechselverhältnis von disziplinärer Theorieentwicklung, den pädagogisch-didaktischen Problemen der Praxis sowie den vielstimmigen Anforderungen an Weiterbildung im gesellschaftlichen Wandel zur Sprache:

„Wenn sie [gemeint: Theorie der Erwachsenenbildung, CK] vertrauenswürdig werden soll, dürfen sich die Äußerungen über sie nicht nur auf Sollens-Kataloge und Einzelberichte konzentrieren, sondern sie müssen zeigen, wie man über die EB so reflektieren kann, daß es dem Lehren und Lernen zugute kommt. Deshalb erscheint es angemessen, eine systematische Durchdringung der Wirklichkeit vorzunehmen, aus der sich dann auch eine Theorie entwickeln läßt, die von praktischer Relevanz ist, die eine Orientierung für die konkrete Strategie bietet“ (Tietgens 1967: 9).

Die weitere Entwicklung der Erwachsenenbildung als Disziplin und der Weiterbildung als institutionalisierte Praxis bleiben weiterhin miteinander verwoben, was Krüger (2004a: 326f.) als Differenzierungsmerkmal beschreibt zwischen eher theorieorientierten Disziplinen der Allgemeinen Pädagogik (z. B. Historische Pädagogik, Vergleichende Pädagogik) und sogenannten Speziellen Pädagogiken (z. B. Schulpädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Erwachsenenbildung), die eher empirisch und praxisbezogen forschen würden. Dieses Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Disziplinentwicklung und der Weiterbildung als Praxisfeld im Bildungswesen soll im Folgenden u. a. entlang von bildungspolitischen Wenden ab den 1970ern beschrieben werden. Hierbei wird erkennbar, dass die Erwachsenenbildung im Vergleich etwa zur Schul- oder Berufspädagogik deutlich sensibler auf die Veränderung ihrer gesellschaftlichen Rahmenbedingungen reagiert – was sich dann in der paradigmatischen Ausrichtung der pädagogischen Forschung niederschlägt. Die Gründe hierfür können beispielsweise darin gesucht werden, dass das Lernen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Gegensatz zur Weiterbildung in einer festen curricularen (z. B. Lehrpläne, Fächerkanon, standardisierte Prüfungen, Rahmenlehrpläne für Berufe) und bürokratischen Struktur (z. B. Schulformen, Jahrgänge, standardisierte Qualifikationswege für Lehrkräfte, Qualifikationen und Abschlüsse) eingebunden und die Klientel mit der Schulpflicht quasi gesichert ist. Erwachsenen- und Weiterbildung hingegen weist eine Art mittlere Systematisierung auf (Faulstich & Zeuner 2006: 238f.), die sich auch nach der Konstituierungsphase weiter ausbildet und in ihrem Selbstverständnis an der Freiwilligkeit der Bildungsteilnahme (zu unterschiedlichen Begriffen von Freiwilligkeit siehe: Pätzold & Ulm 2015) interessiert ist:

- Es findet eine ordnende Institutionalisierung und damit verbundene rhizomartige Organisationsentwicklung (hierzu: Gieseke 2018: 21f.) statt (z. B.

entlang von Trägerstrukturen oder erwachsenenpädagogischen Studiengängen), aber es existiert gleichzeitig eine hohe und wenig standardisierbare Pluralität (Nuissl 2018).

- Programmplanunghandeln sichert in dieser Pluralität eine verlässliche Angebotsstruktur ab, die aber in den meisten Bereichen hinsichtlich der Inhalte, Formate, Zielgruppen oder auch Abschlüsse offenbleibt, um flexibel auf Veränderungen von Bedarfen im komplexen Bedingungsgefüge für erwachsenenpädagogisches Handeln reagieren zu können (Gieseke & Hippel 2018; zum Bedingungsgefüge in technologischen Umwelten: Asche 2018; Freide et al. 2021).
- Es bilden sich zwar zentrale erwachsenenpädagogische Handlungsfelder aus (z. B. Bildungsmanagement, Programmplanung, Veranstaltungsdurchführung, Verwaltung) (Kraft 2006), die sich in der pädagogischen Praxis in der Regel überschneiden. Von einem klaren Tätigkeitsfeld oder gar einer Berufsform „Erwachsenenbildung“ mit konkreten Berufsbezeichnungen und entsprechenden Ausbildungswegen kann aber nicht die Rede sein (Faulstich & Zeuner 2006: 15f.; Kraft 2006). Die Professionalisierungswege bezogen auf eine pädagogische Qualifikation des Personals sind dabei eher das Ergebnis der jeweiligen individuellen biografischen Entwicklung statt einer standardisierten Ausbildung (Kühn et al. 2015; Kühn 2014).
- Der Bildungssektor der Weiterbildung und auch die akademischen Lehrstühle werden zwar entsprechend verschiedener länderspezifischer Regelungen (z. B. Grundfinanzierung, Bildungsgutscheine, Projektförderungen, Arbeitsmarktintegrationsmaßnahmen) öffentlichen finanziert, allerdings ist diese Finanzierung auf bestimmte Bildungsbereiche beschränkt, auf bildungs- und sozialpolitische Ziele hin ausgerichtet, in aller Regel nicht kostendeckend, abhängig von der Konjunktur bzw. dem politischen Willen und ein Steuerungsinstrument für eine bildungspolitische Agenda (hierzu z. B.: Käßlinger 2018; Weiß 2018, Arnold et al. 2017: 38f.)

Erwachsenen- und Weiterbildung in der Bildungsexpansion bis Ende der 1970er Jahre: zwischen realistischer und sozialkritischer Wende

Als entscheidende Phase für die Konsolidierung und Expansion der Erwachsenen- und Weiterbildung wurde im vorigen Abschnitt bereits die *realistische Wende* eingeführt. Diese begleitete bis etwa Ende der 1970er Jahre die Bildungsexpansion in der Bundesrepublik Deutschland, d. h. den massiven Aus-

bau des Bildungswesens (z. B. Implementierung der Weiterbildung als quartären Sektor, Aufbau erwachsenenpädagogischer Studiengänge, Aufbau eines Gesamtschulwesens), um die Bildungschancen und Möglichkeiten für soziale Mobilität zu erhöhen. Ausgangspunkt für diese umfassenden bildungspolitischen Reformen waren u. a. verschiedene Studien, die dem deutschen Schul-, Hochschul- und Weiterbildungssystem im internationalen Vergleich im Übergang von der Industrie- in eine Dienstleistungsgesellschaft und einer zunehmenden Technisierung der Berufe ihre Zukunftsfähigkeit absprachen (z. B. Pichts Ausrufen der „Bildungskatastrophe“ 1965, OECD-Länderexamen 1971) (Hadjar & Becker 2009: 196ff.; Olbrich 2001: 357ff.). Der forschungsparadigmatische Wechsel für die Erwachsenenbildung liegt darin, dass auf Basis sozialwissenschaftlicher Studien (Hildesheimer Studie, Göttinger Studie etc.) die wertbaren und karrierebedeutsamen Weiterbildungsangebote ins Zentrum rückten (Olbrich 2001: 354ff). Die Ergebnisse dieser empirischen Arbeiten, die sich mit der Bildungswirklichkeit, den Bedarfen, Interessen und der sozialen Herkunft der Lernenden befassten, wurden damit in die erwachsenenpädagogischen Diskurse aufgenommen bzw. schließen an die Tradition der Hörerstatistiken an. Damit bildete sich neben dem eher philosophisch-humanistischen, ideengeschichtlichen und auch ideologisch geprägten Argumentationsstrang für die gesellschaftliche Bedeutung der Erwachsenenbildung, wie dieser sich historisch etwa in der Volksbildungsbewegung oder der kritischen Arbeiterbildung zeigte, eine weitere Linie heraus, die an der Lebenswelt der Teilnehmenden anzuknüpfen vermochte.

„Wenn ‚*lebenslanges Lernen*‘ für alle nicht nur aus humanistischen Gründen, sondern auch sozial- und arbeitsmarktpolitisch wünschenswert wurde, war es für die Bildungsplanung wichtig, Genaueres über die Weiterbildungsbeteiligung, über die Akzeptanz der Bildungsangebote, über Bildungsmotive und Teilnehmebarrieren zu erfahren“ (Siebert 2018: 70, H. i. O.).

„In den 1960er-Jahren fand diese Debatte im Begriff der ‚realistischen Wende‘ sprachlichen Ausdruck. Die ‚immer größere Aufgeschlossenheit für den gesellschaftlichen Wandel‘ (Schlutz 2003, S. 38) bewirkte, dass in den Programmen Freizeitaktivitäten und Fremdsprachen für Reise und Beruf sowie eine deutlich stärker akzentuierte aktuell-politische Bildung Einzug fanden“ (Süssmuth & Eisfeld 2018: 768).

Bildungspolitisch konnte etwa die Qualifizierungsfunktion der Weiterbildung als Antwort auf Pichts Bildungskatastrophe anschlussfähig gemacht werden. Das Lernen Erwachsener etablierte sich als für die gesellschaftliche Transformation bedeutsame Daueraufgabe und wurde als Teil der öffentlichen Daseinsvorsorge in das Bildungswesen integriert. Für die Legitimation der Notwendigkeit des Er-

wachsenenlernens und dessen Erforschung spannt sich im Angesicht des gesellschaftlichen Wandels ein Dualismus auf: „Das Dual Bildungsökonomie/Qualifikation bzw. Emanzipation/Recht auf Bildung bediente sowohl die bildungsplanerischen Absichten als auch die demokratischen Emanzipationsansprüche“ (Kade et al. 2007: 60). Dies spiegelt sich dann im Weiterbildungsbegriff des Strukturplans von 1970 wider, der zwischen berufsbezogener, nicht-berufsbezogener, Grundbildung und politischer Bildung unterscheidet. Für die Phase der Bildungsexpansion, die bis Ende der 1970er dauern sollte, dominieren zwar die bildungspolitisch gesetzten Ansprüche an die Erwachsenen- und Weiterbildung bezogen auf die Erwartungen eines intendierten sozialstrukturellen und kulturellen Wandels: Wirtschaftswachstum, individueller wirtschaftlicher Wohlstand, Abbau von Ungleichheiten, bessere Gesundheit, geringere Fertilität, politische Partizipation (Hadja & Becker 2009: 203f.). Gleichzeitig bleiben in den Diskursen etwa um Oskar Negt herum auch Stimmen erhalten, die in der Emanzipation das zentrale Ziel der (politischen) Erwachsenenbildung sehen und daran orientierend forschungsmethodische Prinzipien wie das „exemplarische Lernen“ weiterentwickeln (Faulstich & Zeuner 2006: 229ff.). Im Zeichen der politik- und gesellschaftskritischen Bewegungen der 1960er Jahre (z. B. 1968er- Bewegung, Studentenproteste) vollzog sich neben der realistischen Wende damit auch eine *sozialkritische Wende*, die sich gegen die technokratische Entpolitisierung der Weiterbildung stellt und für einen emanzipatorischen und stärker zielgruppenorientierten Ansatz aussprach (Siebert 2018: 70).

Die sozialpolitische Inanspruchnahme der Weiterbildung in den 1980er Jahren: zwischen Expansionserfolg und Ernüchterung

Auf die Zeit des bildungsexpansiven Aufbruchs folgte in den 1980er Jahren eine Phase der Ernüchterung und Krise, sowohl was die Weiterbildung als Praxis als auch die wissenschaftliche Disziplin betrifft (Faulstich & Zeuner 2006: 231f.). Die Ansprüche an die Chancengleichheit, den sozialen Aufstieg, den Abbau von Bildungsungleichheiten durch die Emanzipation marginalisierter sozialer Gruppen und die Individualisierung sind nicht in dem erwarteten Maß eingelöst worden. Zwar gelten beispielsweise Frauen durchaus als Expansionsgewinnerinnen im Hinblick auf das Erreichen eines höheren Abschlusses, aber die Ungleichheiten verschoben sich dahingehend, dass nun Ausbildungs- und Hochschulfächer stärker geschlechtsspezifisch segmentiert und hierüber auf- und abgewertet werden. Für die Volkshochschulen können in Folge der realistischen

Wende zudem eine deutliche, quantitative Zunahme der Bildungsbeteiligung sowie eine lebensweltliche Orientierung an den Interessen und Bedarfen der Lernenden beschrieben werden:

„Zwischen 1966 und 1978 hatte sich die Zahl der Kurse und Belegungen mehr als verdoppelt, die der Unterrichtsstunden mehr als verdreifacht. Der Anteil weiblicher Besucherinnen wuchs bis 1980 auf rund zwei Drittel. Die Leistungsexpansion bis zum Ende der 1980er-Jahre dokumentierte sich vorrangig in der massenhaften Zunahme von EDV- und Gesundheitsbildungskursen; Alltagskompetenzen gewannen ‚auf Kosten‘ des Bildungswissens an Bedeutung, wie insgesamt eine stärkere ‚Hinwendung zum Alltag, zur eigenen Lebenswelt und Person‘ (Schlutz 2003, S. 49) die Programminhalte charakterisierten“ (Süssmuth & Eisfeld 2018: 768f.)

Es lässt sich also festhalten, dass es in vielen Bereichen tatsächlich zu einer Bildungsexpansion kam, etwa indem das Bildungsniveau gestiegen ist, neue Zielgruppen erschlossen, neue Bildungseinrichtungen gegründet und verschiedene rechtliche Regelungen geschaffen worden sind, die die Weiterbildung institutionell absichern sollen. Aber im Hinblick auf die sozialstrukturellen Erwartungen an Bildung zu Beginn der großen bildungspolitischen Reformen wurde deutlich, dass die Verwertungschancen von Schul-, Ausbildungs- und auch akademischen Abschlüssen – etwa in Form höherer Bezahlung, sozialen Aufstiegs oder höherer beruflicher Position – weiterhin geschlechtsspezifisch und sozial ungleich verteilt bleiben. Bis heute nehmen beispielsweise deutlich weniger Kinder aus einem nichtakademischen Elternhaus ein Studium auf (21%) als aus einem akademischen Elternhaus (74%) (Hochschulbildungsreport 2020). Die allgemeine Steigerung des Ausbildungsniveaus hat zudem zur Folge, dass auch höhere Schul- und Ausbildungsabschlüsse zunehmend entwertet werden (Hadjar & Becker 2009: 205). Bildungspolitisch wurde Weiterbildung zwar ins Bildungssystem integriert, mit verschiedenen Weiterbildungsgesetzen und damit verbunden finanziellen Fördermaßnahmen auf- und ausgebaut, aber die Forderung, Weiterbildung als Bereich der öffentlichen Daseinsvorsorge ernst zu nehmen und auch entsprechend langfristig finanziell zu unterstützen, konnte nur ansatzweise eingelöst werden. „Die Analyse der realen Politik im Weiterbildungsbereich zeigt somit, dass das Prinzip der öffentlichen Verantwortung nicht oder nur in Ansätzen durchgesetzt worden ist“ (Arnold et al. 2017: 39).

Stattdessen wurde im Lichte größerer Wirtschafts- und Umweltkrisen seit Ende der 1970er (z. B. zweite Ölkrise 1979/80, Antiatombewegung, GAU Tschernobyl 1986, Waldsterben, Ozonloch), der steigenden Arbeitslosequoten (3,3% im Jahr 1980 auf 8,2% 1985) und einer Finanzknappheit, die Bekämpfung der Arbeits-

losigkeit unter zunehmend nicht planbaren Zukunftsszenarien zur größten sozialpolitischen Herausforderung (bbp 2014). Das bildungspolitische Interesse lag nicht mehr darin, möglichst viele Menschen an Weiterbildung partizipieren zu lassen, wie dies im Strukturplan 1970 im Sinne einer Bildungsexpansion – also Ausweitung der Bildungspartizipation und gesamtgesellschaftliche Steigerung des Bildungsniveaus – noch artikuliert worden war, sondern am Beispiel der Förderung der beruflichen Bildung (nach dem Arbeitsförderungskonsolidierungsgesetz 1982) wird eine *pragmatisch-reflexive Wende* der Weiterbildungspolitik deutlich:

„Diese Veränderung der Arbeitsförderungspolitik markieren sehr anschaulich den Funktionswandel beruflicher Weiterbildung von einer aktiv-präventiven, sozial-staatlich begründeten zu einer reaktiv-integrativen, krisenverarbeitenden Ausrichtung des beruflichen Lernens Erwachsener“ (Arnold et al. 2017: 40)

„Dieser Funktionszuschreibung kommt der Neigung von Öffentlichkeit und Politik zum Ausdruck, ungelöste Fragen zu Bildungsproblemen zu erklären und deren Beantwortung oder Befriedigung bei der Weiterbildung in Auftrag zu geben: Folgen von Stadtzerstörung und Arbeitslosigkeit, Beschäftigungsunfähigkeit und multikulturelle Vielfalt etc. – aus allem werden Lernanforderungen, denen man hofft, durch Weiterbildung wirksam begegnen zu können. Durch diese Entwicklung wachsen der Weiterbildung ‚sachfremde‘ Aufgaben zu, die mehr mit Integration und Loyalitätssicherung als mit Bildung und Aufklärung gemein haben“ (Arnold et al. 2017: 43).

Weiterbildung wird zunehmend restriktiv für sozialpolitische Ziele funktionalisiert, etwa für die Arbeitsmarktintegration, den Aufbau von Schlüsselkompetenzen für den technologisch-wirtschaftlichen und globalen Wandel (z. B. EDV-Kurse, Sprachkurse) oder die Integration von Menschen mit Migrationserfahrungen (Siebert 2018: 76ff.). Gleichzeitig, und das darf bei all der berechtigten Kritik an dieser Inanspruchnahme der Erwachsenen- und Weiterbildung, die eben kein „Reparaturbetrieb für alle Defizite der Gesellschaft“ (Faulstich & Zeuner 2006: 237) ist, nicht vergessen werden, liegt in dieser Pädagogisierung von ehemals nicht-pädagogischen Bereichen auch die Quelle für das steigende Interesse an erwachsenenpädagogischem Wissen und für eine für wissenschaftliche Disziplinen charakteristische expansive und imperialistische Ausdehnungsbewegung, wie sie Stichweh (2021: 439) anführt (hierzu auch: Seitter 2007: 146). Oder wie Wittpoth es pointiert auf den Punkt bringt: „Wenn man sich für all das für nicht zuständig erklärt, wozu soll öffentliche Erwachsenenbildung dann noch nützlich sein“ (Wittpoth 2020: 20, H. i. O.)?

Funktionalisierung der Weiterbildung nach 1990: Weiterbildung als Instrument der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik

Die sozial- und arbeitsmarktpolitische Funktionalisierung setzt sich bis heute in unterschiedlichen Formen und mit verschiedenen politischen Ansinnen fort. Im Folgenden soll ohne Anspruch auf Vollständigkeit auf einige zentrale Schübe hingewiesen werden, gerade weil die Darstellung der historischen Entwicklung der Erwachsenen- und Weiterbildung nach 1990 in grundlegenden Einführungswerken der Disziplin (aus nicht ersichtlichen Gründen) kaum behandelt wird – exemplarisch hierzu finden sich auch im Handbuch EB/WB (Tippelt & Hippel 2018) zur Geschichte der Erwachsenen- und Weiterbildung ab der Wiedervereinigung keine expliziten Einträge.

Ein erster großer Schub lässt sich in der Phase nach dem Zusammenbruch der DDR und der Wiedervereinigung von 1990 bis etwa Mitte/Ende der 1990er ausmachen. Mit der Einführung der Marktwirtschaft in den sogenannten Neuen Bundesländern wurde quasi über Nacht ein Großteil der Berufsausbildungen der DDR entwertet und passten nicht oder nur zu Teilen zu den neuen kapitalistischen Wirtschaftsweisen und den Qualifikationsanforderungen des geöffneten Arbeitsmarktes. Es bestand damit ein „totaler Fortbildungs- und Umschulungsbedarf“ (Gieseke 1994: 1f.), um eine berufliche Neuorientierung und damit eine Arbeitsmarktintegration zu ermöglichen sowie eine massive Arbeitslosigkeit durch ein Auffangen im Weiterbildungssystem zu verhindern⁴¹. Entsprechend umfangreiche finanzielle Mittel und Maßnahmen wurden in der wiedervereinigten Bundesrepublik dafür aufgewendet, um die Arbeitslosigkeit zu drücken oder (kritischer gesprochen) teilweise auch zu verdecken (z. B. mit dauerhaftem Verweilen in Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, vorgezogenem Ruhestand), was zu einer deutlichen Dominanz der Arbeitsförderungsmaßnahmen in der beruflichen Weiterbildung führte (Gieseke 1994: 4f.). Vor allem ging es darum, notwendige berufliche Qualifikationen über Weiterbildung zu erlangen, die Menschen in den Arbeitsmarkt zu integrieren, aber auch mentale Hilfestellung für das eigene Zurechtfinden in einer umfassenden Umbruchphase zu geben

⁴¹ Diese Abfederungs- oder auch Überbrückungsfunktion wird der Weiterbildung bis heute in wirtschaftlichen Krisenphasen zugeschrieben; zuletzt etwa während der Corona-Pandemie oder aktuell im Zuge der geopolitischen und wirtschaftlichen Umbrüche im Zuge des russischen Angriffskrieges auf die Ukraine. Statt wertvolle Arbeitskräfte in Zeiten eines Fachkräftemangels zu entlassen, da Arbeitsleistungen aufgrund etwa von Einschränkungen durch Maßnahmen des Gesundheitsschutzes oder durch Energieverknappung nicht mehr erbracht werden können, werden die Arbeitnehmenden mit staatlicher Unterstützung in Kurzarbeit geschickt und/oder sollen sich weiterbilden.

(Gieseke 1994; Reutter 2019). Da bestehende und reaktivierte öffentliche Einrichtungen der Weiterbildung in der ehemaligen DDR (z. B. Volkshochschulen, Urania) diesen Bedarf im Umfang und in der Breite der benötigten Anforderungen nicht im Ansatz bedienen konnten, wurde die Weiterbildung dem „freien Markt“ überlassen. „Beste Bedingungen also für das Entstehen einer ‚Goldgräber-Wildwest-Weiterbildungslandschaft‘, wo vor allem die Maßnahmen durchgeführt wurden, die hohe Profite erwarten ließen“ (Reutter 2019: 20). Ebenso schnell wie in der Folge ein Wildwuchs an privaten Weiterbildungsanbietern, eine Unmenge an Abschlusszertifikaten und Maßnahmen mit fragwürdiger Qualität aus dem Boden schossen, verschwanden diese Mitte der 1990er Jahre wieder (Dobischat 2004: 200). Bildungspolitisch setzte allerdings ein Lernprozess ein: Wenn der Staat Mittel zur Verfügung stellt und damit seine eigene sozial-, arbeitsmarkt- und wirtschaftspolitische Verantwortung an das Weiterbildungssystem abgibt (Subsidiaritätsprinzip), dann bedarf es einer Form staatlicher Kontrolle und Regulierung.

Neue Steuerungsansätze werden mit den Hartz-Reformen (2002-2005) und einer damit verbundenen Novellierung des Dritten Sozialen Gesetzbuches (SGB III) etabliert, sodass berufliche Weiterbildung explizit als Instrument einer restriktiven Arbeitsmarktpolitik des „Förderns und Forderns“ mit dem Ziel der schnellstmöglichen Aufnahme einer sozialversicherungspflichtigen Anstellung verankert wird (Dobischat 2004). Als Steuerungsinstrumente werden beispielsweise Bildungsgutscheine, eine Deckelung der angemessenen Entgelte für Maßnahmen und eine Akkreditierungspflicht für Maßnahmenanbieter (nach AZAV: Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung) eingeführt (Schneider & Uhlendorff 2006; Dobischat 2004; Hans-Böckler-Stiftung 2006). Damit wird nicht nur der Kreis der förderfähigen berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen massiv eingeschränkt, obwohl gleichzeitig lebenslanges Lernen immer mehr an Bedeutung gewinnt (Hans-Böckler-Stiftung 2006: 25), sondern auch ein Millionenmarkt für das Qualitätsmanagement der Weiterbildungseinrichtungen geschaffen (Käpplinger et al. 2018). Untersuchungen zu Wirkungen von solchen Qualitätsmanagementsystemen zeigen allerdings, dass diese Systeme v. a. für die Organisationsentwicklung vorteilhaft sein können, aber keine nennenswerten Effekte auf der Lehr-Lern-Ebene erzeugen (Hartz 2015). Qualitätsmanagement ist also auch immer ein „von außen“ gesetztes förderpolitisches Steuerungsinstrument, insbesondere für die Anbieter, die berufliche Weiterbildungsmaßnahmen nach dem SGB III durchführen. Die Vermittlung in Weiterbildungsmaßnahmen kann zudem genutzt werden, um die Arbeitslosigkeitsstatistik zu schönen, da die Maßnahmeteilnehmenden offiziell

nicht als Arbeitssuchende gezählt werden (Rose 2022).⁴² Gerade diejenige berufsbezogene Weiterbildung, die verspricht, aus der Arbeitslosigkeit in eine Erwerbstätigkeit zu kommen, scheint sich als arbeitsmarktpolitisches Instrument fest etabliert zu haben⁴³, wobei allerdings immer wieder drauf hingewiesen werden muss, dass „Fragen der Arbeitslosigkeit letztlich nicht über Weiterbildung zu lösen [sind]“ (Faulstich & Zeuner 2006: 237).

Einen weiteren großen Schub, der vor allem die gesellschaftliche Integrationsfunktion der Weiterbildung in der Sozialpolitik aufwertete, gab es ab 2015/16 mit den starken Geflüchtetenbewegungen v. a. aufgrund des Syrien-Krieges. Neben dem Aufbau von Versorgungs- und Unterbringungsstrukturen wurde auch schnell ein massiver Bedarf an Sprach- und Integrationskursen für die Geflüchteten erkannt. „Die Fluchtbewegung der Jahre 2015/ 16 war ein Katalysator für kommunale Integrationspolitik“ (Schammann et al. 2020: 4). Gerade kommunale Weiterbildungsanbieter wie Volkshochschulen wurden dabei als die zentralen Akteure zur Erbringung dieser Integrationsleistung angesprochen, sahen sich aber auch aufgrund ihres normativen Selbstverständnisses, „Bildung für alle, unabhängig von Geschlecht, Bildungsabschluss und Alter, Religion, Weltanschauung und Staatsangehörigkeit“ (Süssmuth & Eisfeld 2018: 771) anzubieten, in der Pflicht und verfügten zudem aus den Erfahrungen immer wieder aufkommender Integrationsdebatten über Strukturen in diesem Bildungsbereich (Öztürk 2018: 190ff.) – wenn auch nicht in dem benötigten Umfang (exemplarisch zur damaligen Situation in Niedersachsen: Dust 2018). Mit durchaus umfangreichen staatlichen Fördermitteln wurde die Realisierung dieser Kurse unterstützt, sodass die Anzahl der Kursangebote an VHS für Menschen mit Migrations- und Fluchterfahrungen zwischen 2014 und 2016 um 68% stieg (Öztürk 2018: 191f.). Aber wieder erweist sich die staatliche Förderpolitik als nicht nachhaltig, da im Laufe der Zeit der Begründungsdruck zur Bereitstellung entspre-

⁴² Auch mit der Überführung von Hartz IV in ein Bürgergeld ab Januar 2023 bleibt Weiterbildung ein Instrument der Arbeitsmarktpolitik – diesmal soll der Fokus allerdings darauf liegen, eine Teilnahme positiv finanziell zu belohnen, statt mit einer Leistungskürzung bei Nicht-Teilnahme zu drohen. Ein wirkliches Abrücken vom restriktiven und sanktionsorientierten Prinzip des „Förderns und Forderns“ findet nicht zuletzt aufgrund eher populistischen und nicht sachlich getriebenen Profilierung der CDU/CSU auf Kosten der auf sozialstaatlicher Leistungen angewiesener Menschen statt.

⁴³ Das Geschäftskonzept einiger großer privater Weiterbildungseinrichtungen fußt beispielsweise auf dieser über das Sozialgesetz festgeschriebene Förderfähigkeit von Bildungsangeboten (z. B. WBS Training AG: <https://www.wbstraining.de/> [22.09.2022]). Aber auch öffentliche Anbieter unterschiedlicher Trägerschaften wie Volkshochschulen, gewerkschaftliche Einrichtungen, Industrie- und Handelskammern sind in diesem Segment tätig.

chender Mittel im Lichte anderer zu lösender staatlicher Aufgaben, wie die Bewältigung verschiedener Krisen (Corona, Fachkräftemangel, Klimaschutz, etc.), steigt und damit die öffentliche Finanzierung dieser Kurse nicht gesichert ist (Öztürk 2018: 200ff.; Schammann et al. 2020: 5). Gerade mit der im Zuge der Fluchtmigration zunehmend offenen und lautstark zu Tage tretenden gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (z. B. Heitmeyer 2012), Rassismus und Populismus, aber auch postfaktischen und postdemokratischen Entwicklungen erlebt die Politische Bildung als historisch fester Bestandteil der Erwachsenen- und Weiterbildung (Becker & Krüger 2018) eine Renaissance (Schmidt 2018; Widmeier 2018). Die Demokratisierungsfunktion der Politischen Bildung, wie sie in unterschiedlichen Phasen immer wieder an die Erwachsenenbildung herangetragen wurde bzw. auch Teil ihres normativen Selbstverständnisses ist (z. B. Re-Education nach dem Zweiten Weltkrieg, Volksbildung und Ermöglichung ständeübergreifender Kommunikation in der Zeit der Weimarer Republik) (ausführlich: Klemm 2018) findet sich zumindest auf der politischen Agenda wieder. Der Schwerpunkt liegt allerdings oftmals auf der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung (exemplarisch: Widmeier 2018) und förderpolitisch ist die Politische Bildung nicht in dem Maße mit notwendigen Finanzmitteln unterlegt, wie die virulente Diskussion ihrer Bedeutung (siehe hierzu: HBV 4/2018) vermuten lassen würde.

Institutionalisierung im Zeichen von Individualisierung im Modernisierungsprozess

Die 1980er Jahre sind gezeichnet von einem zunehmenden Bewusstsein und der Erfahrung globaler, wirtschaftlicher, ökologischer, kultureller und politischer Krisen, die unübersichtliche und kaum steuerbare Risikolagen für das menschliche Leben erzeugen, wie u. a. Beck (1986) mit seinem Konzept einer Risikogesellschaft beschreibt. Im Modernisierungsprozess damit verbunden, so seine Individualisierungsthese, ist eine Herauslösung der Subjekte aus traditionellen und ehemals ordnenden Institutionen wie Familie, standardisierter Erwerbsbiografie, geschlechtsspezifischer Rollenverteilungen, Kirche oder Gewerkschaften (Siebert 2018: 77). An die Stelle eines in Phasen geordneten (idealtypischen) normalbiografischen Lebensweges bestehend aus Schulbildung, beruflicher bzw. akademischer Ausbildung, Erwerbstätigkeit ohne große Arbeitgeberwechsel oder Phasen von Arbeitslosigkeit und einem auskömmlichen Ruhestand tritt eine Flexibilisierung, Individualisierung und Unplanbarkeit der biografischen Entwicklung. Besonders Bildungsentscheidungen werden so zu Strukturmechanismen der modernen Biografie (Hillmert 2009: 232) erklärt, wodurch

die gesellschaftliche, biografische und wirtschaftliche Bedeutung von Bildungsinstitutionen weiter steigt. Unter dem Deckmantel einer neoliberal als positiv konnotierten Flexibilisierung des Lebensverlaufs verschiebt sich zunehmend die Verantwortung für die Lebensgestaltung auf den Einzelnen, was in vielen konservativen Kreisen bis heute nicht nur dazu führt, strukturelle Determinanten für soziale Ungleichheit (z. B. Armut, Arbeitslosigkeit, Krankheit, niedriges Bildungsniveau) als individuelle (Nicht-)Leistung zu deklarieren, sondern auch dazu, dass Argumente geliefert werden, die öffentlichen Aufwendungen für Weiterbildung als sozialstaatliche Fürsorge herunterzufahren (Kühn 2018: 45f.).

Die sozialstrukturelle Antwort auf eine sich im ersten Moment vollziehende De-Institutionalisierung, die mit der Individualisierung verbunden zu sein scheint, ist nicht Unordnung bzw. kann es auch nicht sein (siehe hierzu: Nassehi 2021: 153ff.), sondern die Etablierung neuer Formen der Institutionalisierung, in der sich beispielsweise traditionelle Institutionen der (Weiter)Bildung marginalisieren (z. B. Politische Erwachsenenbildung), aber andere Formen weiter expansiv ausdehnen und ausdifferenzieren (Seitter 2007: 147). So können auch die 1980er und 1990er Jahre als eine Expansionsphase beschrieben werden, in der sich das System der Weiterbildung weiter pluralisierte (Tippelt 2018: 89f.). Bildungspolitisch setzte sich allerdings der Trend fort, Weiterbildung als arbeitsmarktpolitisches Instrument im Angesicht technologischer Entwicklungen zu sehen (z. B. Qualifizierungsoffensive 1985, Arbeitsmarktförderung in der Wendezeit, Hartz-Gesetze) und die öffentliche Finanzierung gerade jenseits der berufsbezogenen Bildung weiter zurückzufahren sowie projekt- und maßnahmenförmig anzulegen (Siebert 2018: 76ff.; Tippelt 2018: 93f.). Damit setzte eine stärkere Privatisierung des Weiterbildungsmarktes ein und eine bis heute anhaltende Verlagerung der Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen auf die Teilnehmenden (Tippelt & Lindemann 2018: 524; Käßlinger 2018; Weiß 2018; Arnold et al. 2017: 44ff.). Die Bedeutung der Weiterbildung für ökonomisches Wachstum wird weiterhin von der Bildungspolitik propagiert, aber die ökologischen und sozialen Krisenphänomene und Umbruchphasen der 1980er und 1990er Jahre zeigen Grenzen des Wachstums auf (z. B. Endlichkeit von Ressourcen, Klimawandel, Artensterben, Fachkräftemangel) (Tippelt 2018: 91), sodass die linearen Fortschritts- und Zukunftsentwürfe zunehmend nicht mehr gehalten werden können. Zwar stieg auch die Partizipation an Weiterbildung (1991: 37%; 2000: 43%; 2012: 49%; 2020: 60%; Quelle: BMBF 2022: 11), aber „die soziale Struktur der Weiterbildungsbeteiligung verändert sich zugunsten der älteren Erwachsenen, der Frauen und der Teilnehmenden mit höheren Schulabschlüssen“ (Siebert 2018: 78). Die Expansion im Sinne einer Bildungs-

partizipation vor allem auch benachteiligter sozialer Gruppen wie sie in den 1960er und 1970er Jahren angestrebt worden war, ist weiterhin nicht gelungen, wengleich berufliche Bildung die sozialen Mobilitätschancen zu steigern vermag (Tippelt 2018: 89). Dazu muss es aber erst einmal zur Partizipation an beruflicher Bildung kommen und das ist nicht selbstverständlich. Es bleibt dabei, dass „jene Individuen mit hoher Schul- und Berufsbildung verstärkt auch Erwachsenen- und Weiterbildung aufsuchen und sich entsprechende qualifikatorische, soziale und kulturelle Wissensbestandteile aneignen (vgl. Edelmann et al. 2012)“ (Tippelt 2018: 94).

3.5. Erwachsenenbildung, Weiterbildung oder Erwachsenenpädagogik? Oder: Die Definitions(un)möglichkeit von Begriffen als eine Voraussetzung für die Expansion der Disziplin im sozialen Wandel

In der Darstellung der historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung wird unter anderem deutlich, dass es begriffliche Unklarheiten gibt, wie die Disziplin bzw. der Ausschnitt der Realität, auf den das Erkenntnisinteresse gerichtet ist, genannt werden soll. Kade et al. (2007: 11ff.) weisen darauf hin, dass sich mittlerweile die Verwendung von „Erwachsenen- und Weiterbildung“ durchgesetzt hat – mit der Annahme, dass, sobald weitere begriffliche Differenzierungen vorgenommen werden, künstlich etwas getrennt werden würde, was im disziplinären Selbstverständnis zusammengehöre. So meine *Erwachsenen- und Weiterbildung* erstens die Wissenschaft vom Lernen Erwachsener, zweitens die soziale Realität des Erwachsenenlernens mit einem daran angeschlossenen (institutionalisierten) Praxisfeld, und drittens ein universitäres Studienfach. Die Situation einer weiteren Klärung dieser grundlegenden Begriffe stellt sich ähnlich dar, wie es in Abschnitt 3.3. für die Differenzierung von Institution und Organisation (Wittpoth 2013: 46) beschrieben ist: Die terminologische Trennung wirkt anstrengend, künstlich und die Ergebnisse sind nicht wirklich zufriedenstellend (Kade et al. 2007: 11f.). Trotzdem gibt es Versuche, gerade Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu differenzieren, wie Weinberg (1999) es vorschlägt. Erwachsenenbildung sieht er dabei als den allgemeineren Begriff, der eher dazu geeignet sei, eine Disziplin zu beschreiben sowie auch die Breite des institutionalisierten Praxisfelds und der verschiedenen für die Forschung relevanten Gegenstandsbereiche des Erwachsenenlernens (siehe Abbildung 3 in Abschnitt 3.4.3.). Aber auch diese mittlerweile fast klassische Abbildung eines Differen-

zierungsversuchs von Erwachsenen- und Weiterbildung weist eine Unschärfe auf: Zwar setzt Weinberg hier die Erwachsenenbildung hierarchisch über Weiterbildung, um diesen Begriff als den allgemeineren zu markieren, aber letztendlich differenziert er darunter nur das institutionalisierte Feld der Weiterbildung (in Anlehnung an die Konzeption des Strukturplans 1970) aus. Als allgemeinerer Begriff müsste Erwachsenenbildung aber noch Gegenstandsbereiche des Erwachsenenlernens umfassen, die außerhalb des institutionalisierten Weiterbildungssystems mit seinen pluralen Trägern und Organisationsformen verortet sind. Weinberg äußert sich hierzu nicht. Stattdessen hält er an einem für die Konstituierung der EB/WB im deutschen Bildungswesen strategisch wichtigen *Erwachsenenbildungsbegriff* fest, der „Bildungsveranstaltungen für Erwachsene bezeichnet, das sind Veranstaltungen, die der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten dienen sollen und deren Teilnehmer Erwachsene sind“ (Strzelewicz 1974, zit. nach Weinberg 1999: 10). Insbesondere die in den 1980ern und 1990ern international geführten Diskurse zum *informellen Lernen* (zur Genese: Rohs 2016), die sich mit Lernprozessen en passant im Handeln beschäftigen, welche primär nicht auf Lernen intendiert sind, könnte eine weitere Differenzierungsebene unter dem Erwachsenenbildungsbegriff darstellen, die neben der Weiterbildung existiert bzw. auf vielfältige Weise damit verknüpft ist (Gnahn 2016: 118f.). Der Adult Education Survey nimmt seit 2010 diese informelle Lernform neben non-formalem und formalem Lernen explizit mit auf und betont damit, dass Erwachsenenlernen nicht nur (vielleicht sogar zum großen Teil nicht) in institutionalisierten Lehr-Lern-Situationen der Weiterbildung stattfindet (Kuwan & Seidel 2013).

Selbst wenn im wissenschaftlichen Sprachgebrauch die Verwendung von „Erwachsenen- und Weiterbildung“ durchaus konsensfähig zu sein scheint, so soll an dieser Stelle mit Blick auf die oben dargestellte historische Entwicklung nachvollzogen werden, dass die grundlegenden Begriffe zur Selbstbetitelung der Disziplin, mit denen in den Diskursen hantiert wird, auf bestimmte Bedeutungs- und Kommunikationszusammenhänge verweisen. Dieser Hinweis ist an der Stelle aus drei Gründen von Relevanz: Erstens sollte bis hierhin ersichtlich geworden sein, dass die Disziplingeschichte eng verbunden ist mit sozialen Wandlungsprozessen. Teil des Wandels ist, dass sich in den Auseinandersetzungen mit dem Lernen Erwachsener das Verständnis von Begriffen immer wieder verändert oder neue Begriffe und Perspektiven hinzutreten. Das Merkmal, die begrifflichen Auslegungen durchaus flexibel zu halten und nicht eindeutig festzulegen, zeugt hierbei von der Fähigkeit, dass sich die erwachsenenpädagogischen Diskurse an die Verschiebungen der Relevanz von Bildung etwa für die

Entwicklung der Persönlichkeit, der Gesellschaft bzw. gesellschaftlicher Teilbereiche wie Wirtschaft und Politik anpassen können. Das spiegelt zweitens eine gewisse Unabgeschlossenheit der Disziplin wider, die einen undogmatischen Umgang mit verschiedenen Theorieansätzen erlaubt – worin ein Grund für den Expansionserfolg der Erwachsenenbildung zu finden ist (vertiefend hierzu: Abschnitt 3.6.). Wissenschaftstheoretisch könnte auch gesagt werden, dass aus der Unbestimmtheit der Begriffe die Notwendigkeit erwächst, ständig erneut über deren plurale Bedeutungsauslegungen in einer *scientific community* zu kommunizieren, Begriffe strategisch weiterzuentwickeln und dabei das System aufeinander bezogener Publikationen auszubauen. Drittens verlangt das in Kapitel 2. identifizierte Problem der Disziplinarität für die Konstituierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung eine nähere Bestimmung dessen, was mit „erwachsenenpädagogisch“ gemeint ist.

Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts bis in die 1940er Jahre hinein war der Begriff der *Volksbildung* (und *Arbeiterbildung*) geläufig, wobei dieser explizit auf gesellschaftliche Umbrüche verweist (Weinberg 1999: 9f.). Die Auseinandersetzungen mit dem Lernen Erwachsener stehen hier mit der Auflösung von beispielsweise ständischen Gesellschaftsstrukturen und den sozialen Herausforderungen einer damit verbundenen Neustrukturierung der Gesellschaft wie auch der darin eingebetteten Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung im Zusammenhang. Dem Lernen Erwachsener wird in diesem Prozess zunehmend ein zentraler Platz zugewiesen. Die Volksbildung markiert das Spannungsfeld zwischen der Motivation auch die unteren Schichten zum Aufstieg und zur Mitbestimmung zu bewegen (z. B. grundlegende Lesekompetenzen aufbauen, berufliche und landwirtschaftliche Rationalisierung), gleichzeitig ein revolutionäres Auseinanderdriften in abgeschlossene soziale Gruppierungen zu verhindern sowie eine Nationalstaatenbildung (insbesondere ab 1871) mental zu begünstigen (Weinberg 1999: 77f.). Während die Volksbildungsbewegung im 19. Jahrhundert noch daran scheiterte, Bildungsinstitutionen neben dem Schulsystem in der Breite zu etablieren, war sie aber ab den 1920ern mit der Gründungswelle an Volkshochschulen zentral daran beteiligt, ein außerschulisches Bildungssystem aufzubauen (Krüger 2004b: 339). Der Bedeutungshof von Volksbildung liegt demnach in der Beziehung des Einzelnen zur sozialen Gruppe, womit Funktionen des Erwachsenenlernens wie etwa Kollektivierung/ Vergemeinschaftung/ Vergesellschaftung, Aufstieg, Teilhabe, Stabilisierung in Umbruchphasen, Mitbestimmung und Integration ins Zentrum rücken. Mit einer Einordnung der Volksbildung in den Modernisierungsprozess wie Nassehi (2021) ihn beschreibt, kommt eine weitere interessante und neue Perspektive auf diese historische

Entwicklungsphase hinzu: Die *Erosion der institutionellen Ordnung* wie sie sich beispielsweise mit dem Übergang von der absolutistischen Ständegesellschaft in eine frühe Industriegesellschaft darstellt, führt dazu, dass das Subjekt über verschiedene Rollen in unterschiedliche Bereiche (z. B. Familie, Ehe, Lohnarbeit, Freizeit, Lernender, politischer Akteur) eingebunden ist. Die differenzierende Trennung vollzog sich ebenso auf der Sachebene etwa, indem der Ort der Lohnarbeit (z. B. Fabrik) zunehmend nicht mehr identisch war mit dem Ort des Wohnens (z. B. Arbeiterviertel) oder es zu einer Trennung kam, von denjenigen, die über die Produktionsmittel verfügen und denjenigen, die den Mehrwert durch Investition bzw. Ausbeutung ihrer Arbeitskraft schaffen. Um dieser Differenzierung in unterschiedliche und voneinander unabhängige Teilbereiche auf der Sozialebene zu begegnen, braucht es ein vergemeinschaftendes Moment, welches die stabilisierende und integrierende Kraft einer starren Gesellschaftsordnung von Gottesgnade ersetzte, in der der soziale Platz qua Geburt zugewiesen worden ist und eigentlich nicht zur Debatte stand:

„Das *Miteinander* ist die vielleicht wirkmächtigste Sozioidzee, die die Moderne kennt. [...] Die gesellschaftliche Erfahrung der Moderne besteht letztlich in der Entfernung von Kontexten voneinander – was die Adressierung eines Miteinanders von besonderem Wert macht“ (Nassehi 2021: 56, H. i. O.).

Der Begriff der Volksbildung und der damit verbundene Appell zum Beispiel an die Ermöglichung einer ständeübergreifenden Kommunikation, der sittlichen Fundierung einer nationalstaatlichen Idee oder der Bändigung und Befriedung revolutionärer Bestrebungen (siehe: Arnold et al. 2017: 24; Tietgens 2018: 19; Kade et al. 2007: 36f.) hebt eben diesen Wert des Miteinanders hervor. Einen Wert, der im Selbstverständnis der Volkshochschulen bis heute fest verankert ist:

„Die Praxis der Volkshochschule hat sich geändert, das Grundverständnis ist gleich geblieben: ‚Bildung für alle, unabhängig von sozialer Schicht, Geschlecht, Bildungsabschluss und Alter, Religion, Weltanschauung und Staatsangehörigkeit.‘“ (Süssmuth & Eisfeld 2018: 771).

Mit der nun auch institutionell sichtbaren Differenzierung des Lernens von Kindern und Jugendlichen, welches schon früh im Fokus der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin stand (Krüger 2004a: 322f.), und des Lernens Erwachsener, wurde ab den 1920er Jahren von *Erwachsenenbildung* gesprochen (Weinberg 1999: 10). Die neue Semantik verschiebt den Bedeutungshorizont: weg vom sozialen Kollektiv und hin zur sozialen Figur des bzw. der Erwachsenen (oftmals in der Abgrenzung zur sozialen Figur des Kindes oder der/ des

Jugendlichen). In den Blick geraten damit insbesondere anthropologische, andragogische und sozialisationstheoretische Auseinandersetzungen zur Präzisierung und Bestimmung der leitenden Voraussetzungen und Prämissen für eine wissenschaftliche Disziplin, die sich mit dem Lernen und der Bildung „Erwachsener“ in unterschiedlichen Kontexten beschäftigt (exemplarisch: Tietgens & Weinberg 1971: 10ff.; Siebert 1990). Mit dem Bedürfnis (oder gar der Notwendigkeit) eine pädagogische Disziplin zu etablieren, die sich explizit mit dem Erwachsenenlernen auseinandersetzt, ist der Begriff Erwachsenenbildung damit immer von strategischer Natur gewesen. Gerade in der Anfangsphase der Disziplin in den 1960ern und 1970ern betont er die *Lernfähigkeit und -bedürftigkeit als ein Gattungsmerkmal des Menschen* und plädiert dafür, Lernen und Bildung als lebenslangen Prozess zu betrachten, der nicht mit dem Durchlaufen von Schule oder einer Ausbildung bzw. Studium abgeschlossen ist. Die oben von Weinberg (1999: 10) angeführte Definition von Erwachsenenbildung nach Strzelewicz 1974 wirkt damit aus heutiger Perspektive, die sich für das Lernen über die gesamte Lebensspanne interessiert, deutlich zu eng und aus der Zeit gefallen, da diese nur auf organisierte Bildungsveranstaltungen abzielt.

Anders als Erwachsenenbildung legt der Begriff *Weiterbildung* das Augenmerk nicht auf die soziale Figur des oder der Erwachsenen, sondern auf das temporal und in Phasen strukturierte Bildungssystem (Weinberg 1999: 11). Beiden gemein ist die Prämisse, dass Bildungsprozesse nach dem Durchlaufen des Schul-/Ausbildungssystems *weitergehen*, wobei Weiterbildung ein bildungspolitisch eingeführter Begriff (der Bund-Länder-Kommission 1973) ist, um eine Neustrukturierung des Bildungswesens sowie darin die Etablierung eines quartären Sektors zu markieren. Der Weiterbildungsbegriff in seiner Genese bleibt mit der institutionalisierten Bildungspraxis, die immer auch politisch gesteuert und reguliert wird, verbunden und eignet sich eben gerade nicht dazu, eine erkenntnisorientierte, wissenschaftliche Disziplin zu bezeichnen. In dieser Hinsicht ist, wie Weinberg es sagt, Erwachsenenbildung der allgemeinere Begriff, weil dieser eine Offenheit bietet, um verschiedene Aspekte bzw. Gegenstandsbereiche des Erwachsenenlernens unter sich zu vereinen. Die kritische Begleitung und Erforschung der institutionalisierten Bildungspraxis, die im Bildungswesen als Weiterbildung betitelt wird, ist damit nur ein relevanter Bereich, mit dem sich die Disziplin auseinandersetzt. Auch in der DGFE, die eine zentrale institutionalisierte Struktur der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen darstellt, ist die Sektion entsprechend als Erwachsenenbildung betitelt.

Seltener ist in den Diskursen von *Erwachsenenbildungswissenschaft* die Rede (z. B. Siebert 1990). Diese Bezeichnung fokussiert eher auf Fragen der Theo-

riebebildung, der Forschungsmethoden⁴⁴ und der Wissenschafts- und Professionstheorie, ist aber außerhalb dieser Diskursbereiche kaum etabliert. Stattdessen wird mit der durchaus gebräuchlichen Verwendung von *Erwachsenenpädagogik* eine Einordnung ins Wissenschaftssystem (z. B. Olbrich 2001: 381) unter Betonung der Beziehung zur Pädagogik als deutlich ältere und etabliertere Disziplin vorgenommen. Die in den wissenschaftlichen Strukturen (z. B. *scientific community*, Begriffs- und Publikationssysteme) stattfindende Beschäftigung mit dem Lernen Erwachsener wird entsprechend als pädagogische (Teil-)Disziplin verstanden. Eine Fokusverschiebung findet dahingehend statt, dass nicht mehr zentral die Ausdifferenzierung des Wissenschaftssystems hin zur Profession behandelt wird, sondern die Verhältnisbestimmung der pädagogischen (Teil-)Disziplinen zueinander sowie der Pädagogik etwa zur Soziologie und Psychologie (zu den Verhältnissen siehe: Krüger 2004a; Siebert 2009; Vogel 2019: 28ff.). Das Problemfeld der Erwachsenenpädagogik liegt dann in der Bestimmung des disziplinär Eigenen, was als Differenzierungsmerkmal zu anderen (nicht nur) pädagogischen Disziplinen herangezogen werden kann. Dieser Argumentation folgend, wird überall dort, wo das Adjektiv „erwachsenenpädagogisch“ verwendet wird, ein Bezug zur Erwachsenenbildung als pädagogische Wissenschaftsdisziplin hergestellt, die sich von anderen Disziplinen unterscheidet. Die Semantik eines erwachsenenpädagogischen Handelns, einer erwachsenenpädagogischen Praxis oder einer – wie in dieser Arbeit forcierten – erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung impliziert damit, dass es etwas Spezifisches gibt, was die Formen der Praxis bzw. des Handelns oder der Forschung von anderen Formen (z. B. alltägliches Handeln, berufspädagogische Praxis, juristische Praxis, soziologische Forschung) unterscheidet. In aller Regel wird dabei unter Professionalisierungsgesichtspunkten auf ein systematisch erzeugtes und abgesichertes wissenschaftliches Wissen verwiesen, das zur Legitimation der Handlung bzw. der bloßen Zuständigkeit herangezogen werden kann. Anders als pädagogisches Handeln von Lehrkräften im Schulkontext, liegt der Schwerpunkt professionellem erwachsenenpädagogischen Handelns nicht allein auf der mikrodidaktischen Ebene der Lehr-Lern-

⁴⁴ Seit 2021 wird beispielsweise auch die Methodenwerkstatt der DGFE-Sektion Erwachsenenbildung „Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildungswissenschaft“ genannt (<https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-9-erwachsenenbildung/werkstatt-forschungsmethoden> [11.10.2022]). Mit dem Zuschnitt auf den wissenschaftlichen Nachwuchs, die Forschungsmethoden und der Angliederung an die DGFE steht damit die institutionalisierte *scientific community* bzw. die Sozialisation des Nachwuchses in diese Gemeinschaft über Auseinandersetzungen mit explizit disziplinären Problemen (Methoden- und Theorieentwicklung) im Zentrum.

Interaktion, sondern muss ebenso meso- und makrodidaktische Aspekte etwa der Programmentwicklung/-planung, der bildungspolitischen Systementwicklung oder der Funktionalisierung von Weiterbildung mit einbeziehen (Gieseke 2018a).

Zusammenfassend spiegelt das Aufkommen immer neuer Begriffe sowie deren definitorische Unschärfe zur diskursiven Auseinandersetzung mit dem Lernen Erwachsener verschiedene Entwicklungslinien wider: *Volksbildung* bezieht sich auf die soziale Gruppe, Erwachsenenbildung auf eine soziale Figur der/ des Erwachsenen, *Weiterbildung* auf ein bildungspolitisch und temporal strukturiertes Bildungswesen, *Erwachsenenpädagogik* auf die Verhältnisbestimmungen der Disziplinen im Wissenschaftssystem. Das Ziel einer problematisierenden Analyse der Begriffe kann dabei nicht sein, eine ein für alle Zeit zufriedenstellende Antwort auf die Frage zu liefern, ob nun Erwachsenenbildung und/ oder Weiterbildung der passendere Begriff ist, um in einem Wort den Kern zu erfassen, der die disziplinäre Identität ausmacht. Aber es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass diese Begriffe nicht austauschbar sind und nicht gleichberechtigt nebeneinanderstehen, wie die scheinbar unhinterfragte Verwendung von Erwachsenen- und Weiterbildung (z. B. Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung) impliziert (Weinberg 1999: 9).⁴⁵ Jeder Begriff hat eine eigene historische Genese und öffnet einen anderen Bezugshorizont. Das erlaubt der Disziplin nicht nur, neue Gegenstandsbereiche zu integrieren (und damit die Relevanz erwachsenenpädagogischen Wissens für immer mehr Handlungsfelder zu erhöhen), sondern eben auch, aussagefähig zu bleiben, für in die Zukunft gerichtete Fragen des sozialen Wandels. Die zukünftigen Entwicklungen können von Natur aus lediglich antizipiert werden (wenn überhaupt), aber nicht vorweggenommen. Wird nun Digitalisierung nicht nur als technologischer, sondern vor allem als sozial-

⁴⁵ Es wurde an anderer Stelle bereits darauf hingewiesen, dass in der Rahmenschrift der Dissertation die Begriffe Erwachsenenbildung und auch Erwachsenenpädagogik zur Bezeichnung der Disziplin mit ihrer Theoriebildung und den entsprechenden disziplinären Strukturen verwendet wird. Weiterbildung hingegen meint vor allem die institutionalisierte Bildungspraxis im Bildungswesen. Sowohl die Disziplin- und Theorieentwicklung wie auch die Institutionalisierung des Praxisfeldes sind historisch allerdings eng miteinander verbunden und gegenseitig aufeinander bezogen, was auf eine für pädagogische Disziplinen typisches und kompliziert zu klärendes Theorie-Praxis-Verhältnis verweist. Deswegen ist es nachvollziehbar, dass beim Sprechen über die verschiedenen Aspekte des Lernens Erwachsener (laut Handbuch EB/WB von A wie Abendschulen bis Z wie Zielgruppenorientierung (Tippelt & Hippel 2018a: 1589ff.) von Erwachsenen- und Weiterbildung die Rede ist. Da aber die Trennung von der Praxis als eine Voraussetzung für die Konstituierung der wissenschaftlichen Disziplin gilt, ist dies das Argument dafür, die Disziplin Erwachsenenbildung oder Erwachsenenpädagogik zu benennen.

kultureller Transformationsprozess verstanden, wovon in den drei Artikeln dieser Rahmenschrift ausgegangen wird, dann ist immer auch nach der Bedeutung erwachsenenpädagogischen Wissens für das Verstehen und Beschreiben dieses Wandels zu fragen sowie danach, wie die pädagogische Praxis auf Transformationsprozesse einwirkt und diese mitgestalten kann (Schäffter 1998; Robak 2020; Preuß 2022).

3.6. Zur Unvollkommenheit der Erwachsenenbildung oder: Von der Identitätskrise der Disziplin zur Respektlosigkeit gegenüber Theorieansätzen als Stärke

Für die Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin wird die in der historischen Entwicklung beschriebene Expansion bzw. Universalisierung des Pädagogischen zu einem Problem insbesondere auf der Ebene des Systems der Kognition – also der Genese und Reproduktion von Begriffen, Methoden, Theorien und Modellen, die zur Kommunikation über wahr/ nicht wahr innerhalb der Disziplin und zur Abgrenzung von anderen Disziplinen genutzt werden können.

„Die sozial-, arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Interessen gewährleisten zwar einen gewissen Bedeutungszuwachs der Erwachsenenbildung, fördern aber zugleich Unruhe und Kurzatmigkeit, und zwar sowohl in der Bildungspraxis wie in der Forschung und Theoriebildung“ (Siebert 1985: 577).

Nachdem in der Phase der Bildungsexpansion Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin mit Lehrstühlen, Studiengängen, Publikationsorganen und einer *scientific community* institutionell etabliert worden ist, folgt in den 1980ern eine *reflexive Wende*, in der nach der Rolle und Identität der Erwachsenenbildung in den immer neu aufkommenden Gesellschaftskrisen gefragt wird (Siebert 1985; Faulstich & Zeuner 2006: 11f.). In den Debatten, die sich reflexiv mit der eigenen Disziplin auseinandersetzen, können zwei zentrale wissenschaftstheoretische bzw. -soziologische Fragestellungen identifiziert werden: (1) Kann Erwachsenenbildung als Profession gedacht werden? (2) Ist eine genuin erwachsenenpädagogische Theorieentwicklung möglich?

(1) Combe und Helsper (2005: 29) sehen die aufkommenden *Professionsdebatten* in der Pädagogik als einen Versuch der Aufwertung der eigenen Disziplin, um sich eben gerade von den Inanspruchnahmen „von außen“ zu wehren und eigene Funktions- und Gegenstandsbestimmungen vorzunehmen. Die Anerkennung als Profession würde in diesem Zusammenhang eine Rahmenbedin-

gung sein, damit das berufliche pädagogische Handeln überhaupt als professionalisiert attribuiert und damit qualitativ gegenüber anderen Handlungsformen abgegrenzt werden kann (Mieg 2005; Combe & Helsper 2005: 29ff). Gesellschaftlich anerkannt werden, würde damit, dass die Erwachsenenbildung für sich selbst ihre Anwaltschaft übernimmt, womit sie sich u. a. eigene normative Standards für das pädagogische Handeln geben und Handlungsautonomie einfordern könnte. Zunächst wäre dabei allerdings zu klären, was unter einer Profession zu verstehen ist. Hier gibt es unterschiedliche v. a. wissenssoziologische, wissenschafts- und machttheoretische Ansätze, die an dieser Stelle nicht Gegenstand einer ausführlichen Beschreibung sein sollen (vertiefend hierzu: Combe & Helsper 2005; Mieg 2018; Nittel 2000; Stichweh 2013). Zum näheren Begriffsverständnis wird in der Regel auf ein professionstheoretisches Attributionsmodell verwiesen, wonach eine Profession durch bestimmte Merkmale gekennzeichnet ist (z. B. Berufsausübung auf Basis wissenschaftlichen Wissens, berufsständische Organisationen, Zuständigkeit für einen zentralen gesellschaftlichen Problembereich) (Combe & Helsper 2005: 30; Nittel 2000: 23ff.).

„Unter einer Profession könnte man in einem ersten Definitionsversuch einen akademischen Beruf verstehen, der besonders ausgewiesen ist, weil er ein für die gesellschaftliche Reproduktion zentrales Problem bearbeitet und das hierzu erforderliche Wissen systematisch anwendet“ (Nittel 2000: 18).

Diese grobe zusammenfassende Begriffsbestimmung weist auf den Zusammenhang zwischen einer systematischen, akademischen Wissensproduktion einer Disziplin und dessen Bedeutung für die berufliche Ausübung der jeweiligen adressierten pädagogischen Tätigkeit hin – etwa der Lehre, der Programm- und Angebotsplanung oder des Managements einer Weiterbildungseinrichtung. Mit Blick auf die Institutionalisierung der wissenschaftlichen Disziplin, deren Voraussetzung in der Konstituierungsphase die Trennung von eben jener Wissensproduktion und praktischer Tätigkeitsausübung war, sind diese Diskurse am weitesten von der praktischen Verwertbarkeit entfernt und stehen für eine erkenntnisorientierte Selbstreflexion des eigenen Reifegrades im Wissenschaftssystem (Seitter 2007: 129). Werden die Professionsdiskurse weiterverfolgt, dann zeigt sich, dass diese einseitige Verschiebung des Spannungsfeldes von erkenntnisorientierter Systementwicklung und praxisrelevanter Wissensproduktion der Disziplin Erwachsenenbildung nicht lange aufrechterhalten werden kann. Gieseke (2018: 1054) hält in diesem Zusammenhang fest, dass die Auseinandersetzungen, inwieweit Erwachsenenbildung als eine Profession gelten kann, welche professionstypischen Merkmale diese aufweist oder in welchem

Bereich Defizite bestehen, in den 1990er Jahren zunehmend aufgegeben werden – auch, um sich wieder zu öffnen für Verbindendes mit und Trennendes gegenüber anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen. Stattdessen folgt mit den Begriffen Professionalisierung (verstanden als Verwissenschaftlichung des pädagogischen Handelns) und Professionalität (verstanden als immer wieder herzustellende berufliche Leistung auf Basis wissenschaftlichen Wissens) eine wieder verstärkte Hinwendung zum praktischen Handeln und zum Personal der Erwachsenen- und Weiterbildung als die faktisch Professionellen (Gieseke 2018a; Nittel 2000: 49ff.).

(2) Eine zweite, durchaus mit den Professionsdiskursen verbundene Debatte setzt sich mit der Frage auseinander, ob die Erwachsenenbildung eine eigene Theorie entwickeln kann, die weitestgehend ohne Bezüge zu Wissensbeständen aus anderen Disziplinen auskommt. Wilhelm Mader verdeutlicht 1984 in einem viel diskutierten Beitrag das Problem, welches die Theorienentwicklung der jungen wissenschaftlichen Disziplin hat, wie folgt:

„Nahezu alle etablierten Wissenschaftsdisziplinen – von der Medizin über Jurisprudenz und Theologie bis zu den Sozialwissenschaften – arbeiten in Teilbereichen, die auch die Erwachsenenbildung betreffen. [...] Im Stadium der mehr additiven Sammlung verschiedenster Forschungsergebnisse zu einem umgrenzten Teilgebiet der Erwachsenenbildung kann noch nicht von einer Theorie der Erwachsenenbildung gesprochen werden“ (Mader 1984: 45f., zit. nach: Kade et al. 1990: 11f.)

Zu der Frage, was denn überhaupt eine *Theorie der Erwachsenenbildung* sein soll, gibt Siebert 1977 eine Antwort. Demnach soll eine solche Theorie, die sich mit den Aufgaben und Zielen der Erwachsenenbildung beschäftigt, ein möglichst widerspruchsfreies Gedankengebäude sein, das folgende Dimensionen berücksichtigt und in einen sachlogischen Zusammenhang bringt:

„1. Gesellschaftlicher, anthropologischer, wissenschaftstheoretischer und/oder weltanschaulicher Ansatz [...] 2. Begründung der Notwendigkeit von Erwachsenenbildung [...] 3. Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung [...] 4. Beurteilung der derzeitigen Funktion, Leistung und Entwicklung der Erwachsenenbildung [...] 5. Didaktische und methodische Strategien und Konzepte [...] 6. Bildungspolitische Folgerungen und Forderungen [...]“ (Siebert 1977: 6, zit. nach Weinberg 1999: 17f.; Kursivierungen entfernt).

Im Zuge der dargestellten vielstimmigen *Inanspruchnahmen und Funktionalisierungen* der Erwachsenen- und Weiterbildung vor allem seit Ende der 1970er Jahre, ist es nicht verwunderlich, dass die Debatten um eine solche Theorie der Erwachsenenbildung bis in die 1990er Jahre hinein geführt werden – betrifft es doch den normativen Identitätskern dessen, wofür sich die Disziplin zuständig

fühlt und wie sie systematisch wissenschaftliches Wissens generieren kann. Zwei zentrale Ergebnisse dieser Auseinandersetzungen sollen an dieser Stelle aufgenommen werden.

Das erste ist, dass eine Reflexion der disziplinären Theorieproduktion stattfindet, in der deutlich wird, dass die Erwachsenenbildung stärker als andere pädagogische Disziplinen in den sozialen Wandel eingebunden ist (Siebert 1985: 577). In den verschiedenen paradigmatischen Wenden (z. B. realistische, sozialkritische, reflexive, sozialkonstruktivistische Wende) verarbeitet sie die gesamtgesellschaftliche Bedeutungsverschiebung von Bildung etwa für den Lebensverlauf, den Aufbau eines demokratischen politischen Systems, die wirtschaftliche Entwicklung, die gesellschaftliche Integration, die Befriedung sozialer Unruhen oder die psycho-soziale Stabilität in Zeiten des Umbruchs und von Krisen⁴⁶. Erwachsenen- und Weiterbildung, so beschreibt Schäffter (1998: 11ff.), wird spätestens im Verlauf der 1980er Jahre zu einer gesellschaftlichen Veränderungsinstanz, die die gesellschaftlichen Bedingungen und Strukturen nicht mehr nur reproduzieren (z. B. über Fortbildungen und Umschulungen zur bloßen Anpassung an einen technischen Fortschritt), sondern die verschiedenen parallelablaufenden und Unsicherheit hervorrufenden Transformationen *reflexiv* begleiten und mitgestalten soll.

Daraus folgt das zweite Ergebnis, dass sich die Erwachsenenbildung nicht von ihren Bezugsdisziplinen⁴⁷ lösen kann, weil sie diese braucht, um die Mehrdimensionalität und Komplexität des sozialen, ökologischen, technologischen, politischen und kulturellen Wandels, die gesellschaftlich gerne als Krisen verarbeitet werden (siehe hierzu: Schäffter 1998: 17ff. oder grundlagentheoretisch: Nassehi 2021), wahrzunehmen und zu beschreiben (Kade 1990: 13; Siebert 1990). Statt von einer allumfassenden Theorie der Erwachsenenbildung zu

⁴⁶ Diese Art der Auseinandersetzung mit dem Lernen Erwachsener wurde in dieser Dissertation bereits seit der Aufklärung Ende des 18. Jahrhunderts zurückverfolgt und zeigt, dass die Herausbildung der wissenschaftlichen Disziplin Erwachsenenbildung im Kern das Ergebnis eines sozialen Wandels und eben nicht allein einer Ausdifferenzierung von Spezialwissen aus bestehenden wissenschaftlichen Disziplinen ist (Gieseke 1990: 75).

⁴⁷ Als zentrale Bezugsdisziplinen der Pädagogik wie auch der Erwachsenenbildung gelten die Soziologie und die Psychologie (Vogel 2019: 28). Insbesondere ein zu enger Bezug zur Soziologie wird immer wieder als gefährlich für die Erwachsenenbildung (Versozialwissenschaftlichung der Pädagogik) angesehen (z. B. Siebert 1990). Für die erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung wird angenommen, dass das Verhältnis zu einer Vielzahl an Bezugsdisziplinen neu austariert werden muss, aber auch neue Bezugsdisziplinen, wie die Informatik hinzukommen (siehe Artikel I: Kühn 2022).

sprechen, zeige sich eher, dass die Disziplin *Theorien mittlerer Reichweite*⁴⁸ hervorbringen kann, „die einerseits Bausteine der Bezugswissenschaften verwenden, andererseits den beschleunigten sozioökonomischen und sozialkulturellen Wandel reflektieren“ (Siebert 2009: 3). Es sei also nicht die Aufgabe der erwachsenenpädagogischen Theoriebildung eine große Theorie zu entwickeln, die beansprucht, die zentrale Perspektive für das Lernen Erwachsener bereitzuhalten, sondern vielmehr Theorien, die dazu geeignet sind, Hypothesen zu bilden und Thesen aufzustellen, um Ausschnitte der empirischen Wirklichkeit (z. B. die Partizipation Erwachsener an Weiterbildungsangeboten, die Entwicklung von Programmen oder die Qualifikation von Erwachsenenbildenden) zu erfassen. Die erwachsenenpädagogische Theoriebildung greift hierfür in aller Regel auf unterschiedliche Theorienansätze zurück, nimmt sie auf und verarbeitet diese in Hinblick auf die jeweilige Fragestellung (zum Überblick verschiedener Theorienansätze in der EB siehe: Siebert 2009; Siebert 1985; diverse Sammelbandartikel zu theoretischen Ansätzen in Tippelt & Hippel 2018: V f.). Dieser *theoretische Eklektizismus* (Kade 1990: 1; Siebert 1990: 64) – also das Zusammentragen von für eine Fragestellung relevanten Bausteinen aus unterschiedlichen Theorienansätzen – erscheint dabei einerseits als ein charakteristisches Merkmal für die Theoriebildung der Erwachsenenbildung. Andererseits, und darauf weist u.a. Mader 1984 hin (Kade 1990: 13ff), genügt es nicht, diese Theoriebausteine additiv zusammenzusetzen, sondern es muss dabei immer das disziplinäre Eigene sichtbar gemacht werden oder wie Siebert (1990: 65) es formuliert: „daß wir den besonderen Beitrag der Erwachsenenbildungswissenschaft präzisieren müssen“.

Wenn nun die Annahme ist, dass es unterschiedliche Theoriebezüge zur Beantwortung erwachsenenpädagogischer Fragestellungen braucht, dann folgen zwangsläufig weitere Fragen: Was unterscheidet eine erwachsenenpädagogische Fragestellung von einer anderen Fragestellung? Was sind überhaupt die relevanten empirisch zu bearbeitenden Gegenstandsbereiche, mit denen sich die Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin zu beschäftigen hat? Siebert (1990: 64f.) nimmt an, dass die spezifischen Gegenstände der Disziplin die Erwachsenenbildung an sich sei (konkreter: Auseinandersetzungen mit verschiedenen Varianten von Bildungs- und Erwachsenenbegriffen) sowie die Pra-

⁴⁸ Das Konzept von Theorien mittlerer Reichweite geht auf den Soziologen Robert K. Merton zurück. Demnach soll weniger nach Theorien gesucht werden, „die nicht auf ein globales Verständnis aller menschlichen Verhältnisse angelegt sind, sondern sich damit bescheiden, abgegrenzte Aspekte empirischer soziale Phänomene zu erfassen“ (Cosser 2003: 167)

xis der Förderung der Bildung Erwachsener (also der Didaktik). An dieser Stelle soll es nicht darum gehen, mögliche weitere und auch weniger allgemeine Antworten auf das Gegenstandsproblem zu liefern, sondern es soll deutlich gemacht werden, dass versucht wird, die Frage nach der disziplinären Identität vor allem im kognitiven System – also den abstrakten Begriffen, den Gegenstandsbestimmungen und Theorieentwicklungen – zu beantworten, um einerseits nach außen eine differenzierende Abgrenzung zu anderen Disziplinen und andererseits eine integrierende Identitätsbildung nach innen zu ermöglichen (siehe Stichweh 2013: 19ff.). Auch Tippelt (2021) sieht vor allem eine kognitive Spezialisierung und Ausdifferenzierung, die sich in Begriffsstrategien und Forschungsfeldern bzw. -gegenständen zeigen, als das entscheidende Charakteristikum der erwachsenenpädagogischen Theorieentwicklung an.⁴⁹

Sowohl die Debatte um die Theorieentwicklung als auch darum, ob Erwachsenenbildung eine Profession sein kann, sind im historischen Rückblick für die Selbstvergewisserung als wissenschaftliche Disziplin mit spezifischen Merkmalen und eine Abgrenzung gegenüber anderen Disziplinen von großer Bedeutung. Aber sie stehen eben auch für eine Identitätskrise der Disziplin, da die mit den Debatten verbundenen Hoffnungen nach Handlungsautonomie, Selbstlegitimation oder dem Aufbau einer eigenen disziplinären Theorietradition, wie sie andere Sozial- und Gesellschaftswissenschaften⁵⁰ haben, nicht erfüllt werden

⁴⁹ Eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung muss sich also, so eine zentrale These, im Rückgriff auf verschiedene Theoriebausteine damit auseinandersetzen, was sie für sich als disziplinspezifische Gegenstände betrachtet, welche Fragen sie an diese richtet sowie mit welchen Methoden und Begriffen sie darauf Antworten finden will. Denn, wenn jede Disziplin etwas zur Digitalisierung zu sagen hat (siehe: Abschnitt 4.4.2.), dann gilt es umso mehr, den spezifischen Beitrag der Erwachsenenpädagogik zu präzisieren.

⁵⁰ Für die Soziologie sind das die großen „Theorieschulen“, mit der in aller Regel sogenannte „Klassiker“ verbunden werden (Überblick über Klassiker: Kaesler 2003a), die sich oftmals nicht nur aufeinander beziehen, sondern die Riesen sind, auf dessen Schultern die Disziplin steht – oder wie Kaesler (2003b: 11f.) es ausdrückt: Das Fundament im Haus der Soziologie. Solche großen Theorien sind z. B.: radikaler Konstruktivismus und Systemtheorien (Parsons und Luhmann), Symbolischer Interaktionismus (Mead und Goffman), Sozialer Konstruktivismus (Berger & Luckmann), Kritische Theorie (Adorno), Interdependenztheorie (Elias) oder Rationalisierung (Weber). Eine solche Art der Klassikerschule entlang von großen Theorien lässt sich in der Erwachsenenbildung nicht finden. Gleichwohl gibt es im Sinne von Theorien mittlerer Reichweite durchaus Theorietraditionen und damit in Verbindung stehende, um Personen herum gruppierte *scientific communities* zu bestimmten Gegenstandsbereichen, wie etwa zu lern- und emotionstheoretischen Grundlagen des Erwachsenenlernens (z. B. konstruktivistische Lerntheorien, Lerninteresse und Widerstände, Emotionsmuster), bestimmten Bildungsbereichen (z. B. Kulturelle Erwachsenenbildung) oder Forschungsmethoden (z. B. Programmforschung, videografische Forschung).

können: Die Erwachsenenbildung als Disziplin erweist sich sowohl in Bezug auf ihren Stand als Profession wie auch der eigenen Theorieentwicklung als unvollkommen. Rosenberg (2018) arbeitet über eine Diskursanalyse pointiert heraus, dass dieses ständige „Krisenlamento“ (21) zur Selbstmarginalisierung der Disziplin führt, sodass sie ihr disziplinierendes Eigeninteresse „zugunsten der Aussicht auf gesellschaftliche Relevanz und finanzielle Förderung häufig in den Hintergrund“ (Rosenberg 2018: 22) stellt. Es dauerte seine Zeit bis diese Unvollkommenheitsthese, die sich etwa im Eklektizismus und der Vielgestaltigkeit der Theoriezugänge widerspiegelt, nicht mehr nur als Problem, sondern als Stärke gesehen wird (Nittel 2000: 14). So ist das, was Nittel bezogen auf die theoretischen Auseinandersetzungen mit den Professionsfragen beschreibt, ein strategischer Vorteil für die Erwachsenenbildung, gerade auch in interdisziplinären Forschungskontexten, und nebenbei bemerkt das, was die Disziplin mit ihrer erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion für Studierende, Forschende und Lehrende attraktiv macht:

„Im Gegensatz zur Soziologie, deren Vertreter dazu tendieren, die einmal erarbeitete professionstheoretische Lehrmeinung nicht aufzugeben, können Erziehungswissenschaftler undogmatischer und respektloser mit den verschiedenen Theorieoptionen operieren“ (Nittel 2000: 14).

Erwachsenenbildung erweist sich von Hause aus als grundsätzlich offen gegenüber dem Denken und theoretischen Annahmen anderer Disziplinen, kann so Differenzen und Verbindendes zwischen den verschiedenen Sichtweisen erkennen und deren Beitrag zur Lösung von komplexen Fragestellungen, die sich im sozialen Wandel stellen, prüfen und im besten Fall auf einer höheren Erkenntnisebene synthetisieren. „Insofern kann die Erwachsenenbildungswissenschaft als sehr resonanzfähig für Themen und Argumentationsweisen ihrer Umwelt bezeichnet werden“ (Rosenberg 2018: 22). Sowohl Tippelt (2021) als auch Lerch (2021) fassen dieses interdisziplinäre Merkmal als Stärke auf, „welche die Disziplin, aber auch die Akteur*innen gerade auszeichnet: Sie sind in der Lage, verschiedene disziplinäre Sichtweisen, Methoden, Argumente etc. in ganz verschiedenen praktischen, empirischen und wissenschaftlichen Kontexten zu verbinden“ (Lerch 2021: 19).

3.7. Erwachsenenbildung zwischen den Polen von Disziplinarität und Interdisziplinarität oder: die inter- und transdisziplinäre Identität der Erwachsenenbildung

Ausgehend von den beschriebenen Charakteristika des modernen Wissenschaftssystems, bewegt sich die Erwachsenenbildung – wie jede andere Disziplin auch – im Spannungsfeld von Interdisziplinarität und Disziplinarität mit all den damit verbundenen Herausforderungen, etwa der disziplinären Grenzziehung, der Kooperation und Kommunikation mit anderen Disziplinen oder der Auf- und Abwertung des (Erwachsenen-)Pädagogischen in interdisziplinären Forschungs- und Arbeitskontexten. Da die Verhältnisbestimmung der Erwachsenenbildung zu anderen Disziplinen zur Daueraufgabe wird, erscheint es nicht verwunderlich, dass zum Beispiel darüber, was an fremddisziplinären Wissensbeständen integriert werden soll und wo die Grenze liegt, herzhaft gestritten werden kann:

„Es ist teils unliebsam, auf Fehlentwicklungen und Entwicklungsempässe zu verweisen, die durch die Überbetonung anderer Disziplinen und Systemlogiken entstanden waren und wieder entstehen können, etwa mit Blick auf betriebswirtschaftliche Logiken oder auch psychologische Methoden- und Theorieanleihen, denen mehr zugetraut wird. Dies ist ein Streitpunkt und kann ein Stolperstein sein“ (Robak et al. 2021: 7).

Um dieses Konfliktpotential und wie diese Kontroversen innerhalb der sozialen Machthierarchien kulturell ausgetragen werden, soll es an dieser Stelle allerdings nicht gehen (weiterführend zur Debattenunkultur in den Erziehungswissenschaften: Holzer 2018). Wichtig für die Entwicklung der Erwachsenenbildung im Wissenschaftssystem ist – und das sollte in den Ausführungen bis hierin deutlich geworden sein –, dass diese Selbstbeobachtung überhaupt stattfindet und Teil der disziplinären Diskurse bleibt, ohne dabei allerdings die disziplinäre Unvollkommenheit, die dabei zwangsläufig in den Blick gerät, allzu negativ zu sehen (hierzu: Rosenberg 2018: 24ff.). Vielleicht gerade weil Interdisziplinarität bildungs-, forschungs- und gesellschaftspolitisch inflationär verwendet (Jungert 2013: 1), positiv konnotiert (Wissenschaftsrat 2020: 10ff.) und zur Norm der Forschungsförderung erhoben wird (Stichweh 2022: o.S.), kann sich die Erwachsenen- und Weiterbildung dieser Auseinandersetzung gar nicht wirklich entziehen. Nicht nur die Beziehung zu nicht-pädagogischen Fächern steht dabei zur Debatte, sondern ebenso die zu den erziehungswissenschaftlichen Disziplinen, da die Grenzziehungen hier alles andere als eindeutig sind und Binnendifferenzierungen stattfinden (z. B. Ausgründung der „Gesellschaft für empirische

Bildungsforschung“ und die Sektionsgründung „Empirische Bildungsforschung“ in der der DGFE) (Bünger & Jergus 2021), sodass damit neue Beziehungspunkte auftauchen, zu denen es sich zu verhalten gilt. Die Motive und Argumente für die Notwendigkeit eines grenzüberschreitenden Zusammenwirkens der Erwachsenenbildung mit anderen Disziplinen decken sich dabei mit den bekannten wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Begründungslinien (siehe: Abschnitt 3.2.): komplexe Weltprobleme passen nicht in disziplinäre Grenzen, Wissenstransfer aus der Gesellschaft in die Wissenschaft und umgekehrt, Akademisierung bzw. Verwissenschaftlichung beruflicher Tätigkeiten, Förderung von Innovation und Kooperationen, Generierung neuen Wissens, Spezialisierung ermöglichen und gleichzeitig Hyperspezialisierung vermeiden (exemplarisch: Robak et al. 2021: 5f.; Lerch 2021: 20f.; Tippelt 2021). Die *Selbstbezüglichkeit* unter dieser Perspektive erfüllt für die Erwachsenenbildung vor allem die Funktion, sich als Disziplin und damit als (gleichwertigen) Teil des Wissenschaftssystems zu begreifen, der in vielfältigen Relationen zu anderen Fächern und zur Umwelt steht. Weil die Erwachsenenpädagogik eine noch junge Disziplin ist, ist dies für die Identitätsbildung und eigene Positionsbehauptung ein Wert an sich. Zum Stand der Disziplinentwicklung hält Tippelt (2021: 24) fest:

„Die Erwachsenen- und Weiterbildung hat mittlerweile jene institutionelle und inhaltliche Identität und Festigung erreicht, die es erlaubt, mit anderen abgrenzbaren wissenschaftlichen Disziplinen produktiv zu kommunizieren.“

Diese wissenschafts- und erkenntnistheoretische Argumentationslinie zur Konstituierung der Erwachsenenbildung als Disziplin lässt allerdings eine Frage unbeantwortet: Wenn ein Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität doch charakteristisch für jede Disziplinentwicklung im modernen Wissenschaftssystem ist, was ist dann das Besondere einer *erwachsenenpädagogischen Identität* – also das, was die Differenz zu anderen Fächern herstellen kann?

Das Spezifikum der erwachsenenpädagogischen Disziplinarität und damit die Quelle für die Legitimation als Fach sowie die Identitätsbildung ist in der historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung zu suchen (Zeuner 2020: 20). Die Konstituierung als Teil des Wissenschaftssystems resultiert nicht aus einer Binnendifferenzierung, bei der es zu einer Ausgliederung von Spezialwissen aus anderen Disziplinen kam, sondern aus einer gesellschaftlichen Notwendigkeit heraus (Rosenberg 2018: 16f.; Seiverth 2019: 66ff.):

„Erwachsenenbildung ist nicht als wissenschaftliche Disziplin aus neuen Forschungsergebnissen anderer Disziplinen erwachsen, sondern entstand

aufgrund besonderer Aufgaben im gesellschaftlichen Demokratisierungsprozeß des letzten Jahrhunderts. Sie wurde zwar auch zur Kalmierung und Integration von fortschrittlichen Bewegungen verwendet; ihre gesellschaftliche Anerkennung als Verfechterin berechtigter Anliegen aller sozialen Schichten hat sie aber reformerischen Kräften zu verdanken“ (Gieseke 1990: 75f.).

Im Abschnitt 3.4. wird deutlich, dass die Herausbildung des Faches eng verknüpft ist mit dem sozialen Wandel beginnend im 18. Jahrhundert. Die Quelle der normativen Legitimierung der Erwachsenenbildung mitsamt der beginnenden Konturierungsprozesse ihrer Forschungsfelder, -gegenstände und -fragen liegt außerhalb des Wissenschaftssystems – und damit in der Trans- bzw. Interdisziplinarität⁵¹ (zur Funktion von Transdisziplinarität siehe: Schwan 2021: 419ff.). Der Aufbau der wissenschaftlichen Strukturen (z. B. Publikationsorgane, Diskursgemeinschaften, Organisationsstrukturen zur Wissensproduktion) wurde von der sich zunehmend organisierenden, erwachsenenpädagogischen Praxis vorangetrieben, die ab dem Ende des 19. Jahrhunderts in der Universitätsausdehnungsbewegung die Schnittstelle zum Wissenschaftssystem herstellen konnte.

„Die Wissenschaft der Erwachsenenbildung ist vielmehr auf Drängen und Initiative der Erwachsenenbildungspraxis, insbesondere der Erwachsenenbildungsverbände, in den Wissenschaftskanon der Hochschulen aufgenommen worden“ (Siebert 1976: 10, zit. nach: Rosenberg 2018: 16).

„Als nüchternes historisches Faktum betrachtet, stellt sie sich als Ergebnis eines hochschulpolitischen Entscheidungsaktes des Bundeslandes Niedersachsens dar“ (Seiverth 2019: 67).

Seiverth (2019: 67ff.) weist allerdings auch darauf hin, dass dieses Faktum in die damalige Verfasstheit der Erziehungswissenschaften einzuordnen sei: Es gab schlichtweg keine konturierte pädagogische Disziplin, aus der sich die Erwachsenenbildung durch Spezialisierung hätte ausdifferenzieren können. Gleichzeitig existierte aber schon eine durchaus geschichtsträchtige und plurale Struktur der erwachsenenpädagogischen Praxis (z. B. Volksbildungsbewegung, Arbeiterbildung, Frauenbildung, Volkshochschulen), die in den Bildungsreformen der 1970er dann als bedeutsame Säule des (west-)deutschen Bildungswes-

⁵¹ Zur begrifflichen Differenzierung von Trans- und Interdisziplinarität siehe: Abschnitt 3.2.1. Im Rahmen der Dissertation wird Interdisziplinarität als der Oberbegriff des disziplinübergreifenden Zusammenwirkens verstanden. Transdisziplinarität ist dem untergeordnet, legt den Fokus aber explizit auf die Öffnung des Wissenschaftsfeldes für Akteurinnen und Akteure von außerhalb der Wissenschaft.

sens anerkannt wurde. Für die erwachsenenpädagogische Identität als wissenschaftliche Disziplin resultiert daraus ein charakteristisches *Konstitutionsdilemma*: Aus der praxisorientierten Bedarfen heraus entstanden, müsste die Erwachsenenbildung im Wissenschaftssystem eine institutionelle Ordnung etablieren und erhalten, die (idealtypisch) eine von den Praxisstrukturen möglichst unabhängige Wissens- und Erkenntnisproduktion, Kommunikation und soziale Selbstreproduktion ermöglicht (ausführlich zur Trennung von Wissenschaft und Praxis: Abschnitt 3.4.). Der Beziehungsstatus zwischen Erwachsenenbildung als Wissenschaft und als Praxis kann durchaus als kompliziert beschrieben werden: Die Erwachsenenpädagogik versteht sich in weiten Teilen als „praktische“ Disziplin, die in den heterogenen pädagogischen Handlungsfeldern ihre Gegenstände sucht (Rosenberg 2018: 20f.) und als ein pädagogisches Fach, das nach der Praxisrelevanz des Wissens fragt (Krüger 2004: 332f.; Vogel 2019: 50ff.); gleichzeitig ist der Anspruch an die wissenschaftliche Theoriebildung aber, dass diese möglichst „rücksichtslos“ gegenüber, aber eben nicht folgenlos für die Praxis sein soll (Wittpoth 2013: 35). Auch zentrale wissenschaftliche Disziplinstrukturen sind und bleiben eng mit dem Praxisfeld verknüpft, was sich beispielhaft an den Publikationsorganen oder den intermediären Organisationen der Erwachsenenbildung zeigt: die Zeitschrift „Hessischen Blätter für Volksbildung“ wird vom Hessischen Volkshochschulverband e.V. herausgegeben; die Zeitschrift „forum Erwachsenenbildung“ vom DEAE – einem Zusammenschluss der evangelischen Erwachsenenbildung; das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (früher: Pädagogische Arbeitsstelle) wurde als außeruniversitäre Forschungseinrichtung vom DVV ins Leben gerufen und bewegt sich heute zwischen Wissenschaft, Praxis und politischer Interessenvertretung.

Es bleibt festzuhalten, dass der Blick über das Wissenschaftssystem hinaus mit all den damit verbundenen Folgen, etwa der Inanspruchnahme von außerwissenschaftliche Akteurinnen und Akteuren, dem notwendigen Legitimationsimpot und der Unbestimmtheit der Gegenstände, in den Genen der Disziplin eingeschrieben ist. Mit anderen Worten: *Erwachsenenbildung ist per se transdisziplinär*. Sie bewegt sich zwischen der pädagogischen Realität, aus der sie u. a. ihre Forschungsgegenstände und -fragen bezieht und die nach praxisrelevantem Wissen verlangt, den Anspruchshaltungen an eine wissenschaftliche Disziplin sowie den bildungs-, wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Funktionalisierungen. Inter- bzw. transdisziplinärer Austausch wird damit zur Notwendigkeit erwachsenenpädagogischer Praxis und Forschung (Tippelt 2021: 26f.).

„Sie trägt das Merkmal des Interdisziplinären historisch und ihrem Selbstverständnis gemäß in sich. Dieses interdisziplinäre Merkmal ist dabei aber

eben nicht als Fanal zu begreifen, sondern als Stärke, welche die Disziplin, aber auch Akteur*innen gerade auszeichnet [...]“ (Lerch 2021: 19).

„Die Identität der Erwachsenenbildung liegt in ihrer – paradox formuliert – Identitätslosigkeit. Ihre häufig, fast allzu häufig geäußerten Schwierigkeiten der Selbstdefinition sind Ausdruck eines hohen Defizits an Selbstlegitimation. Die Erwachsenenbildung ist auf Legitimationsimport wie wenig andere Bereiche der Gesellschaft angewiesen“ (Lühr & Schuller 1977: 227, zit. nach Siebert 1985: 581).

„Die Institutionalisierung der Weiterbildung erfolgt nicht – wie im Schulwesen – unter einer Zusammenhang stiftenden staatlichen Aufsicht, sondern unter Orientierung an der Pluralität von Trägern, der Subsidiarität staatlicher gegenüber zivilgesellschaftlichen Initiativen und der Freiwilligkeit der Teilnahme. Entsprechend entwickelt sich die Weiterbildung nicht als System, an dessen Struktur die Berichterstattung angekoppelt werden könnte, sondern ist vielmehr Teil mehrerer Systeme, die u. a. bildungs-, wirtschafts-, sozial-, arbeitsmarkt- und kulturpolitische Funktionen haben.“ (Kuper 2023: 14)

Aus einer wissenschaftstheoretischen Perspektive heraus erscheint die Forderung nach einer vollständigen, erwachsenenpädagogischen Theorie (Kade et al. 1990: 11f.; Weinberg 1999: 17f.), wie im vorigen Abschnitt dargestellt, nachvollziehbar, wird damit doch die Hoffnung verbunden, sich von den politischen Zugriffen zu lösen und die Deutungshoheit über die Entwicklung des eigenen Faches, dessen Forschungsgegenstände, -fragen und -methoden zu erlangen (Rosenberg 2018: 20ff.). Das Ergebnis dieser Selbstbefragung wird allerdings immer die Feststellung sein, dass die erwachsenenpädagogische Theorieentwicklung stets fremddisziplinäres Wissen aus einer Vielzahl von Bezugsdisziplinen aufnimmt, dieses zueinander in Beziehung setzt und daraus eigene Begriffe, Fragestellungen, theoretische Annahmen etc. in Bezug auf als relevant geltende Aspekte des Lernens und der Bildung Erwachsener ausformt. Dieser Modus wurde bereits als theoretischer Eklektizismus (Kade 1990: 1; Siebert 1990: 64) beschrieben, der allerdings nicht auf ein additives Zusammensetzen unterschiedlicher Theoriebausteine ausgelegt ist, sondern diese Bausteine zu etwas Neuem synthetisiert. Dass die Erwachsenenbildung gar nicht anders kann, als eine interdisziplinäre Theoriebildung auf diese Art zu betreiben, liegt auch daran, dass sie sich erst seit den 1990er Jahren aus sich selbst heraus als Disziplin reproduzieren konnte (Wittpoth 2013: 36). Es gab (und gibt) keinen klassischen Theoriekanon wie in anderen Disziplinen, der weitergegeben werden konnte. Die Idee einer genuin erwachsenenpädagogischen Theorieentwicklung oder gar einer vollständigen Theorie, aus der sich die Disziplin aus sich selbst heraus begründet, ist gescheitert bzw. muss auch scheitern (Seiverth 2019: 69). Diese Idee, wie sie v. a. in den Professionsdebatten ab Mitte der

1980er Jahre in der Erwachsenenbildung zum Ausdruck kam, wurde in den 1990er Jahren zunehmend zurückgedrängt und zwar genau mit dem Argument, dass aufgrund der ausufernden defizitorientierten Selbstbezüglichkeit die interdisziplinäre Kommunikation und Kooperation mit anderen Disziplinen gestört wird (hierzu: Gieseke 2018a: 1054). Das Prägende dieser Debatte kann beschrieben werden als eine Überhöhung des Anspruchs an die Erwachsenenbildung als idealtypische wissenschaftliche Disziplin, was aber mit Blick auf die historische Entwicklung ihrer inter- und transdisziplinären Genetik widerstrebt.

„Die Wissenschaft von der Erwachsenen- und Weiterbildung hat sich nie als ein geschlossenes selbstgenügsames System dargestellt, sie mag im Unterschied zu den sogenannten hard science (z. B. Naturwissenschaften) auch eine ‚soft science‘ sein, und dennoch hat sie eine eigene kognitive Struktur ausgebildet, die eine Differenz zu anderen Bezugsdisziplinen ausdrückt“ (Tippelt 2021: 27).

Aus dieser Feststellung heraus resultiert aber nicht, dass die Disziplin defizitär ist oder keine eigenen Begriffe und Theorien hervorbringt. Sondern es bedeutet, dass sie einerseits in der kognitiven Systementwicklung vielleicht mehr als alle anderen pädagogischen Fächer auf Wissen aus Bezugs- und Nachbardisziplinen angewiesen ist. Andererseits zeigt ihre Behauptung und Institutionalisierung als eigenständige wissenschaftliche Disziplin im modernen Wissenschaftssystem, dass sie offensichtlich dazu in der Lage ist, diese Wissensbestände so zu verarbeiten, dass ein erwachsenenpädagogisches kognitives System mit eigenen Begriffsstrategien, Gegenstandsbeschreibungen, Modell- und Theorieentwicklungen aufrechterhalten werden kann. Dies führt in der Folge dazu, dass erwachsenenpädagogisches Forschen ebenso wie das praktische Arbeiten notwendigerweise in interdisziplinären Kontexten stattfindet (Lerch 2021).

Mit Blick auf die historische Situation der Etablierung des Faches im Wissenschaftssystem kommt hinzu, dass die geschaffenen Lehrstühle keine Produkte einer Ausgliederung von Spezialwissen aus einem bestimmten Fach waren. Sie mussten zwangsläufig mit Vertreterinnen und vor allem Vertretern aus bereits existierenden Disziplinen wie der Geschichte, Philosophie, Soziologie, Psychologie, Literaturwissenschaften, Germanistik usw. besetzt werden. Diese Personen brachten jeweils ihre eigene wissenschaftliche Sozialisation mit und es ist nicht verwunderlich, dass sie für den notwendigen Aufbau der disziplinären kognitiven Strukturen Theoriebausteine aus ihren Herkunftsdisziplinen verwendeten. Das Resultat ist eine heterogene Vielfalt an Theoriebezügen (Versuch einer Übersicht: Siebert 2009), die sich z. B. in Einführungs- und Hand- und Wörterbüchern der Erwachsenenbildung finden lassen und die das kognitive System der Disziplin kennzeichnen (Tippelt 2021).

Zudem ist die Erwachsenenbildung wie kaum eine andere Disziplin mit dem sozialen Wandel verbunden (Siebert 1985: 577). Die Beschäftigung mit dem ganz allgemein gehaltenen Gegenstand des Lernens und der Bildung Erwachsener erweist sich spätestens in der realistischen Wende der 1960er Jahre als ein ausgesprochen komplexes Unterfangen, da Lernen an vielfältige personale, psychische, soziale, kulturelle und strukturell-organisationale Bedingungen geknüpft wird (Tippelt 2021: 24). Auf eben diese Bedingungen machen die frühen Disziplinvertreterinnen und -vertreter aufmerksam, etwa, wenn Tietgens & Weinberg (1971: 10ff.) die soziale Dimensionierung des Erwachsenenlernens im andragogischen Feld beschreiben und nach komplexen Forschungszugängen verlangen. Offensichtlich, so lässt sich festhalten, ist das Lernen und die Bildung Erwachsener ein Problembereich, der sich in seinem Facettenreichtum nicht an disziplinäre Grenzen hält und damit eine interdisziplinäre Wissensintegration braucht (beispielhaft: Tippelt 2021: 27).

Zentrale nicht-pädagogische Bezugsdisziplinen der Erwachsenenbildung waren und bleiben die Philosophie (in den Anfängen auch Theologie), vor allem aber die Soziologie bzw. Sozialwissenschaften und Psychologie (Wittpoth 2013: 36; Bauer & Marotzki 2004; Vogel 2019: 28f.; Siebert 2009). Mit Blick auf die erwachsenenpädagogische Theoriebildung sind *soziologische Prägungen* besonders dort zu finden, wo die Lernenden als Teile eines sozialen Kollektivs gedacht werden oder eine disziplinäre Selbstreflexion stattfindet. Beispielhaft zu nennen sind hierbei: biografie- und sozialisationstheoretische Fundierungen lebenslanger Lernprozesse (exemplarisch: Bremer 2018; Nittel 2018); Erwachsenenbildung im Verhältnis zur sozialen Ungleichheit – pädagogisch übersetzt etwa als damals formulierte ständeübergreifende Kommunikation bzw. gesellschaftlicher Determination des Lernens (exemplarisch: Tietgens & Weinberg 1971) und eines Aufstiegsversprechens durch Bildung; systemtheoretisch geprägte Professionsdiskurse; organisationstheoretische Ansätze (exemplarisch: Herbrechter & Schrader 2018); konstruktivistische Ansätze und Lerntheorien (exemplarisch: Arnold 2004; Arnold & Pachner 2011; Gerstenmaier & Mandl 2018). Auch die erwachsenenpädagogischen qualitativen wie quantitativen Forschungsmethoden sind stark sozialwissenschaftlich geprägt. *Psychologische Theoriestränge* beleuchten dagegen eher die Individualebene und hier insbesondere die Lernfähigkeit Erwachsener, das Verhältnis von Kognition und Emotion (z. B. Interessen, Motivation, Emotionsmuster, Lernlust und Lernwiderstände) (exemplarisch: Gieseke & Dietel 2012; Gieseke 2007; Kühn 2019; Grotluschen 2010) sowie die (vergleichende) Leistungs- und Kompetenzmessung (z. B. PIACC, leo-Studien, AES). Je nach Forschungsbereich und -gegenstand

wird zudem Wissen aus weiteren nicht-pädagogischen Disziplinen in die Theorieentwicklung mit einbezogen. Exemplarisch angeführt werden können hier: Kulturelle Erwachsenenbildung, die Wissensbestände aus den Kultur- und Kunstwissenschaften verarbeitet (z. B. Fleige et al. 2015, Robak et al. 2023a); wirtschafts- und betriebswirtschaftliches Wissen, welches sich etwa bei Fragen des Marketings, Qualitätsmanagements und der Finanzierung von Weiterbildung findet (z. B. Schöll 2018; Weiß 2018; Hartz 2015; Käßlinger et al. 2018; Käßlinger 2018); politikwissenschaftliches Wissen im Bereich politischer Erwachsenenbildung; arbeitswissenschaftliche Theorieansätze in der beruflichen Weiterbildung.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich die Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität nicht von ihren Bezugsdisziplinen lösen kann (Kade 1990: 13), sondern stets fremddisziplinäres Wissen in die kognitive Struktur (Theorien, Methoden, Modelle, Begriffe, etc.) einbezieht (Robak et al. 2021: 6). Diese interdisziplinäre Arbeitsweise sowohl in Praxis wie auch als akademische Grundhaltung ist für die Erwachsenen- und Weiterbildung eine Selbstverständlichkeit (Lerch 2021: 19) und die Stärke der Disziplin. Sie ermöglicht eine Expansionsbewegung nach außen und Spezialisierungsbewegungen nach innen, bei der Hyperspezialisierungen vermieden werden können. Erwachsenenbildung muss sich immer wieder neu im Spannungsfeld von Interdisziplinarität und Disziplinarität konstituieren (Robak et al. 2021: 4). Interdisziplinarität als Medium der Selbstreflexion ermöglicht, dass die Naturgesetzmäßigkeit der Disziplin in Frage gestellt, ihr Konstruktionscharakter erkannt und die Grenzen der eigenen Disziplin immer wieder neu gezogen werden (Weingart 2015: 165). Das führt nach innen hin zu einer stärkeren Konturierung etwa von Forschungsgegenständen und -themen; nach außen hin zu einer durch Offenheit geprägten Orientierung, die darauf ausgelegt ist, mit anderen Disziplinen Beziehungen einzugehen. In diesem Forschungs- und Denkmodus bleibt die Disziplin in trans- und interdisziplinären Kontexten stets kommunikationsfähig (Tippelt 2021: 28ff.).

„Der wissenschaftliche Erfolg in der Erwachsenen- und Weiterbildung liegt nicht in vermeintlich sicheren Prognosen, in scheinbar unbestreitbaren Experimenten, in der beharrlichen Abschirmung ‚einheimischer‘ Begriffe oder der Behauptung kausaler orts- und zeitunabhängiger Wirkungsketten. Notwendig ist die inter- und transdisziplinäre Kommunikation, die dann ‚in eigener Regie zur synthetisierenden kontinuierlichen Verbreiterung des Wissensstandes durch Forschung führt. Dies wiederum ist die Basis für die Aneignung und Professionalität des Personals durch eine systematische Hochschulausbildung und die Fortbildung in den ausdifferenzierten und

subsidiären Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen“ (Tippelt 2021: 32).

Trotz des Erfolges wird allerdings auch deutlich, dass stets eine Balance gesucht wird im Verhältnis zu den verschiedenen Bezugsdisziplinen, da das disziplinäre Eigene nicht in anderen Disziplinen aufgehen darf. Das „beständige Ringen um ein einheitliches disziplinäres Selbstverständnis der Erwachsenenbildung“ (Rosenberg 2018: 25) ist hierfür ebenso ein Anzeichen, wie die vorge-tragenen Warnungen, die Bedeutung bestimmter Disziplinen für das Erwachse-npädagogische nicht überzubetonen (Robak et al. 2021: 7): z. B. Ökonomi-sierung der Weiterbildung etwa im Bildungsmanagement (Meisel & Sgodda 2018), Versozialwissenschaftlichung der Pädagogik (Beier 2018) oder output-orientierte, psychologisch-diagnostische Leistungsmessung (Kühn 2019: 56).

3.8. Zusammenfassung: Erwachsenenbildung als Ergebnis gesellschaftlicher Modernisierung

In Kapitel 3. wurde dargestellt, dass die historische Entwicklung der Erwachse-nbildung als Wissenschaft, aber auch der Weiterbildung als etablierter Sektor im Bildungswesen, eng verknüpft ist mit der Herausbildung einer institutionellen Ordnung für ein systematisches Nachdenken über das Lernen Erwachsener (System von Kognitionen, *scientific community*, Population von Publikationen). Voraussetzung dafür ist allerdings, dass pädagogisches Handeln (über die Schule hinaus) gesellschaftlich als Notwendigkeit angesehen wird und sich ein entsprechendes Feld ausdifferenziert. Die Ursprünge der (modernen) Pädago-gik werden in aller Regel in der Aufklärung gesucht, da mit der Idee des Aus-brechens aus einer „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ Alternativen für eine Lebensführung geschaffen werden mussten, die sich jenseits unhintergebar-er, „gottgewollter“ und starrer gesellschaftlicher Ständestrukturen bewegen kann.

Erkenntnisreich für einen Nachvollzug der historischen Entwicklung der Erwachse-nbildung als Produkt gesellschaftlicher Transformationsprozesse erweisen sich theoretisierende Einordnungen in die Institutionentheorie (hierzu: Nassehi 2021: 153ff.). Die Kernfunktion von Institutionen wird darin gesehen, den Ein-zelnen eben davon zu entlasten, jedwede Entscheidung der Lebensführung neu zu treffen oder diese im Angesicht der schier unendlichen Alternativen immer wieder neu reflektieren zu müssen. Stattdessen geben Institutionen eine Ord-nung vor, in der ein mehr oder weniger breites Set an Alternativen für eine indi-viduelle Lebensführung zur Verfügung steht. Im Kern verweist Nassehi (2021)

damit auf die Idee eines *relationalen Freiheitsbegriffes*, den sich die Moderne gibt und die als philosophisches Fundament für die Pädagogisierung des gesamten Lebensverlaufs fungiert: Der Mensch als soziales Wesen kann nur in Abhängigkeiten (z. B. soziale Beziehungen, Sozialisation, Teil des wirtschaftlichen Produktionsprozesses, politischer Akteur, etc.) gedacht werden und braucht eine Ordnung im Sinne einer „zweiten Natur“, die eben dies ermöglicht.

„Absolute Freiheit ist anstrengend, weil sie in haltlose Komplexität führt – totale Außenlenkung ist totalitär, weil sie jegliche Komplexität (also: die Möglichkeit von Alternativen) vernichtet. Dieses Spannungsverhältnis ist der Freud'schen Unbehagensdiagnose nicht unähnlich, und es lenkt den Blick auf jene intermediären Institutionen, die moderne Lebenslagen erschaffen – Lebenslagen, die nicht in der Gesellschaftsstruktur selbst anzu finden sind, sondern erst sekundär geschaffen werden müssen“ (Nassehi 2021: 155).

Wird nun die Moderne als eine Explosion an Möglichkeiten individueller Lebensführung gesehen, dann wird klar, dass die Antwort auf die Auflösung ständischer Gewissheiten mit der Aufklärung darin zu suchen ist, dass die Institutionen im Bildungswesen (gerade auch des lebenslangen Lernens) eine neue Ordnung etablieren (Nassehi 2021: 156). Eine Ordnung, die immer mehr Optionen der Lebensführung und der biografischen Gestaltung zulässt. Für die historische Entwicklung der Erwachsenenbildung zentral sind hier z. B.:

- Erhöhung der sozialen Mobilität: von der Stände- zur Klassen- zur Schichtgesellschaft bis hin zu Milieus mit einem (zumindest teilweise eingelösten) Versprechen des „Aufstiegs durch Bildung“
- unüberschaubare Vielzahl von Studien-, Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, womit erst alternative Bildungsentscheidungen möglich werden, die so zu zentralen Strukturmechanismen der modernen Biografie werden (Hillmert 2009: 232)
- Erhöhung der Partizipationschancen an Bildung (bzw. zumindest dessen Forderung) für immer mehr (oftmals als benachteiligt deklarierter) konstruierter sozialer Gruppen entlang von zentralen Ungleichheitsdimensionen wie *sex*, *race*, *class*, *gender*, *age*, (*dis-*)*ability*, etc. (siehe hierzu Intersektionalität: Winker & Degele 2009, Crenshaw 1993)
- voranschreitende „Verfügbarmachung von Welt“ (Rosa 2022) mit Hilfe von Technik, die verbunden ist mit einer Verschiebung von räumlichen und zeitlichen Grenzen, etwa durch den Buchdruck bzw. der damit folgenden Etablierung von Lesen und Schreiben als zentrale Kulturtechniken; oder durch den Einsatz digitaler Technologien beispielsweise zur

(grenzenlosen?) Kommunikation oder des ständigen Konsumierens und Entertainments (zur Ausweitung kultureller Möglichkeiten durch die Digitalisierung sozialer Handlungen siehe auch: Stalder 2016: 7ff.; Reckwitz 2017: 298; Brumme 2020: 27ff.)

Die über die Institutionalisierung nachgezeichnete historische Entwicklung der Erwachsenenbildung ist eng verwoben mit den beschriebenen Modernisierungsprozessen, in den immer wieder unterschiedliche Zeitdiagnosen zur Verfasstheit der Gesellschaft (z. B. Risikogesellschaft, Dienstleistungsgesellschaft, Wissensgesellschaft) kommen und gehen (Wittpoth 2020: 15f.). Die wissenschaftliche Disziplin ist, wie schon Gieseke (1990: 75) oder Siebert (1985: 577) festhalten, kein Ergebnis der spezialisierenden Ausgliederung von Forschungsergebnissen einer bereits bestehenden Disziplin, sondern in der Vergangenheit wie Gegenwart eng verbunden mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen.

Als traditionell transdisziplinäres Fach beschäftigt sich Erwachsenenbildung zudem eben nicht nur mit den sich wandelnden außerwissenschaftlichen Gegenständen (z. B. Bildungspraxis, Bildungspolitik, Organisationen, Unternehmen, Wirtschaft), sondern bezieht deren (normative) Perspektiven in den Forschungsprozess und die Theorieentwicklung mit ein – muss diese aber unter wissenschaftlichen Qualitäts Gesichtspunkten verarbeiten (z. B. systematisch-methodische Wissensproduktion, Publikation von Wissen, Anerkennung in wissenschaftlicher Gemeinschaft) (Schwan 2021: 426ff.). Die aus den beschriebenen historischen Entwicklungen hergeleitete Funktionalisierungen und Inanspruchnahmen, denen sich die Erwachsenen- und Weiterbildung ausgesetzt sieht, sind dabei nicht als abgeschlossene Pfade einer bestimmten Epoche zu betrachten, sondern als fortschreibungsfähige und -bedürftige Legitimationsquellen, die je nach gesellschaftlicher Situation sowohl inner- wie außerdisziplinär immer wieder neu angezapft werden können und müssen.

„Erwachsenenbildung wird in dem Maße gedeihen, in dem eine aufgeklärte Öffentlichkeit ihrem Bemühen mit expliziter Wertschätzung begegnet. Dies zu pflegen und wach zu halten, ist eine ehrwürdige, *alte und fortwährende* Aufgabe, in ‚welcher Gesellschaft auch immer‘ wir leben mögen“ (Wittpoth 2020: 22f., H. i. O.)

Vergleichsweise aktuell diskutierte Legitimationspfade, in denen die Leistungen der Weiterbildung für die Gesellschaftsentwicklung wertgeschätzt, aber immer auch eingefordert wird, sind beispielsweise:

- Betonung der sozialen Integrationsfunktion von Weiterbildung im Zuge der Migrationsbewegungen ab 2015 (v. a. aus Syrien) und ab 2022 (v. a. aus der Ukraine und Syrien);
- Arbeitsmarktintegration von sogenannten „Langzeitarbeitslosen“ oder anderen als benachteiligt attribuierten Gruppen (z. B. Geringqualifizierten, Frauen, Menschen mit Behinderung) durch Qualifizierung und Weiterbildung als Antwort auf einen demografisch bedingten Fachkräftemangel;
- Anpassung der Qualifikationen/ Kompetenzen der Arbeitnehmenden an den technologischen Wandel zum Erhalt der Beschäftigungs- bzw. Wettbewerbsfähigkeit;
- Psychische und physische Gesunderhaltung (z. B. Gesundheitsbildung, Bewegungs- und Ernährungskurse) vor den Hintergrund gestiegener gesellschaftlicher Anforderungen an die Individuen, dem Auftreten bzw. der Definition neuer Krankheiten oder dem Anspruch gesund zu altern;
- Stärkung individueller Kreativitäts- und Persönlichkeitsentwicklung durch kulturelle Bildungsangebote.

Für eine *erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung* heißt das dann, dass sie nicht nur Antworten darauf geben muss, welche Gegenstände sie wie beforcht, sondern ebenso, wie sie diese Forschung in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung begründet. Die Funktionalisierungen von Erwachsenen- und Weiterbildung als scheinbar „sachfremde“ Anspruchshaltungen von außen abzutun, wie Arnold et al. (2017: 43) es formulieren, ist hier zu einfach gedacht – zumal auch die innerdisziplinäre Bestimmung der „Sache“ unvollkommen und alles andere als eindeutig ist. Wittpoth bringt es noch pointierter auf den Punkt: „Wenn man sich für all das für nicht zuständig erklärt, wozu soll öffentliche Erwachsenenbildung dann noch nützlich sein“ (Wittpoth 2020: 20, H. i. O.)? Denn es muss gleichzeitig festgehalten werden, dass in der Universalisierung des Pädagogischen (Seitter 2007: 147), die Quelle für die Institutionalisierung der Weiterbildung und auch der immer weiter zunehmenden gesellschaftlichen Relevanz für (erwachsenen-)pädagogisches Wissen liegt. Deswegen ist es auch gar nicht verwunderlich, dass Weiterbildung oftmals als Schlüssel gesehen wird, um den Herausforderungen der digitalen Transformation, beispielsweise der Wirtschaft (z. B. Qualifizierung der Mitarbeitenden für Arbeit in der Industrie 4.0) oder der Teilhabe an und Zusammenhalt in einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) (z. B. Aufbau digitaler Kompetenzen, *digital literacy*), zu begegnen (exemplarisch: Digitalstrategie des BMBF 2019a; Nationale Weiterbildungsstrategie des BMAS/BMBF 2019; Positionspapier der KMK zur Initiative Digitale Weiterbildung 2021; Forderungen einer Digitalisierungsoffensive für die Weiterbildung

des DVV 2021). Daraus ergeben sich zwangsläufig Widersprüchlichkeiten zwischen den (notwendigen) Funktionalisierungen der Erwachsenen- und Weiterbildung durch Bildungs- und Sozialpolitik, Wirtschaftsverbänden und Verbänden aus der Weiterbildungspraxis im Modus transdisziplinärer Erkenntnisgenese auf der einen Seite und dem Selbstverständnis als wissenschaftliche Disziplin auf der anderen Seite, die eine gewisse Autonomie darüber einfordert, wer, wozu, mit welchen Verfahren und aus welchen Gründen wissenschaftliches Wissen generieren soll.

Diese Widersprüchlichkeiten gilt es nicht nur auszuhalten, sondern immer wieder neu bezogen auf den gesellschaftlichen Wandel zu thematisieren, wie dies exemplarisch für das Konzept des *lebenslangen Lernens* – nicht verstanden als anthropologisches Selbstverständnis, sondern als Architekturprinzip moderner Biografien in einem institutionalisierten (also: geordneten und ordnenden) Bildungswesen – bereits diskutiert wird (hierzu: Felden 2020): Einerseits ergeben sich im Modernisierungsprozess neue Lebens-, Erfahrungs-, Lern- und soziale Mobilitätschancen; „andererseits steigen die Anforderungen an die Subjekte, die die Verantwortung und Verpflichtung für das Schreiben ihrer eigenen Lebensgeschichte übertragen bekommen“ (Kühn 2018: 45). Lebenslanges Lernen ist ein zweiseitiges Schwert: das Prinzip steht für eine aufklärerische Befreiung aus überkommenden gesellschaftlichen Strukturen und für eine stärkere Individualisierung im Modernisierungsprozess; es steht aber auch für eine Anspruchshaltung an eine individuelle Lebensführung und wird zu einem Zwangsmechanismus, denn im Sinne „lebenslänglichen Lernens“ (Faulstich 2002), müssen Bildungsentscheidungen getroffen werden, wo ehemals keine Entscheidungen verlangt worden sind. Gleichzeitig wird dem Einzelnen im Angesicht der Alternativen bewusst, dass eine andere Entscheidung hätte möglich sein können und immer die Gefahr besteht, das Falsche zum falschen Zeitpunkt am falschen Ort gelernt zu haben (Brödel 2003: 126). Das Interessante ist, dass v. a. aktuelle soziologische Verhältnisbestimmungen von Technik- und Kulturentwicklung zu sehr ähnlichen Ergebnissen kommen, was die technologiebedingte Steigerung der Möglichkeiten und Verfügbarkeiten von Welt und das daraus resultierende Überforderungs-, Ohnmachts- und Fremdsteuerungsgefühle betrifft (vertiefend: Nassehi 2021; Rosa 2022; auch Stalder 2016 und Reckwitz 2017). Wie sich an den Diskursen zum Lebenslangen Lernen exemplarisch zeigt, hat die Erwachsenenbildung eine *Sensibilität für diese auftretenden Widersprüchlichkeiten im Modernisierungsprozess*, kann diese nicht nur theoretisch erfassen und artikulieren, sondern nimmt für sich in Anspruch, diesen im sozialen Wandel entstehenden Möglichkeitsraum für die Subjekte durch die Er-

möglichkeit von Bildungs- und Lernprozessen zu gestalten. Insofern sollte die Disziplin eigentlich prädestiniert dafür sein, theoretisches und gestaltungsrelevantes Wissen zur digitalen Transformation zu produzieren. Im folgenden Kapitel wird sich allerdings zeigen, dass sie sich aktuell zu sehr in der Frage nach den Forschungsgegenständen verliert und zu eng an die Medienpädagogik bindet. Damit hat sie Probleme, die sozial-kulturelle Transformation bildungstheoretisch aufzuarbeiten, um darüber ihren eigenen disziplinären Beitrag deutlich zu machen.

4. Konturen eines reflexiven Forschungskonzeptes einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung

Für die nähere Bestimmung dessen, was eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung sein kann, worin ihr Erkenntnisinteresse liegt und auf welche Art und Weise Wissen produziert wird, gilt es zu berücksichtigen, dass es historische Bedingungen gab und gibt, in denen sich eine disziplinäre Identität ausbildet. Das Herausarbeiten und Artikulieren von Forschungsgegenständen scheint dabei zwar ein notwendiger, aber nicht hinreichender Aspekt zu sein, um als eigenständige Einheit im Wissenschaftssystem wahrgenommen zu werden sowie sich im eigenen wissenschaftlichen Selbstverständnis als solche zu verstehen. Die Disziplinentwicklung zeigt, dass sich Gegenstände und Forschungsfragen ändern und aufgrund des expansiven Charakters von Disziplinen neue Forschungsbereiche hinzukommen können (siehe: Abschnitt 3.1.). Im Rahmen dieser Dissertation wird deswegen vorgeschlagen, eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung nicht als ein starres Forschungskonzept zu verstehen, welches vorgibt, mit welchen Forschungsgegenständen, -fragen und -methoden sich eine solche Forschung beschäftigt und auf welche Theorien sie sich dabei stützt. Eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung kann in diesem Sinne auch kein abgegrenzter Forschungsbereich sein, bei dem davon ausgegangen wird, dass es digitalisierungsspezifische Phänomene und Entwicklungen gibt, die es zu untersuchen gilt. Ebenso problematisch ist es, eine solche Forschung als Querschnittsbereich zu konzipieren, der potentiell für alle erwachsenenpädagogischen Forschungsfelder relevant ist (Bernhard-Skala et al. 2021b: 20), da hier weiterhin versucht wird, Disziplinarität rekonstruktiv über den Verweis auf Forschungs- und Gegenstandsbereiche herzustellen. Die mit der beschriebenen historischen Disziplinentwicklung begründete Annahme ist, dass Gegenstände, aber auch Methoden und Theorieansätze allein nicht dafür geeignet sind, um die spezifisch disziplinären Merkmale einer Digitalisierungsforschung gerade im Verhältnis zu anderen Disziplinen herauszuarbeiten, da einzelne Disziplinen diese nicht für sich allein beanspruchen können (Defila & Di Giulio 1998: 112, Jungert 2013: 7f., Vogel 2019: 21f., Hentig 2015: 43). Die Konzeption von Forschungsfeldern, wie es mit dem Forschungsmemorandum (Arnold et al. 2000) versucht worden ist, dient damit eher der disziplininternen Kooperation und Kräftebündelung, der Systematisierung

des Wissenskanons im System von Kognitionen sowie der Erhöhung der Sichtbarkeit gegenüber der außerwissenschaftlichen Öffentlichkeit, worauf auch Arnold et al. (2000: 4) selbst hinweisen.

Stattdessen wird an dieser Stelle ein reflexives Konzept entwickelt, welches erwachsenenpädagogische Forschung zur Digitalisierung „*performativ* als einen Modus oder ein Verfahren der Forschung [begreift] („doing theory)“ (Schmohl 2021: 397, H. i. O.). Disziplinarität wird entsprechend über die in der historischen Disziplinentwicklung kultivierten Verfahrensweisen der systematischen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Lernen und der Bildung Erwachsener hergestellt, die sich von den Modi anderer Disziplinen unterscheiden. Die zentralen Merkmale der Art und Weise einer Theorie- und Wissensproduktion werden im folgenden Abschnitt als *disziplinäre Anforderungen an eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung* formuliert. Diese verweisen darauf, dass sich Disziplinarität immer wieder neu in der Verhältnisbestimmung zum sozialen Wandel, zu anderen Disziplinen im modernen Wissenschaftssystem sowie zur pädagogischen Praxis und der außerwissenschaftlichen Öffentlichkeit herstellen muss. Mit Blick darauf, wie aktuelle Ordnungs- und Systematisierungsversuche einer digitalisierungsspezifischen Wissensproduktion diese Verhältnisse ausgestalten (Abschnitt 4.2.), können Auffälligkeiten dahingehend herausgearbeitet werden, wie sowohl das spezifisch „Erwachsenenpädagogische“ als auch das „Digitalisierungsspezifische“ einer wissenschaftlichen Wissensproduktion von den Disziplinvertreterinnen und -vertretern (bislang) markiert wird (Abschnitt 4.3.) – denn das sind die beiden zu bearbeitenden Problemfelder für die Konstituierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung (Kapitel 2). Dabei wird sich zeigen, dass unterschieden werden muss zwischen einer Forschung zur „medienpädagogischen Erwachsenenbildung“ (bzw. „erwachsenenpädagogischen Medienforschung“) und einer „erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung“ (Abschnitt 4.5.). Zur medienpädagogischen Erwachsenenbildung wird immer dann geforscht, wenn versucht wird, eine Disziplinarität rekonstruktiv über die Systematisierung bereits institutionalisierter Diskursstrukturen, die den „Containerbegriff“ Digitalisierung verwenden, zu konstituieren. Eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung hingegen erkennt die damit verbundenen erkenntnistheoretischen Probleme (Abschnitt 4.4.) und begegnet diesen u. a. damit, den Digitalisierungsbegriff aus seinem alltäglichen Verständnis herauszulösen, um ihn so für einen wissenschaftlichen Erkenntnisprozess überhaupt erst zugänglich zu machen. Indem die Erwachsenenbildung in ihrem kultivierten Modus der interdisziplinären Wissenssynthese eine strategische Begriffsbildung zur Digitalisierung betreibt, kann sie nicht nur

ihre inter- und transkulturelle Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit aufrechterhalten. Sie arbeitet damit auch an einem umfassenden und mehrdimensionalen Bildungsbegriff, vor dessen Hintergrund deutlich wird, dass Bildungsfragen, die mit der digitalen Transformation verbunden sind, weit über die gängigen medienpädagogischen, infrastrukturellen und instrumentell-qualifikatorischen Perspektiven hinausreichen.

4.1. Disziplinäre Anforderungen an eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung

Im Problemaufriss der Rahmenschrift wurde für die erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung die Disziplinarität als ein zentrales Problem formuliert. Die Darstellungen der historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung in Kapitel 3 zeigen, dass es keine endgültige Antwort auf die Frage der Disziplinarität geben kann, sondern diese in drei verschiedenen Verhältnissen immer wieder neu herzustellen ist. Diese Verhältnisbestimmungen sind als Anforderungen an eine Digitalisierungsforschung zu verstehen. Erst, wenn klar ist, was das disziplinär Eigene einer solchen Forschung ist, kann diese als spezifisch „erwachsenenpädagogisch“ attribuiert und auch von anderen Disziplinen als solche ernst- und wahrgenommen werden.

a) Verhältnis der Erwachsenenbildung zum sozialen Wandel (*fortzuschreibende Historizität der Disziplin*)

Erwachsenenpädagogische *Digitalisierungsforschung* beschäftigt sich mit Fragen von Bildung und Lernen Erwachsener in der digitalen Transformation, die im Kern als fortschreitender Modernisierungsprozess zu beschreiben ist. Digitalisierung in diesem Sinne setzt Technologie- und Kulturentwicklung zueinander in Beziehung und leitet daraus ihre Forschungsfragen, -gegenstände und -perspektiven ab (siehe Artikel I: Kühn 2022; Kühn & Robak 2021). Dafür kann sie zwar auf einen sich historisch herausgebildeten Fundus an Gegenständen, theoretischen Zugängen und zentralen disziplinären Fragestellungen (z. B. Professionalisierung des Personals, Organisationsentwicklung, Bildungsteilnahme, Bildungsungleichheit, Motivation) zurückgreifen, muss diesen allerdings für den Zusammenhang von Technik- und Kulturentwicklung neu konturieren. In ihrem Modus der interdisziplinären Wissenssynthese ist sie zudem grundsätzlich offen dafür, neue und im ersten Moment fremddisziplinäre Forschungsgegenstände, -zugänge und -methoden sowie Theorieperspektiven in ihr kognitives System aufzunehmen (z. B. informationstechnisches Wissen zum Machine Learning,

Test-Verfahren für KI-System, ethische Fragen zum Mensch-Technik-Verhältnis).

b) Verhältnis der Erwachsenenbildung zu anderen wissenschaftlichen (Bezugs-) Disziplinen (*Theorieproduktion im Modus interdisziplinärer Wissenssynthese*)

Die Theoriebildung erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung verlangt die Synthese interdisziplinären Wissens. Dies kann entweder darüber gesehen, dass die erwachsenenpädagogische Theoriebildung systematisch fremddisziplinäres Wissen auf seine Relevanz zur Bearbeitung des jeweiligen, theoretisch im sozialen Wandel verorteten Forschungsproblems hin befragt. Ein anderer Weg ist das Forschen und Arbeiten in interdisziplinären Verbände. In beiden Fällen ist die Erwachsenenbildung herausgefordert, im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität des modernen Wissenschaftssystems als abgrenzbare Einheit sichtbar zu bleiben, gleichzeitig aber die Offenheit gegenüber und Kommunikationsfähigkeit mit anderen Disziplinen aufrechtzuerhalten. Zudem ist zu fragen, welche (neuen) Bezugsdisziplinen für eine digitalisierungsspezifische Theoriebildung bedeutsam werden.

c) Verhältnis zu außerwissenschaftlichen Akteurinnen und Akteuren und der Weiterbildungspraxis (*transdisziplinäre Legitimationsbedürftigkeit*)

Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung kann sich nicht aus sich selbst heraus begründen. Vielmehr ist sie auf „äußere“ Legitimationsquellen angewiesen. Diese finden sich zum einen in der engen Beziehung der Disziplin zur erwachsenenpädagogischen Praxis und zum anderen in den Auseinandersetzungen mit den verschiedenen Inanspruchnahmen und Funktionalisierungen außerwissenschaftlicher bzw. nicht-pädagogischer Akteurinnen und Akteure wie etwa der Bildungs- und Sozialpolitik, den Unternehmens- und Wirtschaftsverbänden oder internationaler Organisationen wie der OECD oder EU. Insofern hält die Disziplin ihre Grenzen immer offen und macht Transdisziplinarität zu ihrem Forschungs- und Wissenschaftsprinzip.

Die zu betrachtenden Bezugsprobleme eines Forschungskonzeptes erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung liegen, zumindest *analytisch* gesehen, in der Verortung der Disziplin im sozialen Wandel, in der Struktur des modernen Wissenschaftssystems sowie in der Legitimationsbedürftigkeit der EB/WB – im Prozess der wissenschaftlichen Wissensproduktion werden diese in der Regel miteinander verwoben, wie sich in den Kapiteln 5 und insbesondere 6 zeigen wird. Diese drei Ebenen, auf denen eine Disziplinarität hergestellt wer-

den kann, sind an dieser Stelle als Dimensionen aufzufassen, die für die geforderte reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Forschungsarbeit herangezogen werden können, um den spezifischen Beitrag für die Disziplinentwicklung auszuweisen und artikulieren zu können. Alle drei Dimensionen sind für die Herausbildung einer disziplinären Identität gleichsam von Bedeutung, formen allerdings andere Identitätssphären aus.

(I) Die Verhältnisbestimmung zum sozialen Wandel prägt das Selbstverständnis, die Erwachsenenbildung als wandelbare Einheit im Wissenschaftssystem zu betrachten. Im historischen Rückblick resultiert daraus ein Verständnis für die gesellschaftsformende Bedeutung einer systematischen, wissenschaftlichen Wissensproduktion zum Lernen und zur Bildung Erwachsener im Modernisierungsprozess. Gleichzeitig ist damit die Aufforderung verbunden, die institutionalisierten Disziplinstrukturen mit der eigenen Forschungsarbeit nicht nur zu reproduzieren, sondern an die sich wandelnden sozial-kulturellen Bedingungen anzupassen.⁵²

(II) Die Verhältnisbestimmung der Erwachsenenbildung zu ihren Bezugsdisziplinen fördert die Fähigkeit, sich im modernen Wissenschaftssystem als eigenständige Disziplin zu behaupten und sogar zu expandieren. Die Strukturen und Funktionsweisen des Wissenschaftssystems, aber auch die nicht-disziplinäre Struktur der Welt an sich, verlangen in diesem Zusammenhang, Beziehungen zu anderen Disziplinen aufbauen und beispielsweise Forschungsk Kooperationen gestalten zu können. Die Erwachsenenbildung macht dies in ihrer Theorieproduktion im Modus der interdisziplinären Wissenssynthese seit jeher. Die Herausforderung liegt darin, diese Art der Wissensproduktion nicht als Defizit zu betrachten, sondern als ein genuin disziplinäres Merkmal, was dazu geeignet ist, die Differenz der Erwachsenenbildung zu anderen Disziplinen in der Interdisziplinarität herzustellen⁵³.

⁵² Ausführlich wird diese Anpassungsnotwendigkeit institutionalisierter disziplinärer Strukturen exemplarisch für die Forschungsmethoden (also im System von Kognitionen) mit der Herleitung digitalisierungsspezifischer Fragen zur Programmanalyse behandelt (siehe Abschnitt 6.1.)

⁵³ Die Verarbeitung fremddisziplinären Wissens als grundlegender Modus einer erwachsenenpädagogischen Theorieproduktion zur Digitalisierung wird insbesondere in Artikel I (Kühn 2022), mit der theoretischen Herleitung zum Funktionsbegriff (Abschnitt 6.2.) sowie den theoretischen Zugängen zum Verhältnis von Kultur, Bildung und Technikentwicklung im Artikel II (Robak et al. 2019 und Artikel III (Freide et al. 2021) verdeutlicht.

(III) Die Existenz der Erwachsenenbildung als Disziplin ist einerseits davon abhängig, dass außerwissenschaftliche Akteurinnen und Akteure die Notwendigkeit einer systematischen Wissensproduktion zum Lernen und zur Bildung Erwachsener erkennen. Mit Blick auf die Disziplingeschichte, insbesondere dem artikulierten Bedeutungszuwachs lebenslangen Lernens im gesellschaftlichen Wandel, scheint sich die Erwachsenenbildung in dieser Hinsicht zunehmend gar nicht mehr retten zu können vor Inanspruchnahmen von außen.⁵⁴ Andererseits würde es die Disziplin ohne eine pädagogische Praxis (seit 1970 teilweise als Weiterbildung im Bildungswesen institutionalisiert), die den Aufbau und Erhalt zentraler Disziplinstrukturen (z. B. Publikationsorgane, wissenschaftliche Gemeinschaften) vorangetrieben hat und bis heute stützt, nicht geben. Die Transdisziplinarität wird somit zu einem identitätsstiftenden Forschungs- und Wissenschaftsprinzip für die Erwachsenenbildung, um sich zum einen als Disziplin legitimieren zu können und zum anderen die Beziehung zur Realität der pädagogischen Praxis nicht zu verlieren.

4.2. Status quo der Forschung zur „Digitalisierung“ in der Erwachsenenbildung

Die Beschreibung des Status quo einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung steht vor der Herausforderung, dass innerhalb der Disziplin selbst kaum Wissen darüber vorhanden ist, was eine solche Forschung auszeichnet, um sie als solche zu attribuieren. Die vorliegende Dissertation nimmt sich eben diesem Desiderat an und möchte dazu beitragen, diese Forschungslücke zu schließen. Somit gibt es neben den im Problemaufriss (Kapitel 2.) dargestellten Aktivitäten des Netzwerkes erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung (NED)⁵⁵ kaum disziplinäre Strukturen, die einen genuin erwachsenenpädagogischen Zugang zur Digitalisierung für sich explizit auszuweisen versuchen. Stattdessen existiert eine Vielzahl von Publikationen sowie Forschungs- und Entwicklungsprojekten, die sich im System von Kognitionen damit

⁵⁴ Das Spannungsfeld von geforderter erwachsenenpädagogischer Handlungsautonomie auf der einen und äußerer Inanspruchnahmen auf der anderen Seite wird in Abschnitt 6.2. mit der theoretischen Herleitung des Funktionsbegriffs explizit bearbeitet.

⁵⁵ Das Netzwerk erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung (NED) repräsentiert hier eine im Aufbau befindliche *scientific community*. Ein System von aufeinander bezogenen Publikationen markiert der veröffentlichte Sammelband (Bernhard-Skala et al. 2021a) sowie eine nach Gegenstandsbereichen strukturierte Bibliographie (<https://www.zotero.org/groups/2472131/ned/library> [13.03.2023]).

auseinandersetzen, welche digitalisierungsspezifischen Fragen für die erwachsenenpädagogischen Gegenstandsbereiche (Arnold et al. 2000; Forschungslandkarte des DIE⁵⁶) gestellt werden können. Zur Bearbeitung dieser Fragen finden dann – je nach impliziter Deutungsweise des Digitalisierungsbegriffs – verschiedene Theorie-, Modell- und Begriffsentwicklungen statt. Eine überblicksartige Darstellung all dieser in Publikationen sedimentierten digitalisierungsspezifischen Wissensproduktionen, Forschungs- und Theorieansätze wäre wohl eher die Aufgabe einer diskurs- und inhaltsanalytischen Metastudie und soll im Rahmen der Dissertation nicht durchgeführt werden. Für die Argumentation an dieser Stelle erscheint eine solch detaillierte Sammlung auch gar nicht notwendig, da sie sich primär nicht für das Wissen oder die Fragen interessiert, die dort beschrieben werden. Die Konstituierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung ist im Kern zunächst ein wissenschaftstheoretisches Problem, weshalb die *Art und Weise*, wie die Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin ihre digitalisierungsspezifische Wissens- und Erkenntnisproduktion betreibt, von Bedeutung ist.

„Anstelle Wissenschaft im Anschluss an die bis hierin nachgezeichnete Tradition ‚von den Disziplinen her‘ *rekonstruktiv* zu definieren, gehen aktuelle Wissenschaftstheorien dazu über, sie *performativ* als einen Modus oder ein Verfahren der Forschung zu begreifen (‚doing theory‘) – im Sinne einer Selbstbeobachtung zweiter Ordnung (Bellmann 2020b:796)“ (Schmohl 2021: 397, H. i. O.).

In diesem Sinne wurden im vorausgegangenen Kapitel bereits disziplinäre Anforderungen an einen solchen Modus der digitalisierungsspezifischen Wissens- und Erkenntnisproduktion formuliert und über eine historisch-distanzierende Beobachtung der Institutionalisierung zentraler Disziplinstrukturen begründet.

Für die Darstellung des Status quo einer Digitalisierungsforschung in der Erwachsenenbildung fällt der Blick damit zum einen auf Veröffentlichungen, die selbst explizit einen ordnenden und systematisierenden Strukturierungsversuch der digitalisierungsspezifischen Wissensproduktion unternehmen – quasi als disziplinäre Selbstbeobachtung der erwachsenenpädagogischen Diskurse und Forschungsaktivitäten. Zum anderen sind vor allem Sammelbände und Themenhefte von Zeitschriftenreihen von Interesse, die konkret vorgeben (z. B. über den Titel des Bandes) Beiträge zum Verständnis des Zusammenhangs von Bildung bzw. Lernen Erwachsener und Digitalisierung zu liefern. Insbesondere

⁵⁶ <https://www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/kategorien.aspx> [13.03.2023]

mit der Betrachtung dieser Publikationen sowie der oftmals einleitenden Rahmungen (Editorial, Vorwort) wird deutlich, wie die Herausgebenden als Disziplinvertreterinnen und Disziplinvertreter die digitalisierungsspezifische Wissensproduktion so zu strukturieren versuchen, dass sie diese, gemäß ihrer eigenen sozialisierten Vorstellungen, in der Erwachsenenbildung verortet sehen.⁵⁷ Differenziert werden kann damit zwischen Systematisierungsansätzen, die eine Ordnung der Wissensproduktion explizit kommunizieren und eher impliziten Ansätzen – also die Art und Weise, wie bestimmte Themen und Inhalte über die verschiedenen disziplinären Publikationswege in das kognitive System der Erwachsenenbildung integriert werden. Die Herausbildung von Disziplinstrukturen, die für sich eine Auseinandersetzung mit Digitalisierung (zur Problematisierung des Begriffs: Artikel I (Kühn 2022) und Abschnitte 4.3. und 4.4.) ausweisen, kann in Anschluss an die wissenschaftstheoretischen und -soziologischen Annahmen zur Disziplinarität auf den drei Ebenen erfasst werden (Abschnitt 3.1.1.): System der Kognition (Auswahl der Beiträge entlang bestimmter Inhalte), System von Publikationen (Auswahl der Beiträge an sich – also, was überhaupt zur Veröffentlichung angenommen wird) und *scientific community* (Auswahl bestimmter Autorinnen und Autoren, sowie die Sozialisationsfunktion durch die Auswahl an sich und das Review). Anhand der verschiedenen Veröffentlichungsformate (Überblicksartikel, Sammelbände, Themenhefte) soll im Folgenden den Fragen nachgegangen werden: Wie versuchen die Disziplinvertreterinnen und Disziplinvertreter die Diskurse und Forschungsbemühungen zur Bearbeitung des Zusammenhangs von Digitalisierung und dem Lernen und der Bildung Erwachsener selbst zu systematisieren? Was wird dabei als das spezifisch Erwachsenenpädagogische sowie als Zugang zur Digitalisierung markiert?

⁵⁷ Die strukturgebende Selektion beginnt mit der Formulierung eines *Call for Paper*, in dem in der Regel bestimmte disziplinäre Zugänge zur Digitalisierung für die Wissensproduktion abgesteckt werden (z. B. Verweis auf konkrete Theorien oder mögliche zu behandelnde Problem- und Gegenstandsbereiche). Der nächste Selektionsschritt ist die Auswahl der Beiträge, die der Idee des Sammelbands bzw. Themenheftes entsprechen (sofern die Beiträge nicht aufgrund von Qualitätsmängeln abgewiesen werden). Zuletzt findet oftmals noch ein mehr oder weniger umfangreiches Review der Artikel durch die Herausgebenden oder weitere Disziplinvertreterinnen und -vertreter statt, wodurch die Inhalte noch einmal eingepasst werden in die disziplinierenden Erwartungshaltungen der Herausgebenden bzw. der *Community*.

4.2.1. Ordnungs- und Systematisierungsansätze der disziplinären Wissensproduktion zur Digitalisierung

Die in diesem Abschnitt enthaltenen Darstellungen der verschiedenen Ordnungs- und Systematisierungsversuche der erwachsenenpädagogischen Diskurse und Wissensproduktionen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sicherlich gibt es in verschiedenen Publikationen weitere Überblicksartikel. Die Recherche hier beschränkte sich auf Sammelbände, die in ihrem Titel explizit „Digitalisierung“ (nicht: Medien!⁵⁸) mit Erwachsenenbildung, Weiterbildung oder Lernen verbinden sowie auf Themenhefte in den wenigen zentralen disziplinären Fachzeitschriften (z. B. Hessische Blätter für Volksbildung, weiterbilden, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung). Mit der fortschreitenden Beschreibung immer weiterer Ordnungsversuche ist zudem erkennbar, dass eine gewisse theoretische Sättigung eintritt – d. h., wirklich neue Perspektiven und Ansätze tauchen mit der Zeit nicht mehr auf. Insofern können auf Basis der folgenden Darstellungen charakteristische Auffälligkeiten der disziplinären Diskurse zur Digitalisierung erfasst und hierzu im Anschluss unter Rückgriff auf die in Abschnitt 4.1. formulierten Anforderungen erkenntnistheoretische Probleme herausgearbeitet werden, denen eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung begegnen sollte.

Bernhard-Skala et al. (2021a): Medienbezogene Perspektiven auf erwachsenenpädagogische Gegenstandsbereiche

Als expliziter Systematisierungsversuch für eine erwachsenenpädagogische Forschung zur Digitalisierung sind zu allererst die Publikationsaktivitäten des Netzwerks erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung (NED) zu nennen. In dem im Jahr 2021 erschienenen Sammelband (Bernhard-Skala et al. 2021a) befinden sich zum einen ein Impulspapier (Bernhard-Skala et al. 2021b), welches Perspektiven für eine Digitalisierungsforschung vorschlägt sowie zum anderen ein einordnendes Editorial (Bernhard-Skala et al. 2021c) zum Aufbau des Bandes. Ausgangspunkt der Veröffentlichung ist die Diagnose einer eher fragmentarischen disziplinären Auseinandersetzung mit den verschiedenen Phänomenen der Digitalisierung. Vorgeschlagen wird dahingehend eine Systematisierung der unterschiedlichen Diskurse auf Basis der bekannten erwachse-

⁵⁸ Wieso explizit nach Digitalisierung und nicht auch nach Medien gesucht worden ist, erklärt sich vor allem mit dem erkenntnistheoretischen Induktionsproblem (Abschnitt 4.4.).

nenpädagogischen Forschungsgegenstände aus dem Forschungsmemorandum (Arnold et al. 2000; DIE-Forschungslandkarte) (Bernhard-Skala et al. 2021c). Diese Ordnung bildet sich entsprechend in der Struktur des Sammelbandes ab, der Beiträge unter den Überschriften *Lehren und Lernen, Programme und Angebote, Pädagogisch Tätige* sowie *Organisationen* (Bernhard-Skala et al. 2021a: 7f.) versammelt; *Bildungspolitik* wurde als weiterer Bereich identifiziert, allerdings wurden hierzu wohl keine Beiträge eingereicht.

Für die Konturierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung im Hinblick auf die notwendige Herausarbeitung des spezifisch Erwachsenenpädagogischen ist das Impulspapier (Bernhard-Skala et al. 2021b) noch einmal deutlich aufschlussreicher. Digitalisierung wird durchaus als ein gesamtgesellschaftlicher Transformationsprozess gesehen, der Auswirkungen auf allen Ebenen der Weiterbildung hat. Das spricht dafür, dass eine Digitalisierungsforschung kein relativ abgeschlossener Forschungsbereich für die Erwachsenenbildung sein kann, sondern für jedwede systematische Wissensproduktion zu erwachsenenpädagogischen Gegenständen von Bedeutung ist. Gleich zu Beginn werden als Zugang zur Digitalisierung disziplinäre Anschlüsse in den historischen Diskursen zur Rolle von digitalen Medien in der Erwachsenen- und Weiterbildung (hierzu: Hippel & Freide 2018; Rohs 2020a) gesucht.

„Die Erwachsenenbildungsforschung hat sich schon früh mit dem Phänomen der Digitalisierung und der Rolle „neuer“ bzw. „digitaler“ Medien (vgl. z. B. Bohn 1984; Troesser 1985; Faulstich 1985; Hüther & Terlinden 1986) auseinandergesetzt. Trotz dieser Historie wurden die vereinzelten Forschungsarbeiten bisher kaum systematisch in Bezug zueinander gebracht. Aus der zunehmenden Verbreitung digitaler Phänomene und ihrer Relevanz für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung resultierte eine entsprechende Ausweitung der Forschung zur Digitalisierung in diesem Bereich“ (Bernhard-Skala et al. 2021b: 20)

Davon ausgehend werden v. a. medienbezogene Perspektiven für die Erforschung zu den erwachsenenpädagogischen Gegenstandsbereichen aufgespannt: Mediatisierung der Lebenswelt von Erwachsenen, Lernen mit und über digitale Medien, Medienbildung und Medienkompetenz. Zur Bestimmung des Medienbegriffes wird die Notwendigkeit der interdisziplinären Wissenssynthese und eine damit verbundene Herausforderung für die Herstellung der Disziplinarität gesehen:

„Daher stützt sich auch der Medienbegriff der erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung auf die jeweiligen interdisziplinären theoretischen Zugriffe und entwickelt ihn weiter. Zur Bestimmung der disziplinären Konturen erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung gilt es, das Verhältnis zu diesen zu kennzeichnen. Dies beinhaltet, sowohl im Sinne der

Abgrenzung Alleinstellungsmerkmale zu identifizieren als auch transdisziplinäre Potenziale aufzudecken“ (Bernhard-Skala et al. 2021b: 23).

Ebenso werden wissenschaftstheoretische und methodische Problemfelder benannt, wenn es etwa um die Frage geht, wie sich die Arbeitsweisen und Forschungsmethoden zur systematischen Wissensproduktion verändern werden (Bernhard-Skala et al. 2021b: 24ff.).

Das NED pflegt zudem eine digital verfügbare Bibliografie zum Themenfeld erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung⁵⁹. Die Struktur dieser Literatursammlung stellt ebenfalls einen Systematisierungsversuch für die Digitalisierungsforschung dar. Die dort enthaltenen Beiträge werden unter folgenden Kategorien gesammelt:

- Digitale Instrumente der erwachsenenpädagogischen Forschung (9 Beiträge),
- Digitalisierung und Erwachsenen-/ Weiterbildungspraxis (9 Beiträge),
- Entwicklung und Verbreitung von digitalen Inhalten in der EB (1 Beitrag),
- Gestaltung von Lehr-/ Lernprozessen in der EB mittels digitaler Technologien (z. B. Tools, Didaktik) (14 Beiträge),
- Infrastrukturen der erwachsenenpädagogischen Forschung (3 Beiträge),
- Medienbildung und Medienkompetenzentwicklung von Lehrenden und Lernenden (z. B. Professionalisierung, Modellierung) (31 Beiträge),
- Steuerungs- und Strukturforschung zur Digitalisierung in der EB (1 Beitrag).

Kühn & Robak (2021): Interdisziplinäre Digitalisierungsperspektiven für erwachsenenpädagogische Forschungsgegenstände

Ein weiterer expliziter Systematisierungsversuch wird von Kühn & Robak (2021) unternommen. Im Gegensatz zu Bernhard-Skala et al. (2021a) vermeiden der Autor und die Autorin, den Medienbegriff ins Zentrum einer spezifischen erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung zu rücken, sondern verstehen die interdisziplinäre Auslegungsbedürftigkeit des Digitalisierungsbegriffes als den markanten Kern, mit dem sich die Erwachsenenpädagogik zu beschäftigen habe. Es werden drei unterschiedliche disziplinäre Perspektiven (technologisch, soziologisch, kulturwissenschaftlich) vorgestellt (ausführlich Artikel I: Kühn 2022) und es wird argumentiert, dass eine Theoriebildung in der

⁵⁹ <https://www.zotero.org/groups/2472131/ned/library> [15.03.2023]

Erwachsenenbildung dieses zunächst fremddisziplinäre Wissen so zu synthetisieren habe, dass der Zusammenhang von sozial-kulturellem Wandel und Technikentwicklung bearbeitbar wird. Digitalisierung sei entsprechend als soziale Transformation zu verstehen, die in komplexen Abhängigkeiten zur kulturell gerahmten Entwicklung und zum Einsatz von Technik stehe. Aus dieser theoriegeleiteten Sichtweise heraus gelte es dann, die Konturen der erwachsenenpädagogischen Forschungsgegenstände (ebenfalls in Anlehnung an das Forschungsmemorandum: Arnold et al. 2000) und darauf bezogene Forschungsfragen neu zu bestimmen. Mögliche Forschungsperspektiven, die mit einem solchen Ansatz verbunden sind, werden im Beitrag in einer Tabelle vorgestellt:

Research Subjects	Potential Perspectives for Adult Education Digitalization Studies
<i>Education System</i>	<ul style="list-style-type: none"> • role and functions of AE/FE for social development • AE/FE as transformation instance for shaping the conditions of a “culture of digitality” • logics of organization of the education system, in particular the relationship between school, vocational training and AE/FE in the sense of lifelong learning • transformation of the institutional structures of AE/FE providers such as the emergence of new network structures or stakeholders
<i>Education Policy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • control and monitoring instruments of regional, national and international policy such as funding of research, public and private funding of AE/FE, setting of educational goals and standards, comparative monitoring systems • setting of priorities such as AI, digital ethics, quantum technology, digital teaching and learning, technological infrastructure • shaping of the legal framework, for example for the provision and use of OER (e.g., licensing, copyright) or processing of data on the learning process (e.g., data protection, privacy rights)
<i>Institutions and Organizations of AE/FE</i>	<ul style="list-style-type: none"> • transformation of educational management as a pedagogical mode of action • infrastructural development of the institutions, e.g., equipment and media devices, Internet access, equipment servicing

	<ul style="list-style-type: none">• qualification and needs of the adult education staff working in the fields of program planning, organization, teaching and consulting• establishment of suitable horizontal and vertical cooperations• new working methods and processes through the use of digital tools, e.g., for video conferencing, co-production, collaboration• marketing and distribution channels, e.g., social media, course databases, websites
<i>Education Offers and Programs</i>	<ul style="list-style-type: none">• transformation of program planning as the heart of adult educational action under the organizational and social conditions and values of a “culture of digitality”• systematic analysis of the educational course offers and programs as the sediment of program planning, for example with regard to themes and topics of digitization/digitalisation, target groups, learning formats, fees, use of media and tools
<i>Learning and Teaching</i>	<ul style="list-style-type: none">• microdidactic design, use and benefits of mediated learning scenarios and formats (e.g., online course, blended learning, MOOCS, VR/AR)• development, use and benefits of digital technologies (e.g., AI, Blockchain, OER data basis) for personalize, organize, control and monitor learning processes under a pedagogical point of view• principles of learning theory associates with the use of digital technologies in particular the rise of fantasies of control, monitoring and optimize the learners and their learning processes associated with the approaches of cybernetic didactics• changing of the roles of learners and educators
<i>Participation and Non-participation</i>	<ul style="list-style-type: none">• Building digital competences and media skills in a system of lifelong learning, e.g., frameworks, competence areas and levels, competence measurement• digital literacy as a cross-cultural foundation for being able to participate and shape a “culture of digitality”• inequalities in access to digital infrastructures, to important sources of knowledge and information and the

	resulting reduction of capabilities (digital gab/ digital divide)
<i>Methodology of Adult Education Research</i>	<ul style="list-style-type: none"> • use of digital technology and methods for the collection, processing, archiving and analysis of research data relevant to AE/FE (e.g., learning analytics) and their benefits for an empirically-based and theory-driven knowledge process • development of information infrastructures for adult education research with special regard to open access strategies • ethical and legal issues relating to the handling of research data, in particular personal data, which is generated by learning in technological environments or the use of applications

Abbildung 4: Outline of Potential Perspectives for Adult Education Digitalization Studies (aus: Kühn & Robak 2021)

HBV-Themenheft „Digitalisierung in der Erwachsenenbildung“ (2020):
Digitalisierung und erwachsenenpädagogische Handlungsfelder

In einem Themenheft der Hessischen Blätter für Volksbildung mit dem Titel „Digitalisierung in der Erwachsenenbildung“ (Hessischer VHS-Verband 2020) sind es vor allem zwei Beiträge, die einen ordnenden Charakter haben: das Editorial von Robak & Franz (2020) sowie der Artikel von Kerres & Buntins (2020). In der Einleitung zum Themenheft stellen Robak und Franz (2020: 4f.) gleich zu Beginn fest, dass die Funktion und Bedeutung von Medien für das Lernen und die Bildung Erwachsener, ebenso wie die Entwicklung und Umsetzung verschiedener medienbasierter Formate des Online-Lernens und damit verbundener Erwartungen sowie lern- wie bildungstheoretische Problematisierungen, schon länger in den erwachsenenpädagogischen Diskursen zu finden sind (siehe hierzu auch: Rohs & Bolten-Bühler 2022). Sozial-kulturelle Perspektiven auf Digitalisierung hingegen seien noch relativ neu. Das Lernen und die Bildung Erwachsener wird damit als grundlegend zu gestaltender Prozess ausgelegt, der im Sinne der Professionalisierung pädagogischer Praxis wissenschaftliches Wissen nicht nur im Bereich der Medienpädagogik benötigt (z. B. Entwicklung und Wirkungen medienbasierter Lehr-Lernszenarien), sondern auch (Transformations-)Wissen zum Wandel der gesellschaftlichen Bedingungen der Gestaltung von Weiterbildung. Das Spezifische einer erwachsenenpädagogischen Forschung zur Digitalisierung scheint dahingehend zu sein, dass sie beide Per-

spektiven miteinzubeziehen habe, um damit potentiell praxisrelevantes Gestaltungswissen zu produzieren. Gerade die sozial-kulturellen Ansätze erscheinen in ihrer Komplexität dabei nur über eine interdisziplinäre Wissenssynthese entwickelt werden zu können.

„Wir haben noch zu wenig Wissen über die Institutionen, die professionellen Handlungsfelder, das Entwickeln und Nutzen digitaler Lernelemente und ganz grundsätzlich über das Lern- und Bildungsverhalten der Erwachsenen. Diese Themen sind grundständig als solche zu betrachten und auch in Bezug auf die gesellschaftlichen Entwicklungen, die zunehmend auch mit ethischen Fragestellungen zu verbinden sind, etwa in den Bereichen digitale Arbeitsstrukturen und Produktionsweisen, Gesundheit und Umwelt“ (Robak & Franz 2020: 7)

.Mit der Fokussierung auf die Gestaltungsbedürftigkeit von Weiterbildung durch die pädagogisch Tätigen, die dafür entsprechendes Wissen benötigen, erfolgt der Aufbau des Heftes bzw. die strukturierende Ordnung der Beiträge entlang verschiedener erwachsenenpädagogischer Handlungsbereiche: Weiterbildungsorganisationen (Egetenmeyer et al. 2020), Programm- und Angebotsentwicklung (Robak 2020), medienbasierte Gestaltung von Lernumwelten (Franz & Wehnert 2020), Bildungsberatung (Stanik & Maier-Gutheil 2020), Apps als gestaltete Lerntechnologien (Klinge 2020).

Der Überblicksartikel von Kerres & Buntins (2020) im Anfangsteil des Heftes widmet sich noch einmal expliziter den erwachsenenpädagogischen Handlungsebenen (Angebotsgestaltung, Bildungsorganisation, Programmplanung, Politik und Strategie) und formuliert für diese Ebenen digitalisierungsspezifische Implikationen (Kerres & Buntins 2020: 15ff.). Interessant an dem Artikel ist, dass der Autor und die Autorin zu Beginn den Status quo der „Digitalisierung in der Erwachsenenbildung“ (Kerres & Buntins 2020: 12) beschreiben wollen und dort zunächst eine Verbindung von Technik- und Kulturentwicklung versuchen. Mit der anschließenden Formulierung der leitenden Frage „Wie könnte aber ein praktikabler Weg aussehen, um aktuelle Entwicklungen in der Nutzung digitaler Medien in der Erwachsenenbildung und ihrer Veränderung zu erfassen?“ (Kerres & Buntins 2020: 13) kommt es dabei zu einer medienwissenschaftlichen bzw. medienpädagogischen Auslegung von Digitalisierung.

Rohs & Bolten-Bühler (2022): Diskurse zur Digitalisierung in den institutionalisierten Disziplinstrukturen

Rohs & Bolten-Bühler (2022) präsentieren im 50-Jahrs-Jubiläumsband der Sektion Erwachsenenbildung der DGFE eine inhaltsanalytische Betrachtung der Diskurse zur Digitalisierung. Konkret interessieren sie sich dafür, „wie und von wem der Diskurs zur Digitalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung geführt worden ist“ (Rohs & Bolten-Bühler 2022: 36). Dafür analysierten sie entlang von über 70 mit Digitalisierung in Zusammenhang stehenden Begriffen insgesamt 42 Tagungsbände der Sektion. Das Ergebnis ist sowohl eine quantitative Abbildung der Begriffshäufigkeiten (Abbildung 5) sowie eine zusammenfassend-inhaltsanalytische Beschreibung zentraler Beiträge in den Tagungsbänden im Hinblick auf Digitalisierungsthemen (Rohs & Bolten-Bühler 2022: 45ff.).

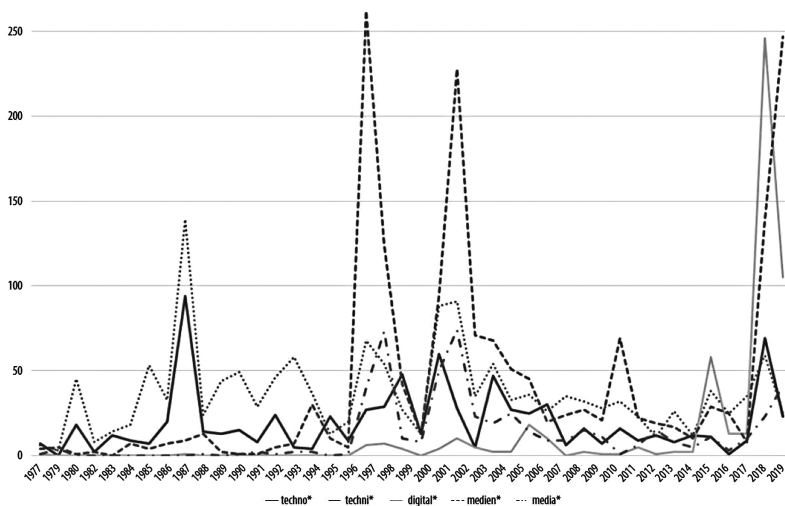


Abbildung 5: Quantitative Verteilung der gesuchten Begriffsfragmente (aus: Rohs & Bolten-Bühler 2022: 44)

Die Abbildung zeigt, dass es verschiedene Wellen gab und die Diskurse v. a. rund um den Medienbegriff geführt werden. Dies spiegelt sich auch in dem kurzen historischen Abriss zu den Digitalisierungsdiskursen in der Erwachsenenbildung wider – markant sind die Debatten zur Rolle (neuer) Medien und zum Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologie in Lehr-Lernprozessen (Rohs & Bolten-Bühler 2022: 41ff.). Während Mitte der 1990er v. a. digitale Medien vielfach diskutiert werden, wird in den folgenden 20-30 Jahren „der sich

anbahnenden revolutionären Entwicklung der digitalen Medien [...] keine besondere Bedeutung zugesprochen“ (Rohs & Bolten-Bühler 2022: 42). Erst in den Tagungsbänden ab ca. 2018/2019 ist feststellbar, dass die Digitalisierungsdiskurse wieder an Relevanz gewinnen⁶⁰, dabei aber deutlich breiter geführt werden. Zurückgeführt wird dies vor allem auf die durchdringende Mediatisierung der Alltags- und Lebenswelten, die vielfältige gesellschaftliche Transformationen in verschiedenen Bereichen auslöst (z. B. Arbeit, Politik, Wirtschaft, Kommunikation) und damit lebenslanges Lernen bzw. Weiterbildung massiv aufgewertet wird. Es geht dann nicht mehr nur um medienpädagogische Fragen für Gestaltung auf der Lehr-Lernebene, sondern es werden andere Handlungsebenen (z. B. Programmplanung, Bildungsmanagement, Bildungspolitik), Kompetenz- und Professionalisierungsaspekte sowie bildungstheoretische und sozialtransformativ Perspektiven aufgenommen (Rohs & Bolten-Bühler 2022: 47). Markant für die durchgeführte Analyse der Diskurse in der Erwachsenenbildung ist, dass Digitalisierung zwangsläufig technik- und medienzentriert ausgelegt werden muss – auch, wenn die Autorin und der Autor mit dem Begriff der Digitalität, unter Verweis auf Stalder (2016), die sozial-kulturelle Dimension anführen.

„Für die längsschnittliche Betrachtung ist es dabei von Bedeutung, dass der Diskurs zunächst eng an die Begriffe ‚Informations- und Kommunikationstechnologie‘, ‚Computer‘ und ‚neue Medien‘ gebunden war, welche auf digitale Technologien bzw. digitale Medien verweisen“ (Rohs & Bolten-Bühler 2022: 37f.).

Würde dieser begriffliche Zuschnitt der Analyseperspektive nicht stattfinden, fänden sich in den historischen Tagungsbänden als Analysematerial schlichtweg kaum Treffer. Diese Problematik wird in Abschnitt 4.4. als erkenntnistheoretisches Induktionsproblem für die Konstituierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung tiefergehend erläutert.

Robak et al. (2022): Digitalisierungsforschung im Komplex von institutionalisierten Weiterbildungsstrukturen, (arbeitsmarkt-)politischen Anspruchshaltungen und gesellschaftlichem Gestaltungsanspruch

Robak (2022) schlägt in ihrer umfangreichen Einführung zum Sammelband „Digitalisierung und Weiterbildung“ (Robak et al. 2022) mehrere ordnende Per-

⁶⁰ Unter anderem ist der Artikel II (Robak et al. 2019) in dem Tagungsband von 2019 zu finden.

spektiven auf die Digitalisierungsforschung in der Erwachsenenbildung vor. Zunächst stellt sie fest, dass die Diskurse zum Medieneinsatz und zur Entwicklung medienbasierter Lehr-Lernformate im historischen Rückblick die zentralen Zugänge zur Digitalisierung darstellen. Die in den letzten Jahren zunehmenden Digitalisierungsdebatten in der Erwachsenen- und Weiterbildung begründet sie mit den gestiegenen Anforderungen und von außerhalb kommenden Bedeutungszuschreibungen an lebenslange Lern- und Bildungsprozesse, etwa im Hinblick auf den technikbezogenen Wandel der Arbeit, dem damit verbundenen Qualifizierungsbedarf und den veränderten kulturellen Handlungs- und Vergemeinschaftungspraktiken (Robak 2022: 7ff.). All dies trägt nicht nur dazu bei, die Bedeutung erwachsenenpädagogischen Wissens massiv zu erhöhen, sondern wirkt sich gleichzeitig auf die strukturbildende Institutionalisierung der Weiterbildung aus. Markant ist für Robak dabei, die Komplexität des im Kern transdisziplinär zu beschreibenden Bedingungsgefüges, in dem sich erwachsenenpädagogisches Handeln bewegt – vor allem auf der Ebene der Programmplanung und Angebotsentwicklung:

„Institutionelle Gestaltung im gesellschaftlichen Handlungszusammenhang bedeutet, dass die verschiedenen von außen an die Planenden herangebrachten Bedarfslagen zur Digitalisierung sowie eigene wissenschaftliche und kommunikative Analysen und Interpretationen, meist im direkten Austausch mit den anvisierten Akteurinnen und Akteuren in den (Arbeits-)Feldern, im Rahmen von Angebotsplanungen mit den eigenen professionellen Einschätzungen über die (beruflichen) Verwertungen und Handlungskonsequenzen für die Adressatinnen und Adressaten sowie handlungserweiternd für die Gesellschaft konzipiert und dabei mit dem Bildungsinstitutionalkonzept abgestimmt werden (siehe dazu Robak 2022, i. V.)“ (Robak 2022: 10).

Die Herausforderung für die Disziplin sei, dass mit der digitalen Transformation eine erwachsenenpädagogische Expertise potentiell in fast jedem gesellschaftlichen Bereich eingefordert werden kann – sei es für die Personalentwicklung in Unternehmen, für Kulturvermittlung in Museen, für die Bearbeitung der Folgen der Erosionen demokratischer Institutionen, für die individuelle biografisch-berufliche Entwicklung oder die emotionale Stabilität und physische Gesunderhaltung (Robak 2022: 11ff.). Als spezifisch erwachsenenpädagogische Perspektive plädiert Robak – wie schon im oben angeführten Editorial (Robak & Franz 2020) – dafür, die Gestaltungsbedürftigkeit der Bildung und des Lernens Erwachsener anzuerkennen und zu fragen, welches Wissen auf den unterschiedlichen erwachsenenpädagogischen Handlungsebenen in den jeweiligen situativen und organisationalen Kontextbedingungen für eine (professionelle) Gestaltung benötigt wird. Eine derartige digitalisierungsspezifische Wissensproduktion habe zum einen zu klären, wie sie Digitalisierung auslegt. Der Vorschlag hier ist eine

mehrdimensionale Betrachtungsweise, um die Komplexität der Realität pädagogischen Handelns erfassen und reflektieren zu können: gesellschaftsstrukturierende Kulturformung, Kompetenzentwicklung (beruflich wie lebensweltlich/alltäglich), Organisations- und Lernkulturentwicklung, partizipative Gestaltung von technologiebasierten Bildungsräumen (Robak 2022: 12). Zum anderen haben sich im Verlauf der Institutionalisierung der Weiterbildung unterschiedliche Handlungsformen (z. B. Programmplanung, Bildungsmanagement, Angebotsentwicklung, Lehre, Beratung) sowie bildungsbereichsspezifische Strukturen (z. B. Trägerstrukturen wie öffentlich, privat, gewerkschaftlich, betrieblich) und Bildungsbereiche (z. B. berufliche Weiterbildung, wissenschaftliche Weiterbildung) herausgebildet (Robak 2022: 113ff.). Diese seien in einer erwachsenenpädagogischen Forschung zur Digitalisierung ebenfalls differenziert zu betrachten. Zur systematisierenden Ordnung der Forschungs- und Entwicklungsprojekte an ihrem eigenen Lehrstuhl überführt Robak diese verschiedenen zu berücksichtigenden Forschungsperspektiven (Digitalisierungsdimensionen, didaktische Handlungsebenen, institutionalisierte Kontextbedingungen) in folgendes Modell (Abbildung 6):

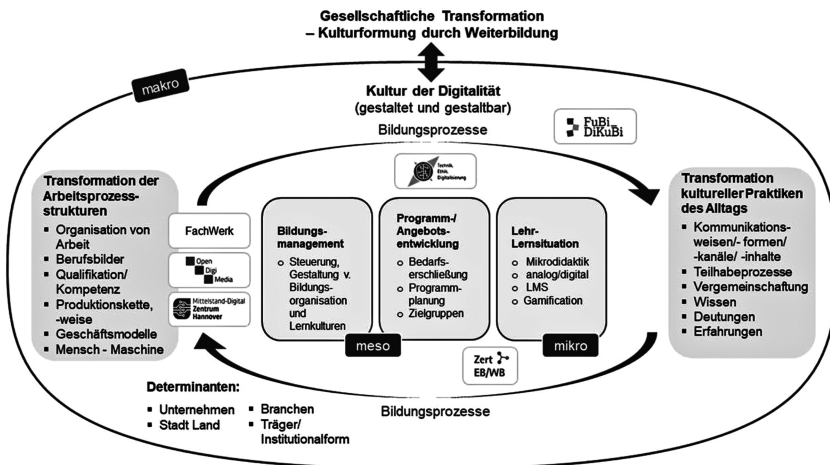


Abbildung 6: Erwachsenenpädagogische Forschungsperspektiven auf Kulturformung, Digitalität und Digitalisierung und Einordnung der eigenen Projekte (aus: Robak 2022: 25)

Im Hinblick auf den Problemaufriss zur Konstituierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung in Kapitel 2 dieser Dissertation ist an diesem vorgeschlagenen Ordnungsversuch von Robak interessant, dass sie sich explizit mit beiden Problemfeldern auseinandersetzt und diese miteinander ver-

bindet: (1) Das spezifisch Erwachsenenpädagogische (Problem der Disziplinartät) wird im Bezug zu den verschiedenen pädagogischen Handlungsebenen und den institutionalisierten Strukturen des Weiterbildungssystems gesucht. (2) Digitalisierung wird als Zusammenhang von Technik- und Kulturentwicklung betrachtet, auf den Weiterbildung auf mehreren Dimensionen gestaltend einwirkt (Kulturformung, Lernkultur, Kompetenzen, Bildungsräume). Die herangetragenen digitalisierungsspezifischen, bildungsbezogenen Anforderungen an und Funktionen von Weiterbildung verweisen v. a. auf zwei zentrale Transformationsbereiche (Arbeitsprozesse/ -strukturen, kulturelle Alltagspraktiken), in denen der gesellschaftliche Bedarf an systematisch produziertem, erwachsenenpädagogischem Wissen artikuliert wird. Die im Sammelband publizierten Artikel präsentieren entsprechend digitalisierungsspezifisches Wissen zu verschiedenen Aspekten hinsichtlich der *Auslegungs- und Deutungshorizonte von Digitalisierung* (z. B. Kühn 2022 zu interdisziplinären Perspektiven auf Digitalisierung; Ludwig et al. 2022 zu ethischen Perspektiven auf Digitalisierung), den *Ebenen erwachsenenpädagogischem Handelns* als Gestaltungshandeln (z. B. Preuß 2022 für die Programmplanung; Sander-Böving 2022 sowie Held et al. 2022 für die Gestaltung medienbasierter Lehr-Lernszenarien; Rieckhoff 2022 zu *Gamification* in der Angebotsgestaltung) und *institutionalisierten Weiterbildungsstrukturen* (z. B. Heidemann 2022 für Handwerk; Asche 2022 sowie Lüpkes & Rommel 2022 für berufliche Weiterbildung; Held et al. 2022 für wissenschaftliche Weiterbildung).

Haberzeth & Sgier (2019a): Betrachtungsebenen der Digitalisierung aus Sicht der Weiterbildungsanbieter

Ausgangspunkt des einführenden Vorworts von Haberzeth & Sgier (2019b) im Sammelband „Digitalisierung und Lernen“ (Haberzeth & Sgier 2019a) ist auch hier die Diagnose, dass der Digitalisierungsdiskurs in Vergangenheit wie Gegenwart einen Schwerpunkt auf die Lehr-Lernebene setzt, wobei es insbesondere mediendidaktische Perspektiven zur Gestaltung von medienbasierten Lehr-Lernprozessen sind, die im Fokus stehen. Zum Zeitpunkt des Erscheinens des Sammelbandes kamen zudem infrastrukturelle Fragen (z. B. Medienausstattung, Internetanschluss) auf der Ebene der Weiterbildungsorganisationen hinzu (Haberzeth & Sgier 2019b: 9f.). Die Autorin und der Autor schlagen nun eine Perspektiverweiterung vor, um einen „reflektierten didaktischen Umgang mit der Digitalisierung zu entwickeln“ (Haberzeth & Sgier 2019b: 10), der über die Lehr-Lernebene hinausgeht. Als weitere Betrachtungsebenen ziehen sie die Inhaltsebene, die Organisationsebene, die Systemebene sowie die Ebene der

Professionalität heran (Haberzeth & Sgier 2019b: 11). Auf den folgenden Seiten der Einleitung beschreiben sie die einzelnen Bereiche und ordnen die im Sammelband enthaltenen Artikel diesen zu. Auf der *Inhaltsebene* wird Digitalisierung zu einem Thema in den Weiterbildungsangeboten, wobei die konkrete Bestimmung der Themen selbst in den transdisziplinären Verhältnissen der Weiterbildung mit Ökonomie, Politik und Kultur stattfindet (Haberzeth & Sgier 2019b: 11). Digitalisierung wird hier als gesellschaftlicher Bedarf interpretiert, da sich beispielsweise die Kompetenzanforderungen in Arbeit und Alltag (Stichwort: digitale Kompetenzen) verändern und Weiterbildung in den verschiedenen Inhaltsbereichen entsprechend zum Kompetenzaufbau beitragen soll. In diesem Zusammenhang wird mit Verweis auf Stalders (2016) „Kultur der Digitalität“ die sozial-kulturelle Perspektive auf Digitalisierung so eingeordnet, dass sich die kulturelle Ordnung in vielen Bereichen ändert (z. B. Demokratie, Vergemeinschaftung, Fake News, Machtstrukturen) und diese Transformationsthemen in den Weiterbildungsangeboten bearbeitet werden müssten (Haberzeth & Sgier 2019b: 13.). Auf der *Lehr-Lernebene* wird Digitalisierung klassischerweise als Vermittlungsmedium gedeutet – also die Entwicklung und den Einsatz von digitalen Technologien und Medien in Lehr-Lernprozessen (Haberzeth & Sgier 2019b: 13ff.). Auf der *Ebene der Weiterbildungsorganisationen* bedeutet Digitalisierung eine Veränderung der Arbeits- und Organisationsprozesse, vor allem für die erwachsenenpädagogischen Handlungssphären der Programmplanung (z. B. Online-Kursdatenbanken, Infrastrukturen für Online-Kurse) und des Bildungsmanagements (z. B. Online-Marketing, Online-Kursanmeldung, Personalbedarf für EDV-Support) (Haberzeth & Sgier 2019b: 15f.). Für das *Weiterbildungssystem* wird Digitalisierung als eine Veränderung der Institutionalisierungsprozesse der Weiterbildung diskutiert (Haberzeth & Sgier 2019b: 16f.). Das heißt, dass sich neue Strukturen auf der Systemebene ausbilden, wenn Weiterbildungsanbieter mit Lernplattformbetreibern bzw. Technikanbietern kooperieren, zentrale (Lern-)Plattformen für eine bestimmte Institutionform eingerichtet werden (z. B. vhs-cloud⁶¹, vhs-kursfinder) oder neue Akteurinnen und Akteure auf dem Weiterbildungsmarkt auftauchen (z. B. Anbieter von Lernapps, digitale Weiterbildungsangebote als Marktsegment großer Tech-Firmen wie Apple, Microsoft oder SAP). Auf der *Betrachtungsebene des professionellen Handelns* wird Digitalisierung als Bedingung ausgelegt und zwar in dem Sinne, dass es zum einen neue (medienpädagogische) Kompetenzanforderungen für

⁶¹ <https://www.vhs.cloud> [20.03.2023]

die unterschiedlichen erwachsenenpädagogischen Handlungsfelder gibt, die relevant für die Professionalisierung des Personals werden. Zum anderen sei zu fragen, ob und wie sich das Berufsbild des bzw. der erwachsenenpädagogisch Tätigen unter den digitalen Bedingungen verändert (Haberzeth & Sgier 2019b: 17f.).

Markant an der Einführung in den Sammelband ist, dass die Auslegung des Digitalisierungsbegriffs extrem inhärent ist und je nach Betrachtungsebene variiert. Dies scheinen die Autorin und der Autor selbst allerdings nicht explizit zu problematisieren, sondern sie sprechen immer von „der“ Digitalisierung. Während zu Beginn mit Blick auf die historischen Debatten zur Digitalisierung noch die medienpädagogische Auslegung dominiert, wird Digitalisierung auf der Inhaltsebene zu einem Thema, auf der Lehrebene zu einem Vermittlungsmedium, auf der Organisationsebene zur Infrastruktur für Arbeits- und Organisationsprozesse, auf der Ebene des Weiterbildungssystems zu einer Institutionalisierungslogik und auf der Ebene der Professionalisierung zu einer Bedingung für pädagogisches Handeln. Im Hinblick auf die Konstituierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung resultiert aus dieser relativ unreflektierten Vieldeutigkeit des Digitalisierungsbegriffs nicht nur ein erkenntnistheoretisches Problem (siehe Abschnitt 4.4.), sondern ebenso eine Problematik für die Herstellung der Disziplinarität im modernen Wissenschaftssystem: Es wird kein spezifisch erwachsenenpädagogischer Zugang zur Digitalisierung hergestellt, den die Disziplin nach außen und innen als ihren eigenen kommunizieren kann. Das spezifische Erwachsenenpädagogische wird bei Haberzeth & Sgier (2019b) vor allem über den Rückbezug der verschiedenen Ebenen zu den Weiterbildungsanbietern bestimmt: Die Anbieter verändern ihr Angebot (Inhaltsebene), ihre angebotenen Lehr-Lernformate (Lehr-Lern-Ebene), ihre eigene Arbeitsweise (Organisationsebene), ihre normative und strategische Organisationsentwicklung (Systemebene) und ihre Ansprüche an das pädagogische Personal (Ebene der Professionalität).

Handbuch EB/WB (Tippelt & Hippel 2018a): Digitalisierungsspezifisches Wissen in den disziplinären Diskursstrukturen

Das Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung möchte seit seiner ersten Auflage einen systematisierenden und einleitenden Überblick über das kognitive System der noch relativ jungen, aber sich seit der Etablierung im Wissenschaftssystem stark expandierten Disziplin geben (Tippelt & Hippel 2018b: 3f.). Die Expansion (ausführlich Abschnitt 3.5.) führen Tippelt & Hippel (2018b: 4ff.)

auf die vielfältigen und gestiegenen Anspruchshaltungen an lebenslanges Lernen im sozialen Wandel zurück, wobei sie der Weiterbildung vor allem drei zentrale Aufgaben zuschreiben, die entsprechend als transdisziplinär auszugestaltende Legitimationspfade für erwachsenenpädagogische Forschung herangezogen werden können:

- sozial integrierende Aufgabe im Zeichen zunehmender Individualisierung,
- qualifizierende Aufgabe sowohl in ihrer biografischen als auch gesamtgesellschaftlichen Bedeutung und
- eine kulturell bildende Aufgabe im Hinblick auf gesellschaftliche Megatrends wie Globalisierung, Demografie, Nachhaltigkeit und Hybridisierung.

Eigentlich ist anzunehmen, dass die Virulenz und Breite, wie Digitalisierung in unterschiedlichen Auslegungen in den letzten Jahren gerade auch für diese formulierten Aufgaben und Bedeutungen von Weiterbildung, diskutiert wird (hierzu Artikel I: Kühn 2022), dazu führen, dass sich digitalisierungsspezifische Diskurse in den im Handbuch sedimentierten Strukturen des kognitiven Systems wie z. B. den Theorien der Erwachsenen- und Weiterbildung, Forschungsstrategien und -methoden, institutionellen Grundlagen, inhaltlichen Forschungsbereichen, Professionalisierungsansätzen etc. abbilden lassen. Zum Zeitpunkt des Erscheinens des Sammelbandes im Jahr 2018 finden sich allerdings in nur 6 von 80 Beiträgen explizite Verweise auf Digitalisierung. Fünf davon sind im Sachwortregister des Handbuchs unter dem Keyword „Digitalisierung“ zu finden (Tippelt & Hippel 2018a: 1593); zusätzlich muss der Artikel von Faulstich (2018) zu Weiterbildung und Technik allerdings mit hinzugezogen werden. Die Diagnose, dass digitalisierungsspezifische Diskurse in der Erwachsenenbildung (zumindest bis 2018) kaum vorhanden sind, deckt sich damit mit den Ergebnissen der weiter oben beschriebenen Diskursanalyse von Rohs & Bolten-Bühler (2022) und zeigt den „Bedarf an einem breiten Diskurs zur Digitalität in der Erwachsenenbildung“ (Rohs & Bolten-Bühler 2022: 47). Die sechs identifizierten Beiträge zur Digitalisierung im Handbuch EB/WB werden im Folgenden kurz zusammenfassend beschrieben, um einen Überblick zu erhalten, in welchen Diskursbereichen Digitalisierungsbezüge hergestellt werden.

Der Beitrag von *Gieseke et al. (2018)* beschäftigt sich im Bereich der Forschungsmethoden mit Programmarchiven und -sammlungen als Forschungsinfrastrukturen für Forschungen zum lebenslangen Lernen. Digitalisierung als Begriff taucht hier explizit im Abstract auf, was so nur noch im Beitrag von Faulstich

(2018) der Fall ist. Es werden vor allem die methodischen Herausforderungen und technischen Lösungen diskutiert, die mit der digitalen Übertragung von Print-Programmformaten in digitale Veröffentlichungsformate durch die Weiterbildungsanbieter in Verbindung stehen (ausführlich hierzu: Abschnitt 6.1.).

Kollar & Fischer (2018) stellen in ihrem Sammelbandbeitrag pädagogisch-psychologische Theorieperspektiven für das Lernen mit digitalen Medien vor. Im Anschluss daran werden Instruktionsansätze für die Entwicklung medienbasierter Lehr-Lernkonzepte beschrieben, die dazu beitragen sollen, das Potential digitaler Medien für die Verbesserung der Lehr-Lernprozesse zu erkennen und in der praktischen pädagogischen Arbeit zu entfalten. Eingeordnet ist der Beitrag im Kapitel „Handlungsformen der EB/WB“ und bezieht sich damit auf die Gestaltung medienbasierter Lern- und Lehrformate als erwachsenenpädagogische Tätigkeit. In diesem Kapitel findet sich ebenfalls der Beitrag von *Reinmann et al. (2018)* zum Handlungsfeld des Wissensmanagements in der Weiterbildung. Die Autorin und die Autoren beleuchten Wissensmanagement auf unterschiedlichen Ebenen – als Gegenstand von Weiterbildung, als Prozess innerhalb von Weiterbildungsorganisationen sowie als Lernprozess an sich. In Bezug auf all diese Ebenen weisen sie digitalen Medien bedeutsame Funktionen zu. So entstehen durch die technikbasierte, kollaborative Zusammenarbeit und Kommunikation neue Präsentationsformen von Wissen (z. B. Wikis, Blogs, Web 2.0-Anwendungen), wodurch sich potentiell der Kreis derjenigen erhöht, die an der Wissensproduktion, -strukturierung und -aufnahme (z. B. durch medienbasierte Lernformate oder durch informelles Lernen in *social media*) beteiligt sind.

Der Beitrag von *Stang et al. (2018)* zu den Lernräumen in der Erwachsenenbildung ist im Kapitel „Institutionelle Grundlagen der EB/WB“ zu finden. Die Autorinnen und Autoren führen Lernraum als zunehmend wichtige Dimension von Lehr- und Lernprozessen ein, geben einen Überblick zur Rezeptionsgeschichte, beschreiben raumtheoretische Perspektiven und erläutern die Relevanz der Lernraumdimension für Lernen, das didaktische Handeln und die Weiterbildungsorganisationen. Ein Digitalisierungsbezug wird erst auf der Ebene der Weiterbildungsorganisationen hergestellt. Diese müssten nun neben der analogen Lernraumgestaltung auch die digitale Raumgestaltung inkl. der dafür benötigten Infrastrukturen und erwachsenenpädagogisch-gestalterischen Wissensgrundlagen, die es bislang für digitale Lernräume kaum gibt, mitdenken; ebenso wie die Frage, wie sie sich als Einrichtung mit der Entwicklung medienbasierter Lehr-Lernformate selbst als Gestalter von digitalen Lernräumen identifizieren und auf einem wachsenden Markt von Online-Weiterbildungsangeboten platzieren.

Hippel & Freide (2018) beschäftigen sich in ihrem Beitrag im Sammelband mit den Diskursen zur Rolle und Funktion von Medien in der Erwachsenenbildung. Zu Beginn stellen sie drei zentrale Betrachtungsebenen der Mediendiskurse vor: Medien verändern die Organisationen der Weiterbildung (z. B. Arbeitsweisen, Angebotsinhalte, Marketing, strategische Profilierung), Medien wirken sich auf die Gestaltung von Lernen und Lehren aus (z. B. Entwicklung medienbasierter Lehr-Lernszenarien, Veränderung der Rolle von Lehrenden und Lernenden) und Medien werden zu Gegenständen und Themen in Weiterbildungsangeboten und sollen damit dem Aufbau von Medienkompetenzen Erwachsener dienen. Die Autorinnen legen einen Schwerpunkt auf letztere Betrachtungsebene und führen ein entsprechendes Medienkompetenzmodell mit unterschiedlichen Kompetenzbereichen ein. Sie beschreiben, wie eine „medienpädagogische Erwachsenenbildung“ (Hippel & Freide 2018: 977) sich historisch gesehen immer wieder am Verhältnis von Weiterbildung zur Medienentwicklung (z. B. Massenmedien wie Fernsehen, Kino, Radio) abarbeitet und darüber die Relevanz von Medienkompetenzen bzw. bestimmter Bereiche wie Medienkritik aufzeigt. In ihrer historischen Betrachtung, die mit der Entwicklung der Massenmedien endet und die digitale Technikentwicklung nicht einbezieht, kommen sie zu dem Schluss, dass gerade massenmediale Angebote eher als Konkurrenz zu organisierten Weiterbildungsveranstaltungen diskutiert werden (Hippel & Freide 2018: 980f.). Auf Basis der Darstellung von Ergebnissen aus Programm- und Statistiken zu Weiterbildungsangeboten, die einen Medienkompetenzaufbau in unterschiedlichen Kompetenzbereichen (z. B. Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung) anvisieren, stellen sie u. a. fest, dass auf Nachfrage- wie auch auf der Angebotsseite vor allem der Bereich der Mediennutzung – konkret der reine technische Umgang mit Medien – im Fokus steht (Hippel & Freide 2018: 993f.).

Zuletzt ist der Sammelbandbeitrag von *Faulstich (2018)* zur Weiterbildung und Technik, gleichwohl er im Sachwortregister des Handbuchs nicht unter Digitalisierung genannt wird, der einzige im Handbuch EB/WB, der Digitalisierung im Kern nicht medientheoretisch bzw. medienpädagogisch auslegt, sondern ihn breiter als technologischen Transformationsprozess beschreibt, der Auswirkungen auf die kulturelle Gestaltung von Arbeit und die damit verbundene Funktionszuweisung von Weiterbildung hat:

„Gerade angesichts der sich beschleunigenden Dynamik der Technikgenese scheint die Erwachsenenbildung im Bildungsbereich als der geeignetste Ort, um neu entstandene Fragestellungen zu bearbeiten. Der ‚technische Wandel‘ ist geradezu das Paradeargument für die Notwendigkeit ‚lebenslangen Lernens‘“ (Faulstich 2018: 948).

Die durch die Technikentwicklung evozierten Bildungsfragen seien unter der Perspektive der Angebotsentwicklung, der unterschiedlichen Technikkonzepte sowie des Bildungsbegriffs zu betrachten. Für die Angebote, die die technische Entwicklung als Gegenstand und Thema behandeln, beschreibt Faulstich (2018: 949ff.) einen Dualismus zwischen denjenigen, die v. a. als Dozierende ihr naturwissenschaftlich-instrumentelles Wissen vermitteln und denjenigen, die etwa als Programmplanende eine kritische Reflexion dieser pädagogischen Arbeit einfordern. Beide Seiten führt er dahingehend zusammen, dass er argumentiert, dass Erwachsenen- und Weiterbildung im Hinblick auf die technischen Entwicklungen nicht nur instrumentell im Sinne des Aufbaus berufs- oder alltagsrelevanter Kompetenzen auszulegen sind, sondern viel breiter gedacht werden müssen. Es gehe beispielsweise ebenso um Fragen der Gestaltbarkeit von Maschinen und Apparaten, um die Verwirklichung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Rationalisierungs- und Optimierungsprinzipien, um juristische und politische Dimensionen oder um die Berücksichtigung ökologischer und sozialer Nachhaltigkeit (Faulstich 2018: 952). Für die Ebene der Technikkonzepte verweist Faulstich (2018: 955ff.) darauf, dass die Vorstellungen dessen, was wir als Technik ansehen (z. B. Geräte, Apparate, Verfahren, Kulturtechniken, künstlerische Techniken) und welche Werthaltungen wir damit verbinden, zentral darüber entscheiden, ob wir den technologischen Wandel positiv (Fortschritts Glaube) oder negativ (Technikpessimismus) gegenüberstehen. Diese Annahme findet sich ebenfalls bei Brumme (2020: 124ff.) wieder, wenn er affirmative (positive) und pejorative (negative) Elemente der Belief-Systeme zur Digitalisierung beschreibt, von denen abhängt, inwieweit die digitale Technikentwicklung als Problemlösung oder als Problemerzeuger gesehen wird. Des Weiteren befasst sich Faulstich mit anthropologischen Positionen zur Notwendigkeit von Technikentwicklung und weist ebenfalls darauf hin, dass die Technikgenese und der -einsatz ein gesellschaftlicher Prozess ist, der kulturell und sozialstrukturell gerahmt ist (Faulstich 2018: 960ff.). Letztendlich kommt er zu dem Schluss, dass diese sozial-kulturelle Komplexität der technischen Entwicklungen zunächst verstanden werden muss, um die Bildungsfragen und -probleme zu erkennen, die jenseits der rein instrumentellen Funktionszuweisung an Weiterbildung liegen (Faulstich 2018: 965ff.)

„Wenn Erwachsenenbildung also nicht nur dazu dienen soll, instrumentelle Qualifikation zu vermitteln oder Akzeptanz zu schaffen, ist ein Konzept notwendig, das für alle Akteure technische Kompetenz mit gesellschaftlicher Einsicht und Handlungsbereitschaft verbindet. Außer einem umfassenden Verständnis von Technik, braucht es dazu auch einen angemessenen Bildungsbegriff, der diesen sperrigen Gegenstand Technik aufnehmen kann“ (Faulstich 2018: 967).

Vor dem Hintergrund der gängigen medienpädagogischen Auslegung von Digitalisierung in den erwachsenenpädagogischen Diskursen ist es geradezu erstaunlich, wie weitreichend und differenziert die Ausführungen von Faulstich zum Verhältnis von Technik- und Kulturentwicklung und damit verbundenen Bildungsfragen sind – auch, wenn er das Verhältnis nicht explizit für die digitale Technikentwicklung beschreibt.⁶²

Schäfer & Ebersbach (2021): Soziale, kulturelle und organisationale Dimensionen der digitalen Transformation in der Weiterbildung

Schäfer & Ebersbach fassen in ihrer 2021 erschienen Veröffentlichung „Die digitale Transformation in der Weiterbildung. Befunde, Konzepte und Perspektiven“ Digitalisierung und eine damit verbundene Datafizierung und Mediatisierung der Alltags- und Arbeitswelten als umfassenden gesellschaftlichen Transformationsprozess auf, der Weiterbildung in unterschiedlichen Dimensionen gleichzeitig betrifft:

„Für die Weiterbildung haben die Prozesse der Digitalisierung, Datafizierung und Mediatisierung drei Dimensionen: eine strategische, eine inhaltlich sowie eine technische. Erst in ihrem Zusammenspiel lässt sich die Frage beantworten: Wie kann Bildung künftig so gestaltet werden, dass sie in einer digitalisierten Welt mehr gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht, die Individuen ihre Autonomie im Lernprozess erhalten und das Passungsverhältnis von personalen und organisationalen Lern- und Bildungsprozessen austariert werden kann.“ (Schäfer & Ebersbach 2021: 2)

Unter Verweis auf Stalders „Kultur der Digitalität“ (2016), gehen die Autorin und der Autor davon aus, dass sich die Art und Weise, wie Wissen produziert und präsentiert wird, ebenso verändern wie die Lernformen und -formate sowie die Bedingungen, in denen Lernen und Bildung für Erwachsene gestaltet wird. Das Verhältnis von Weiterbildung und Digitalisierung im Sinne eines sozial-kulturellen Transformationsprozesses legen sie dabei als – durch pädagogisches Handeln auf den verschiedenen Ebenen der Lehre, der Programm- und Angebotsplanung und vor allem des Bildungsmanagements – grundlegend gestaltungsbedürftig und gestaltbar aus (Schäfer & Ebersbach 2021: 51). Sie stellen in die-

⁶² Dies leistet explizit der Artikel I (Kühn 2022) in dieser Dissertation, der sich mit den Charakteristika digitaler Technikentwicklung beschäftigt und diese in Zusammenhang mit sozial-kulturellen Transformationsprozessen setzt. Bildungsfragen sind erst vor diesem Hintergrund wirklich zu formulieren und interessanterweise sind es ähnliche Fragen, wie Faulstich (2018: 968) sie stellt: Mensch-Maschine-Verhältnisse, Einsichten in die sozial-historische Bedingtheit von Technik und die Notwendigkeit einer bildungstheoretisch fundierten Funktionsbestimmung von Weiterbildung.

sem Zusammenhang verschiedene Typen vor, wie die sozial-kulturellen Veränderungen von den Akteurinnen und Akteuren der Weiterbildung wahrgenommen und verarbeitet werden: Optimierung bisheriger Praxis, operatives Krisenmanagement, radikale Transformation und kontinuierliche Selbststeuerung; letztere ordnen sie im Hinblick auf die Unausweichlichkeit permanenter Transformationsanforderungen als den nachhaltigsten Typus ein (Schäfer & Ebersbach 2021: 7). Als bedeutsame Dimensionen der digitalen Transformation sehen sie für die Weiterbildung folgende an (Schäfer & Ebersbach 2021: 9ff.):

- Gestaltung medienbasierter Lehr-Lernumgebungen unter Berücksichtigung lern- und bildungstheoretischer Fragen (z. B. Lernformen, Selbststeuerung, zeitliche und örtliche Flexibilisierung)
- zunehmende Verbindung von Lernen und Arbeit in den verschiedenen organisationalen Kontexten (z. B. Betrieben, WB-Anbietern, Selbstlernangebote)
- Entwicklung und Umsetzung einer Digitalisierungsstrategie in den Weiterbildungsorganisationen unter sich verändernden Marktbedingungen (z. B. technische Infrastrukturen, Lerninfrastrukturen, finanzielle Mittel, Personalentwicklung und -einstellung unter Berücksichtigung von Medienkompetenzen)
- Spagat der Programmplanung und Angebotsentwicklung zwischen der Gestaltung nicht-digitaler und digitaler bzw. medienbasierter Lehr-Lernangebote (z. B. neue Lernformate, neue Interaktions-/ Kollaborations-/ Kommunikationsmöglichkeiten, Learning Analytics, Einsatz Künstlicher Intelligenz, neue Inhalte/ Themen)
- verändertes Rollenverständnis des Weiterbildungspersonals in technologischen Lehr- und Lernumwelten (z. B. Lehrende als Designerinnen und Designer von technischen Lernumgebungen, stärkere Lernbegleitung, Ausbildung einer pädagogisch-professionellen Haltung zur Technikentwicklung).

4.3. Charakteristika aktueller Systematisierungs- und Ordnungsansätze der digitalisierungsspezifischen Wissensproduktion in der Erwachsenenbildung

Zusammenfassend lassen sich, mit Blick auf die dargestellten Systematisierungsansätze, zwei zentrale Auffälligkeiten dazu festhalten, wie und wozu in der Disziplin Erwachsenenbildung digitalisierungsspezifisches Wissen produziert

wird bzw. systematisierend produziert werden soll. Die erste betrifft die Art und Weise, wie Digitalisierung ausgelegt und gedeutet wird. Damit ist unter anderem verbunden, was als Problemfeld für eine entsprechende Forschung zur *Digitalisierung* überhaupt sicht- und kommunizierbar ist sowie, welche Beziehungen zu verschiedenen Bezugsdisziplinen hergestellt werden. Im Anbetracht der Problembestimmung für die Konstituierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung (Kapitel 2) bezieht sich dieser Aspekt auf das *Problem der Synthese fremddisziplinärer Wissensbestände* zur Produktion digitalisierungsspezifischen Wissens. Das zweite auffällige Charakteristikum betrifft die unterschiedlichen Dimensionen, in denen versucht wird, das genuin Erwachsenenpädagogische der Diskurse herauszuarbeiten. Bearbeitet wird hierüber das *Problem der Disziplinarität*, um damit die jeweilige Wissens- und Theorieproduktion als „erwachsenenpädagogisch“ attribuieren zu können.

4.3.1. Pädagogische Übersetzung von Digitalisierung als Mediatisierung

Am deutlichsten ist erkennbar, dass der Digitalisierungsbegriff innerhalb der Wissensstrukturen historisch gesehen erst ab etwa 2018 wirklich ernst genommen wird, obwohl es immer wieder Wellen in den Diskursen gab, in denen die Bedeutung technischer Entwicklungen für die Weiterbildung mehr oder weniger intensiv – tatsächlich eher weniger – diskutiert worden ist. Die Relevanz der Technikentwicklung für die Erwachsenenbildung wurde vor allem in einer zunehmenden *Mediatisierung der Lehr-Lernprozesse* sowie in der Bedeutungszunahme lebenslangen Lernens aufgrund einer notwendigen *instrumentellen Anpassung von Qualifikationen* für die sich wandelnde Arbeitsprozesse gesehen. Entsprechend sind die kognitiven Wissens- und Diskursstrukturen auf digitale Medien und damit verbundene medienpädagogische und organisatorisch-infrastrukturelle Fragen der Lernprozessgestaltung sowie einem professionalisierenden Medienkompetenzaufbau der erwachsenenpädagogisch Tätigen ausgelegt. Diese Strukturen wirken bis heute fort und führen dazu, dass Digitalisierung pädagogisch in den allermeisten Fällen als Mediatisierung der Lebens- und Lernwelten übersetzt und die *Medienpädagogik zur zentralen Bezugsdisziplin* für eine digitalisierungsspezifische Wissensproduktion in der Erwachsenenbildung wird.

Innerhalb dieser medienbezogenen Debatten lassen sich durchaus unterschiedliche Perspektiven hinsichtlich der Bedeutung von (digitalen) Medien für

die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen für Erwachsene ausmachen (siehe z. B.: Roth-Ebner 2018; Schmidt-Hertha & Rohs 2018):

- Bildungstheoretisch werden Medien als Zugang zur Welt und zu Wissen diskutiert. Für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen sind Medien didaktische Hilfsmittel, um beispielsweise Lernprozesse zu individualisieren, zu „verbessern“ oder auch die Teilhabe an Bildung zu erhöhen.
- Medien können aber auch selbst zum Lerngegenstand bzw. zum Inhalt und Thema von Weiterbildungsangeboten werden.
- Nicht zuletzt verändern Medien die Arbeitsweisen und -kulturen innerhalb der Weiterbildungsorganisationen.

Eine solche „medienpädagogische Erwachsenenbildung“ (Helbig & Hofhus 2018; Hippel & Freide 2018), wie es an einigen Stellen heißt, legitimierte sich spätestens in den 1990ern mit der Ausbreitung der Informations- und Kommunikationstechnologien (Personal Computer, CD, DVD, Internet, Mobiltelefone), die anfangs für Arbeitsprozesse und später auch im Alltag rapide an Bedeutung gewannen. Argumentativ über die immer weiter fortschreitende Mediatisierung der Lebenswelten begründet, tauchen gegen Ende der 2010er Jahre in den Diskursen zunehmend sozial-kulturelle Perspektiven auf.

„Digitalisierung und Mediatisierung prägen die Gesellschaft in einem erheblichen Ausmaß. ‚Digitalisierung‘ wird als ein Wandlungsprozess verstanden, der durch die Verwendung digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien bestimmt wird (Tulodziecki et al. 2019). Damit erfährt der ursprüngliche Begriff ‚Digitalisierung‘ als Umwandlung analoger Größen in direkte bzw. binäre Werte oder digitale Repräsentationen (Knaus 2016, S. 101f.) eine Erweiterung. In Anlehnung an Krotz (2016) wird im vorliegenden Beitrag davon ausgegangen, dass auf digitaler Technik beruhende Mediatisierungsprozesse zu einem Wandel sozialer Situationen führen. In sogenannten ‚mediatized worlds‘ (Hepp und Krotz 2014, S. 11) sind Kommunikation und Medien eng miteinander verzahnt. Medien verändern sich stetig und führen zu kontinuierlichen kulturellen und sozialen Veränderungen“ (Egenmeyer et al. 2021: 116).

„Mediatisierung, verstanden als die mediale Durchdringung von Lebenswelten (vgl. Krotz 2001), kann als Grundlage für menschliche Erfahrungen unter der Prämisse einer konstitutiven medialen Vermitteltheit von Kommunikation und des kontinuierlichen Medienwandels angesehen werden (vgl. Krotz 2017). [...] Die Folgen der Mediatisierung zeigen sich sowohl im nicht beruflichen Alltag von Erwachsenen als auch mit Blick auf berufliche Anforderungen“ (Bernhard-Skala et al. 2021b: 24f.).

Im Zusammenhang mit der sozial-kulturellen Perspektivierung der Mediatisierung wird oftmals auf Stalders (2016) „Kultur der Digitalität“ verwiesen. In der

eben angedeuteten *technokratischen Argumentationsweise*, in der die Mediatisierung als eine äußere Ursache für die sozialen und kulturellen Veränderungen gehandelt wird (hierzu: Allert & Asmussen 2017: 29ff.), ist dieser Verweis in den Veröffentlichungen nicht wirklich korrekt (zum Primat von Technik und Kultur: Dander 2020: 21ff.). Zwar sagt Stalder (2018: 44): „Digitale Medien bilden die Infrastruktur einer Kultur der Digitalität, sie prägen die sozialen, kulturellen und politischen Prozesse.“ Aber Stalders kulturwissenschaftlicher Ansatz ist im Kern doch eher als eine Modernisierungstheorie zu lesen, die gegen die technokratische Denkweise arbeitet:

„Technologien können diese Transformationen beschleunigen, sind aber nicht deren Auslöser. Zunächst muss es eine Vorstellung davon geben, etwas verändern zu wollen. Außerdem braucht es einen gewissen Druck, die Mühe der Veränderung auf sich zu nehmen. [...] Dass überhaupt ein Raum für Veränderung und eine gesellschaftliche Notwendigkeit für Investitionen geschaffen wird, hat also mit der vorherrschenden Dynamik der Gesellschaft zu tun. Dieser Prozess wird nicht durch Technik ausgelöst“ (Stalder 2019: 49).

Ganz ähnlich argumentiert auch der Kulturosoziologe Reckwitz, der auf die enge Verzahnung von Kultur- und Technikentwicklung hinweist, wenn er schreibt:

„Wie in einer Gesellschaft gehandelt und gefühlt, wie produziert, geherrscht, kommuniziert und imaginiert wird, ist entscheidend von den Formen der Technik und Technologie beeinflusst, über die sie verfügt. Natürlich determiniert die Technik soziale Strukturen nicht in einem strengen Sinne. Vielmehr sind die technischen Artefakte immer mit sozialen Praktiken verknüpft, welche sie sich auf eine spezifische Weise zu eigen machen“ (Reckwitz 2017: 225).

Noch deutlicher wird der Systemtheoretiker Nassehi:

„Ich werde behaupten, dass die gesellschaftliche Moderne immer schon digital war, dass die Digitaltechnik also letztlich nur die logische Konsequenz einer in ihrer Grundstruktur *digital* gebauten Gesellschaft ist“ (Nassehi 2019: 11, H. i. O.).

Mit Blick auf die dargestellten erwachsenenpädagogischen Diskurse zur Digitalisierung lässt sich damit festhalten, dass Digitalisierung in weiten Teilen als didaktischer Einsatz digitaler Medien auf den unterschiedlichen Gestaltungsebenen für das Lernen Erwachsener gedacht wird. Dabei geht es dann etwa um die Gestaltung medienbasierter Lehr-Lernformate, die infrastrukturelle Ausstattung der Weiterbildungsorganisation oder die medienpädagogische Professionalisierung des Bildungspersonals.

Hiervon lassen sich „[kulturwissenschaftliche] Perspektiven unterscheiden, die Digitalisierung als die Transformation von Interaktionsmodi, kulturellen Strukturen und Praktiken begreifen“ (Allert & Asmussen 2017: 28). Dieser Pfad der digitalisierungsspezifischen Wissensproduktion in der Erwachsenenbildung, der nicht zuerst von den Medien, sondern von sozialen Wandlungsprozessen aus denkt, findet sich erst in den sehr aktuellen Veröffentlichungen (z. B. Robak et al. 2022; Kühn & Robak 2021; Schäfer & Ebersbach 2021). Charakteristisch für diese Perspektivverschiebung ist, dass diese Ansätze ein Andocken an die Medienpädagogik als Bezugsdisziplin weitgehend zu vermeiden versuchen (exemplarisch hierzu Artikel I: Kühn 2022). Stattdessen betreiben sie eine *eigenständige interdisziplinäre Wissenssynthese*, bei der beispielweise soziologisches, kulturwissenschaftliches und informationstechnisches Wissen verarbeitet wird. Die Betonung liegt an dieser Stelle wirklich auf der Eigenständigkeit, denn auch die Medienpädagogik weist eine Interdisziplinarität zwischen Kommunikations- und Erziehungswissenschaften sowie Soziologie, Psychologie und Informationstechnologie auf (Pietraß 2002: 75ff.). Aber die Interdisziplinarität einer solchen „medienpädagogischen Erwachsenenbildung“ wird vor allem durch ihre Bezugsdisziplin hergestellt – also dem „medienpädagogischen“ Teil – und nicht über den historisch ausgebildeten disziplinären Modus der Theorie- und Wissensproduktion, der für die Erwachsenenbildung im Kern identitätswirksam ist (siehe Abschnitt 3.7.).

4.3.2. Dimensionen zur Herstellung von Disziplinarität

Neben dem Problem der fremddisziplinären Wissenssynthese zur Digitalisierung sind in den dargestellten Ordnungs- und Systematisierungsansätzen unterschiedliche Dimensionen zu erkennen, über die eine Verortung der entsprechenden Wissensproduktionen und Diskurse in der Erwachsenenbildung erreicht werden kann⁶³: Fortschreiben etablierter Diskursstrukturen, Fokussierung auf disziplinär anerkannte Forschungsfelder, Wissensproduktion für pädagogisches Praxishandeln, Andocken an Legitimationspfade zur Bedeutung von Erwachsenenbildung in der gesellschaftlichen Transformation.

Die erste Dimension knüpft an die im vorigen Abschnitt beschriebene Charakteristik des Begriffsverständnisses an: Wird Digitalisierung pädagogisch mit Me-

⁶³ Disziplinarität wird in den beschriebenen Publikationen in aller Regel gleichzeitig auf unterschiedlichen Dimensionen herzustellen versucht. Insofern ist die Betrachtung einer einzelnen Dimension an dieser Stelle rein analytischer Natur.

diatisierung übersetzt, dann kann an die (wenigen) vorhandenen *Diskursstrukturen zur Rolle von Medien* für das Lernen und die Bildung Erwachsener angeschlossen werden (Überblick siehe: Hippel & Freide 2018; Rohs 2020a). Digitalisierung wird dabei historisch als eine weitere Phase der Medienentwicklung gedeutet – von gedruckten Medien über Kino, Film, Radio und Fernsehen als Massenmedien bis zu den „neuen“ digitalen Medien. Die mediengeschichtliche Aufarbeitung allein reicht für die Herstellung der Disziplinarität allerdings nicht aus, da diese medien- und kommunikationswissenschaftlicher Natur und eben nicht erwachsenenpädagogisch ist. Die Verortung in der Erwachsenenbildung findet in aller Regel darüber statt, dass die Relevanz dieser zunächst fremddisziplinären Perspektiven für die Theorie- und Wissensproduktion zu *institutionalisierten Gegenstands- und Forschungsbereichen* aufgezeigt wird. Die damit angesprochene zweite Dimension der Herstellung von Disziplinarität ist wissenschaftstheoretisch naheliegend und notwendig, da sich Disziplinen „um Gegenstandsbereiche und Problemstellungen herum“ (Stichweh 2013: 18) bilden – auch, wenn sich Disziplinen nicht allein über ihre Gegenstände definieren lassen (siehe: Abschnitt 3.1.). Die Bestimmung der disziplinären Forschungsfelder und darin formulierter Gegenstandsbereiche sind oftmals am Forschungs memorandum (Arnold et al. 2000) orientiert, das in zwei Hauptfeldern Bezüge zur „Digitalisierung“ sieht: „Lernen in virtuellen Umwelten und in leiblichen Gebundenheiten“ (Arnold et al. 2000: 9) und „Medienumgang und Mediengestaltung“ (Arnold et al. 2000: 16f.). Diese Fokussierung spiegelt im Grunde die historisch auf Mediatisierung ausgerichteten Diskursstrukturen wider. Mittlerweile kann allerdings eher davon ausgegangen werden, dass sich digitalisierungsspezifische Fragen in allen Forschungsfeldern stellen (z. B.: Kühn & Robak 2021). Würde Digitalisierungsforschung als Forschungsbereich für die Erwachsenenbildung konzipiert werden, dann wäre sie tatsächlich als ein Querschnittsbereich zu denken, „welcher für alle Forschungsfelder Relevanz entwickeln kann“ (Bernhard-Skala et al. 2021b: 20). Die Forschungsfragen, die in den jeweiligen Feldern verfolgt werden, hängen dabei von der Auslegung des Digitalisierungsbegriffs ab. Im Zuschnitt auf Mediatisierung dominieren Fragen zur Gestaltung, Nutzung und Wirkung medienbasierter Lehr-Lernumgebungen, zur Professionalisierung des pädagogischen Personals, zum Management und zur Entwicklung von Weiterbildungsorganisationen, zum Medien-/ Digitalkompetenzaufbau der Teilnehmenden bzw. der Bevölkerung und zur bildungspolitischen Rahmung der Weiterbildungslandschaft (z. B. Haberbeth & Sgier 2019b; Bernhard-Skala et al. 2021b.).

In einer dritten Dimension werden weniger die institutionalisierten Forschungsfelder der wissenschaftlichen Disziplin ins Zentrum gerückt, sondern die verschiedenen *Handlungsfelder der Weiterbildung* als pädagogische Praxis (z. B. Kerres & Buntins 2020; Schäfer und Ebersbach 2021): Lehre, Programm- und Angebotsplanung, Bildungsmanagement und teilweise Bildungspolitik. Damit wird die Bedeutung der wissenschaftlichen Wissensproduktion für das erwachsenenpädagogische Handeln auf den unterschiedlichen didaktischen Ebenen hervorgehoben. Die Erwachsenenbildung wird so in ihrem Spannungsverhältnis zur Weiterbildungspraxis (zur historischen Genese des Spannungsfeldes siehe: Abschnitt 3.4.) angesprochen und als „praktische Disziplin“ konstituiert, die ihre Forschungsgegenstände in den heterogenen pädagogischen Handlungsfeldern sucht (Rosenberg 2018: 20f.). Aufgrund der Handlungsorientierung sind es dann primär praxisrelevante, didaktische und nicht rein erkenntnis- und grundlagentheoretische Problemstellungen, die bearbeitet werden. Mit der Übersetzung von Digitalisierung als Mediatisierung wird so die Mediendidaktik als Teildisziplin der Medienpädagogik (de Witt & Czerwionka 2013:35f.) zur Bezugsdisziplin.

„Die Mediendidaktik befasst sich mit den Funktionen, der Auswahl, dem Einsatz (einschließlich seiner Bedingungen und Bewertungen), der Entwicklung, Herstellung und Gestaltung sowie den Wirkungen von Medien in Lehr- und Lernprozessen. Das Ziel der Mediendidaktik ist die Optimierung dieser Prozesse mithilfe von Medien“ (de Witt & Czerwionka 2013: 31).

Eine systematisierende Ordnung der Theoriebildung wird in der zweiten und dritten Dimension über die Zuordnung der disziplinären Forschungsgegenstände bzw. der pädagogischen Handlungsfelder zur *Makro-, Meso- und Mikroebene* versucht (hierzu: Wittpoth 2013: 40ff.). Ganz allgemein kann festgehalten werden, dass sich die Makroebene auf die Gesellschaft und das Bildungssystem, die Mesoebene auf die Organisationen und die Mikroebene auf das Individuum bezieht. Diese Mehrebenenmodelle haben in der pädagogischen Forschung durchaus Tradition und finden sich schon bei Tietgens & Weinberg (1971: 21ff.), die verschiedenen soziale Sphären des andragogischen Feldes wie die Lerngruppe, die Familie als Bezugsgruppe oder die gesellschaftlichen Dimensionen zur Herstellung von Lernaspiration bzw. Lernwiderständen beschreiben. Weitere Beispiele solcher Mehrebenenmodelle finden sich bei Schrader (2011: 103), der unterschiedliche Reproduktionskontexte des Weiterbildungssystems einführt. Aber auch für Lernkulturanalysen (z. B. Kühn 2018: 48ff.; Fleige & Robak 2018: 629ff.) erweisen sich diese Modelle als tragfähig für eine systematische erwachsenenpädagogische Theorie- und Wissensproduktion. Deutlich wird allerdings auch, dass es keine wirkliche Trennschärfe der

Ebenen geben kann, da die Komplexität der pädagogischen Realität sich nicht an das theoretische Modell hält. So gibt es regelmäßig Konfusionen bei der Zuordnung der verschiedenen Gegenstands- und Handlungsbereiche:

„Die Zuordnung der didaktischen Handlungsebenen erfolgt je nach Definition, Ausdifferenzierung, Verwendungszusammenhang und empirischem Feld unterschiedlich, abhängig davon, ob z. B. der Bezugspunkt ‚Didaktik‘ oder die gesamte Systemebene der Erwachsenenbildung ist (vgl. Reich-Claassen & von Hippel 2018; vgl. auch unterschiedlich in Faulstich & Zeuner 2010). Ist der Bezugspunkt ‚Didaktik‘, wird teilweise nur zwischen Makrodidaktik, die dann auch die Mesodidaktik umfasst, und Mikrodidaktik unterschieden. Teilweise wird Mesodidaktik auch nur auf die Angebotsplanung bezogen (und nicht auch auf die Programmplanung) (Raapke & Schulenberg 1985). Wird die Systemebene der Erwachsenenbildung allgemein einbezogen, erfolgt meist die Ausdifferenzierung in alle drei Ebenen (Makro- (Systemebene), Meso- (Organisationenebene) und Mikroebene (Interaktionsebene)). Der Unterschied der Zuordnung besteht also vor allem darin, ob die Makrodidaktik der Organisationenebene zugerechnet wird oder nicht und ob auf Organisationenebene noch einmal zwischen Makro- und Mesoebene unterschieden wird. Wir bezeichnen in diesem Buch die Programm- und Angebotsplanung als mesodidaktisches Handeln in Anlehnung an eine Mesoebene als Organisationenebene der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ (Hippel et al. 2018: 24).

In der letzten Dimension findet ein Andocken an die *historisch ausgebildeten Legitimationspfade* zur Notwendigkeit und Bedeutung einer systematischen Auseinandersetzung mit dem Lernen und der Bildung Erwachsener statt. Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin produziert unter diesem Blickwinkel digitalisierungsspezifisches Wissen, um soziale Transformationsprozesse einerseits zu verstehen und andererseits über Bildung mitzugestalten (z. B. Robak 2022; Faulstich 2018; Schäffter 1998; Preuß 2022). Je nachdem, welche Transformationsbereiche betrachtet werden, ergeben sich unterschiedliche Funktionszuschreibungen an Erwachsenen- und Weiterbildung. Dominant erscheint eine Fokussierung auf technikinduzierte Veränderungen der Arbeits- und Produktionsprozesse (Stichworte: Industrie 4.0, Automatisierung, Entscheidungsübertragung an Algorithmen und KI), wodurch zum einen neuartige Qualifikations- und Kompetenzanforderungen für die Berufstätigen entstehen. (Berufsbezogene) Weiterbildung sichert hier vor allem die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit unter den Bedingungen der Digitalität. Jenseits dieser instrumentellen Funktionalisierung begleitet Weiterbildung zum anderen die Herauslösung der Subjekte aus den eingeübten Strukturen des Arbeitens und Wirtschaftens. Digitalisierung wird in diesem Zusammenhang zwischen einem evolutio-

nären Transformationsprozess (Wandel bestehender Strukturen) und einer disruptiven Veränderung (Ablösen alter Strukturen durch neue Innovationen) gehandelt.

„Die Digitalisierung ist ein Phänomen, das viele gesellschaftliche Bereiche transformiert – auch den Bildungssektor. Diese Transformation ist disruptiv in dem Sinne, dass sie viele Arbeits- und Verfahrensabläufe, aber auch Kommunikationsgewohnheiten grundsätzlich verändert und Althergebrachtes in Frage stellt“ (Schöll 2017: 32).

Modernisierungstheoretisch gedacht, enthält Digitalisierung als (evolutionärer oder disruptiver) sozial-kultureller Wandel in erster Linie ein emanzipatorisches Moment. In zweiter Linie ist damit aber eine Notwendigkeit zur Neugestaltung sozialer und kultureller Institutionen (z. B. Werte und Normen, Wertschöpfungs-, Kommunikations- und Vergemeinschaftungsprozesse, Verständnis von Privatheit, Verhältnis von Arbeit – Freizeit – Familie etc.) ebenso verbunden, wie die Aufforderung an die (individualisierten) Subjekte, in den schier unendlichen und verfügbaren Möglichkeitsräumen ein *eigenes* Leben zu gestalten. In ihrer Disziplingeschichte bewegt sich Erwachsenen- und Weiterbildung in unterschiedlichen Phasen schon immer in diesem Spannungsfeld von ideengeschichtlich-emanzipatorischen und sozialisatorisch-vergemeinschaftenden Funktionalisierungen (siehe: Abschnitt 3.4.), was vor allem in großen Umbruchphasen sichtbar wurde – etwa im Übergang von der feudalen zur (früh-)industriellen Gesellschaft im Verlauf des 19. Jahrhunderts, in der Zeit des Wirtschaftswunders in der BRD in den 1970er Jahren oder nach der Wiedervereinigung in der ehemaligen DDR Anfang der 1990er. Insbesondere dann, wenn sich die Lebensweisen und unhinterfragten Selbstverständlichkeiten der Vergangenheit als nicht mehr zukunftsfähig erweisen, um die Probleme der Zeit zu lösen, sollen die Institutionen des lebenslangen Lernens für eine biografische, lebensweltliche und gesellschaftlich-harmonisierende Stabilität sorgen. Überall dort nun, wo Digitalisierung als sozial-kulturelle Strukturveränderung im Zusammenhang mit Technikentwicklung gedacht wird, kann die Bedeutung von Weiterbildung und einer darauf bezogenen systematischen, wissenschaftlichen Wissensproduktion herausgearbeitet werden. Oder wie Faulstich (2018: 948) es sagt: „Der ‚technische Wandel‘ ist geradezu das Paradeargument für die Notwendigkeit ‚lebenslangen Lernens‘“. Beispiele hierfür finden sich u. a. in der Formulierung des gestiegenen Bedarfs an politischer Bildung aufgrund postdemokratischer Entwicklungen (hierzu: Stalder 2016: 206ff.), in der Betonung der Teilhabe-, Integrations- und Vergemeinschaftungsfunktion von Erwachsenen- und Weiterbildung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Spaltungen (z. B. *digital divide*, *fake news*, Populismus) und kollektiver Vereinzelung als Phänomene der Mediatisierung der

Lebens- und Alltagswelten. Erwachsenenbildung pflegt und erneuert in dieser vierten Dimension damit ihren identitätsstiftenden, normativ-ideengeschichtlichen Kern als Disziplin: gesellschaftlichen Wandel durch Bildung zu verstehen, zu begleiten und zu gestalten.

4.4. Erkenntnistheoretische Probleme der Konstituierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung in den institutionalisierten Disziplinstrukturen

Die ausgeführten Charakteristika digitalisierungsspezifischer Wissensproduktionen verweisen auf drei zentrale erkenntnistheoretische Probleme, die mit einer Konstituierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung in den Disziplinstrukturen verbunden sind. Das erste liegt darin, dass der Digitalisierungsbegriff in der Sphäre des Alltagswissens verbleibt und sich damit dem wissenschaftlichen Zweifel entzieht. Dies führt zum nächsten Problem, dass darin zu suchen ist, dass Digitalisierung zu einem modeabhängigen Containerbegriff wird, über den versucht wird, Aufmerksamkeit in der außerwissenschaftlichen Öffentlichkeit und bei anderen wissenschaftlichen Disziplinen zu erlangen. Zuletzt erzeugt der gängige rekonstruktive Modus der Konstituierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung ein Induktionsproblem, welches das Erkenntnispotential erwachsenenpädagogischer Forschung beschneidet.

4.4.1. Das Problem der Nichtproblematisierung des Digitalisierungsbegriffs

Für die Digitalisierungsdiskurse in der Erwachsenenbildung kann diagnostiziert werden, dass mit der Verwendung des Digitalisierungsbegriffs eine an *Alltagswissen* orientierte intersubjektive Verständlichkeit (hierzu: Berger & Luckmann 2007: 36ff.) desselben vorausgesetzt wird, nach dem Motto: „Den Anderen ist schon klar, was mit Digitalisierung gemeint ist.“ Diese alltagsweltliche Überzeugung lässt keinen Zweifel zu, der aber der Kern wissenschaftlicher Erkenntnis- und Wissensproduktion ist (hierzu: Ernst 2016: 17ff.; Kruse 2007: 60ff.). „Solange mein Wissen befriedigend funktioniert, bin ich im allgemeinen bereit, Zweifel an ihm nicht aufkommen zu lassen“ (Berger & Luckmann 2007: 45). So ist es nicht verwunderlich, dass wissenschaftliche Beiträge und Arbeiten „alleamt keine explizite Definition von Digitalisierung [aufführen]“ (Vetter 2021: 54). Nassehi stellt ebenso fest, dass die Diskurse über das Digitale, das „Digitale

bereits ziemlich kenntnisreich voraussetzen“ (Nassehi 2019: 12). Dieses Voraussetzen einer allgemeinen Verständlichkeit ist wissenschafts- und erkenntnistheoretisch ein Problem, das es erschwert, eine eigenständige, systematische, überprüfbare und transparente wissenschaftliche „Digitalisierungsfor- schung“ zu betreiben, die als „erwachsenenpädagogisch“ attribuiert werden kann – sowohl in der Außenwahrnehmung durch andere Disziplinen wie auch der identitätsstiftenden Selbstwahrnehmung innerhalb der eigenen Diskurse. Es ist vor allem eine theoretisierende Begriffsarbeit im System von Kognitionen, die für die Herstellung von Disziplinarität ausgesprochen bedeutsam ist. Diese ist gerade allerdings in den pädagogischen Fächern herausfordernd, da die Begrifflichkeiten in den Erziehungswissenschaften (wie Bildung, Lernen, Lehren etc.) Teil der Alltagskommunikation sind: „Was mit ‚Desoxyribonukleinsäure‘ (DNS) gemeint ist, ist eindeutig, aber was ist gemeint und wie eindeutig ist es, wenn Jemand z. B. über ‚Bildung‘ schreibt oder spricht?“ (Vogel 2019: 24). Das Problem für den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess fasst Vogel wie folgt zu- sammen:

„Dieses ‚wissen, was es ungefähr bedeutet‘ ist für die Beschäftigung mit Erziehungswissenschaft einerseits hilfreich (weil man eben schon ein Vorverständnis hat), andererseits aber auch sehr problematisch, weil die Gefahr besteht, dass das ‚ungefähre‘ Wissen den Blick auf den je spezifischen Zugang der jeweiligen wissenschaftlichen Theorie auf ‚Bildung‘ [oder in dem Falle auf ‚Digitalisierung‘; Anm. durch Christian Kühn] verstellt: Man darf sich nicht auf sein Vorverständnis verlassen, sondern muss schon genau herausfinden, was im wissenschaftlichen Kontext jeweils gemeint ist“ (Vogel 2019: 26).

Mit Blick auf die dargestellten digitalisierungsspezifischen Diskurse in der Erwachsenenbildung könnte in Bezug auf den Digitalisierungsbegriff eher von einer Strategie der Vermeidung einer allzu differenzierten Begriffsarbeit zur Digitalisierung gesprochen werden – ähnlich wie sich das historisch bereits für Begriffe wie Institution bzw. Institutionalisierung (Abschnitt 3.3.) und Erwachsenen- und Weiterbildung (Abschnitt 3.5.) zeigt. Die Feststellung in Abschnitt 4.3.1., dass Digitalisierung pädagogisch als Mediatisierung übersetzt wird, würde durchaus zu einer solchen expliziten Begriffsbestimmung taugen – auch, wenn fraglich ist, ob diese Auslegung ausreicht oder nicht sogar problematisch ist. Im Rahmen dieser Dissertation ist diese Explikation allerdings als ein Resultat der reflektierenden Beobachtung der bisherigen erwachsenenpädagogischen digitalisierungsspezifischen Diskurse zu betrachten; in den institutionalisierten Diskursstrukturen selbst finden diese (noch) oder nur ansatzweise statt (z. B. Kühn 2022). Das liegt zum einen daran, dass es in der Disziplin bislang keine aner-

kannte Idee gibt, was unter einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung zu verstehen ist (Kapitel 2.). Zum anderen ist durchaus zu vermuten, dass es kein wirkliches Interesse gibt, die *medien- und technikzentrierte Deutung von Digitalisierung* und eine damit vorangetriebene Expansion des Medieneinsatzes in Lehr-Lernprozessen allzu sehr offenzulegen oder gar zu hinterfragen. Innerhalb der wissenschaftlichen Debatten wird der Digitalisierungsbegriff nicht für eine systematische Erkenntnisproduktion über eine (pädagogische) Realität genutzt, sondern ist in erster Linie ein im Diskurs konstruierter Begriff, worauf Dander (2020: 19) hinweist:

„An diesen einleitenden Worten wird bereits deutlich, dass Digitalisierung hier zunächst auf sprachpolitischer Ebene verhandelt wird. Diese bezieht sich zwar auf materielle, gesellschaftlich vorzufindende Phänomene und Dynamiken, im Vordergrund einer sprachpolitischen Thematisierung steht jedoch die strategisch-ideologische Ausrichtung des Digitalisierungsdiskurses.“

Einerseits wird die Existenz einer sachlich-materiellen Grundlage des Digitalisierungsbegriffs angenommen – digitale Endgeräte und Anwendung existieren und ihr Einsatz breitet sich in immer weitere Lebensbereiche aus. Andererseits ist Digitalisierung auf der Diskursebene ein strategisch verwendetes sprachliches Konstrukt, in dem sich (durchaus interessengeleitete) sozial-kulturelle Transformationsdynamiken ausdrücken. Im ersten Artikel (Kühn 2022) der Rahmenschrift findet sich eine ähnliche Unterscheidung zwischen einem informationstechnischen (*digitization*) und einem sozial-kulturellem Zugang (*digitalisation*). Dander selbst formuliert für die Verhältnisbestimmung technischer und sozial-kultureller Deutungshorizonte in Bezug auf Bildung sechs Thesen:

„1. *Digitalisierung* ist (zunächst) kein Begriff. 2. *Digitalisierung* ist ein produktives Diskursphänomen. 3. Digitalisierung verengt den Fokus auf technische Lösungsansätze. 4. *Digitalisierung* ist primär kapitalistisch zweckbestimmt. 5. *Digitalisierte* Bildung ist primär kapitalistisch zweckbestimmt. 6. *Digitalisierung* und *Bildung* bilden soziale Kräfteverhältnisse ab“ (Dander 2020: 32f.; H. i. O).⁶⁴

Trotz dieses beschriebenen erkenntnistheoretischen Problems, das ein wesentlicher Grund für die bislang „fragmentarische Auseinandersetzung mit Digitalisierung“ (Bernhard-Skala et al. 2021c: 11) zu sein scheint, taucht der Begriff vor allem in den letzten fünf Jahren zunehmend in den erwachsenenpädagogischen

⁶⁴ Dander (2020) kursiviert in seinem Text Digitalisierung als sozial-kulturelles Diskursphänomen.

Diskursen auf (siehe: Rohs & Bolten-Bühler 2022: 44). Wenn die Funktion (bislang) nicht darin liegt, systematisch Erkenntnisse zu generieren, dann müsste der Begriff eine andere zentrale Aufgabe für die Disziplin erfüllen. In diesem Zusammenhang kann die stets vage gehaltene Bedeutungsauslegung von Digitalisierung als eine Strategie gesehen werden, um eine trans- und interdisziplinäre Anschlussfähigkeit an verschiedene wissenschaftliche, politische, wirtschaftliche und andere gesellschaftliche Diskursfelder herzustellen (siehe: Abschnitt 3.5.). Überspitzt: Sobald sich Forschung und die damit verbundene Wissensartikulation mit dem Attribut „Digitalisierung“ oder „digital“ versieht, gilt sie als en vogue, relevant, bedeutsam, wünschenswert und nicht zuletzt im drittmitteletfetischisierenden Wissenschaftssystem als förderfähig.⁶⁵ Diese gesellschaftlich positive Konnotation von Digitalisierung basiert auf einem relativ stabilen *Belief-System*, in dem bestimmte Aspekte der mit digitaler Technikentwicklung in zusammenhangstehender sozial-kultureller Veränderungen hervorgehoben und andere ausgeblendet werden (Brumme 2020: 119). Brumme zeigt, dass es eine Dominanz der positiven Bewertungen des Digitalen (affirmative Elemente im Belief-System) gibt, die eine Ausbreitung digitaler Technik in immer weitere Lebensbereiche vorantreiben; während negative Bewertungen (pejorative Elemente im Belief-System), die eine solche digitale Landnahme hemmen, weitgehend unterdrückt werden. Als Grund hierfür führt er an, dass die technologischen Umwelten als kulturelle Umwelten (hierzu: Reckwitz 2017: 237) so konstruiert werden, dass die Handlungen im Digitalen im alltäglichen Erleben der Menschen als deutlich attraktiver, widerstandsloser und kraftsparender wahrgenommen werden als Handlungen im Nicht-Digitalen (Brumme 2020: 124ff.; auch: Rosa 2022: 85ff.).

4.4.2. Digitalisierung als Containerbegriff

Für die Konstituierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung ist eine weitere Funktion dieser diskursiven Begriffskonstruktion relevant, die allerdings zu einem Problem wird: Digitalisierung fungiert ähnlich wie die Begriffe „Kultur“ oder „Bildung“ als ein sogenannter „Containerbegriff“ (hierzu: Weiß 2017). „Im Kontext der Diskursanalyse sind Containerbegriffe

⁶⁵ Selbstkritisch betrachtet, wird mit dem Titel dieser Dissertation „Digitalisierungsforschung“ ebenso als aufmerksamkeitsregender Begriff prominent platziert.

Worte, die sehr viele Attribute enthalten, die mit dem Ausgangsbegriff als im Zusammenhang stehend wahrgenommen werden.“⁶⁶ Schäfer & Ebersbach beschreiben dieses Phänomen einer willkürlichen und unsystematischen Sammlung beispielsweise in Bezug auf die Verwendung des Begriffspaars „digitale Bildung“:

„Wenn verkürzt die Rede von ‚digitaler Bildung‘ ist, wie beispielsweise bei der vom BMBF (2021) ins Leben gerufenen ‚Initiative Digitale Bildung‘, der ‚Charta Digitale Bildung‘ (Gesellschaft für Informatik, 2019) oder bei der Namensgebung des Bundesverbandes ‚Digitale Bildung e. V.‘, so gilt es, diesen Begriff kritisch zu hinterfragen. Zumindest sachlich ist er falsch, ‚weil Bildung nach keiner mir bekannten Bildungstheorie digital sein kann‘, wie Vollbrecht (2018, S. 26) zutreffend konstatiert. Es handelt sich um eine ‚entleerte Sammelbezeichnung, ein eingängiges Label (...), das für alles und nichts gebraucht werden kann‘ (Kübler, 2018, S. 17)“ (Schäfer & Ebersbach 2021: 10).

Erkennbar wird auch hier wieder eine angenommene Differenz zwischen einer sachlichen Ebene⁶⁷ und einer Diskursebene. *Wissens- und kommunikationstheoretisch* kann dem Zitat aber durchaus entgegengehalten werden, dass „digitale Bildung“ tatsächlich existiert und zwar in dem Moment, wo es als sprachliches Zeichen in der Kommunikation auftaucht – also darüber gesprochen wird und gesprochen werden kann.

„Die Logik der Sachen, d. h. der inhaltlichen Grundbegriffe und Grundbeziehungen, auf denen der Aufbau einer Wissenschaft beruht, kann nach der Grundüberzeugung, die er [gemeint: Gottfried Wilhelm Leibniz, CK] vertritt und festhält, von der Logik der Zeichen nicht getrennt werden. Denn das Zeichen ist keine bloß zufällige Hülle des Gedankens, sondern sein notwendiges und wesentliches Organ. Es dient nicht nur dem Zweck der Mitteilung eines fertig gegebenen Gedankeninhalts, sondern ist ein Instrument, kraft dessen dieser Inhalt selbst sich herausbildet und kraft dessen er erst seine volle Bestimmtheit gewinnt. Der Akt der begrifflichen Bestimmung eines Inhalts geht mit dem Akt seiner Fixierung in irgendeinem charakteristischen Zeichen Hand in Hand“ (Cassirer 1923: 17f.).

„Wissen wird in Kommunikationen erzeugt und vermittelt, die Ordnung der Kommunikationen ist verantwortlich für die Ordnung der gesellschaftlichen Wissensformen“ (Schützzeichel 2004: 147).

⁶⁶ <https://www.gruenes-blatt.de/index.php/Begriff:Containerbegriff> [29.03.2023]

⁶⁷ „Digitale Bildung“ als informationstechnischer Prozess, verstanden als Verarbeitung von diskreten Informationszuständen im Format 1 und 0 durch Rechenmaschinen, erscheint auf der bildungstheoretischen Ebene nicht wirklich Sinn zu machen.

Mit dem Containerbegriff wird eine Situation erzeugt, in der hochgradig unklar ist, was mit der Verwendung des Zeichens „Digitalisierung“ in Kommunikationsprozessen als Wirklichkeit objektiviert werden soll (zum Verhältnis von Sprache und Wirklichkeitskonstruktion: Berger & Luckmann 2007: 56ff.). Sprich: Es kann alles und nichts sein, was mit Digitalisierung in Verbindung gebracht wird. Für die wissenschaftliche Wissensproduktion zur Digitalisierung ist also davon auszugehen, dass mindestens jede Fachdisziplin – wenn nicht sogar jede Disziplinvertreterin und jeder Disziplinvertreter – etwas Anderes mit dem Begriff verbindet. Und zwar nicht nur in dem Maß, wie sich subjektive Bedeutungen von sprachlichen Zeichen immer unterscheiden, sondern ganz grundlegend dahingehend, was für Gegenstände, Weltausschnitte und Prozesse überhaupt betrachtet werden und welche Problem- und Fragestellungen darauf bezogen zu bearbeiten sind (siehe hierzu Artikel I: Kühn 2022). Dass das Sprechen über Digitalisierung trotzdem funktioniert, liegt vor allem daran, dass der Begriff im Alltagswissen verortet bleibt, was im Gegensatz zum wissenschaftlichen Wissen eben nicht „systematisiert, reflektiert, geprüft und schriftlich fixiert ist“ (Kruse 2007: 61). Tatsächlich kann im Hinblick auf die Konstituierung einer erwachsenpädagogischen Digitalisierungsforschung die Frage gestellt werden, ob der Digitalisierungsbegriff grundsätzlich dazu geeignet ist, eine systematische und differenzierte wissenschaftliche Wissensproduktion innerhalb der Erwachsenenbildung zu ermöglichen.

Historisch gesehen, ist das beschriebene Vermeiden von zu engen Begriffsdefinitionen für die Erwachsenenbildung einerseits notwendig, um damit die Wertschätzung und Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit (Wittpoth 2020: 22f.) für die Auseinandersetzung mit dem Lernen Erwachsener zu erhalten, sich als Disziplin zu legitimieren und sogar expandieren zu können (ausführlich: Abschnitt 3.5.). *Digitalisierung als Diskursphänomen* wird hier zu einem Modebegriff bzw. zu einer *Signalphrase* für wirtschafts- und bildungspolitische Akteurinnen und Akteure, die darauf hinweist, dass es da anscheinend etwas gibt, wozu Erwachsenenbildung etwas zu sagen hat (Dander 2020: 19f.). Der Preis dafür ist andererseits, dass die Erwachsenenbildung damit an die gängigen gesellschaftlichen Erzählungen zur Digitalisierung andockt, die bezogen auf den Bildungsbereich in der Regel so aussehen, dass der technikzentrierte Einsatz digitaler Medien in Lehr-Lernprozesse erwartet wird und die Technikentwicklung in diesem Bereich zur Optimierung und Individualisierung von Lernprozessen oder zur verstärkten Teilhabe an Bildung beiträgt.

„Die Schwierigkeit in medien- und technikbezogenen Fach- oder Teildisziplinen besteht nun womöglich darin, auf der einen Seite durch eine Fokussierung auf Medientechniken eine Aufwertung zu erfahren, die sich in Ressourcen auf verschiedenen Ebenen niederschlagen kann. Auf der anderen Seite stellt ein ‚technological fix‘ für soziale Problemlagen selten eine funktionale und nachhaltige Lösung dar: etwa, wenn neue Technologien gegen Flut oder Wasserverbrauch entwickelt und installiert werden, anstatt auf ökologische Bildung, Konsumverhalten und eine politische, regulative Bearbeitung des Klimawandels zu setzen (vgl. Oelschlaeger 1979; Janos 2012; Sensus Journal 2019); oder wenn Bildungstechnologien als Allheilmittel Einsatz finden (kritisch vgl. Morozov 2014: 8f.; als Gegenposition vgl. Educause 2019)“ (Dander 2020: 26).

Als wissenschaftliche Disziplin verliert sie damit die notwendige Distanz, um ihre Aufgaben eigenständig in Relation zum sozialen Wandel, worüber sie sich historisch gesehen immer begründet hat, zu erkennen.

„Die klassische Methode der Wissenschaft und des kritischen Diskurses, Wissen zu generieren, beruht auf Distanz. Ich brauche eine gewisse Distanz zum Phänomen, um darüber reflektieren zu können. Dahinter steht die Vorstellung, dass ein Phänomen aus der Distanz besser überschaubar und sichtbar ist als aus der Nähe. Distanz schafft also eine gewisse Freiheit, sie schafft die Möglichkeit der eigenständigen, kritischen Reflexion“ (Stalder 2019: 50).

Mit der Forderung nach einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung steht die Disziplin vor dem Dilemma, dass sie die inter- und transdisziplinäre Anschluss- und Kommunikationsfähigkeit braucht, die durch zu enge Begriffsauslegungen beschnitten wird. Gleichzeitig benötigt sie aber für die Herstellung von Disziplinarität einer Digitalisierungsforschung eine *eigenständige Begriffsarbeit*.

Erst mit einer reflektierenden Problematisierung des Digitalisierungsbegriffs, so die zentrale Annahme in Artikel I (Kühn 2022) der Rahmenschrift, wird Digitalisierung nicht mehr zum Sammelbecken für alle technikzentrierten Diskurse in der Erwachsenenbildung, die sich an der Beziehung von Lernen und Medien abarbeiten. Die derzeitig zu beobachtende Nichtproblematisierung des Digitalisierungsbegriffs löst dieses Dilemma einseitig auf, indem sie sich allein auf die Herstellung der transdisziplinären Kommunikationsfähigkeit zur Legitimation ihrer Wissensproduktion beschränkt und dabei die Notwendigkeit, ihre eigene Disziplinarität im System von Kognitionen (siehe: Abschnitt 3.1.) aufrechtzuerhalten, weitgehend ignoriert. Darunter leidet die Profilierung der Erwachsenenbildung als Disziplin im modernen Wissenschaftssystem. Wenn selbst innerhalb der eigenen Disziplin nicht gewusst wird, was das Alleinstellungsmerkmal der

digitalisierungsspezifischen Wissensproduktion sein soll, wie kann sich die Disziplin dann in den Beziehungen zu anderen Disziplinen als eigenständige Einheit behaupten und als solche wahr- und ernstgenommen werden? Die fehlende interdisziplinäre Beziehungsfähigkeit stellen z. B. Zwacki-Richter et al. (2019) fest, wenn sie einen Mangel an pädagogischen Perspektiven für die Entwicklung von technologischen Lehr-Lernarchitekturen mit Künstlicher Intelligenz feststellen und fragen: „Where are the educators?“ (Zawacki-Richter et al. 2019: 1). Generell ist auffällig, dass die Diskurse zu sogenannten *educational technologies* (hierzu: Grundschober 2021; Schmid 2021) nicht in pädagogischen, sondern in informationstechnischen Disziplinen geführt werden, obwohl eigentlich Fragen der Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen im Zentrum stehen.

4.4.3. Das Induktionsproblem

Wissenschaftstheoretisch verlangt die Innendifferenzierung der Wissenschaft, dass innerhalb einer Disziplin ein relativ abgeschlossenes System von Kognitionen (Begriffe, Theorien, Methoden, Fragestellungen etc.) erhalten wird, in dem das Wissen, was von den Disziplinvertreterinnen und -vertretern im Diskurs verhandelt und produziert wird, als wahr gelten kann (siehe: Abschnitt 3.1.). Eine gewisse Varianz der Bedeutungen von Fachbegriffen ist dabei durchaus nötig, aber nur in dem Maße, wie die verschiedenen Auslegungen noch als zugehörig zur Disziplin und als wissenschaftlich im Sinne der Qualitätsmerkmale wissenschaftlichen Wissens (transparent, schriftlich fixiert, überprüfbar etc.) angesehen werden können (Stichweh 2013: 26). Mit Blick auf den beschriebenen Status quo der Diskurse in der Erwachsenenbildung lässt sich festhalten, dass der Großteil der historisch ausgebildeten kognitiven Disziplinstrukturen darauf ausgelegt ist, Digitalisierung als Mediatisierung zu übersetzen (siehe Abschnitt 4.3.1.). Die Herstellung der Disziplinarität erfolgt in der Regel über einen Verweis auf institutionalisierte Forschungs- und Handlungsfelder (siehe Abschnitt 4.3.2.). Wird eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung nun darüber aufgespannt, was in den Diskursen sichtbar unter den Termini zur Digitalisierung beforscht wird, entsteht ein *Induktionsproblem*.

Das induktive Schließen bedeutet, dass sich aus der Beobachtung der disziplinären Diskurs- und Wissensstrukturen heraus ergibt, mit welchen Gegenständen, Themen und Problemen sich Digitalisierungsforschung beschäftigt und mit welchen Methoden sie arbeitet. Erkenntnistheoretisch wird zum Problem, dass damit nur das an Wissen zukünftig erzeugt werden kann, was in den pädagogischen Diskursen der Vergangenheit und der Gegenwart (re-)produziert wird bzw. daran anschlussfähig ist. Der „Impuls für eine erwachsenenpädagogische

Digitalisierungsforschung“ von Bernhard-Skala et al. (2021b) stellt einen solchen Konstituierungsversuch dar, der aus der Beobachtung der historischen Diskursstrukturen zur Digitalisierung sowie der eingereichten Beiträge zu dem Sammelband (Bernhard-Skala et al. 2021a) eine theoretisierende Systematik für eine Digitalisierungsforschung in der Erwachsenenbildung vorschlägt.

„Es soll orientierend zum Diskurs beitragen, indem es mögliche Anschlussstellen und Bezüge sowie Betrachtungsebenen vorschlägt, welche strukturierend wirken können. Dazu werden zunächst historische, theoretische und disziplinäre Bezugspunkte umrissen und systematisiert, um bestimmte, für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung relevante Phänomene, Zugänge und theoretische Rahmungen zu kennzeichnen. Im Anschluss werden einzelne Entwicklungslinien markanter Gegenstandsbereiche erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung illustriert: Mediatisierung der Lebenswelten Erwachsener, Lernen mit und über digitale Medien sowie Medienbildung und Medienkompetenz“ (Bernhard-Skala et al. 2021b: 21).

Der Vorteil über diese Art des induktiven Schließens Strukturen im kognitiven System aufzubauen, liegt darin, dass über den Anschluss an etablierte Diskurse und Forschungsfelder Disziplinarität hergestellt werden kann. Das heißt, eine digitalisierungsspezifische Wissensproduktion kann dann als „erwachsenenpädagogisch“ attribuiert werden, wenn sie einem der Forschungsfelder und Gegenstandsbereiche zugeordnet ist. Ähnlich gehen Haberzeth & Sgier (2019b) und Kerres & Buntins (2020) vor, indem sie verschiedene Betrachtungsebenen zur Digitalisierung für Weiterbildungsanbieter bzw. für pädagogisches Handeln beschreiben. Die Frage ist nur: Reicht diese Perspektive auf Digitalisierung aus, um eine Digitalisierungsforschung zu begründen? Die Antwort in dieser Dissertation lautet klar: Nein, das reicht nicht aus. Indem die Mediatisierung der Alltagswelt, der Medieneinsatz und die Medienkompetenzen als zentrale Termini einer Digitalisierungsforschung beschrieben werden, ist das Erkenntnisinteresse im Kern kein erwachsenenpädagogisches mehr, sondern ein medienpädagogisches – bzw. ein mediendidaktisches, wenn die Wissensproduktion stärker auf das pädagogische Handeln bezogen ist. Damit wird die erwachsenenpädagogische Forschung nicht nur blind für alles, was außerhalb dieser Fokussetzungen liegt, sondern verliert ihre historischen Wurzeln als Disziplin aus den Augen, die darin liegen, gesellschaftliche Modernisierung durch Bildung zu begleiten und mitzugestalten (siehe Abschnitt 3.8.). Interessant in diesem Zusammenhang ist der Beitrag von Faulstich (2018) zu Erwachsenenbildung und Technik in der letzten Ausgabe des Handbuchs EB/WB (Tippelt & Hippel 2018), der Digitalisierung im Verhältnis von Kultur- und Technikentwicklung denkt und den Begriff explizit im ersten Satz des Abstracts platziert. Aber trotzdem wird im Sachwortregister unter „Digitalisierung“ nicht auf den Beitrag verwiesen, was

entweder ein Versehen ist oder eben exemplarisch für das Induktionsproblem steht: Wird eine Forschung zur Digitalisierung von der Erwachsenenbildung im Kern medienzentriert gedacht, fällt es ihr schwer, andere Zugänge überhaupt wahrzunehmen. „Wissen, das über die Beobachtung hinausgeht, lässt sich nur durch Wissen begründen, was ebenfalls über die Beobachtung hinausgeht“ (Ernst 2016: 25). Allerdings lässt sich in den letzten zwei bis drei Jahren eine Verschiebung der Perspektiven auf Digitalisierung feststellen, da zunehmend sozial-kulturelle Sichtweisen aufgenommen werden (Abschnitt 4.3.2.) und damit eine interdisziplinäre Öffnung der digitalisierungsspezifischen Wissensproduktion jenseits der Medienpädagogik als Bezugsdisziplin stattfindet.

4.5. Zusammenfassung: erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung versus medienpädagogische Erwachsenenbildung

Für die Konstituierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung deuten sich aus wissenschaftstheoretischer Perspektive im Grunde zwei Wege an (hierzu: Schmohl 2020: 397). Der erste und bisher gängige Weg besteht darin, eine wissenschaftliche Theorie- und Wissensproduktion *rekonstruktiv (1)* an bereits institutionalisierte Disziplinstrukturen (z. B. Diskursfelder, Gegenstandsbereiche, Forschungsprobleme, Theorieansätze) anzudocken und systematisch weiterzuentwickeln. Der zweite und mit der Dissertation vorgeschlagene Weg ist eine *performative (2)* Konstituierung einer Digitalisierungsforschung, d. h. über den in der historischen Disziplinentwicklung kultivierten Modus einer erwachsenenpädagogischen Theorie- und Wissensproduktion.

(1) Der Vorteil eines *rekonstruktiven Vorgehens* besteht darin, dass bereits auf institutionalisierte Disziplinstrukturen zurückgegriffen werden kann, was u. a. eine höhere Akzeptanz innerhalb der *scientific community* verspricht. Wissenschaftstheoretisch handelt es sich dabei um eine Art disziplinärer Selbstbeobachtung erster Ordnung (hierzu: Berghaus 2011: 49f.); d. h. die entsprechenden Disziplinvertreterinnen und -vertreter schauen danach, was innerhalb der Disziplin bis jetzt unter dem Digitalisierungsbegriff an Wissen produziert worden ist und versuchen daraus eine theoretisierende Systematik abzuleiten. Damit erklärt sich unter anderem, wieso in den Ordnungs- und Systematisierungsansätzen immer wieder mediengeschichtliche Zugänge auftauchen (z. B. Bernhard-Skala et al. 2021b, Rohs 2020a, Hippel & Freide 2018, Rohs & Bolten-Bühler 2022). Der Erkenntnisgewinn einer solchen Beobachtung liegt darin, festzustellen, dass eine systematische Wissensproduktion zur Rolle und zum

Einsatz von (digitalen) Medien in Lern- und Bildungsprozessen innerhalb der erwachsenenpädagogischen Diskurse bis dato nur bruchstückhaft stattfindet und hieraus ein Forschungsbedarf abgeleitet werden kann:

„Die bisher fragmentarische Auseinandersetzung mit Digitalisierung im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung sowie die oft beklagte zögerliche, teils widerständige Begegnung der Praxis mit digitalen Medien führen aktuell zu einem erhöhten Bedarf an Forschungsergebnissen und Praxiskonzepten“ (Bernhard-Skala et al. 2021c: 11).

„Die hier nur grob umrissene medienbezogene Historiographie zeigt deutlich, dass Medien eine kontinuierliche und vielschichtige Rolle in der Geschichte der Erwachsenenbildung gespielt haben, welche nur ansatzweise aufgearbeitet ist“ (Rohs 2020a: 162).

Gerade der Verweis auf anerkannte Gegenstands- und Forschungsbereiche wird zu einem wahrnehmbaren Kristallisationspunkt für die eigene Disziplinarität, sodass Forschungsbemühungen, die sich in diesen Bereichen verorten lassen, als „erwachsenenpädagogisch“ attribuiert werden können. Mit dem Labeling als Digitalisierungsforschung kann sich eine solche Wissensproduktion zudem in ihren transdisziplinären Verhältnissen zur außerwissenschaftlichen Öffentlichkeit legitimieren und Ressourcen wie Fördermittel generieren – z. B. für den Aufbau digitaler Lernplattformen für die Weiterbildung, für die medienpädagogische Professionalisierung des Weiterbildungspersonals oder die technische Infrastrukturentwicklung in den Bildungsorganisationen.

Der Nachteil ist aber, dass durch den Anschluss an die etablierten Disziplinstrukturen eine medien- und technikzentrierte Perspektive auf Digitalisierung unvermeidlich scheint und die *Medienpädagogik* zur zentralen Bezugsdisziplin wird. Zwar werden innerhalb dieser Diskurse zunehmend auch sozial-kulturelle und medienkritische Perspektiven aufgenommen, aber Ausgangspunkte dieser Perspektiverweiterung bleiben die technikzentrierten Annahmen zur Mediatisierung der Alltags- und Lebenswelt.

„Angesichts der Allgegenwart digitaler Technik, der Durchdringung der Lebenswelten, der damit verbundenen verdeckten sozialen Mechanismen sowie den daraus resultierenden, aber in ihrer Tragweite aktuell nicht abschätzbaren, Folgen werden zunehmend auch technologiekritische Positionen im Bildungsbereich deutlich (vgl. Bulfin, Johnson & Bigum 2015)“ (Bernhard-Skala et al. 2021b: 20).

„Mit der Referenz auf digitale Technologien, die für einen Großteil der Menschen in Deutschland eine deutlich wahrnehmbare Rolle in ihrem Leben spielen, kann eine Verbindung zwischen Alltagspraktiken und gesellschaftlichen Transformationsprozessen hergestellt werden“ (Dander 2020: 23).

Ein weiteres Problem ist, dass zwar der *Medienbegriff* durchaus reflektierend problematisiert wird, aber nicht der Digitalisierungsbegriff. Das hat zur Folge, dass Digitalisierung als positiv konnotierter Modebegriff im Alltagswissen verhaftet bleibt und dem wissenschaftlichen Zweifeln entzogen wird. Hinzu kommt, dass der Digitalisierungsbegriff aktuell (noch) öffentliche Aufmerksamkeit verspricht, aber Moden ändern sich, wie beispielsweise die Wellen bestimmter Begriffsvorkommen in den Diskursen zeigen (Rohs & Bolten-Bühler 2022) und worauf auch Dander (2020:19f.) hinweist. Stalder (2018: 44f.) ist sogar der Ansicht, dass der Zenit der Digitalisierung – verstanden als Auf- und Ausbau technologischer Umwelten für gesellschaftliches Handeln und die Kulturentwicklung – bereits überschritten ist. Es ist zwar zu vermuten, dass die Mediatisierung weiterer Bereiche von Lernen und Bildung im Sinne einer Landnahme (Brumme 2020: 57ff.) weitergehen wird, aber wirklich neue, kulturell wirksame Ideen des Einsatzes digitaler Medien sind unter dem Termini Digitalisierung kaum zu erwarten. Die gängigen Narrative der Optimierung, Individualisierung, Flexibilisierung, Vernetzung, Steuerung und Transparenz von Bildungsprozessen verbunden mit der Hoffnung, Partizipation an (Weiter-)Bildung zu steigern und den Zugang zu Wissen zu erleichtern, gibt es schon länger (exemplarisch: Nationale Weiterbildungsstrategie (BMAS & BMBF 2019), Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 231ff., Aktionsplan digitale Bildung der EU⁶⁸, Dräger & Müller-Eiselt 2015, KMK 2016). In den technikbezogenen Diskursen zur Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen wird es wohl eher eine semantische Verschiebung, weg von Digitalisierung und hin zu konkreten Technologien wie KI geben, wie die aktuellen Debatten um ChatGPT⁶⁹ erahnen lassen. Bildungs- und förderpolitisch scheint Digitalisierung zudem zunehmend abgelöst zu werden von Nachhaltigkeit als aufmerksamkeitserregende Signalphrase zur Gestaltung gesellschaftlicher Transformationsprozesse (Europäische Kommission 2019; BMBF 2019b; BMBF 2020).

Diese Argumentation kommt zu dem Schluss, dass das, was mit der gängigen rekonstruktiven Konstituierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung beschrieben wird, nicht als eine solche bezeichnet werden kann bzw. sollte. Passender wäre es an der Stelle von einer Forschung zur „medienpädagogischen Erwachsenenbildung“ (z. B. Helbig & Hofhus 2018; Hippel & Freide 2018) oder einer „erwachsenenpädagogischen Medienforschung“ (Kühn

⁶⁸ <https://education.ec.europa.eu/de/focus-topics/digital-education/action-plan> [31.03.2023]

⁶⁹ Exemplarisch: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/518581/chatgpt-gibt-nur-eine-von-vielen-antworten/> [31.03.2023] sowie Einleitung (Kapitel 1).

2022) zu sprechen – je nachdem, was als Forschungs- und Untersuchungsgegenstand markiert wird.⁷⁰

(2) Der *performative Weg* der Konstituierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung hat es im Vergleich deutlich schwerer in der *scientific community* anerkannt zu werden, weil er die gängigen Disziplinstrukturen selbst zum Problem macht. Insofern stellt dies eine disziplinäre Selbstbeobachtung zweiter Ordnung dar (hierzu: Berghaus 2011: 49f.), d. h. Disziplinvertreterinnen und -vertreter beobachten, auf welche *Art und Weise* andere Disziplinvertreterinnen und -vertreter systematisch Wissen unter dem Label Digitalisierung produzieren. Die Gefahr ist dabei immer, dass die innerhalb der Disziplin gelebten und sozialisierten normativen und identitätsstiftenden Selbstverständlichkeiten des wissenschaftlichen Handlungsmodus offengelegt werden und eine neue Differenz hergestellt wird, wo vorher keine war (Bellmann 2020: 792ff.) – in diesem Fall die *Differenzierung zwischen einer medienpädagogischen Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung*.

Im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess ist dieses Offenlegen und Zweifeln an den Selbstverständlichkeiten durchaus notwendig, um die eigenen blinden Flecken zu kennen, die es natürlicherweise in jeder alltäglichen und methodisch-systematischen Wahrnehmung von Welt gibt. Der Erkenntnisgewinn auf dieser zweiten Beobachtungsebene ist, dass medien- und technikzentrierte Ansätze dominieren, Medienpädagogik zur Bezugsdisziplin und Disziplinarität rekonstruktiv über das Andocken an etablierte Disziplinstrukturen hergestellt werden. Zudem erscheint die Nicht-Problematisierung des Digitalisierungsbegriffs als eine Voraussetzung für die Legitimation erwachsenenpädagogischer Forschung in ihren transdisziplinären Verhältnissen. Die daran anschließende Frage lautet: Ist dieser Modus der wissenschaftlichen Wissensproduktion dazu geeignet, die in der historischen Disziplingeschichte erkennbaren Bezugsprobleme (Verortung der Disziplin im sozialen Wandel, Profilierung im modernen Wissenschaftssystem, Legitimationsbedürftigkeit von Erwachsenen- und Weiterbildung) immer wieder neu zu lösen? Um dies zu beurteilen, wurden in Abschnitt 4.1. disziplinäre Anforderungen an eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung formuliert.

⁷⁰ Medienpädagogik legt den Fokus eher auf den (didaktischen) Einsatz von Medien im Lernprozess und Medienkompetenzen, während sich Medienforschung eher mit der Mediennutzung und -wirkung sowie den Medieninhalten beschäftigt.

Die beschriebene *medienpädagogische Erwachsenenbildung* legitimiert sich v. a. über ihre von außen zugeschriebenen Funktionen (Anforderung III), die im Wesentlichen folgende sind: „eine Qualifizierungsfunktion (Steigerung der beruflichen Leistungsfähigkeit), eine Individualisierungsfunktion (sich mit Medien ausdrücken können, für sich das Relevante in den Medien suchen) und eine Demokratisierungsfunktion in Form von kultureller und politischer Teilhabe“ (Hippel & Freide 2018: 977). Auf den ersten Blick findet mit diesen Funktionen eine Verortung der Erwachsenen- und Weiterbildung im sozialen Wandel (Anforderung I) statt: Wandel der Arbeitsprozesse und damit verbundener Qualifikationsanforderung, Herauslösen aus institutionalisierten gesellschaftlichen Strukturen, Teilhabe an politischen und kulturellen Verständigungs- und Austauschprozessen. Bei näherer Betrachtung allerdings steht hinter all diesen Transformationsprozessen die Annahme, dass die sozial-kulturellen Wandlungsprozesse vor allem auf eine Durchdringung der Lebenswelten mit Medien (Bernhard-Skala et al. 2021b: 24f.) sowie einem Medienwandel (Rohs 2020a; Hippel & Freide 2018) zurückzuführen sind – von Printmedien zu Massenmedien zu „neuen“ (digitalen) Medien. Zudem kann eine kapitalistische Zweckbestimmung, wie (Dander 2020: 24ff.) es nennt, in dieser Art der Funktionszuschreibung diagnostiziert werden, die durchaus kritisch betrachtet werden muss – auch, wenn der ökonomische Legitimationspfad für die Erwachsenen- und Weiterbildung historisch von großer Bedeutung ist (Abschnitt 3.4.). Beispiele für eine solche kapitalistische Zweckbestimmung sind die Produktivitätssteigerung durch Technikeinsatz in den Arbeitsprozessen (Stichworte: Automatisierung, Industrie 4.0, *Smart Factory*), die Entdeckung des Bildungssektors als einen lukrativen Markt für gewinnorientierte und global agierende Tech-Unternehmen (z. B. Entwicklung von Lernsoftware, Verkauf von Endgeräten) oder die räumliche und zeitliche Entgrenzung von Arbeit (z. B. externer Zugriff auf notwendige Information über Clouds/ Internet/ VPN etc., ständige Erreichbarkeit). Diese in ihrem Wesen technikzentrierte Perspektive auf gesellschaftliche Transformationsprozesse kommt zustande, da die Medienpädagogik und in Teilen auch die Medien- und Kommunikationswissenschaften zu den primären Bezugsdisziplinen werden. Die Notwendigkeit für eine interdisziplinäre Wissenssynthese, also die Verhältnisbestimmung zu anderen Disziplinen (Anforderung II), wird dabei durchaus erkannt, dient aber vor allem dazu, sich am Medienbegriff abzuarbeiten.

„So sind insbesondere grundlagentheoretische Anleihen zu Bezugswissenschaften auch jenseits der Erziehungswissenschaft relevant. Daher stützt sich auch der Medienbegriff der erwachsenenpädagogischen Digitalisie-

rungsforschung auf die jeweiligen interdisziplinären theoretischen Zugriffe und entwickelt ihn weiter“ (Bernhard-Skala et al. 2021b: 23)

Die damit verbundenen erkenntnistheoretischen Probleme wurden ausführlich in Abschnitt 4.4. beschrieben. Vor diesem Hintergrund lassen sich für eine *erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung* folgende Charakteristika für den Modus der wissenschaftlichen Wissensproduktion festhalten (weiterführend: Kapitel 7):

1. Sie geht auf Distanz zu den gängigen medienzentrierten Diskursen, indem sie diese als institutionalisierte Strukturen einer medienpädagogischen Erwachsenenbildung reflektierend in die eigene Wissensproduktion einordnet.
2. Die Wissensproduktion einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung muss sich daran messen lassen, inwieweit damit eine Verortung im sozialen Wandel, eine Profilierung als eigenständige Einheit im modernen Wissenschaftssystem und eine Legitimierung des entsprechenden Wissens in den transdisziplinären Diskursen (z. B. für pädagogisches Handeln in der Praxis, für Ökonomie, für individuelle Entfaltung) möglich wird.
3. Ihre interdisziplinäre Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit, die u. a. der Profilierung im Wissenschaftssystem dient, stellt sie darüber her, dass sie den Digitalisierungsbegriff nicht im Alltagswissen lässt, sondern problematisiert. Um dies zu erreichen, ist sie grundsätzlich offen gegenüber den verschiedenen fremddisziplinären Auslegungen von Digitalisierung und nimmt diese in ihre eigene Wissensproduktion so auf, dass sie Digitalisierung als interdependenten Zusammenhang von Technik- und Kulturentwicklung erschließen kann.
4. Ihre transdisziplinäre Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit, die sie u. a. für die Legitimation der eigenen wissenschaftlichen Wissensproduktion sowie der Weiterbildung als pädagogische Praxis braucht, hält sie dadurch aufrecht, dass sie ihre Funktionen für das Verstehen und die Gestaltung sozialer Transformationsprozesse durch Bildung herausstellt.
5. Hierfür ist es nötig, dass eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung an einem umfassenden und mehrdimensionalen Bildungsbegriff arbeitet. Dieser beinhaltet u. a.:
 - Kenntnisse über die naturgesetzlichen und mathematischen Funktionsweisen digitaler Technologien (z. B. Algorithmen, KI),
 - Wissen über die sozial-kulturell rahmenden Bedingungen der Technikentwicklung und des Technikeinsatzes (z. B. Technik als menschliches Artefakt, Macht- und Herrschaftsstrukturen, Menschenbilder)

- Wissen über die darüber ausgeformten Bedingungen, Zwänge und Logik des Handelns, Denkens und Fühlens in den technologischen Umwelten (z. B. Digitalität, Unbehagen);
- Verständnis zu Rückkopplungseffekten der Technikentwicklung und des Einsatzes auf die sozial-kulturellen Bedingungen (z. B. Technikethik, Mensch-Technik-Verhältnisse).

5. Einordnung der Sammelbandbeiträge in die Rahmenschrift

Die vorliegende Dissertation wurde in kumulativer Form verfasst und enthält drei Beiträge, deren Genese und inhaltliche Relevanz für die Argumentation der Rahmenschrift in diesem Kapitel erläutert werden:

Artikel I

Kühn, C. (2022). Grundzüge einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung. Ein Gegenentwurf zur medienpädagogischen Auslegung. In Robak, S., Kühn, C., Heidemann, L. & Asche, E. (Hrsg.). *Digitalisierung und Weiterbildung. Beiträge zu erwachsenenpädagogischen Forschungs- und Entwicklungsfeldern*. Barbara Budrich. S. 45-70. DOI: 10.3224/84742558

Artikel II

Robak, S., Kühn, C., Preuß, J., Fleige, M. & Freide, S. (2019). Kulturelle Erwachsenenbildung im Zeichen digitaler Transformation: Theoretische Perspektiven und forschungsleitende Zugänge. In Dörner, O., Illner, C., Schüßler, I., von Felden, H. & Lerch, S. (Hrsg.). *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften*. Barbara Budrich. S. 273-283. DOI: 10.3224/84742345

Artikel III

Freide, S., Kühn, C., Preuß, J. & Rieckhoff, M. (2021). Perspektiven für die Digitalisierungsforschung zu Programmen und Programmplanung In Bernhard-Skala, C., Bolten-Bühler, R., Koller, J., Rohs, M. & Wahl, J. (Hrsg.). *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse - Befunde - Perspektiven*. wbv. S. 133-148. DOI: 10.3278/6004789w

Der Artikel I (Kühn 2022) ist im Sammelband *Digitalisierung und Weiterbildung* (Robak 2022 et. al.) erschienen und thematisiert die Auslegungsbedürftigkeit des Digitalisierungsbegriffes. In seinem theoretisierenden Charakter beschreibt er zunächst drei zentrale Perspektiven (informationstechnisch, soziologisch, kulturwissenschaftlich) zur Darstellung dessen, was verschiedene Disziplinen unter Digitalisierung verstehen. Mit Blick auf die Notwendigkeit der Synthese

interdisziplinären Wissens für eine Theorieentwicklung sowie einer wissenschaftlichen Wissens- und Erkenntnisproduktion, die eine Digitalisierungsforschung leisten muss, werden fremddisziplinäre Wissensdimensionen herausgearbeitet, die für die Markierung eines genuin erwachsenenpädagogischen Zugangs von Bedeutung sind. Diese werden als erste Grundzüge eines Konzeptes zur erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung zusammengeführt: *Synthese technologischen und sozial-kulturellen Wissens, Bearbeitung und Gestaltung des sozialen Wandels* und seiner Phänomene (z. B. Unbehagen, Mensch-Maschine-Interaktion) als pädagogische relevante Aufgabenbereiche und *Notwendigkeit einer disziplinären Selbstreflexion* beispielsweise zu bildungs- und lerntheoretischen Annahmen zur Gestaltung von Lernprozessen für Erwachsene. Während sich die Rahmenschrift bisher vor allem mit den ersten drei Annahmen der Argumentation auseinandergesetzt hat, die das Problem der Disziplinarität aufgreifen (siehe: Abschnitt 2), rückt der Beitrag das Problem der Synthese fremddisziplinären Wissens *explizit* zur Digitalisierung ins Zentrum. In seiner Genese kann der Artikel I (Kühn 2022) damit als Antwort – oder Gegenentwurf, wie es im Beitragstitel heißt – gelesen werden zum aktuellen Status quo der Systematisierungsversuche und darin erkennbaren erkenntnistheoretischen Problemen (z. B. medienpädagogische Auslegungen, Herstellung der Disziplinarität über Gegenstände, Digitalisierung als Containerbegriff).

Der Artikel II (Robak et al. 2019) ist im Tagungsband zur Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGFE (Dörner et al. 2019), die vom 26.-28. September 2018 in Mainz unter dem Titel *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* stattfand, zu finden. Dem Artikel vorausgegangen ist ein Tagungsvortrag, der im Anschluss für die Veröffentlichung weiter ausgearbeitet und verschriftlicht worden ist. Der Beitrag ist in der Anfangsphase eines vom BMBF geförderten Projektes in der Förderlinie „Digitalisierung in der Kulturellen Bildung“ entstanden: „Funktionen und Bildungsziele der Digitalisierung in der Kulturellen Bildung: Systematisierung und Analyse aktueller VHS-Angebote (Akronym: FuBi_DiKuBi)“⁷¹. Das Projekt wurde von Ende 2017 bis Ende 2021 im Verbund zwischen dem Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. durchgeführt. Als zentrale erwachsenenpädagogische Untersuchungsgegenstände stehen die Programm- und Angebotsentwicklung so-

⁷¹ <https://www.die-bonn.de/id/35729/about/html>

wie das Programm an Volkshochschulen im Zentrum. Forschungsleitend für das Vorhaben waren die Fragen:

1. Welche Angebotsstrukturen hinsichtlich der Spezifika zur Digitalisierung Kultureller Erwachsenenbildung (z. B. Portale Kultureller Bildung, Funktionen, pädagogisch-organisatorische Dimensionen) lassen sich in den Programmen von VHS identifizieren (Perspektive: Programm)?
2. Welchen digitalisierungsspezifischen Bedingungen unterliegt das Handeln der Programmplanung und wie wirken sich diese auf die Entwicklung der Bildungsangebote aus (Perspektive: Planungshandeln)?

Der Schwerpunkt der Arbeit an der Leibniz Universität Hannover, an der ich als Projektmitarbeiter im Projekt mitwirkte, lag auf der Theorieentwicklung zur Digitalisierung in der (Kulturellen) Erwachsenenbildung sowie der Planung, Umsetzung und Auswertung einer Analyse von 45 Volkshochschulprogrammen. Als ein Beispiel für eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung, die weit über die medienpädagogische Perspektivierung hinausgeht, zeigt der Beitrag, wie die in der Rahmenschrift herausgearbeiteten disziplinären Anforderungen (siehe: Abschnitt 4.1.) forschungskonzeptionell in ein konkretes Vorhaben überführt werden können:

- a) Das Verhältnis der Erwachsenenbildung zum sozialen Wandel wird über die Annahme bestimmt, dass die erwachsenenpädagogischen Forschungsgegenstände, im Hinblick auf die digitale Transformation, so ausgeformt werden, dass die zugrundeliegende pädagogische Praxis der Programmplanung durch die Gestaltung und Realisierung von Angeboten gesellschaftliche Bildungsbedarfe aufnimmt, verarbeitet und damit selbst zur Transformationsinstanz einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2017) wird (weiterführend: Preuß 2022; Robak 2020).
- b) Das Verständnis von Digitalisierung wird über kulturwissenschaftliche und soziologische Zugänge als zu beschreibender Zusammenhang von technologischem und sozial-kulturellem Wandel eingeführt. Gezeigt wird damit, wie fremddisziplinäres Wissen so verarbeitet werden kann, dass eine erwachsenenpädagogische Theoriebildung (hier zur Digitalisierung in der Kulturellen Erwachsenenbildung) möglich wird, die für einen eigenständigen disziplinären Zugang steht und als solcher wahrgenommen wird. Ein Merkmal dieser disziplinären Verortung ist, dass diese nicht nur über die Gegenstände stattfindet, sondern darüber, dass bestehende erwachsenenpädagogische Theorieansätze (z. B. Portale Kultureller Bildung, Theorien und Konzepte zur Kulturellen Erwachsenenbildung;

siehe: Fleige et al. 2015) aufgenommen, aber durch den Einbezug interdisziplinärer Perspektiven offengehalten und weiterentwickelt werden.⁷²

- c) Das Verhältnis zur Praxis sowie zu außerwissenschaftlichen Akteurinnen und Akteuren bestimmt sich einerseits darüber, dass die Handlungsformen und Produkte erwachsenenpädagogischer Praxis als Untersuchungsgegenstände (Programm-/ Angebotsplanung, Programm) systematisch, methodisch analysiert werden. Das damit produzierte wissenschaftliche Wissen stützt somit die Professionalisierung für pädagogisches Planungshandeln sowie Bildungsmanagement (z. B. im Hinblick auf Programmanagement, strategische und normative Organisationsentwicklung) in der Weiterbildung. Andererseits wird mit den Funktionen eine Untersuchungsdimension eingeführt, die sich explizit mit der Legitimation von Weiterbildungsangeboten im Spannungsfeld zwischen dem Anspruch professioneller Handlungsautonomie und außerwissenschaftlicher Inanspruchnahmen beschäftigt. Letzteres wird im Artikel III (Freide et al. 2021) sowie ausführlich in Abschnitt 6.2. vertieft.

Artikel III ist ebenfalls im Kontext des beschriebenen Forschungsprojektes entstanden – allerdings in der Endphase der Projektarbeit. Insofern haben sich die theoretischen Perspektiven weiterentwickelt und es lagen Erfahrungen sowie erste Ergebnisse aus der empirischen Feldphase vor. Der Beitrag erschien 2021 im Sammelband *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung* (Bernhard-Skala et al. 2021a). Im Call zum Sammelband heißt es:

„Angesichts dieser komplexen Konstellation trägt der Sammelband ‚Perspektiven erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung‘ zur Systematisierung der bisherigen Forschung zu den Phänomenen des Digitalen in der Erwachsenenbildung bei. Damit soll ein weiterer Impuls in der Debatte zur Position dieses Forschungsfeldes innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung gesetzt werden“ (Bernhard-Skala et al. 2020).

⁷² Im weiteren Projektverlauf wurden weitere soziologische, kulturwissenschaftliche und auch zunehmend technische Perspektiven, wie diese beispielsweise in Artikel I (Kühn 2022) beschrieben werden, in die interdisziplinäre Theorieentwicklung miteinbezogen. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Artikels II (Robak et al. 2019) waren diese Zugänge teilweise noch gar nicht bekannt, da die Werke erst später publiziert worden sind. In der Anfangsphase des Projektes konnten zudem bestimmte Wissensbausteine noch nicht als relevant erkannt werden, da die Theorieentwicklung und Erkenntnisproduktion ein Projektprozess ist, der entsprechend Zeit benötigt und nie wirklich abgeschlossen ist.

Der Beitrag öffnet darauf bezugnehmend zum einen interdisziplinäre Theorieperspektiven für einen erwachsenenpädagogischen Zugang zur Digitalisierung, wie diese zeitlich etwas später in Artikel I ausführlicher behandelt worden sind. Zum anderen zeigt er deren Relevanz für die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten auf und führt dies für die disziplinären Forschungsgegenstände Programm-/ Angebotsplanung sowie das Programm als Sediment planerischer Praxis weiter aus. Im Schlussteil werden zudem Pfade zur Weiterentwicklung der Programmanalyse als genuin erwachsenenpädagogische Methode angerissen (vertiefend: Abschnitt 6.1.). Dieser Ausrichtung folgend ist der Artikel im Sammelband im Kapitel „Programme und Angebote“ (Bernhard-Skala et al. 2021a) einsortiert worden. Der inhaltliche Fokus meiner Arbeit an dem Sammelbandbeitrag liegt, entsprechend der Aufgabenteilung im Verbundprojekt, auf der Theorieentwicklung sowie der Programmforschung, wobei hierbei die Schnittstellen zur Programmentwicklung (insbesondere die Herleitung digitalisierungsspezifischer Bedingungen für das Programmplanungshandeln) mitbearbeitet worden sind. Die Einordnung in die Argumentation der Rahmenschrift erfolgt ähnlich wie dies weiter oben schon für den Artikel II geschehen ist: Indem Digitalisierung als sozial-kulturelle Transformation, die in vielfältigen Beziehungen zur Technikentwicklung steht, eingeführt wird, wird beschrieben, wie sich aus dieser Perspektive heraus, forschungsleitende Zugänge zu zentralen erwachsenenpädagogischen Gegenständen öffnen. Somit werden hier die in Abschnitt 4.1. formulierten Anforderungen an eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung (Verhältnis zum sozialen Wandel und Verhältnis zu Bezugsdisziplinen für die Theoriebildung) behandelt. Das Verhältnis zur Praxis ist v. a. über die Untersuchungsgegenstände bestimmt; zu den außerwissenschaftlichen Akteurinnen und Akteuren über die Auslegung der Funktionen nach einem systemtheoretischen funktional-strukturellem Ansatz (ausführlich: Abschnitt 6.2.).

Folgende formale Hinweise gibt es zu den drei Artikeln: Die Produktion von wissenschaftlichem Wissen und Erkenntnissen im Forschungsprozess ist eine Gemeinschaftsleistung – gerade, wenn dies in einem größeren Projektverbund stattfindet. Somit waren an der Erstellung der Inhalte und der Texte des Artikels II (Robak et al. 2019) und Artikels III (Freide et al. 2021) weitere Personen als Co-Autorinnen beteiligt, was unter anderem ein zentrales Merkmal der Publikationsformate im modernen Wissenschaftssystem widerspiegelt, in dem diese Form mittlerweile der individuellen Publikation deutlich überwiegt (Stichweh 2021: 442f.; Leahey & Reikowsky 2015). Meine eigenen Anteile liegen insbesondere in der theoretischen Konzeption des Projektes von der Forschungs idee über die Entwicklung der Fragestellungen bis hin zur methodischen Umsetzung

(mit Fokus qualitativ-quantifizierender Programmanalyse) sowie in der interdisziplinären Theorieentwicklung zum Zusammenhang von Kultur, Bildung und Digitalisierung. Für die Wiederveröffentlichung der Artikelmanuskripte im Rahmen der Dissertation wurden die Zitationsstile in Anlehnung an APA 7 vereinheitlicht, ebenso wie die Formatierung der Literaturangaben. Die Literaturangaben zu den Artikeln werden in Kapitel 8 (Literatur) gesondert ausgewiesen.

Artikel I: Grundzüge einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung. Ein Gegenentwurf zur medienpädagogischen Auslegung (Kühn 2022)

Erstveröffentlichung unter:

Kühn, C. (2022). Grundzüge einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung. Ein Gegenentwurf zur medienpädagogischen Auslegung. In Robak, S., Kühn, C., Heidemann, L. & Asche, E. (Hrsg.). *Digitalisierung und Weiterbildung. Beiträge zu erwachsenenpädagogischen Forschungs- und Entwicklungsfeldern*. Verlag Barbara Budrich. S. 45-70. DOI: 10.3224/84742558

Abstract

Ausgangspunkt des Beitrags ist die Diagnose einer medienpädagogischen und arbeitsmarktorientierten Verengung der Diskurse um das Konzept einer „erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung“. Da sowohl dieser enge Bezug zur Medienpädagogik wie auch eine politisch vorangetriebene Funktionszuweisung für einen Medienkompetenzaufbau als problematisch für die Erwachsenenbildung in ihrer historischen Entwicklung als Disziplin anzusehen sind, wird stattdessen vorgeschlagen, eine interdisziplinäre Auseinandersetzung mit dem Begriff Digitalisierung ins Zentrum einer theoriegeleiteten Forschung zu rücken. Dargestellt werden technologische, soziologische, kulturwissenschaftliche und ethische Perspektiven auf Digitalisierung, aus denen sich vier Grundzüge einer „erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung“ im Spannungsfeld von Interdisziplinarität und Disziplinarität ableiten lassen.

Schlagwörter: Digitalisierung, Forschung, Interdisziplinarität, Medienpädagogik, Disziplinarität

1. Einleitung: Zum Stand erwachsenepädagogischer Digitalisierungsforschung

Der Beitrag fragt nach der theoretischen Basis eines Forschungsfeldes, welches als „erwachsenepädagogische Digitalisierungsforschung“ bezeichnet werden kann. Die Aktualität dieser Frage zeigt sich u. a. im Impulspapier des im Juni 2021 erschienenen Sammelbandes „Erwachsenepädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven“ (Bernhard-Skala et al. 2021a). Die Herausgebenden stellen fest, dass aus der bis dato bruchstückhaften Beschäftigung mit Digitalisierung ein theoretisch fundierter, systematisierender Blick auf Forschungsfragen, -probleme, -gegenstände und -methoden ein wesentliches Desiderat darstellt (Bernhard-Skala 2021b: 19ff.). Die Notwendigkeit, sich mit dieser Forschungslücke eingehender zu beschäftigen, wird in der Regel damit begründet, dass die alltagsrelevante, sinnvolle sowie im besten Fall selbstbestimmte und reflektierte Nutzung digitaler Technologien und Geräte zu einer zentralen Kulturtechnik erwächst. Daran anschließend werden zum einen Bildungsziele neu formuliert (Albrecht & Revermann 2016: 10f.) und zum anderen die Bedeutung von Weiterbildung für Lebenslanges Lernen in einer sich digital transformierenden Welt herausgestellt. Dies schlägt sich beispielsweise im aktuellen Bildungsbericht unter der Überschrift „Bildung in einer digitalisierten Welt“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 231) oder in der Nationalen Weiterbildungsstrategie nieder, in der eine neue Weiterbildungskultur gefordert wird, „die die selbstbestimmte Gestaltung individueller Bildungs- und Erwerbsbiografien und die gestiegene Verantwortung der Weiterbildungsakteure unterstreicht“ (BMAS & BMBF 2019: 5). Ausgegangen wird davon, dass Digitalisierung Auswirkungen auf gesamtgesellschaftliche, individuelle und organisationale (Bildungs-)Bedarfe hat, da sich die Bedingungen der Gestaltung und Realisierung von Bildung, aber auch die zugeschriebenen Funktionen von Erwachsenen-/Weiterbildung (EB/WB) (Freide et al. 2021; Robak et al. 2019) verändern. Damit einher gehen neue Anforderungen an die erwachsenepädagogischen Tätigkeiten, die schwerpunktmäßig um professionalisierungsrelevante Auseinandersetzungen mit Medienkompetenzen insbesondere für das Lehrpersonal (z. B. Koschorreck & Gundermann 2020; Rohs, Bolten & Kohl 2017) kreisen. Im Zentrum stehen damit die bedarfsgerechte mediendidaktisch-professionelle Gestaltung und Steuerung von Lehr- und Lernprozessen in den verschiedenen Szenarien medienbasierter Lehr-Lern-Arrangements (Kerres 2018). In diesem Zusammenhang werden unter dem Begriff Educational Technologies Diskurse zum didaktisch begründeten Einsatz von (intelligenter) Informations- und Kommunikationstechnologie zur Optimierung und Personalisierung von

Lernen und Bildung geführt (Grundschober 2021: 13), obgleich die Bildungstechnologie in ihrer disziplinären Zuordnung in Deutschland eher in der Informatik als in der Pädagogik verortet ist. Anwendungsfelder sind dabei etwa die automatisierte Bewertung und Bilanzierung, digitale Zertifikate, Learning Analytics, Social Robots und Predictive Analytics, Adaptive Learning, tutorielle Assistenzsystemen, Chatbots oder immersive Lernwelten (Schmid 2021: 32). Während auch die Organisationen der EB/WB in der Digitalisierung (z. B. Altenrath et al. 2021) sowie die Angebote und Programme (z. B. Freide et al. 2021; Robak et al. 2019; König et al. 2020) als Forschungsgegenstände sichtbar sind, bleibt die Bildungspolitik als Gegenstand in weiten Teilen eine Leerstelle (Bernhard-Skala et al. 2021c: 12), wenngleich die Politik als relevante Handlungsebene durchaus gesehen wird (Buntis & Kerres 2020).

Mit der Bündelung dieser Diskurse zu einem Forschungsfeld „erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung“ zeigt sich aber, dass der Digitalisierungsbegriff eng auf Mediatisierung, Medieneinsatz und -anwendung und damit verbundene Auseinandersetzungen mit Medienkompetenzen, Digitalen Kompetenzen und Digital Literacy sowie Fragen der Professionalitäts- und Organisationsentwicklung zugeschnitten wird (exemplarisch: Bernhard-Skala et al. 2021b oder Haberbeth & Sgier 2019). Die Prominenz der Medienpädagogik und des Kompetenzbegriffs erhärtet den Eindruck, dass gerade die deutschen Debatten um Digitalisierung wirtschaftliche Perspektiven in Bezug auf Arbeit, Qualifikation, Wettbewerbs-, Konkurrenz- und Leistungsfähigkeit in den Blick nehmen (hierzu: Vetter 2021). Das führt zu erkenntnistheoretischen Problemen (ausführlich: Kühn 2023 i. E.), die die Entwicklung der Erwachsenenbildung als autonome Disziplin in ihrer interdisziplinären Tradition (Lerch 2021) einschränkt. Die Konzeption eines Forschungsfeldes „erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung“, welches aufbauend auf diesem Status quo begründet wird, kann eher als eine „erwachsenenpädagogische Medienforschung“ verstanden werden. Vorgeschlagen wird deswegen im Folgenden die Fundamentierung einer Digitalisierungsforschung, die das Potential ihrer Wissensproduktion aus der Erkenntnis ableitet, dass der interdisziplinär auszuhandelnde Begriff Digitalisierung selbst das Problem ist, mit der sich die erwachsenenpädagogische Forschungs- und Theorieentwicklung immer wieder neu beschäftigen muss. Deutlich werden verschiedene Perspektiven auf Digitalisierung, mit denen sich die Erwachsenenbildungsforschung systematisch in den unterschiedlichen disziplinären Gegenstandsbereichen auseinandersetzen muss (Kühn & Robak 2021). Mit der Schlussbetrachtung werden vier Grundzüge einer „erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung“ umrissen, die sich aus der interdisziplinären Sicht auf Digitalisierung für die Bildungsforschung herleiten lassen.

2. Disziplinäre Bezüge zur Problematisierung des Digitalisierungsbegriffs

Eine problematisierende Auseinandersetzung mit dem Begriff Digitalisierung verlangt zunächst eine sprachliche Differenzierung. Anders als im Deutschen kennt die englische Sprache mit *digitalization* und *digitization* zwei Begriffe, die für zwei grundlegende Sichtweisen stehen (Bloomberg 2018). *Digitalization* verweist auf einen sozial-kulturellen Wandel, der insbesondere mit der Nutzung und dem Einsatz digitaler Kommunikationsmedien und technologischer Geräte in Zusammenhang steht. *Digitization* steht für die rein technische Übersetzungsleistung von analogen Zuständen in digitale Zustände. Insofern möchte dieses Kapitel zentrale disziplinäre Perspektiven auf den Begriff beschreiben, die Wissen liefern, welches das Erkenntnispotential einer „erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung“ widerspiegelt.

2.1 Technologische Perspektiven: 1 und 0

Digitalisierung (*digitization*) ist die Übersetzung nichtdigitaler in digitale Zustände von Information. Aus dieser Sicht wird, wie Max Tegmark als einer der prominentesten Forscher zu Künstlicher Intelligenz (KI) es versteht, Information zum zentralen Charakteristikum, um die Entwicklung des Universums und damit auch des Lebens zu erklären:

„Wir können uns das Leben als ein sich selbst kopierendes Informationsverarbeitungssystem vorstellen, dessen Informationen (Software) sein Verhalten und die Entwürfe für seine Hardware bestimmen“ (Tegmark 2019: 43).

Digitale und nichtdigitale Repräsentationsformen von Informationen unterscheiden sich dahingehend, dass digitale Formate von Rechenmaschinen (englisch: *to compute* = berechnen) verarbeitet werden können, aber (noch)¹ nicht von Menschen. Rechenmaschinen wiederum können mit nichtdigitalen Informationszuständen nichts anfangen. Damit braucht es eine Übersetzungsleistung, die mittlerweile weitgehend automatisiert und unbemerkt mit technologischen

¹ Zur Überwindung der Grenzen von menschlicher und maschineller Informationsverarbeitung siehe Diskussionen um Post-/Transhumanismus und Cyborgs als Zukunftsvision für die Menschheit im Zeitalter Künstlicher Intelligenz (Überblick: Tegmark 2019; kritisch: Precht 2020).

Geräten und Verfahren stattfindet (z. B. Sensoren, Tracker, Tracer, Eingabebe-
 räte, Scanner). Diese messen „Objekte“ nach festgelegten Regeln, erzeugen so
 im besten Fall eine strukturtreue Abbildung des Gemessenen und drücken dies
 in Zahlenform aus. Ein charakteristisches Merkmal von digitalen Rechenma-
 schinen ist, dass diese nur zwei Arten von Zuständen unterscheiden können,
 woraus ein verarbeitungsfähiger Informationswert entsteht: Entweder es fließt
 Strom in einem Halbleiter, oder es fließt kein Strom, bzw. die Spannung über-
 schreitet einen gewissen Grenzwert oder nicht. Damit wird eine Beziehung her-
 gestellt zwischen dem Zustand des Gemessenen/ Wahrgenommenen (Welt)
 und dem digitalen Äquivalent (Anordnung von Elektronen). In der einfachsten
 Form werden diese Informationen als binäre Spannungszustände in Speicher-
 geräten gesichert (Tegmark 2019: 87ff.). Damit existieren zwei diskrete, d. h.
 zwei ganz konkret abzählbare Spannungszustände, die mit den Binärziffern 0
 und 1 codiert werden können (Mütterlein 2009: 5f.). Diese Unterscheidung von
 0 und 1 ist die kleinste Informationseinheit für digitale Rechenmaschinen, die in
 der Informatik als Bit (Kurzform für *binary digit*) bezeichnet wird. Ein Bit (1 oder
 0) steht für eine Unterscheidung von zwei Spannungszuständen, woraus sich
 ein bestimmter Informationswert ergeben kann, wenn festgelegt ist, wie die digi-
 tal codierten Signalwerte zu interpretieren sind, z. B. wahr/ falsch, Licht an/
 aus, ja/ nein (vgl. Mütterlein 2009, S. 6).

„Daher können wir uns Bits als Atome vorstellen – die kleinsten unteilbaren
 Informationsbrocken, die sich miteinander verbinden, um jede beliebige In-
 formation zu erzeugen“ (Tegmark 2019: 90).

Die Informationsdifferenzierungsmöglichkeiten steigen dabei in diesem Binär-
 system exponentiell (2^n) mit der Erhöhung der Bit-Anzahl (n). Zwei Bits (00 oder
 01 oder 10 oder 11) ermöglichen schon vier Unterscheidungen (z. B. Himmels-
 richtungen). Mit der Erhöhung der Speicherkapazität (also der Bit-Anzahl) steigt
 also die Fähigkeit der Komplexitätsabbildung und -verarbeitung exponentiell.
 Das Bauteil, das in einer Rechenmaschine diese Unterscheidung herstellt, ist
 (zurzeit noch) ein Transistor, eine Art Schalter, der den Stromfluss regelt. Indem
 sehr viel Transistoren miteinander verbunden werden, wie das auf einem
 Microchip der Fall ist, ergibt sich eine immense Anzahl an für Computer prozes-
 sierbaren Informationsrepräsentationen.² Diese digitalen Repräsentationen von

² Um die Entwicklung der Rechenleistung zu verdeutlichen: 1969 befanden sich ca. 600 Transi-
 storen auf einem Chip (also 2^{600} mögliche Differenzierungen). 2019 befanden sich auf einem
 Microchip, der etwa so groß ist wie ein 2-Euro-Stück, ca. 35 Milliarden Transistoren (also
 $2^{35000000000}$ mögliche Differenzierungen). Nach dem Moor'schen Gesetz verdoppelt sich die An-
 zahl der Transistoren auf einem Chip alle zwei Jahre. Allerdings wird davon ausgegangen,

nichtdigitalen Informationen in Form binärer Zeichenfolgen aus 0 und 1 werden Daten genannt.

2.1.1. Wesensmerkmale digitaler Informationsverarbeitung

Diese informationstechnisch vereinfachte Sicht reicht schon aus, um auf charakteristische Wesensmerkmale der digitalen Informationsverarbeitung aufmerksam zu machen, die für das Verständnis und die Relevanz der nachfolgenden Perspektiven wichtig werden. Computer können als Differenzierungsmaschinen beschrieben werden, da deren Funktionsweise das Machen eines Unterschiedes voraussetzt (Kucklick 2017: 21ff.). Zudem haben die erzeugten digitalen Daten eine überaus bedeutsame Eigenschaft: Sie können frei bewegt, verarbeitet, verändert und miteinander in Beziehung gesetzt werden (Hess 2019). „*Informationen können, unabhängig von ihrem materiellen Substrat, ein Eigenleben führen.*“ (Tegmark 2019: 91, H. i. O.). Das materielle Substrat (z. B. Siliziumchips) beeinflusst damit aufgrund physikalischer Eigenschaften lediglich die Speicherkapazität, die Haltbarkeit des Informationsspeichers oder die Zugriffswege auf die Information. Aber erst die binäre Codierung der Information in 1 und 0 – also das, was Digitalisierung genannt werden kann – scheint diese stofflichen Grenzen vollends aufzulösen. So kann jede digitale Rechenmaschine mit ausreichend Speicher und Zeit jede Art von digitaler Information auf beliebige Art und Weise entsprechend ihrer Programmierung verarbeiten.

„Maschinen, die diese entscheidende Schwelle überschreiten, werden *universelle Computer* (oder universelle Turingmaschinen) genannt. Sämtliche heutigen Smartphones oder Laptops sind in diesem Sinne universell“ (Tegmark 2019: 86, H. i. O.).

Diese faszinierende Einfachheit in der Sprache der Daten, die nur 1 und 0 als codierte Zustände kennt, macht es möglich, durch Datenverarbeitung Zusammenhänge und Muster zu erkennen, die dem nichtdigitalen Blick verborgen bleiben (Nassehi 2019: 67ff.). In den sich immer weiter ausbreitenden technologischen Netzwerkstrukturen (Brumme 2020) zirkulieren somit digitale Daten, die potentiell alle von einer einzigen Maschine miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Die Herausforderung, mit der sich dann beispielsweise Big

dass dies aufgrund physikalischer Grenzen (vor allem aufgrund von Wärmeentwicklung) nur noch bis 2025 so sein wird (Russell 2020: 43). Danach wird es vermutlich andere Lösungen mit anderen Substraten als Silizium geben, um die Speicherkapazität zu erhöhen, da Information und ihre Speicherform nicht an ein bestimmtes Substrat gebunden sind (Tegmark 2019: 90).

Data auseinandersetzen muss, ist herauszufinden, wann und wie welche Daten für wen miteinander in Beziehung gesetzt werden müssen, um relevante Informationen bereitstellen zu können (Riahi & Riahi 2018). Damit ist offensichtlich, dass diejenigen, die die Maschinen bauen und programmieren, sowie diejenigen, die die Daten erheben, speichern und verarbeiten, eine Gatekeeper-Funktion für den Zugang zur bzw. für die Konstruktion von Welt bekommen. Aber auch diese Aufgaben der Programmierung, des KI-Designs und der Maschinenproduktion werden zunehmend von intelligenten Maschinen selbst erledigt werden können (Tegmark 2019: 85). Aufgespannt werden damit grundlegend ethische und anthropologische Fragen (siehe Abschnitt 2.3). Ein letzter Punkt ist die physikalische Basis jeder digitalen Datenerzeugung, -speicherung und -verarbeitung: „Das ‚Digitale‘ ist immer auf technische Artefakte und auch auf elektrischen Strom angewiesen, es kann nicht ohne diese beiden Bestandteile sein“ (Brumme 2020: 77). In der Regel ist es also der Einsatz endlicher Ressourcen (fossiler Stoffe für Stromerzeugung, Metalle, Seltener Erden usw.), ohne den alles Digitale nicht existieren kann, wenngleich es keine Festlegung auf ein bestimmtes stoffliches Substrat gibt. Mit der immensen Verbreitung technischer Geräte werden damit Nachhaltigkeitsfragen, etwa bezogen auf Klimafreundlichkeit, Armutsbekämpfung, Gesundheit oder Geschlechtergerechtigkeit, immer bedeutsamer. Technik ist also alles andere als neutral.

2.2 Soziologische Perspektiven: Macht, Strukturen, Ungleichheiten und Statistik

In den letzten Jahren haben die soziologischen Beiträge, die sich mit der Digitalisierung als gesellschaftsformender Prozess auseinandersetzen, an Aufmerksamkeit gewonnen. Aufgespannt wird damit eine Reihe von Themenfeldern, die sich mit Fragen der Veränderung von Machtverhältnissen, Ungleichheitsstrukturen, Entwicklungslogiken und den Auswirkungen der digitalen Transformation auf grundlegende institutionelle Organisationsformen und -prinzipien sozialen Zusammenlebens befassen.

2.2.1 Digitalisierung als soziologisches Projekt

Digitalisierung kann als soziologisches Projekt verstanden werden, welches bestimmte Formen der Einsicht in die Regelmäßigkeit, Strukturiertheit und Erwartbarkeit sozialer Handlungen möglich macht (Nassehi 2019: 54ff.). Ein grundlegendes Argument in dieser Perspektive ist, dass die technologischen Entwick-

lungen, Erfindungen, Geräte, Prozesse und alles, was damit gemacht wird, auch in der Bedeutungslosigkeit verschwinden könnten, wenn diese nicht anschlussfähig seien an gesellschaftliche Strukturen und Probleme. Das heißt, dass die Expansion datenbasierter Informationsverarbeitung im Kern (spät-)moderner Gesellschaften bereits angelegt sein müsste. Es muss also eine Art „Digitalität“ der Gesellschaft im Sinne digitalisierungsfähiger Grundformen gesellschaftlicher Realitäten geben. Insbesondere Nassehi (2019), aber auch Mau (2018) weist darauf hin, dass diese strukturelle Basis, auf die Digitalisierung aufbaut, eng verbunden ist mit der Entwicklung der Soziologie und des Nationalstaates im 19. Jahrhundert. Die Suche nach Regelmäßigkeiten im menschlichen Verhalten, die die Gesellschaft erst als Gesellschaft und nicht als Masse autonomer Individuen beschreiben, wird damit zum Dreh- und Angelpunkt technologischer Datenerhebung, -speicherung und -verarbeitung. „Das Bezugsproblem für die Digitaltechnik liegt in der Komplexität der Gesellschaft selbst“ (Nassehi 2019: 36). Adolphe Quetelets „L'homme moyen“ ist einer der ersten, gut dokumentierten Versuche, Erkenntnisse über soziale Gegebenheiten über statistisch-mathematische Verfahren zu generieren (Jahoda 2015). Ermöglicht wird damit beispielsweise, dass staatliches Handeln datenbasiert planbar gemacht werden kann (z. B. Bau von Infrastrukturen in Bezug zum prognostizierten Bevölkerungswachstum, Aufbau eines Sozialversicherungswesens, Planung der Nahrungsproduktion).³ Algorithmische Prozesse bzw. KI machen im Grunde nichts anderes, da es statistische Modellierungen sind, die bestimmen, wie welche Daten miteinander in Beziehung gesetzt werden, um Muster in den Datensätzen zu erkennen, die eine scheinbar empirische Basis für Entscheidungen in einer komplexen Welt geben können. Die Annahme, die damit verbunden ist, lautet: Je genauer diese Regelmäßigkeiten und Muster mit all ihren Abhängigkeiten erkannt werden können, desto geringer ist die Fehlertoleranz in den statistischen Modellen, mit denen sich Wahrscheinlichkeiten des Eintretens von Handlungsfolgen und Ereignissen kalkulieren lassen. Genauer muss dabei nicht zwangsläufig heißen, dass immer mehr Daten über das Soziale erzeugt werden müssen, sondern kann auch heißen, herauszufinden, wie mit der richtigen Kombination weniger Daten definierte Ziele erreicht werden können. Die Paradoxie dabei ist, dass die Zusammenhänge und Muster immer komplexer werden, je ausufernder, je genauer und je feinteiliger die Datenerfassung und -verarbeitung stattfinden. Dieser unausweichliche Komplexitätszuwachs, der von men-

³ Hierauf weist auch die Etymologie des Begriffs Statistik hin: lat. *statisticum*: „den Staat betreffend“ oder ital. *statista*: „Staatsmann“.

schengemachten Technologien erzeugt wird, kann wiederum nur noch von Maschinen selbst bewältigt werden, wodurch sich die Entwicklung digitaler Technologie selbst verstärkt, selbst legitimiert und beschleunigt (Brumme 2020: 57ff.). Während Menschen eine Hand voll Variablen für das Treffen von Entscheidungen einbeziehen können, setzen Maschinen im Bruchteil einer Sekunde tausende Variablen miteinander in Beziehung und kommen zu einem Ergebnis (Kucklick 2017: 122f.). Gibt es also überhaupt eine Grenze maschineller Informationsverarbeitung?

2.2.2 Digitale Daten werden zu Ressourcen für Macht und Kontrolle

Auch wenn die digitale Datenverarbeitung als soziologisches Projekt beschrieben werden kann, steht sie gleichzeitig für eine Krise der Soziologie, worauf u. a. Nassehi (2019) oder Kucklick (2017) hinweisen. Zum einen sind die Verfahren der Mustererkennung mittels digitaler Technologien durch Datenerhebung, -verbindung und -auswertung zwar wissenschaftsähnlich (szientoid) (Nassehi 2019: 67f.), aber zum Großteil nicht auf ein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse gerichtet. Die Ziele orientieren sich eher an der Beeinflussung doch sehr einfach manipulierbaren menschlichen Verhaltens zur ökonomischen Gewinnmaximierung (z. B. Vorschlagsalgorithmen und Preiskalkulationsalgorithmen im Onlineshopping) oder am politischen Machtausbau (z. B. Cambridge Analytica oder Microtargeting). Zum anderen haben „die Konzerne [...] inzwischen viel bessere Daten über das, was in der Gesellschaft passiert als die öffentlich bezahlten Sozialforscher auf ihren veralteten Papierfragebögen“ (Kucklick 2017: 54).

„Arbeitsprozesse werden so wissenschafts- und lernförmig, sind aber nicht selbst schon Wissenschaft; sie besitzen also nicht automatisch ihre Autorität und Legitimität, obwohl sie teilweise der Arbeit der WissenschaftlerInnen ähneln“ (Langemeyer 2021: 235).

Beschreibbar wird mit diesem Prozess der Verwissenschaftlichung (Langemeyer 2021: 235.) eine fundamentale Machtverschiebung, da etablierte gesellschaftliche Institutionen an Bedeutung verlieren (z. B. Kucklick 2017; Stalder 2016). Die erzeugten Daten werden zu einer Ressource für Macht, die Datensammlung führt zu einer Machtkonzentration, und die Akteure der Datenverarbeitung werden zu den Schaltstellen der Machtverteilung.⁴ Durchaus bedeut-

⁴ Zu Folgen der Machtkonzentration bei wenigen Großkonzernen für die westlichen Demokratien und die Herausbildung eines „Überwachungskapitalismus“: Zuboff 2018.

sam dabei ist, dass all diese wissenschaftsähnlichen, datengenerierenden und -verarbeitenden Prozesse, von der Messung über die Auswertung bis hin zur Entscheidung, menschengemacht sind.

„In Algorithmen, in Technik, in KI sind immer auch vorherrschende Machtverhältnisse eingeschrieben, die durch die Technik und den Algorithmus und die KI wieder reproduziert und stabilisiert werden“ (Brumme 2020: S. 163).

Insbesondere Brumme (2020: 112ff.) und Mau (2018: 11) argumentieren, dass all diese Prozesse auf gesellschaftlich verankerten Überzeugungssystemen (*belief-systems*) beruhen, damit Menschen sich messen ließen, sie digitale Technologien entwickelten und Entscheidungsmacht an KI abgäben. Eine solche Überzeugung lautet, dass das Digitale dem Nichtdigitalen überlegen sei. Eine andere ist, dass die Quantifizierung des Sozialen ein Abbild der Realität erzeuge, welches uns in Form von Zahlen, Statistiken, Grafiken und Prozentangaben wieder entgegentretet und uns „Präzision, Eindeutigkeit, Vereinfachung, Nachprüfbarkeit und Neutralität“ vermittele (Mau 2018: 27).

„Faktisch sind sie aber nicht Zweitfassungen einer vorausgesetzten Wirklichkeit, sondern selektive Konstruktionen, die die Wirklichkeit teilweise erst erzeugen. Die Objektivität von Zahlen ist folglich kein Sachverhalt, sondern eine Zurechnung“ (Heintz 2010: 170).⁵

Für die realitätsgenerierende Wirkmacht der statistischen Modellierung und damit erkannten Mustern in Datensätzen ist die Frage nach dem Sinn gar nicht die entscheidende, sondern die Frage nach den Korrelationen, die sich finden lassen.

„Es kommt nämlich gar nicht so sehr darauf an, dass alle Berechnungen stimmen, es reicht, dass die Berechnungen existieren und unsere Wahrnehmung und unsere Entscheidung prägen“ (Kucklick 2017: 125).

⁵ Diese scheinbare Objektivität und Neutralität von Daten können immens ungleichheitsverstärkend wirken. In der Informatik wird dieses Phänomen u. a. in den Diskursen um Bias und Transparenz von KI immer bedeutsamer und sowohl nach technischen als auch nach ethisch legitimierbaren Lösungen gesucht (z. B. Bitkom & DFKI 2017: 160ff.). Paradox ist, dass die Algorithmen eine Transparenz in der komplexen Welt erzeugen sollen, aber sie selbst alles andere als transparent sind. Wie werden welche Daten warum und mit welchen Vorannahmen und Zielen in Beziehung gesetzt? Wie daraus Entscheidungen abgeleitet werden, ist alles andere als klar und in vielen Fällen das profitable Geschäftsgeheimnis der datenverarbeitenden Unternehmen.

Ein weiteres wichtiges Themenfeld bildet die Auseinandersetzung mit Überwachung und Steuerung. Wichtig erscheint hier die grundlegende Unterscheidung zwischen Formen der Überwachung, die für das Funktionieren des Digitalen notwendig sind (z. B. Messung der Interaktion mit Technologie, damit überhaupt prozessiert werden kann, oder essentielle Cookies auf Webseiten), und einer sozial geformten, intentionalen Überwachung, etwa durch Staaten, Unternehmen oder die Subjekte selbst und daran angeschlossene Steuerungsmechanismen (Brumme 2020: 46ff.). Kennzeichnend dabei ist, dass sich die Institutionen der Steuerung menschlichen Verhaltens mit dem Digitalen verändern.

„Den Bürgern wird nicht mehr ein bestimmtes Verhalten vorgeschrieben, sondern ihnen ist – in gewissen Grenzen – alles erlaubt; sie werden nicht mehr gezwungen, sondern moduliert, ihre Emotionen werden nicht mehr unterdrückt, sondern gesteuert. Sie werden nicht ausgebeutet, sondern ausgedeutet“ (Kucklick 2017: 111).

Entscheidend scheint dabei zu sein, den Subjekten das Gefühl der eigenen, autonomen Entscheidungsmacht zu geben, beispielsweise was sie als nächstes kaufen, lernen oder für einen Film streamen, aber dabei handelt es sich um eine technologisch konstruierte „Wahl-Architektur“ (Kucklick 2017: 137), die aufgrund ihres Konstruktionscharakters nie nur auf die Intentionen und Vorteile des adressierten Subjektes ausgerichtet ist. Das pädagogisch-psychologische Paradigma der Selbstwirksamkeitserfahrung wird damit für andere Zwecke instrumentalisiert. Koller weist an anderer Stelle auf einen bildungstheoretischen Diskurs hin, „der am Beispiel der Prüfung zeigt, dass das mit Bildung gemeinte Geschehen stets in eine Machtkonstellation eingeschrieben sei, die dem Individuum die Verantwortung für die Realisierung seiner Möglichkeiten zuschreibt“ (Koller 2021: 53). Aber ist es im Digitalen nicht eher sogar so, dass die Technologien, die in Bildungs- und Lernprozessen zum Einsatz kommen, die Rahmungen dafür vorgeben, welche Möglichkeiten das Individuum überhaupt hat? Für Informatikerinnen und Informatiker ist es sogar eher ineffektiv, wenn sich technologische Systeme an den Menschen ausrichten sollen, da menschliches Verhalten und damit verbundener Sinn nicht diskret sind. Viel einfacher ist es, wenn die Menschen ihr Verhalten an den technologischen Systemen orientieren. Es ist ein Trugschluss, dass uns smarte Maschinen besser kennen als wir selbst oder uns gar verstehen würden, denn „sie [Reinforcement-Learning-Algorithmen] wissen letztendlich noch nicht einmal, dass es Menschen gibt“ (Russel 2020: 150). Vielmehr sind sie nur sehr gut darin, menschliches Verhalten in bestimmte (programmierte) Bahnen zu lenken, etwa Klickraten zu erhöhen, Kaufentscheidungen zu beeinflussen oder Aufmerksamkeit zu binden. Und je ma-

schinentauglicher die Menschen die Welt gestalten, indem sie sie mit Sensoren ausstatten, die Kooperationen zwischen Menschen und Maschinen erhöhen (Kucklick 2017: 98f.) und die Technik immer näher an den körperlichen Nahbereich heranlassen (Brumme 2020: 94ff.), desto mehr Schnittstellen zwischen Mensch und Maschine entstehen, in denen Möglichkeitsrahmen für wirklichkeitswirksames Verhalten konstruiert werden können.

2.3 Kulturwissenschaftliche Perspektiven: Paradoxien der digitalen Kultur

Dass sich kulturwissenschaftliche Perspektiven für eine erkenntnistheoretische Erweiterung der Erwachsenenbildung als Disziplin anbieten, kann damit begründet werden, dass sie sich selbst als interdisziplinär und grenzüberschreitend konstituieren und produktive Anschlüsse an andere Disziplinen suchen (Nünning & Nünning 2008: 17f.). Als grundlegende Orientierung wird an dieser Stelle vorgeschlagen, Digitalisierung als sozial-kulturellen Wandlungsprozess (*digitalization*) zu beschreiben, der technologische Umwelten erzeugt, in denen sich die Bedingungen ändern, wer warum wie wann und wo an der Gestaltung und Reproduktion von Kultur beteiligt ist.

2.3.1 Digitalisierung als sozial-kultureller Transformationsprozess

Ausgangspunkt für Stalders (2016) Argumentation ist die Diagnose, dass sich die Formen der Techniknutzung und -hervorbringung im Digitalen und die damit zutage tretenden Bezüge zu Werten, Normen, Bedeutungen und Wissen in schon länger währende gesellschaftliche Transformationsprozesse einordnen ließen. Als „Wege in die Digitalität“ zeichnet er historisch die „Erweiterung der sozialen Basis der Kultur“ (Stalder 2016: 22ff.), die „Kulturalisierung der Welt“ (Stalder 2016, S. 58ff.), die „Technologisierung der Kultur“ (Stalder 2016: 68ff.) und das Eindringen der Ränder ins Zentrum der Gesellschaft (Stalder 2016: 92ff.) nach. Ein solch aufgespanntes Konzept der „Digitalität“ setzt einen Gegenpol zu technokratischen Sichtweisen auf Digitalisierung, in der die Technik als Treiber gesellschaftlicher Transformation gesehen wird (Allert et al. 2017: 29). Die „Kultur der Digitalität“ ist geprägt von bestimmten Formen, wie Bedeutung produziert und verhandelt wird (Stalder 2016: 13): Referenzialität (Nutzung bestehender kultureller Ressourcen), Gemeinschaftlichkeit (kollektiv getragener Referenzrahmen zur Bedeutungsstabilisierung), Algorithmizität (automatisierte Entscheidungsverfahren). Neben dem Begriff Kultur, der für Stalder „jene Pro-

zesse bezeichnet, in denen soziale Bedeutung, als die normative Dimension der Existenz, durch singuläre und kollektive Handlung explizit und implizit verhandelt und realisiert wird“ (Stalder 2016: 16), ist der Begriff von Digitalität zentral:

„Medien sind Technologien der Relationalität, das heißt, sie erleichtern es, bestimmte Arten von Verbindungen zwischen Menschen und Objekten zu schaffen. ‚Digitalität‘ bezeichnet damit jenes Set von Relationen, das heute auf Basis der Infrastruktur digitaler Netzwerke in Produktion, Nutzung und Transformation materieller und immaterieller Güter sowie in der Konstituierung und Koordination persönlichen und kollektiven Handelns realisiert wird“ (Stalder 2016: 17f.).

Dass Digitalität ohne technologische Infrastruktur nicht gedacht werden kann, zeigt sich ebenfalls bei Brumme (2020). Auch er argumentiert historisch und setzt den Beginn der Digitalisierung mit der „Ausbreitung digitaler Netzstrukturen“ spätestens 1858 (erstes Telegrafenkabel von Irland nach Neufundland) an (Brumme 2020: 21). Indem sich immer mehr soziale Handlungsformen an diese technologischen Netzwerkstrukturen anbinden (z. B. Kommunikation via Telefon und später IP, Navigation via GPS, Dating via Apps, Schreiben am PC), kommt es ihm zufolge zu einer immensen Zunahme von möglichen Handlungsoptionen (Brumme 2020: 157). Für Stalder ergibt sich daraus das kennzeichnende Merkmal der „Kultur der Digitalität“: Die Optionen, wie von wem wo und wann Bedeutung in diesen technologischen Umwelten verhandelt und produziert werden können, vervielfältigen sich massiv (2016: 10). Als Beispiel für diese Explosion an (Ver-)Handlungsoptionen führt Stalder (2016: 39ff.), aber auch Kucklick (2017: 100ff.) die scheinbare Auflösung der binären gesellschaftlichen Geschlechterkonstruktionen (z. B. über 50 Wahloptionen des Geschlechts bei Facebook) an. Wenngleich sich einige Fortschritte auf institutioneller Ebene hinsichtlich der Anerkennung nichtbinärer Geschlechtsidentitäten verzeichnen lassen, so muss doch auf eine zentrale Widersprüchlichkeit an dieser Stelle hingewiesen werden: Einerseits scheinen die Möglichkeiten der Identitätsentwicklung in der Digitalität zu steigen, andererseits wird immer deutlicher, wie stabil die binären Geschlechterrollen als ungleichheitsgenerierende Konstruktionsdimensionen sozialen Zusammenlebens sind. So lässt sich in Deutschland seit Jahren (und spätestens seit der Covid-19-Pandemie) eine Retraditionalisierung der Geschlechterrollen feststellen (Hans-Böckler-Stiftung 2020). Nassehi (2019) leitet aus dieser Widersprüchlichkeit „das Unbehagen an der digitalen Kultur“ ab:

„Es wird nun erst recht offensichtlich, dass die digitalen Möglichkeiten der flächendeckenden Beobachtung, die Rekombination von Daten und die

Möglichkeiten des *Kalkulierens* die Akteure darauf stoßen, was sie zuvor latent halten konnten: *wie regelmäßig und berechenbar ihr Verhalten ist*“ (Nassehi 2019: 42, H. i. O.).

Die Subjekte spüren das kränkende Paradox der digitalen Kultur: Es werden technologische „Wahl-Architekturen“ (Kucklick 2017: 137) konstruiert, in denen die Möglichkeiten für Handlung, Identitätsbildung, Orientierung und Bewertung gesteigert werden und damit mehr Optionen der Artikulation und Darstellung der eigenen Einzigartigkeit geschaffen werden. Die digitale Technologie ist eine Differenzierungs- und Komplexitätsmaschine, die immer genauer und kleinteiliger die Komplexität der sozialen Welt sichtbar machen kann.⁶ Die Basis ist aber die für digitale Technologien ziemlich einfache Steuer- und Berechenbarkeit sozialen Verhaltens, in denen Einzigartigkeit gerade nicht existiert. Wenn also die immense Explosion von Wahl- und Kommunikationsmöglichkeiten tendenziell Unbehagen auslöst und soziale Ungleichheiten durch die Verfahren digitaler Technologien verobjektiviert und gefestigt werden, wieso glauben wir dann daran, dass das Digitale besser ist als das Nichtdigitale?

2.3.2 Zur Paradoxie der Singularisierung in technologischen Umwelten

Interessante Einsichten hierzu liefert Reckwitz (2017) mit „Die Gesellschaft der Singularitäten“. Er beschreibt mit dem Übergang von der Moderne in die Spätmoderne einen Strukturbruch, in dem sich eine Logik des Besonderen etabliert habe. Hervorgebracht würden dann nicht mehr standardisierte Massengüter, die auf die Angleichung des Sozialen ausgerichtet seien, sondern Subjekte, Objekte, Zeitlichkeiten, Örtlichkeiten und Kollektive (bei Reckwitz als „soziale Einheiten“ bezeichnet), die nach der Logik des Besonderen strukturiert seien

⁶ Vielmehr noch: Wird technologischen Architekturen Entscheidungsmacht übertragen, werden Probleme erzeugt, die für menschliches Handeln und Verhalten nicht nur latent (also vorhanden, aber nicht sichtbar) sind, sondern gar nicht existieren. Das betrifft z. B. das Verhalten von KI-Systemen beim autonomen Fahren in Dilemma-Situationen, wenn ein Unfall unvermeidbar ist (siehe: <https://www.moralmachine.net/>). In der Realität haben menschliche Fahrerinnen und Fahrer tatsächlich gar keine Wahl in der Unfallsituation, da sie keine Zeit zum Erfassen der Situation und Durchdenken von Handlungsalternativen haben. Wenn das der Fall wäre, wäre Bremsen zur Unfallvermeidung sicherlich die einfachste Variante. Während es für den Menschen also gar kein moralisches Dilemma in der Situation gibt, da die Situation gar nicht als Problem erfasst wird (in der Regel ist es eine intuitive, reflexhafte Reaktion), wird aber von dem konstruierten KI-System eine moralische Entscheidung verlangt (mitsamt der damit verbundenen Haftungsfragen) und eine „ethische Programmierung“ gefordert (ausführlich hierzu: Precht 2020: 182ff.).

(Reckwitz 2017: 27ff.). „Dieses Besondere, das Einzigartige, also das, was als nichtaustauschbar und nichtvergleichbar erscheint, will ich mit dem Begriff der Singularität umschreiben“ (Reckwitz 2017: 11). Diese sozialen Einheiten müssten allerdings erst singularisiert werden, und das geschehe vor allem durch eine In-Wert-Setzung (Valorisierung) über soziale Praktiken, in denen eine unhintergehbare Komplexität dieser Einheiten betont werde, was im Grunde die Herstellung einer Differenz in der Praktik des Vergleichens bedeute (Reckwitz 2017: 27ff.). Das Besondere zeichnet sich dadurch aus, dass es eine Eigenkomplexität besitzt, die als eigener Wert anerkannt wird und anziehend (affizierend) auf die Subjekte wirkt.

„Affekte sind dabei keine Emotionen oder Gefühle im Inneren von Subjekten, es geht vielmehr um Prozesse und Relationen der *Affizierung*. Damit ist gemeint, dass singuläre Objekte, Subjekte, Orte, Ereignisse und Kollektive die Eigenschaft haben, die sozialen Teilnehmer affektiv anzusprechen. Die sozialen Einheiten des Singulären mobilisieren affektive Erregungssensitivitäten, vor allem in Form positiver Affekte der Lust und des Interesses, aber auch ambivalenter Mischungen von diesem mit Angst oder Wut“ (Reckwitz 2017: 72f., H. i. O.).

Die Relevanz digitaler Technologien ergibt sich hierbei daraus, dass sich die für die Singularisierung notwendigen Handlungspraktiken von Beobachtung, Be- und Entwertung sowie der Hervorbringung und Aneignung sozialer Einheiten in eine technologische Umwelt einbinden.

„Technik ist immer weniger ein Werkzeug, sondern wird immer mehr zu einer technologischen Umwelt, in der sich die Subjekte bewegen. Bei dieser Umwelt handelt es sich im Kern um eine kulturelle Umwelt, welche die Subjekte immerfort affiziert“ (Reckwitz 2017: 237).

Digitalisierung wird damit also zu einer „Kulturmaschine“ (Reckwitz 2017: 225), da sie die Möglichkeiten der Produktion, Beobachtung, Valorisierung und Aufmerksamkeitserzeugung sozialer Einheiten massiv erhöht. Die kulturellen Formen, die sich herausbilden und die zu immer größeren Teilen automatisch durch Algorithmen prozessiert werden, sind z. B. Rating und Ranking, Zählen und Vergleichen von Klickzahlen und Followern, Tracking und Tracing, Sterne-Bewertungen und Likes, Mash-ups und Memes, Sharing und Commoning (u. a. Stalder 2016: 95ff.; Mau 2018: 71ff.; Reckwitz 2017: 225ff.). Mit der Digitalisierung in diesem Verständnis etablieren sich Formen der Kulturalisierung, mit denen die Möglichkeiten der Produktion, der Sichtbarmachung und der In-Wert-Setzung sozialer Einheiten steigen, um Singularität in einer technologischen Umwelt zu inszenieren. Dieses *doing singularity* ist die Logik, mit der in einer soge-

nannten Hyperkultur potentiell alles zur kulturellen Ressource gemacht und für die Singularisierung genutzt werden kann (Reckwitz 2017: 298). Im Grunde denkt Reckwitz damit seine Überlegungen zum Kreativitätsdispositiv (Reckwitz 2013), das er als Antwort auf einen Affektmangel bürokratisch-organisierter Gesellschaften (Logik des Allgemeinen) herleitet, weiter. Die Logik der Singularisierung ist die kulturelle Antwort zur Produktion affizierender sozialer Einheiten, um diesen Affektmangel auszugleichen. Indem die Singularität aber in hohem Maße abhängig von der digitalen Technologie ist, die in ihrem Funktionieren allerdings selbst gar keine Singularität kennt, bekommt die mit dem Dispositiv beschriebene Widersprüchlichkeit sozialer Praktiken, die auf Kreativität ausgerichtet sind (siehe hierzu: Kühn 2018: 57ff.), ein neues Gewand. Das Digitale ist immer eindeutig, kennt keine Ambivalenzen oder Grauzonen, weiß nicht, dass es außerhalb des Messbaren auch noch eine Welt gibt.

„Das nicht-digital Soziale lebt von seiner Unschärfe – das digitale Soziale von seiner Schärfe. Das Nicht-Digitale ist hochgradig unbestimmt, das ‚Digitale‘ hingegen basiert einzig auf Bestimmtheit. [...] Ein digitales Drop-down-Menü, welches die politische Wahlentscheidung der Bürger erfassen soll, lässt genau *eine* vordefinierte Handlungsoption zu – die Auswahl eines Items aus einer Menge an Items“ (Kucklick 2017: 86f., H. i. O.).

Indem das Soziale immer weiter vermessen und quantifiziert wird, entsteht nach Han (2013) eine Transparenz, die den Dingen und den Menschen jede singuläre Einzigartigkeit, jede affirmative Anziehungskraft, jede Mystik und Schönheit raubt. Stattdessen reduziert die digitale Kulturmaschinerie über die zwingende Diskretheit der Zustände alles Soziale rein auf den (messbaren) Wert, den das Digitale in der Aufmerksamkeitsökonomie erzielen kann. Er selbst spricht dabei von einer „Pornogesellschaft“, in der alles zur Schau gestellt werde und sichtbar sein müsse. „Der Kapitalismus verschärft die Pornografisierung der Gesellschaft, indem er alles als Ware ausstellt und der Hypervisibilität ausliefert. Angestrebt wird die Maximierung des Ausstellungswertes“ (Han 2013: 42). Singularität in der „Kultur der Digitalität“ wird damit zur Illusion, und das Subjekt, das im Digitalen authentisch sein will (z. B. über differenzierte Profilbeschreibungen mit sexuellen Orientierungen, Geschlechtsidentitäten, manipulierten und inszenierten Bildern von Konzertbesuchen, Urlaubsreisen und Selfies), stellt lediglich ein Bild von sich selbst in den technologisch vordefinierten Möglichkeitsrahmungen dar. Dies ist verbunden mit der Hoffnung auf Sichtbarkeit auf den Aufmerksamkeitsmärkten und einem daraus resultierenden Affektmoment (Reckwitz 2017: 244ff.).

2.4 Einblicke in weitere Perspektiven: Hat Digitalisierung ein Ziel?

Neben den dargestellten kulturwissenschaftlichen, soziologischen und technologischen Perspektiven auf Digitalisierung, die in dieser zusammenfassenden Darstellung einen Einblick in die Diskurse geben, lassen sich viele weitere digitalisierungsspezifische Fragestellungen formulieren, die auf weitere Disziplinen verweisen. So beschreiben beispielsweise die Wirtschaftswissenschaften oder auch produktionstechnische Disziplinen Digitalisierung als technologischen Entwicklungsprozess, der die Bedingungen und die Art und Weise von Produktion und Arbeit revolutioniert. Das zentrale Schlagwort hierbei ist Industrie 4.0, die charakterisiert ist von den Grundgedanken der Vernetzung sowie der intelligenten und dezentralen Selbststeuerung.

„Ziel der Industrie 4.0 ist also eine flexible, individualisierte, echtzeitoptimierte und sich selbst organisierende, intelligente industrielle Produktion, die über die Fabrikhalle hinaus alle Prozesse inklusive der Entsorgung oder des Recyclings umfasst“ (Heßler 2019: 270).

Diese Zielsetzungen bezogen auf Flexibilität, Individualisierung, „intelligente“ Steuerung und Optimierung über den Einsatz von Technologien findet sich als erstrebenswertes Versprechen nicht nur für das Feld der Produktion, sondern u. a. auch für die der Arbeit, Freizeit, Bildung, Nachhaltigkeit, wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion, Gesundheit und Sicherheit. Die Fokussierung auf Arbeit, Beruf und Produktivität scheint auch der charakteristische, latente Zugschnitt der pädagogischen Diskurse, die sich mit Digitalisierung beschäftigen, zu sein (Vetter 2021: 54). Gerade der Optimierungsgedanke durch Technologie als kulturelle Leitvorstellung erweist sich anschlussfähig an Bildungstheorien, wie Koller (2021) am Beispiel der Selbstoptimierung zeigt. Insbesondere für den Einsatz von KI in Bildungs- und Lernprozessen muss davon ausgegangen werden, dass Optimierung in unterschiedlichen Ausprägungen (siehe hierzu: Ricken 2021) als Leitmotiv immer impliziert ist. Die für eine Zielerreichung (ganz gleich, ob es ein pädagogisches oder sonstiges Ziel ist) eingesetzten intelligenten Agenten sind darauf ausgerichtet, die optimale Lösung zu finden, um die Pfadkosten (verstanden als numerisches Maß für die Kosten der notwendigen Lösungsoperationen) zu senken und so ihr Leistungsmaß zu steigern (Russel & Norvig 2012: 98ff.).

„In Bezug auf Arbeit und Lernen tauchen daher Fragen nach einem sinnvollen Einsatz von KI auf, welche in einem Entwicklungsszenario in der Regel

bedeuten, neue Optimierungsvorstellungen zu bilden“ (Langemeyer 2021: 233).

Im Lichte der Klimakrise, des zweiten Maschinenzeitalters (intelligente Maschinen) und mit Ausblick auf das dritte Maschinenzeitalter (Superintelligenz) muss allerdings gefragt werden, ob die Strukturen moderner Gesellschaften, die auf Optimierung, Effizienz, Gewinnmaximierung und Ressourcenverbrauch ausgerichtet sind, für eine gute und wünschenswerte Zukunft menschlichen Lebens adäquat sind. „Vielmehr zwingen sie uns dazu, das kulturelle und wirtschaftliche Betriebssystem heutiger Industriegesellschaften infrage zu stellen. Sie brauchen neue Antworten auf alte Fragen“ (Precht 2020: 231). Welche Zukunft des Menschseins als erstrebenswert angesehen werden kann und nach welchen Prinzipien eine solche digitale Welt gestaltet werden soll – darum drehen sich vor allem ethische Fragestellungen. Was macht ein gutes Leben im Digitalen aus? Wonach bewerten wir Verhalten, und welche Maßstäbe setzen wir bei Entscheidungen an? Was ist also ein utopisches Ziel, auf das die Entwicklung und der Einsatz digitaler Technologien ausgerichtet sein kann (Precht 2018)? Für diese teleologische Frage gibt es eine Reihe von ethischen Ansätzen, von denen der Utilitarismus (Nutzenmaximierung für die maximale Anzahl an Menschen) sicherlich der bekannteste ist (Werner 2021: 113ff.). Andererseits sind die Folgen gerade bei der Abschätzung von Technikrisiken aber zum Großteil unkalkulierbar, weshalb auch die ethischen Prämissen der Handlung selbst beurteilt werden müssen. Nach diesem deontologischen ethischen Verständnis, wie es z. B. bei Rawls oder Kant zu finden ist, werden die Handlungen als gut bewertet, etwa, weil diese der anerkannten Norm folgen und nicht die Folgen der Handlung (Werner & Düwell 2013: 158ff.). Indem immer weitere Teile sozialen Handelns in einer technologischen Umwelt stattfinden, treten diese Problemstellungen der Technikethik offen zutage. Die bekanntesten Debatten werden geführt rund um Entscheidungsprämissen, Verantwortung und Haftung beim autonomen Fahren, den Einsatz autonomer Waffensysteme oder der technischen Überwachung und Kontrolle (Russell 2020; Tegmark 2019). Auffällig an diesen Auseinandersetzungen ist, dass diese erst in der vierten Phase der Digitalisierung auftauchen, in der die Entscheidungsmacht für immer mehr Bereiche des Sozialen auf KI-Systeme übertragen wird (Brumme 2020: 57ff.). Zur Debatte gestellt wird (zumindest in diesen Bereichen) damit nicht mehr und nicht weniger als der Überlegenheitsimperativ des Digitalen gegenüber dem Nichtdigitalen als zentrales, stabilisierendes *belief-system* der Digitalisierung, womit der Kampf über die Deutungsmacht der Wirklichkeit heranzurollen scheint (Brumme 2020: 140ff.). Das Dilemma ist allerdings, dass in der „Kultur der Digi-

talität“ kein wirkliches Ausbrechen aus dem Digitalen möglich ist. Der Glaubenssatz, dass digitale Lösungen für gesellschaftliche Probleme besser seien als andere Lösungen, ist das Narrativ unserer Zeit.⁷ „Digitalisierung ist keine Frage des Mitmachens, sondern lediglich des Umgangs“ (Brumme 2020: 166). Da Rückzug also keine Option sein kann, werden damit auch anthropologisch geprägte Auseinandersetzungen nach dem „Menschsein im KI-Zeitalter“ (Tegmark 2019) und den Mensch-Maschine-Verhältnissen immer relevanter. Nehmen wir die Maschinen als Konkurrenten des Menschen wahr, oder folgen wir eher einem geheimen Einverständnis zwischen Mensch und Maschine, in dem der Mensch erst seine wahren Stärken zeigen kann (Kucklick 2017: 116ff.)? Oder ist der Mensch doch das Mangelwesen, das es mithilfe von Technologie zu optimieren oder zu überwinden gilt, wie es der Transhumanismus vorschlägt?

3. Schlussbetrachtung: Grundzüge einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung

3.1 Digitalisierungsforschung verbindet technologisches und sozial-kulturelles Wissen

Es zeigt sich, dass Technik- und Kulturentwicklung nicht voneinander getrennt betrachtet werden können, sondern als interdependent zu verstehen sind. Werden Bildungstechnologien entwickelt oder auch als Medien eingesetzt, so ist die Art und Weise, wie diese gestaltet sind, welche Möglichkeiten von Lernhandlung, -steuerung und -überwachung geschaffen und zu welchen Zwecken diese eingesetzt werden, stets kulturell geformt. Digitale Technologien folgen, reproduzieren und festigen gesellschaftliche Ungleichheits- und Machtstrukturen sowie Optimierungsvorstellungen und basieren auf kulturellen Überzeugungssystemen. Da die Technologien, ohne die das Digitale nicht denkbar ist, aber menschengemacht sind, muss professionelles pädagogisches Handeln in einer „Kultur der Digitalität“ ebenso die technologische Basis des Funktionierens der Technik verstehen wie auch die sozial-kulturelle Einbettung. Begründet werden

⁷ Oder haben Sie sich schon einmal Folgendes gefragt: Wie sinnvoll ist es eigentlich, unendlich viel Energie, Zeit und Gedanken in die Entwicklung autonomen Fahrens zu investieren, mit dem Versprechen, Straßenverkehr weniger tödlich, umweltfreundlicher und effizienter zu machen? Das gleiche Ziel kann viel schneller und ressourcenschonender mit der Reduktion des motorisierten Individualverkehrs erreicht werden, wofür es keinerlei technische Neuentwicklung braucht. Die Ziele und Wege der Zielerreichung sind also immer kulturell geprägt und nicht zuletzt abhängig vom politischen (Nicht-)Entscheiden.

kann so, dass Bildung eine gesellschaftsgestaltende und kulturtransformierende Kraft in der „Kultur der Digitalität“ hat, wie Freide et al. (2021) anführen. „Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung“ kann damit im Kern nur interdisziplinär gedacht werden.

3.2 Digitalisierungsforschung kann sich vom Unbehagen in der „Kultur der Digitalität“ nicht lösen

Beiträge, die sich mit der Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen in technologischen Umwelten befassen, enden allzu oft mit der Feststellung, dass der Einsatz von Technologien Chancen (z. B. Individualisierung des Lernens, Partizipationsmöglichkeiten) biete und Herausforderungen (z. B. „gläserne“ Lernende, Mangel digitaler Kompetenzen) mit sich bringe. Die Chancen gelte es zu nutzen und den Herausforderungen zu begegnen, so der Tenor. Es ist aber davon auszugehen, dass die Digitalisierungsforschung die der Digitalisierung innewohnenden Paradoxien (z. B. Autonomie- und Selbstwirksamkeitserfahrung in determinierenden Kontrollstrukturen, Berechenbarkeit als Basis von Einzigartigkeit, Unmöglichkeit von Authentizität) nicht auflösen kann und so das „Unbehagen in der digitalen Kultur“ (Nassehi 2019: 42) nährt: Learning Analytics, verstanden als „die Interpretation von lernspezifischen Daten, um individuelle Lernprozesse gezielt zu verbessern“ (Ebner 2019: 46), beruht auf der Berechenbarkeit der Lernenden. Der Einsatz digitaler Tools für die Datenerzeugung und -verarbeitung im Forschungsprozess (z. B. Eyetracking, Logging von Lernhandlungen, automatische Textanalysen) pressen die lebensweltliche Erfahrung sozialer Unschärfe in diskrete Zustände. Die evidenzbasierte Forschung, die auf Daten beruht, verschleiert ihren Konstruktionscharakter und gaukelt Objektivität dort vor, wo keine ist. Kurz: Das eine ist ohne das andere nicht zu haben, und es braucht für den Einsatz digitaler Technologien in Bildungs- und Lernprozessen eine Art interdisziplinär zu vollziehende pädagogische Reflexion, die mindestens auf ethische, soziologische und technische Dimensionen Bezug nimmt.

3.3 Digitalisierungsforschung bearbeitet Fragen von Mensch-Maschine-Verhältnissen, die spätestens in der pädagogischen Praxis zur Wirklichkeit werden

Es macht gerade in der Pädagogik einen fundamentalen Unterschied, ob dem Narrativ gefolgt wird, in welchem Technik den Menschen ersetzt oder ob Technik erst die Freiheiten gibt, dass die Welt nach menschlichen Vorstellungen ge-

staltet werden kann. In der einen Erzählweise droht das KI-System die Pädagoginnen und Pädagogen überflüssig zu machen. In der anderen arbeiten Pädagoginnen und Pädagogen eng mit den technischen Systemen zusammen, werden befreit von all dem bürokratischen Ballast pädagogischen Arbeitens (z. B. Bewertungen, Dokumentationen, Diagnosen, Wissenskontrolle) und können sich in der Beziehung mit den Lernenden auf die empathische, persönliche Zuwendung sowie die individuelle Förderung der Persönlichkeit und der Kreativität konzentrieren. Da die Digitalisierung keine Frage des Mitmachens (Brumme 2020: 166) ist, wird sich die Pädagogik der Auseinandersetzung mit utopischen und dystopischen Zukunftsvisionen des Menschenseins (z. B. Precht 2018 und 2020; Tegmark 2019) stellen müssen. Insofern sind ethische Fragestellungen nach den wünschens- und erstrebenswerten pädagogischen Zielen für die Gestaltung und Erforschung von Bildung in technologischen Umwelten immanent.

3.4 Digitalisierungsforschung reflektiert ihre lern- und bildungstheoretischen Annahmen zum Lernen in technologischen Umwelten

Neben dem eben artikulierten Zielproblem der Digitalisierungsforschung muss im Blick behalten werden, dass Kontrolle, Steuerung und Überwachung zentrale kulturelle Praktiken sind, auf denen die Erzeugung und Verarbeitung digitaler Daten sowie die In-Wert-Setzung und Sichtbarmachung ihrer Produkte beruhen. Digitalisierung in der Bildung, ob sie nun den Einsatz von Medien, die Etablierung von intelligenten tutoriellen Systemen oder die Vernetzung von Lernenden, Lehrenden und Bildungsressourcen bedeutet, bekommt damit eine Nähe zur informationstheoretisch-kybernetischen Didaktik: Es gibt einen Zielwert (z. B. Kompetenzaufbau), der durch die ermöglichte Manipulation und Steuerung von Lernhandlungen (z. B. Feedbacksysteme, tutorielle Assistenten, Vorschlagsalgorithmen) in technologischen Umwelten erreicht werden soll. Daten von Lernenden (z. B. Performance, Testergebnisse, Nutzungsdauer, Klicks) und Lernziele werden dabei immer wieder messbar gemacht und dann in diskreten Zuständen gemessen. Damit kann nachgeprüft werden, ob der Zielwert erreicht wurde oder die technologische Lernumwelt das Lernverhalten manipulieren muss (nicht andersherum!), was im Wesentlichen der Idee adaptiver Lernsysteme entspricht. Spätestens für Fragen des Einsatzes von KI, die in ihrem Funktionieren grundlegende Bezüge zur Regelungstheorie und Kybernetik aufweist (Russell & Norvig 2012: 37f.), muss die Digitalisierungsforschung ihre zu meist noch impliziten Steuerungsfantasien und lerntheoretischen Annahmen re-

flektieren und darf nicht blind den produzierten technischen Möglichkeiten folgen, auch wenn es der Überlegenheitsimperativ des Digitalen nahelegt und den kulturellen Optimierungsvorstellungen entspricht. Vielmehr noch kann gefragt werden, ob der Erwachsenenbildung bewusst ist, dass sie mit dem derzeit verfolgten Programm „erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung“ Lernen und Bildung als Problem konstruiert, das durch den Einsatz von Technologie „optimaler“ gelöst werden soll. Während (Lebenslanges) Lernen zumindest in seiner anthropologischen und bildungstheoretisch-subjektorientierten Denktradition als *conditio humana* zur Realisierung und Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit in der Welt (Holm 2018: 112f.) diskutiert wird, wirkt es nun so, dass der Mensch ohne Technologien selbst zum Lernen nicht wirklich in der Lage zu sein scheint. Galt Lernen zumindest in den eher konstruktivistischen Ansätzen als Voraussetzung, um mit der fehlenden naturgegebenen (Um-)Welt zurechtzukommen (hierzu „Mangelwesen Mensch“: Gehlen 1940), wird Lernen selbst zum Problem, welches nur durch Technologie (optimal) gelöst werden kann. Die anthropologisch begründete „Lernfähigkeit als Grundlage der Erwachsenenbildung“ (Holm 2018) wird damit um technologische Bedingungen ergänzt, was Lernen nicht weniger voraussetzungsvoll macht. Was fehlt, ist, vielleicht mehr denn je, ein normativer Bildungsbegriff in der Erwachsenenbildung, der Diskussionen über Selbstverständlichkeiten zum Lernen, zum Menschsein und zur Bedeutung der Pädagogik in Gang bringt.

„Doch dem Bildungsbegriff kommt – unabhängig von seinen jeweiligen Fassungen – ein für die erziehungswissenschaftliche Reflexion insofern unverzichtbare Funktion zu, als dieser Begriff bzw. die Bildungstheorie den systematischen Ort der Diskussion über Begründung, Zielbestimmung und Kritik pädagogischen Handelns darstellt“ (Koller 2021: 55).

An anderer Stelle wurden bereits digitalisierungsspezifische Fragestellungen für die zentralen Forschungsgegenstände Bildungssystem, Bildungspolitik, Institutionen und Organisationen, Programm und Angebot, (Nicht-)Teilhabe, Lehren und Lernen und Forschungsmethoden umrissen, die sich aus einer interdisziplinären Sicht ergeben (hierzu: Kühn & Robak 2021; Kühn 2022 i. E.). Eine Sedimentierung in erwachsenenpädagogischen Forschungsgegenständen ist insofern von Bedeutung, als dass Interdisziplinarität ohne Disziplinarität nicht auskommt (Defila & Di Giulio 1998) und damit gefragt werden muss, wie der erwachsenenpädagogisch-disziplinäre Bezug in einer interdisziplinär konzeptualisierten Forschung aufrechterhalten werden kann. Damit teile ich Giesekes Annahme, dass „wir heute mit einem interdisziplinären Erbe in der Erwachsenenbildung arbeiten, das ein unbefangenes Forschen und Denken möglich machen

könnte“ (Gieseke 1990: 72; H. d. V.). Voraussetzung ist allerdings, das Spannungsfeld von Interdisziplinarität und Disziplinarität als konstitutiv für eine „erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung“ zu verstehen: Einerseits braucht es die Offenheit gegenüber anderen Disziplinen. Andererseits befindet sich die Erwachsenenbildung immer noch in einem politischen Durchsetzungskampf, in dem sie ihre Autonomie im Wissenschaftsfeld behaupten muss. Der Digitalisierungsbegriff hat das Potential, an das interdisziplinäre Erbe anzuschließen, wenn dieser von seiner derzeitig arbeitsmarktzentrierten und medienpädagogisch ausgelegten Verengung befreit wird.

Artikel II: Kulturelle Erwachsenenbildung im Zeichen digitaler Transformation: Theoretische Perspektiven und forschungsleitende Zugänge (Robak et al. 2019)

Erstveröffentlichung unter:

Robak, S., Kühn, C., Preuß, J., Fleige, M. & Freide, S. (2019). Kulturelle Erwachsenenbildung im Zeichen digitaler Transformation: Theoretische Perspektiven und forschungsleitende Zugänge. In Dörner, O., Illner, C., Schüßler, I., von Felden, H. & Lerch, S. (Hrsg.). *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften*. Barbara Budrich Verlag. S. 273-283. DOI: 10.3224/84742345

1. Ausgangslage und Grundannahmen

Ausgangspunkt des Beitrags ist die Frage danach, wie kulturelle Transformationsprozesse, insbesondere die Digitalisierung, die Kulturelle Bildung mit ihren Angeboten und Programmen und damit auch das zugrundeliegende Planungs Handeln verändern. Anknüpfend an bereits vorliegende bildungswissenschaftliche Befunde zur Kulturellen Bildung (Fleige et al. 2015) und unter Einbezug kulturwissenschaftlicher und -soziologischer Erkenntnisse wird eine theoretische Erweiterung des Verständnisses Kultureller Erwachsenenbildung in einer Kultur der Digitalität (Stalder 2017) verfolgt. Drei wesentliche Grundannahmen zum Zusammenhang kultureller Transformationsprozesse und Programmplanung (von Kultureller Bildung) sowie deren Folgen für einen analytischen Blick auf die Kulturelle Erwachsenenbildung rahmen den nachfolgenden Beitrag: a) Die kulturellen Transformationsprozesse führen zu einer Ausweitung der Prozesse der Kulturformung. Dies lässt sich bereits mit den Ansätzen zur Transkulturalität und Hybridisierung (Bhabha 2000; Reckwitz 2006; Welsch 2011) beschreiben und kann mit der Gesellschaft der Singularitäten (Reckwitz 2017) und der Kultur der Digitalität (Stalder 2017) für den digitalen Transformationsprozess weiterentwickelt werden; b) Gerade die Kulturelle Erwachsenenbildung reagiert aktiv auf diese kulturellen Transformationen, indem sie veränderte Bedürfnisse und Interessen der Lernenden antizipiert sowie bildungspolitisch gesetzte Bedarfe im Prozess der Programmplanung aufnimmt und neuartige Zugangsweisen zur Deutung von Partizipation an und (De-)Konstruktion von Kultur offeriert. Die Programmplanung wird zur Transformationsinstanz (Kühn et al. 2018), da sie über die fortlaufende Planung die gesellschaftlichen Entwicklungen in Bildungsmöglichkeiten überführt, die mit verschiedenen Zugängen zu Lernen und Bildung unterlegt sind; c) Infolgedessen differenzieren sich die thematischen sowie didaktischen Programm- und Angebotsstrukturen der jeweiligen Einrichtungen der Erwachsenen-/Weiterbildung weiter aus.

2. Theoretische Zugänge zur Kulturellen Erwachsenenbildung

Allein die Vielfalt des Kulturbegriffes verdeutlicht, dass es kein allgemeingültiges Konzept Kultureller Bildung geben kann. Die verschiedenen Ansätze, „Kultur“ zu definieren, sind Ausdruck divergierender Interessen unterschiedlicher gesellschaftlicher Akteure, die um die Auslegung des Kulturbegriffes ringen (Überblick: Fuchs 2012; Reckwitz 2000; Reckwitz 2017). In Bezug auf die Erfor-

schung Kultureller Bildung kann es also nicht darum gehen, sich einer spezifischen Auslegung des Kulturbegriffs zu verschreiben. Vielmehr muss erkannt werden, dass das Verhältnis von Kultur und Bildung auslegungsbedürftig ist. Diese Auslegungen lassen sich zeit- und institutionsspezifisch über die Angebote und Programme Kultureller Bildung zeigen (Überblick zu Befunden: Fleige et al. 2018; Fleige et al. 2015). Für die bildungswissenschaftliche Erforschung zur Kulturellen Erwachsenenbildung bieten vor allem die Kulturwissenschaft und -soziologie theoretische Anschlussmöglichkeiten, da diese für sich wandelnden Interessen an Kultur und Bildung offen sind (Gieseke 2003a: 208f.) und eine Auseinandersetzung mit kulturellen Transformationsprozessen vorantreiben.

2.1. Transkulturalität und Hybridisierung

Spätmoderne Gesellschaften sind von einer zunehmenden Heterogenisierung geprägt, die sich etwa in der Ausdifferenzierung verschiedener Migrationsformen bis hin zur Migrationsgesellschaft, aber vor allem auch milieuspezifischer („singularisierter“) Lebensstile (Reckwitz 2017: 273ff.) zeigt. Darin eingebunden sind neue und veränderte Erfahrungen von Fremdheit, die durch die global-vernetzte Kommunikation, die weltweite Zirkulation von Kultur- und Wirtschaftsgütern und Migrationsbewegungen getragen und somit alltäglich für die Subjekte erfahrbar werden. Welsch (2011; 2012) verweist hier mit dem Konzept der Transkulturalität darauf, dass sich Kulturen wechselseitig durchdringen und die Idee in sich abgeschlossener und nach außen abgegrenzter „kultureller Kugeln“ nicht mehr aufrechterhalten werden kann. In einem dritten Raum (Bhabha 2000), der sich mit der Wahrnehmung kultureller Differenz ausbildet, kommt es seit Langem zu Vermischungen (Hybriden). Der Idee einer Reinheit von Kulturen kann damit eine klare Absage erteilt werden. Reckwitz (2006) beschreibt dies übergreifend als Hybridisierung, die als Prozess der kulturellen Neuformung die Strukturen der Modernisierung durchzieht. Das führt nicht nur zu einer permanenten Veränderung von Kultur, die in der Spätmoderne als Subjektkultur konzeptualisiert wird, sondern auch zu einer oft in sich widerstreitenden Vielfalt kultureller Praktiken, Deutungs- und Sichtweisen. In diesem kulturellen Raum des Dazwischen können sich gegenkulturelle Bewegungen ausformen, die Anlass für Protest geben (ebd.). In den Zwischenräumen kommt es zu kulturellen Neuformungen, die eine wesentliche Grundlage für die Singularisierung schaffen. Die sich bildenden Subjekte wirken hierbei zentral über ihre Praktiken, Interaktionen, wirklichkeitskonstruierenden Erfahrungen, Deutungen, aber auch

Lern- und Bildungsaktivitäten, die sie als Ressourcen einbringen, an der Neuformung von Kultur mit (Robak 2017; 2018). Bedeutung, Zugehörigkeit und auch Identität werden damit verhandelt und können neu ausgeformt werden. Die Planung von entsprechenden Programmen und Angeboten Kultureller Bildung wirkt aus Perspektive der Transkultur als Transformationsinstanz, indem die Planenden die beschriebenen Phänomene als gesellschaftliche Entwicklungen wahrnehmen und deuten, darauf bezogene Bedarfe ableiten sowie individuelle Bedürfnisse und Interessen antizipieren und im Hinblick auf passfähige Bildungsangebote aufeinander beziehen.

2.2. Digitalisierung als kultureller Transformationsprozess

Im Rückgriff auf die Hybridisierung als Modernisierungsmerkmal lässt sich Digitalisierung als kultureller Transformationsprozess konzipieren, der im Kern kein von Technik evozierter oder vorangetriebener Prozess ist (technokratische Sichtweise) (Allert & Asmussen 2017: 29), sondern sich in schon länger stattfindende gesellschaftliche Veränderungen einordnet. Wenngleich ein komplexes Zusammenspiel von Technik- und Medienwandel sowie Veränderungen der Art und Weise der Lebensführung und der Ökonomie in der Spätmoderne zu verzeichnen sind, so muss doch festgehalten werden, dass gerade diejenigen Formen der Techniknutzung und -hervorbringung auf kulturelle Praktiken zurückgehen, die lange vor dem Internet oder dem Smartphone existierten (Stalder 2017). Nach Reckwitz (2017) muss hierbei unterschieden werden zwischen einer technischen Entwicklung, die auf die Produktion standardisierter Massengüter ausgerichtet ist, und einer digitalen Technologie, die zur Umwelt der Kulturalisierung wird.

„Technik ist immer weniger Werkzeug, sondern wird immer mehr zu einer technologischen Umwelt, in der sich die Subjekte bewegen. Bei dieser Umwelt handelt es sich im Kern um eine kulturelle Umwelt, welche die Subjekte immerfort affiziert“ (Reckwitz 2017: 237, H i. O.).

Dies stellt für Reckwitz einen Strukturbruch in der Moderne dar, welcher die Logik des Allgemeinen ablöst, die auf die Standardisierung, Massenproduktion und Angleichung ausgerichtet ist. Stattdessen stützen für ihn die digitalen Technologien eine Logik des Besonderen, die veränderte soziale Einheiten (Subjekte, Objekte, Zeitlichkeit, Örtlichkeit, Kollektive) hervorbringt. Kennzeichnendes Merkmal ist, dass diesen Einheiten nicht nur gesellschaftlicher Nutzen, sondern auch ein Wert zugeschrieben oder aberkannt wird. Mit dieser In-Wert-Setzung (Valorisierung) ist verbunden, dass die singulären Subjekte von diesen

kulturalisierten sozialen Einheiten angezogen, also affiziert werden (ebd.: 27ff.). Die Subjekte binden an diese Einheiten Emotionen und bauen Beziehungen zu ihnen auf, was ein konstituierendes Merkmal von Lern- und Bildungsprozessen darstellt (Gieseke 2007). Digitalisierung erzeugt damit also keine digitale Welt neben der analogen oder eine digitalisierte Gesellschaft, sondern sie bringt eine technologische Umwelt hervor, in der sich bestimmte Formen der Bedeutungsproduktion und -verwaltung, also kulturelle Prozesse, ausformen.

Eng damit verbunden ist, dass sich die soziale Basis der Kultur erweitert – ein kultureller Wandlungsprozess, der etwa in den 1950er Jahren beginnt. Der Weg dahin wurde entscheidend geebnet durch das Wachstum der Wissensökonomie, die Erosion der Heteronormativität und die Auflösung der Asymmetrie zwischen einem kulturellen Zentrum und der Peripherie (Stalder 2017: 21ff.). Stalder (2017: 10) spricht hier von der Kultur der Digitalität, in der sich die kulturellen Möglichkeiten eben jener Bedeutungsproduktion und -aushandlung enorm vielfältigt haben. Soziales Handeln ist zunehmend in komplexe Technologien eingebettet, aktive partizipative und kreative Gestaltung von kulturellen Prozessen findet vermehrt über sowie durch digitale Medien statt und weitet sich dadurch aus (ebd.: 58). Damit schafft die Digitalisierung, anknüpfend an Bhabhas Theorem eines „Dritten Raumes“ (2000), neue Zwischenräume, die in einer technologischen Umwelt hervorgebracht werden und auf diese angewiesen sind. Hier finden Aushandlungen und Neuformungen kultureller Praktiken, Deutungs- und Sichtweisen statt, die als Gegenstandsbereich Kultureller Bildung einzubeziehen sind. In dieser Breite beschäftigt sich Kulturelle Bildung also nicht nur mit Fragen der künstlerisch-ästhetischen Produktion und Wahrnehmung, sondern eben auch mit dem Verhältnis von „fremd“ und „eigen“ sowie mit kulturformenden Prozessen innerhalb technologischer Umwelten.

Dabei ist Kulturelle Erwachsenenbildung immer auch in ihrer gesellschaftlichen Verwobenheit und in Bezug auf ihr „gesellschafts-, kultur- und geschichtskritisches Potenzial“ (Fleige et al. 2015: 17) zu befragen und in ihren offerierten Zugangsweisen wie strukturellen Platzierungen näher zu beschreiben. Forschungen zur Kulturellen Bildung zeigen in diesem Zusammenhang, wie sich der Bildungsbereich zunehmend mit anderen Bereichen (z.B. Gesundheitsbildung, Berufliche Bildung) verschränkt. Mit Blick auf die Digitalisierung diffundiert Kulturelle Bildung hier nun stärker in technische (z.B. EDV, Programmieren, Industrie 4.0), vor allem aber auch politische und ganz grundlegend in ethisch-normative Themenbereiche.

3. Programm(-planungs-)forschungen zur Kulturellen Erwachsenenbildung

Über die empirischen Programmforschungen im Feld der Kulturellen Erwachsenenbildung (z. B. Gieseke et al. 2005; Robak et al. 2015a; Robak & Petter 2014; Forschungsbericht WB-Kultur 2018) kann nachvollzogen werden, welche Auslegungen des Verhältnisses von Kultur, Bildung und Kunst sowohl institutionen- als auch themenbereichs- und zielgruppenbezogen in den Angeboten sedimentiert sind. Beim Blick auf die zugrundeliegenden Angebots- und Programmplanungsprozesse zeigt sich, dass der Kulturellen Bildung dabei unterschiedliche Funktionen und Bildungsziele (Robak & Fleige 2017; Hippel & Röbel 2016) zugewiesen werden. Dies verweist auf die Autonomie des Planungshandelns als Kern pädagogischen Handelns in den Einrichtungen der Erwachsenen-/Weiterbildung. Dabei werden die verschiedenen Perspektiven beteiligter Akteurinnen und Akteure auf die entwickelten und zu entwickelnden Bildungsangebote im Modus der Angleichung kommunikativ abgestimmt (Gieseke 2003b, 2008) bzw. die vielfältigen Erwartungshaltungen vor dem Hintergrund trägerspezifischer und institutioneller Rahmungen balanciert (Hippel 2013) und so aushandelnd eigenständige Entscheidungen getroffen (Fleige et al. 2018: 59). Die Planenden sind demnach trotz der komplexen einrichtungsbezogenen Einflüsse relativ autonom, um die einzelnen Planungsschritte kreativ auszugestalten (Robak et al. 2015b). Neben bewährten Angebotsformen und einer nachfrageorientierten Programmplanung entstehen dabei innovative Angebote, die die aufgespürten gesellschaftlichen Trends und feldspezifischen Entwicklungen prospektiv aufgreifen (können). Programmplanung ist somit notwendige Bedingung und Transformationsinstanz, da sie maßgeblich mitentscheidet, welche Themen und Inhalte in den Bildungsangeboten behandelt werden, wie diese im Lehr-/ Lernarrangement didaktisch umgesetzt und welche Möglichkeiten der Erweiterung von Wissen und Können damit geschaffen werden.

3.1. Portale als pädagogisch gestaltete Zugänge zur Kulturellen Bildung

Das Spektrum Kultureller Bildung kann mit dem Theorem der Portale Kultureller Bildung beschrieben werden. Sie sind das empirische Ergebnis einer trägerübergreifenden Programmanalyse zur Kulturellen Erwachsenenbildung in Berlin und Brandenburg in den Jahren 1996 und 2001 (Gieseke et al. 2005) und die-

nen vor allem der Programmforschung als Kategorien zur Analyse von Zugängen zur Kulturellen Bildung. In ihrer konzeptionellen Anlage verbinden die Portale Kultureller Bildung offerierte Themenstrukturen und Lern- und Wissensformen mit angebotenen Vermittlungs- sowie Aneignungs- und Rezeptionswegen in den unterschiedlichen Sparten und Feldern von Kunst und Kultur (grundlegend: Gieseke et al. 2005; Gieseke 2003a; weiterentwickelt z. B.: Robak & Petter 2014). Dadurch werden akzentuierte Inhalte und Themen der Kulturellen Bildung in ihrer jeweiligen Verschränkung mit spezifischen didaktisch-methodischen Ausformungen kategoriengeleitet erfass- und erschließbar sowie Innovationen, Veränderungen und Entwicklungen empirisch sicht- und erkennbar.

Grundlegend zeigen sich aus den bisherigen Studien für die Kulturelle Bildung drei Portale: Das systematisch-rezeptive Portal ist auf die Deutung(-smöglichkeiten) von Kunst und Kultur ausgerichtet. Über die Ausbildung und Aktivierung von Deutungs-, Interpretations- und Urteilsfähigkeit (in der Regel über die Vermittlung kunst-/ kulturtheoretischen Wissens, das systematisch aufbereitet ist) und eines entsprechenden kritischen Bewusstseins „erweitern sich die eigenen Spielräume zur Betrachtung von Welt und für das eigene Handeln“ (Fleige et al. 2015: 85). Das selbsttätig-kreative Portal ist auf das Erwerben und Erlernen von Methoden, Techniken und Arbeitsweisen sowie auf das Suchen und Ausprobieren verschiedener Darstellungs- und Ausdrucksformen ausgerichtet, die rückgekoppelt werden an eigene und alternative Wahrnehmungsweisen. Damit wird die Möglichkeit eröffnet, sowohl zu sich selbst (neu) in Beziehung zu treten als auch sich der Welt mitzuteilen und damit zu einer eigenständigen Wirklichkeits- und Selbsterkenntnis zu gelangen (Fleige et al. 2015: 130). Dem verstehend-kommunikativen Portal geht es um das Begreifen und Verständigen, Erkennen und Diskutieren differenter kultureller Praxis und kulturellen Wissens im Hinblick auf die Gestaltung und Formung von Kultur (Gieseke & Opelt 2005: 43; Robak 2017: 334). Indem man sich kommunikativ über das Eigene und das Fremde (interkulturelle Bildung) und deren kulturelle Verflechtungen (transkulturelle Bildung) verständigt, wird in entsprechenden Angeboten Welt über gemeinsame Erfahrungen gedeutet und (de-)konstruiert (Robak & Fleige 2017; Robak 2017: 333f.). Gerade in diesem Portal zeigt sich, dass die Ausformungen von Transkulturalität und Hybridisierung zu veränderten Zugängen zu Kultureller Bildung führen, die sich – auch mit Bezug auf den kulturwissenschaftlichen Diskurs (z. B. Keuchel & Wagner 2012) – auf eine breite Auslegung von Kultur beziehen und sich nicht nur auf die künstlerisch-ästhetischen Themen beschränken.

3.2. Das analytisch-reflexive Portal als neuer Zugang zur Kulturellen Bildung

Vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen zu Digitalisierung als kultureller Transformation ist in aktuellen VHS-Programmen ein weiteres Portal erkennbar, in dem sich die gestiegenen Partizipationsinteressen der Individuen ausdrücken, die über digitale Kommunikations- und Gestaltungsmöglichkeiten ihre Lebenswelten mitgestalten und an der Bedeutungsproduktion teilhaben wollen: das analytisch-reflexive Portal. Das Portal deckt auf, wie neue und veränderte Formen der Kulturgestaltung in Bildungsinstitutionen unter Einbindung verschiedenster Wissensressourcen im Prozess der Programmplanung in Angebote transformiert werden. In diesem Prozess kommt – ähnlich dem systematisch-rezeptiven Portal – der Vermittlung strukturiert aufbereiteten Wissens eine wichtige Rolle zu. Im Zentrum stehen allerdings nicht die Wahrnehmung und Bearbeitung der Differenz verschiedener Kulturen sowie deren Deutung aus inter- und transkultureller Perspektive (verstehend-kommunikativ) oder die Interpretationsbedürftigkeit und -möglichkeiten der Artefakte künstlerisch-ästhetischen Handelns (systematisch-rezeptiv). Vielmehr geht es um das Verstehen von und die Teilhabe an Kulturformungsprozessen, die auf eine digitale, technologiebasierte Umwelt angewiesen sind bzw. in ihr hervorgebracht werden. Das Selbst bekommt damit Möglichkeiten alternativer Umgangs-, Zugangs- und Gestaltungsformen aufgezeigt, erarbeitet sich diese und wird dazu angeregt, alltägliche Routinen des Technikumgangs und -einsatzes zu hinterfragen.

In diesem Sinne ermöglichen die entsprechenden Angebote Kultureller Bildung über den Aufbau von Wissen und Können einerseits die Partizipation an jenen Zwischenräumen, die von einer technologischen Umwelt abhängig sind. Hier sind die Forderungen nach Erweiterung von Medien- bzw. Digitalkompetenzen (Carretero et al. 2017) zu verorten – mitsamt den verschiedenen Aspekten von Mündigkeit wie Urteilsfähigkeit, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung. Es ist aber auch kritisch zu fragen, ob diese Angebote selbst neue Zwischenräume sein können, in denen, gerade mit Blick auf die Entwicklung mediengestützter Bildungsformate, die Kulturen des Lernens und Lehrens (Fleige & Robak 2018) neu ausgeformt werden und gar von einer digitalen Bildungsrevolution (Dräger & Müller-Eiselt 2015) gesprochen werden kann. In jedem Fall schafft die Digitalisierung veränderte Möglichkeiten der Umsetzung und Steuerung von Lernprozessen, in denen sich verschiedene Szenarien mediengestützten Lernens (Kerres 2018) verwirklichen. Die technologische Umwelt ist dann die kulturelle Bedingung dafür, dass sich bestimmte lernkulturelle Regime, die zunehmend auf

den Konzepten von Eigenverantwortung, Selbststeuerung und Output-Orientierung beruhen, umsetzen lassen.

4. Schlussbemerkung: Digitalisierung der Kulturellen Bildung als Anforderung an professionelles Handeln

Mit der digitalen Transformation bildet sich eine technologische Umwelt heraus, in der sich die gesellschaftsformenden Praktiken der Verhandlung und Realisierung von Bedeutung wandeln. Daraus resultieren aufseiten der Individuen veränderte Bildungsbedürfnisse/ -bedarfe und Interessen. Programm- und Angebotsplanung im Handlungsmodus der Angleichung avanciert hier zu einer zentralen Transformationsinstanz. Sie gestaltet über die Erweiterung von Wissen und Können in Bildungsangeboten Partizipationswege an kulturellen Formungsprozessen, die in den sich in technologischen Umwelten entwickelnden Zwischenräumen stattfinden. Gerade Kulturelle Bildung ist hierbei der zentrale Ort für eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit diversen Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, den sich immer weiter ausdifferenzierenden kulturellen Gemeinschaften und veränderten Praktiken in einer technologischen Umwelt. Ein Verständnis Kultureller Bildung, das die Verwobenheit mit gesellschaftlichen Entwicklungen erkennt und reflektiert, befindet sich stets selbst im Wandel und bleibt auslegungsbedürftig. Die Ausformung des analytisch-reflexiven Portals als pädagogisch gestalteter Zugang zur Kulturellen Bildung liefert eine erste wichtige Erkenntnis, wohin sich die Angebots- und Programmstrukturen für die Kulturelle Bildung mit der Digitalisierung entwickeln. Darüber hinaus wird es darauf bezogener Programmforschung darum gehen, weitere Strukturen in den (VHS-)Programmen offenzulegen, die mit Blick auf die technologischen Umwelten sich verändernde Inhalte und Formen offerierten Lehrens und Lernens erfassen. Die Herausforderung besteht hier darin, die unterschiedlichen Auslegungen Kultureller Bildung, die zum einen eng auf künstlerisch-ästhetische Bildung (Fuchs 2012) und zum anderen eher weit auf den Menschen als Gestalter seiner Welt (Liebau 2012) gefasst sind, zu berücksichtigen. Ebenso gilt es, die verschiedenen Szenarien mediengestützten Lernens (Kerres 2018) – gerade im Hinblick auf die Entwicklung von Lehr-Lernkulturen (Fleige & Robak 2018) – mit einzubeziehen. Die tiefreichenden und neuartigen Anforderungen an die Angebots- und Programmplanenden (Albrecht & Revermann 2016: 18f.; Schmidt-Hertha et al. 2017: 35) und das Bildungsmanagement (Robak 2018) sind unter Rückgriff auf empirisch gesichertes Wissen zu bearbeiten,

damit die Bildungseinrichtungen die Prozesse der digitalen und auch transkulturellen Transformation in professionelle erwachsenenpädagogische und profilbildende lernkulturelle Entwicklungen münden lassen können.

Artikel III: Perspektiven für die Digitalisierungsforschung zu Programmen und Programmplanung (Freide et al. 2021)

Erstveröffentlichung unter:

Freide, S., Kühn, C., Preuß, J. & Rieckhoff, M. (2021). Perspektiven für die Digitalisierungsforschung zu Programmen und Programmplanung In Bernhard-Skala, C., Bolten-Bühler, R., Koller, J., Rohs, M. & Wahl, J. (Hrsg.). *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse - Befunde - Perspektiven*. wbv. S. 133-148. DOI: 10.3278/6004789w

Zusammenfassung:

„Digitalisierung“ beschreibt als gesellschaftlich-kultureller Transformationsprozess neben einem Wandel von Produktionsverfahren auch grundsätzlich eine Veränderung der Kommunikations- und Kollaborationsformen, der Werte-, Normen- und Wissensproduktion und der subjektiven Wahrnehmungs- und Rezeptionsweisen. Dabei übernimmt Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine tragende Rolle: Sie ist nicht nur herausgefordert, im Hinblick auf ihre organisationalen Strukturen und mikrodidaktischen Kursgestaltungen diese Entwicklungen zu antizipieren, sondern wirkt mit ihren Angeboten und Programmen selbst aktiv an den gesellschaftlichen Strukturformungen mit. Der Beitrag expliziert dies mit Blick auf die Planung von Programmen und ihrer komplexen Eingebundenheit in gesellschaftliche wie professionsspezifische Bedingungsgefüge und diskutiert Programmplanung damit als Transformationsinstanz.

Abstract:

As a socio-cultural transformation process, “digitization” refers not only a change in production processes but, more fundamentally, to a change in terms of communication and collaboration, in the production of values, norms and knowledge, and in subjective modes of perception and reception. Adult education/further education plays a leading role in this process: it is not only challenged to anticipate these developments with regard to its organisational structures and to micro-didactic course designs (methods applied in the course etc.), but with its offers and programmes it also actively participates in the formation of social structures. This article explains this from the angle of programme planning and the complex modes of integrating programme planning into social and profession-specific conditions. In this respect, we discuss programme planning as an instance of transformation.

Schlagworte: Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Programmplanungsfor-
schung, Funktionen, Praxistheorie, Digitalisierung

1. Programmplanung zwischen seismographischer Suchbewegung und gestaltender Transformation

Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) steht in komplexen Wechselbeziehungen zu gesellschaftlichen Strukturentwicklungen. Das, was im Mehrebenensystem der Weiterbildung (Schrader 2011) zu einer bestimmten Zeit an Bildungs- und Lernangeboten offeriert wird und potentiell auf eine Nachfrage trifft, ist Ausdruck von Spannungsverhältnissen und Aushandlungsprozessen zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren, die im Bildungssystem auf die EB/WB direkt und indirekt einwirken. In diesem spannungsreichen Gefüge bewegt sich die Programmplanung relativ autonom, indem sie die komplexen Bedarfs- und Bedürfnislagen, Funktionszuschreibungen und organisational-infrastrukturellen Bedingungen für die Gestaltung von Bildungsprozessen wahrnimmt und in Angebote und Programme transferiert. Als professionelle erwachsenenpädagogische Handlungsform greift sie hierbei auf unterschiedliche Wissensinseln zurück (Gieseke 2003), balanciert be- und entstehende Widersprüche aus (Hippel 2011) und sucht quasi seismografisch (Tietgens 1986) nach einer Passung von bedarfsgerechten Angeboten und einer für sie – zumindest bis zum konkreten Stattfinden der angekündigten Veranstaltungen – unbestimmten Nachfrage. Damit zeichnet sich Programmplanung durch eine Vielgestaltigkeit im Vollzug sowie ein hohes Maß an Kreativität aus (Robak & Käßplinger 2019), was sich wiederum in einer Vielfältigkeit der durch sie hervorgebrachten Programme niederschlägt. Ändern sich die Bedingungsrahmen und Orientierungsgeber für die Planung beispielsweise durch bestimmte Förderprogramme, technologische Entwicklungen, Gesetzesnovellen oder das Auftreten neuer Akteurinnen und Akteure, schlägt sich dies in den Angeboten und den sie bündelnden Programmen nieder (vgl. z. B. Gieseke & Opelt 2003; Robak et al. 2015; Käßplinger et al. 2013). Wie sich solche und andere Veränderungen auf die konkrete Angebotsgestaltung auswirken, lässt sich jedoch nicht kausal ableiten, sondern allenfalls bedingt erschließen.

Sollen die Wechselbeziehungen zwischen Programm- und Angebotsplanung und ihrer Bedingungen erschlossen werden, braucht es Forschungszugänge, die sich der Planung als pädagogischer Handlungsform, dem Programm als Produkt der Planung und den Änderungen der Bedingungsrahmen im Einzelnen sowie ihrer Verschränkung widmen. In den Fokus einer so gelagerten bildungswissenschaftlichen Forschung geraten damit unterschiedliche Untersuchungsgegenstände, die nicht nur verschiedene methodische Zugänge verlangen, sondern auch miteinander in Bezug gesetzt werden müssen. In der Vergangenheit

hat sich das Methodenarrangement der Perspektivverschränkung (Gieseke 1992) für eine derart komplexe Analyse pädagogischer Realitäten bewährt.

Im vorliegenden Beitrag werden die Grundannahmen zur gesellschaftlichen Rückgebundenheit von EB/WB mit Blick auf die planerische Hervorbringung und Ankündigung von Angeboten und Programmen zur Digitalisierung spezifiziert und erläutert. Dabei wird davon ausgegangen, dass Angebots- und Programmplanung in weiten Teilen nicht nur auf gesellschaftliche Transformationsprozesse, wie beispielsweise die Digitalisierung, reagiert, sondern diese produktiv im erwachsenenpädagogischen Handeln aufgreift und zu bedeutungsstiftenden Programmen transferiert, die dann wiederum Teil gesellschaftlicher Entwicklungen werden und diese mitgestalten. Damit erscheint die EB/WB, und mit ihr die Programmplanung, selbst als Transformationsinstanz für gesellschaftliche Strukturformungsprozesse, etwa indem Angebote zu digitalen Kompetenzen für breite Bevölkerungsschichten bereitgestellt, Teilhabe an Kommunikations- und Verhandlungsprozessen in technologischen Umwelten ermöglicht oder neue Formen und Zugänge zur Welt erprobt werden. Welche Konsequenzen sich daraus für den theoretischen Zugang und die Forschungsperspektiven auf Programmplanungshandeln und Programmforschung ergeben, behandelt der Beitrag mit Bezug auf das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Grundlagenforschungsprojekt „Funktionen und Bildungsziele der Digitalisierung in der Kulturellen Bildung“ (FuBi_DiKuBi) der Leibniz-Universität Hannover und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (Robak, Fleige et al. 2019).

2. Programm- und Planungshandlungsforschung im Zeichen digitaler Transformation

Die Entwicklung von Angeboten und deren begründete Bündelung zu einem Programm bilden den „pädagogische[n] Kern des Handelns in der Weiterbildungsinstitution“ (Gieseke 2003: 193). Denn, was zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort an Bildungs- und Lernmöglichkeiten für Erwachsene zur Verfügung steht, ist weder vor- noch an sich gegeben. Diese thematische Unbestimmtheit als charakteristisches Wesensmerkmal der EB/WB fordert zum einen die Professionalitätsentwicklung für die erwachsenenpädagogischen Handlungsfelder wie Bildungsmanagement, Programm- und Angebotsplanung sowie das Lehren heraus. Zum anderen ist dies ein zentraler Faktor der dynamischen Beständigkeit von EB/WB, die so flexibel und schnell auf sich ändernde Kontextbedingungen reagieren kann. Dennoch – oder gerade deswegen – ist das,

was in den Programmen der EB/WB angekündigt ist, nicht willkürlich. Vielmehr zeigt die Programm- und Programmplanungsforschung (Fleige et al. 2018), dass mit den Bildungsangeboten für Erwachsene auf thematisch-inhaltlich wie didaktisch-methodisch vielfältige Weise Anschlüsse an Bildungsinteressen und -bedürfnissen in der jeweiligen Region sowie an gesellschaftliche Entwicklungen und damit verbundene, übergeordnete Bedarfslagen gesucht werden (siehe beispielsweise Robak & Petter 2014; Gieseke & Opelt 2003; Körber et al. 1995). Erst mit dem Verweis auf die komplexe Eingebundenheit der pädagogischen Planung in organisationale, institutionenformspezifische, aber auch politische, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklungsprozesse, lässt sich erklären, dass es gleichzeitig zeit-, regional- und einrichtungstypische Programmstrukturen gibt, aber eben auch eine hohe Varianz der Angebote. Dabei sind es keine objektiv gesetzten Relevanzstrukturen, die die Planenden bloß aufzugreifen und in Lehr-Lernkonzepte zu transferieren haben. Vielmehr geriert sich die erwachsenenpädagogische Programmplanung als gestaltende Transformationsinstanz, die den professionellen Anspruch verfolgt, gesellschaftlich rückgebundene Anforderungen an Erwachsene auszumachen, pädagogisch auszulegen und in Angebote zu überführen, die nicht nur auf die Partizipation an, sondern auch auf die Gestaltung von Gesellschaft ausgerichtet sind (Robak 2020; Kühn et al. 2018).

Vor diesem Hintergrund erscheint die Beschäftigung mit Digitalisierung für die Programm- und Programmplanungsforschung in zweierlei Hinsicht überaus produktiv: Zum einen lassen sich Veränderungen von Kommunikations- und Kollaborationsformen, Werte-, Normen- und Wissensproduktion, sowie subjektiver Wahrnehmungs- und Rezeptionsweisen als Fundament bestimmter Bildungsbedürfnisse, -bedarfe und -interessen und damit als Ausgangspunkte spezifischer Angebots- und Programmstrukturen in einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) beschreiben. Zum anderen lassen sich ob dieser umgreifenden Transformationsprozesse, die nicht nur die Produkte des planenden Handelns, sondern auch deren aushandelnder Hervorbringung und Kommunikation bedingen, auch Veränderungen der planerischen Handlungsweisen und Wissensinseln selbst vermuten (Robak 2020).

2.1. Bedingungen der Gestaltung von Bildungsprozessen in technologischen Umwelten

Erwachsenenpädagogische Auseinandersetzungen zur Digitalisierung, seien es wissenschaftliche Studien oder praxisorientierte Debatten, verlegen sich zu-

meist auf Fragen des Einflusses, Einsatzes und Veränderungspotentials von Technologien (besonders digitalen Medien) im Feld der EB/WB (aktuelle Überblicke z. B. Haberzeth & Sgier 2019; Hessischer Volkshochschulverband 2020; Wilmers et al. 2020). Auf diese Weise werden beispielsweise verschiedene Szenarien medienbasierten Lernens und Lehrens (z. B. Kerres 2018) und damit verbundene Kompetenz- und Professionalisierungsanforderungen des Weiterbildungspersonals (z. B. Schmidt-Hertha 2020; Rohs 2019; Pachner 2018), sowie infrastrukturelle und organisationale Veränderungen in Weiterbildungsinstitutionen (z.B. Egetenmeyer et al. 2020; Sgier, Haberzeth & Schüepf 2019; Schön 2015) und tätigkeitsbezogene Anforderungen in betrieblichen Kontexten (z. B. Umbach et al. 2020) untersucht. Was daraus folgt, sind zuvorderst an technischen Entwicklungsprozessen orientierte Beschreibungen didaktischer wie infrastruktureller Leerstellen in der EB/WB und darauf bezogene Wirkungserwartungen, Empfehlungen sowie Forderungen ihrer professionellen Ausgestaltung. Die fundamental kulturtransformierenden Perspektiven der Digitalisierung klingen allenfalls an, wenn etwa digitale Kompetenzen als Grundbildung deklariert werden (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020) oder sich Schwerpunktsetzungen in den Angeboten zu Themenfeldern der digitalen Transformation, wie Industrie 4.0, Digitale Ethik, Künstliche Intelligenz oder Robotik, wiederfinden. Auch die wenigen Programmanalysen, die im engeren oder weiteren Sinne dem Themengebiet zugeordnet werden können, beschäftigen sich vorrangig mit technik- oder medienbezogenen Inhalten von Angeboten in der EB/WB: so fokussieren König, Kohl und Rohs (2020), von Hippel (2007), Mader (1998) sowie Knaller (1993) – bei allen kategorialen Unterschieden – übergeordnet solche Angebote, die praktische und reflexive Umgangsweisen mit medialen und datenbasierten Techniken behandeln, und stellen durchweg eine Tendenz zur inhaltlichen Schwerpunktsetzung auf eine Anwendungsorientierung fest, und das vor allem bezogen auf den beruflichen Kontext. Weniger im Mittelpunkt erwachsenenpädagogischer Forschung steht die Akzentuierung der Digitalisierung als grundlegend kultureller Transformationsprozess, der das Bedingungsgefüge, die Funktionen und die Sichtweisen unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure von und auf die Erwachsenenbildung wandelt. Gerade dies scheint aber für die Erforschung von Programmplanung, die für gesellschaftliche Entwicklungen den notwendigen Bezugsrahmen darstellt, ein fruchtbarer Ansatz.

Um dem theoretisch Rechnung zu tragen, werden im Projekt „FuBi_DiKuBi“ die Untersuchung des Angebots- und Programmspektrums sowie des sie begründenden Planungshandelns und der sich darin offenbarenden Aneignungs- und Nutzungsstrukturen angesprochener Adressatinnen und Adressaten in Bezug zu kultur- und mediensoziologischen Beschreibungen kultureller Transformationsprozesse der Gegenwart gesetzt. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden als spezifische Bedingungen für die Ausgestaltung von Programmen und Planungshandeln in technologischen Umwelten modelliert (Robak et al. 2019, 2020). So beschreibt Felix Stalder (2016) für die Spätmoderne eine „enorme Vervielfältigung kultureller Möglichkeiten“ (ebd.: 10), die auf umfassende technologische Entwicklungen zur Bewältigung einer „überbordenden Informationssphäre“ (ebd.: 203) gründet und durch die damit einhergehende Ausweitung von Teilhabe- und Gestaltungsmöglichkeiten an der Hervorbringung von Bedeutung gleichzeitig wiederum zu dessen Ausbau beiträgt.

„Die Vielzahl der parallel zueinander stattfindenden Austauschprozesse schafft einen Flickenteppich verbundener, konkurrierender oder auch einfach voneinander getrennter Sphären der Bedeutung mit jeweils spezifischen Handlungsperspektiven und Ressourcen, eigenen Voraussetzungen und Potenzialen.“ (Stalder 2016: 164)

Damit bestimmt Stalder Digitalität als grundlegende Bedingung produktiver Vernetzungsprozesse von Subjekten wie Objekten, die auch jenseits digitaler Medien eine ubiquitäre Prägekräft für die Gesellschaft entwickeln (vgl. ebd.: 18ff, auch Stalder 2019).

Ähnlich, wenn auch mit anderen theoretischen Vorzeichen und Fragerichtungen, argumentiert auch Andreas Reckwitz in seiner gesellschaftstheoretischen Studie „Die Gesellschaft der Singularitäten“ (2017), in der er nachzeichnet, dass „in der Spätmoderne [...] die soziale Logik des Allgemeinen ihre Vorherrschaft verliert an die soziale Logik des Besonderen“ (Reckwitz 2017: 11). Der Digitalisierung bzw. der digitalen Technologie kommt dabei, zusammen mit einem „Kulturkapitalismus“, insofern eine wegweisende Rolle zu, als dass sie die Gesellschaft durch die Etablierung bestimmter technologischer Verfahrensweisen und Mechanismen, die nicht mehr auf Standardisierung, sondern vielmehr auf die Förderung „der Einzigartigkeiten und der Kultur“ (ebd.: 228) angelegt sind, auf spezifische Weise neu strukturiert:

„Wir haben es mit einem grundsätzlichen Bruch zu tun, denn es wird historisch erstmals ein technologischer Komplex gesellschaftlich leitend, welcher auf die Verfertigung, Zirkulation und Rezeption von Kulturformaten zentriert ist.“ (ebd.: 228)

Die damit einhergehende Ausweitung und Omnipräsenz des Kulturellen (ebd.: 237) führt Reckwitz dann nicht allein auf eine technische Infrastruktur zurück, sondern auf praktische Umgangs- sowie Aneignungsweisen der in ihr verorteten Subjekte (ebd.: 233). Demnach verknüpfen sich mit Digitalisierung kulturelle Strukturbildungsprozesse, die von Technik aus, aber nicht in ihr aufgehen (siehe auch: Nassehi 2019: 26). Sie befördert eine schon länger beschriebene Hybridisierung der Kultur und bringt neue, in der Regel global wirksame Gestaltungs-, Wahrnehmungs- und Lebensformen hervor und verändert bestehende Formen.

Armin Nassehi (2019) wiederum argumentiert in der „Theorie der digitalen Gesellschaft“, dass sich die immer weiter beschleunigende Hervorbringung und Etablierung digitaler Technologien in allen Lebensbereichen damit erklären lässt, dass die Digitalisierung Konstellationen von Lösungen zu grundlegenden gesellschaftlichen Bezugsproblemen ermöglicht (ebd.: 30). Das Bezugsproblem, dass er historisch bis mindestens ins 18. Jahrhundert zurückverfolgt, verortet er dabei in dem Eigensinn und der Komplexität der Gesellschaft selbst. Durch den Einsatz digitaler Technologien lassen sich auf Basis statistischer Analysen mit dem digitalen Blick Muster und Strukturen der Gesellschaft erkennen, die mit den menschlichen Informationswahrnehmungs- und Verarbeitungsorganen nicht bearbeitbar sind. Die Quantifizierung der Welt in einem binären und von Rechenmaschinen verarbeitbaren Informationsmedium von Null und Eins, wird zur Bedingung für diese Mustererkennung. Die digitalen Technologien, egal ob sie in Formen von Soft-/ Hardware oder Computercodes vorliegen sind die Werkzeuge; und statistische und immer stärker automatisierte Verfahren die Methoden der Datenverarbeitung im Digitalen. Über die verschiedenen Anwendungen, Oberflächen und Interfaces werden diese Muster für die menschliche Lebenswelt zugänglich und wirken auf das Handeln, Wahrnehmen, Denken und Fühlen der Subjekte. Digitalisierung in der hier verstandenen Lesart ist dann eben nicht nur strukturerkennend, sondern immer auch strukturformend.

Diese Theorien, in denen Digitalisierung als gesellschaftlich-kultureller Transformationsprozess charakterisiert ist, beschreiben grundlegende Bedingungen und Orientierungspunkte für die Gestaltung von Bildungsprozessen. Bezugnehmend auf Stalder und Reckwitz kann zum Beispiel gefragt werden: Ermöglichen die Angebote die Teilhabe an den komplexen Kommunikations- und Aushandlungsprozessen in den technologischen Umwelten, z. B. indem digitale Kompetenzen aufgebaut werden? Ist die Gestaltung von personalisierten Bildungsangeboten in technologischen Umwelten ein Phänomen der Singularisierung in der Programmplanung? Werden in den Angeboten bestimmte Praktiken der

Werte- und Normenproduktion in Wert gesetzt, die auf eine technologische Umwelt angewiesen sind? Oder greift die Angebots- und Programmplanung die Prozesse und Ergebnisse der Mustererkennung wie sie Nassehi beschreibt auf und setzt sich mit diesen auseinander (z. B. Totalitarismus 2.0, Digitale Monopole, Datenkapitalismus, Optimierung, Wissensproduktion und Fake News)?

2.2. Programme als Sediment planerischer Praxis

Eine erste Antwort auf Basis der durchgeführten Programmanalyse im Rahmen des Grundlagenforschungsprojektes lautet: Die Programmplanung greift all die veränderten Bedingungen und Strukturen als Orientierungspunkte auf, sodass sich diese als funktionale Äquivalente (Baraldi et al. 1997: 61) in den Angebotstexten, die vor allem auf das Komplexitätsproblem der Teilnahme verweisen, sedimentieren. Anders als in der Schule gibt es in weiten Teilen der EB/WB keine Teilnahmepflicht, sodass die wirklichen Gründe für eine Teilnahme trotz der Verweise auf die angenommenen Bedarfe, Interessenlagen oder Nutzungserwartungen der Adressatinnen und Adressaten unklar bleiben. Für eine funktionale Analyse der Angebote, wie sie für die Programmanalyse hier erstmals entwickelt worden ist, rekurren die Angebotstexte als Sedimente der Programm- und Angebotsplanung (Gieseke & Opelt 2003, 2005) auf spezifische Problem-Lösungs-Konstellationen, die hauptsächlich auf die Komplexität der Teilnahme, aber auch die Repräsentation eines organisationalen Selbstverständnisses oder der Abbildung von Netzwerkstrukturen verweisen. Eine Funktion beschreibt in diesem Zusammenhang dann eine mögliche Beziehung zwischen einem Problem (z. B. Teilnahme, Leitbildentwicklung, Netzworkebildung, Marktplatzierung) und den spezifischen Formulierungen in den Angebotstexten als äquivalente Lösung. Beachtet werden muss dabei, dass für die Formulierung des Angebotstextes sowohl die Seite des Problems als auch die der Lösung zunächst unbestimmt sind. Nochmal: Bei aller Vielgestaltigkeit der Programmplanung zeigt sich damit im Programm, dass die Angebotsgestaltung alles andere als willkürlich ist, sondern mit komplexitätsreduzierende Problem-Lösungs-Konstellation (Funktionen) operiert. Mit dem Erfassen von Funktionen über die funktionale Analyse wird deutlich, dass die Formulierungen und semantischen Bezüge in den Angebotstexten zwar theoretisch beliebig sind (Komplexitäts- und Kontingenzproblem), aber es gibt organisationale, institutionalformspezifische und eben gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen sowie Orientierungspunkte, die dazu führen, dass sich bestimmte Strukturen für die Gestaltung der Texte ausbilden. Diese werden für jeden Angebotstext wieder neu verhandelt

und sind damit ein historischer Ausdruck dessen, wie Angebots- und Programmplanung Bildungsprozesse gestaltet. Gerade mit Blick auf die Bedingungen in den technologischen Umwelten wird für die Angebotsgestaltung relevant, ob und welche digitalen Lehr-Lernszenarien (Kerres 2018) sich etablieren und welche Technologien sowohl zur Umsetzung des Lernprozesses (z. B. Video-Konferenz-Systeme) aber auch als Lerngegenstände (z. B. Umgang mit Geräten) zum Einsatz kommen. Digitalisierung erzeugt damit auf Programmebene eine Veränderung hinsichtlich der adressierten Bildungsbedarfe und -bedürfnisse, der Lerninhalte sowie der Lernformen, zieht aber auch weitergehende Folgen nach sich, die sich im Angebotstext niederschlagen (z.B. Finanzierungs-/ Kooperationsstrukturen, Qualifikation der Dozierenden, Teilhabe- und Partizipationswege). Über die Identifikation von Funktionen in der oben beschriebenen Lesart wird zudem deutlich, wie Programmplanung unter den digitalen Bedingungen „Probleme“ und „Lösungen“ mit einander in Beziehung setzt. Für die Digitalisierung in der Kulturellen Bildung am Beispiel der Volkshochschulen konnten im Untersuchungszeitraum 2018/19 insgesamt 25 solch äquivalenter Funktionen in den Programmen identifiziert werden. Äquivalent sind diese Funktionen, weil alle ein gleichwertiges Ergebnis darstellen, wie die Programmplanung in den jeweiligen Bedingungsgefügen agiert. Die Funktionen verweisen auf Bezugsprobleme, die auf gesellschaftlicher Ebene (z. B. Kulturgestaltung in einer technologischen Umwelt, Inwertsetzung von Kulturtechniken/ -werken), auf organisationaler Ebene (z. B. Abbildung von Netzwerk- und Finanzierungsstrukturen) oder auf individuell-teilnehmendenbezogener Ebene (z. B. ästhetische Wahrnehmungsprozesse schulen, soziale Beziehungen aufbauen) verortet werden können. Zum jetzigen Zeitpunkt (95% der Angebotstexte erfasst) deutet sich allerdings an, dass ein Schwerpunkt der analysierten Kurstexte darauf liegt, dass die Teilnehmenden den Umgang mit bestimmten Technologien (sowohl Hard- als auch Software) erlernen; gefolgt von der Aufrechterhaltung und dem Aufbau sozialer Beziehungen und der Teilhabe an Kulturgestaltungsprozessen in technologischen Umwelten. In der Regel lassen sich in den Angebotstexten auch mehrere Funktionen identifizieren. Die für die Analyse relevanten Kurstexte zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung finden sich dabei fast zu gleichen Teilen in den Themenbereichen „Kunst, Kultur, Kreativität, Kulturvermittlung, Gestaltung“ und „EDV, Computer, Internet“ wieder. Trotz dessen, dass es laut aktueller Datenlage so scheint, dass in über 80% der Kurse Technologien und Geräte zum Einsatz kommen, finden fast alle Kurse in Präsenz statt (Programme aus Vor-Corona-Zeit). Hinsichtlich des anvisierten digitalen Kompetenzaufbaus zeigt sich, dass die Verarbeitung von Daten und Informationen und die Erstellung digitaler Inhalte die Bereiche sind, die angesprochen

werden; und zwar vor allem auf den ersten beiden Kompetenzlevels (Basiskenntnisse und mittlere Kenntnisse). Die abschließende Datenauswertung der Programmanalyse wird hier in der letzten Projektphase eine differenzierte Beschreibung von Programmstrukturen zulassen.

2.3. Planungshandeln als pädagogische Praktik

Für die Frage danach, welche Planungsanforderungen und -herausforderungen sich unter den beschriebenen Bedingungen stellen, bietet es sich an, den Blick neben den Programmen und Angeboten auf die Handlungsweisen der Planenden zu richten und damit zu untersuchen, wie das, was in Programmen angeboten wird, unter den Bedingungen einer technologischen Umwelt zustande kommt. Aus der Programmplanungsforschung ist dahingehend bekannt, dass die Planung von Angeboten und Programmen in der EB/WB insgesamt von einer inhaltlichen wie prozessualen Offenheit geprägt ist (Fleige et al. 2018; Käßlinger et al. 2017). Statt mit vorgefertigten Antworten darauf, was angeboten werden soll, bewegen sich die Planenden fragend in einem sich dynamisch entwickelnden Feld aus individuellen Bildungsbedürfnissen wie -interessen von ihnen bestimmter Adressatinnen und Adressaten, gesellschaftlich formulierten Bedarfen sowie dem institutionellen Profil ihrer Einrichtung. Die damit verbundenen Suchbewegungen, die sich über nach innen wie außen gerichtete Aushandlungsprozesse zu Angeboten und Programmen materialisieren, die wiederum Anschluss an die von ihnen erschlossene Bedarfs- und Bedürfnislage ihres regionalen Umfelds sowie an überregionale Trends und Entwicklungen suchen (Gieseke 2003; auch Tietgens 1986, 1992), verlangen von den Planenden vielfältig gelagerte Wissensbestände, die es angebots- bzw. situationsspezifisch zu verknüpfen und handelnd zum Einsatz zu bringen gilt (Gieseke 2000: 337). Vor dem Hintergrund der beschriebenen tiefgreifenden gesellschaftlichen Transformationsprozesse ist anzunehmen, dass Programmplanung diese nicht nur als Bildungsanlass wahrnimmt und entsprechende Bildungsangebote und Programme entwickelt, sondern dass es durch den veränderten Bedingungsrahmen des Planens auch zu einer Ausdifferenzierung der flexibel und situativ einzusetzenden Wissens Elemente des Planungshandelns kommt (Robak 2020).

Um dem nachzugehen, wird im Projektkontext auf die Figur der „sozialen Praktiken“ (Reckwitz 2003, 2004) zurückgegriffen: Mit ihr wird das komplex angelegte Planungshandeln als produktive Verbindung bestimmter Verhaltensweisen und Wissensformen beschreibbar, die auf einer impliziten Logik gründet und sich wiederum unter je spezifischen Bedingungen zu eben dieser aktualisiert

(Freide 2021). Die Planung von Programmen vollzieht sich demnach auf der Grundlage eines spezifischen Wissens, Könnens und Verstehens, das in – sichtbaren oder nicht-sichtbaren – routinisiert sich vollziehenden Aktivitäten von „kompetenten Körpern“ (Reckwitz 2003: 290) hervorgebracht sowie im sinnhaften Gebrauch bestimmter Artefakte mobilisiert wird (ebd.: 291). Damit ändert sich zum einen die Perspektive auf Programme, die nicht mehr allein als Ergebnis, sondern auch als Konstituierungsmerkmale planenden Handelns zu verstehen sind. Zum anderen verkehrt sich die Frage nach dem Wissensbestand von Planenden in die Frage nach dem praktischen Einsatz von Wissen in der Planung von Programmen, das sich weder allein über ein individuell Inneres noch ein inter- bzw. übersubjektiv Äußeres, sondern aus der Praxis selbst erklärt und sich damit als produktives Moment gesellschaftlicher Verhältnisse geriert.

Im Rahmen der Forschungsarbeit wird nun einerseits davon ausgegangen, dass mit bzw. durch die Digitalisierung in der Programmplanung neue Handlungsweisen und Wissensformen entstehen bzw. eingespielte modifiziert werden. Andererseits, dass diese Handlungsweisen und Wissensformen gegenwärtig mit digitalmedialen Praktiken und Apparaten verknüpft werden. Um dem nachzugehen, werden Planende an ausgewählten Volkshochschulen als Expertinnen und Experten befragt. Dabei wird berücksichtigt, dass „Interviews ›über‹ die Praktiken und ihr Wissen [...] eben nicht die Praktiken selbst [sind]. Aber die geäußerte Rede im Rahmen von Interviews kann ein Mittel liefern, um direkt jene Wissensschemata zu erschließen, welche die Praktiken konstituieren [...].“ (Reckwitz 2015: 197) Gerade aber Expertinnen- und Experteninterviews, die über einen offenen Leitfaden Erzählungen über das tägliche Tun generieren und dieses an gesetzten Beispielen veranschaulichen, sind für die „Rekonstruktion komplexer Wissensbestände“ geeignet (Meuser & Nagel 2010: 457). Um diese wiederum empirisch aufzuschließen, wird die von Bogner und Menz (2002) vorgeschlagene analytische Konstruktion des Expertinnenwissens mit der praxeologischen Konstruktion praktischen Wissens nach Reckwitz (2003) verschränkt. Demnach

„[...] besteht das Expertenwissen nicht allein aus einem systematisierten, reflexiv zugänglichen Fach- und Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- und Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen.“ (ebd.: 46)

Praxeologisch gewendet meint das, dass den Planenden „gleichzeitig unterschiedliche, heterogene, möglicherweise auch einander widersprechende For-

men praktischen Wissens inkorporiert“ sind (Reckwitz 2003: 296), die wiederum im situativen Tun als eben jene „sehr spezifische Formen eines praktischen Wissens zum Ausdruck“ kommen (ebd.: 292). Die implizite Logik, die die damit einhergehenden vielfältigen Einzeltätigkeiten im Sinne einer Praktik zusammenhält bzw. ausformt, offenbart sich demnach immer erst und immer wieder neu in eben jenem tätigen Tun, das „im praktischen Umgang mit Programmen mobilisiert und zum Ausdruck gebracht wird“ (Freide 2021).

3. Ausblick: Programm- und Planungshandlungsforschung in einer technologischen Umwelt

Im vorliegenden Beitrag ist die EB/WB als Transformationsinstanz gesellschaftlicher Entwicklungen konzipiert, die nicht (nur) reaktiv auf die Veränderungen im Mehrebenensystem der Weiterbildung reagiert, sondern (auch) aktiv kulturgebildend wirkt. Der Kern des transformativen Charakters, so das Argument, liegt in der Eigenlogik der Programmplanung begründet, die in einem komplexen Bedingungsgefüge agiert, das von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren, aber auch von ihr selbst gestaltet wird. Kausale Ableitungen, wie Planungshandeln auf Veränderungen in diesem Gefüge reagiert, lassen sich damit nicht treffen. So führt die zunehmende Mediatisierung eben nicht dazu, dass nur noch Online- oder Blended-Learning-Angebote geplant werden. Die ersten Erfahrungen aus der COVID-19-Pandemie zeigen zwar, dass offensichtlich anders als im Schulsystem die Mediatisierung der Lehr-Lernformate essentielle Voraussetzungen in der EB/WB (und in weiten Teilen des Hochschulsystems) schafft, damit Bildung unter den Bedingungen des Social Distancing bereitgestellt werden kann. Gleichzeitig wird die Bedeutung physischer Begegnung für Lehr-Lernprozesse hervorgehoben, vielleicht auch weil die Präsenzformate (zumindest vor Corona) die Regel waren. Mit Bezug zur Digitalisierung als einem kulturellen Transformationsprozess, der nicht nur auf die Handhabung von technischen Geräten, Programmen und Systemen wirkt, sondern auch auf die daran rückgebundenen Formen der Präsentation und Rezeption von Objekten, Prozessen und Ideen sowie die Art und Weise des Kommunizierens und Kollaborierens verändert (vgl. u. a. Stalder 2016; Reckwitz 2017), ergeben sich vielfältige potentielle Bildungsanlässe, deren Niederschlag in den Programmen und Angeboten ebenso fraglich ist, wie im praktischen Handeln der Planenden.

Aus erwachsenenpädagogischer Forschungsperspektive bedeutet dies, dass der gesellschaftlich gestaltende Charakter der erwachsenenpädagogischen Praxis nur beschrieben werden kann, wenn das komplexe Bedingungsgefüge

und der Wandel durch gesellschaftlich-kulturelle Transformationsprozesse erkannt sowie das Planungshandeln und dessen Materialisierung im Programm vor diesem Hintergrund analysiert werden. Das Handeln der Planenden ist dann nicht mehr nur in seiner intersubjektiven Regelhaftigkeit und daran orientierten Abweichung beschreibbar, sondern in seiner praktischen Eigenart, der eine routinisierte Strukturiertheit ebenso inne wohnt wie eine situative Prozessualität. Dies dokumentiert sich insofern in Programmen, als in diesen je-spezifische Problem-Lösungs-Konstellationen verhandelt werden, die gleichzeitig auf das Bedingungsgefüge des Planens und dessen Autonomie verweisen. Digitalisierung ist dann in dem Sinne als wirkmächtiger Teil von Programmplanung zu betrachten, als ihr kulturformender Charakter die Entwicklung neuer bzw. Modifikation eingespielter Teilpraktiken zur Herstellung von Programmen forciert, die implizite Logik dieser Praxis auf bestimmte Weise herausfordert und durch sie selbst wiederum auf das Phänomen und seine gesellschaftliche Verhandlung (zurück)wirkt.

Digitalisierung verändert aber nicht nur die Bedingungen der Programmplanung, sondern gleichzeitig auch die Perspektiven und Methoden erwerbspädagogischer Forschung. Neben der Frage nach geeigneten theoretisch fundierten Analysekatoren und Interpretationshorizonten für Programme und Planungshandeln wird sich die Programm- und Planungshandlungsforschung mit Blick in die nahe Zukunft zunehmend damit auseinandersetzen müssen, dass die gedruckten Programmhefte von Online-Kursdatenbanken abgelöst werden. Dieser Prozess ist nicht nur auf veränderte Anforderungen an das Onlinemarketing zurückzuführen, sondern wird von bildungspolitischen Forderungen nach Transparenz im vielfältigen Weiterbildungsangebot (BMBF 2019a) gerahmt. Online-Kursdatenbanken, gerade wenn diese mit Metasuchmaschinen wie InfoWebWeiterbildung vernetzt werden, versprechen hier in der digitalen Bildungswelt einen einfacheren und auch überregionalen Zugang zu Bildungsangeboten. Für den Planungsprozess lässt sich vermuten, dass dieser aufgrund des Wegfalls eines Redaktionstermins für Printformate kontinuierlicher und weniger zyklisch terminiert verläuft und damit flexibler bzw. kurzfristiger Änderungen des Bedingungsgefüges in den Angebotsankündigungen produktiv umgesetzt. Für die Programmforschung bedeuten Online-Datenbanken aber zunächst, dass das Programmheft im Print- oder Onlineformat (z. B. PDF) als Untersuchungsgegenstand auf dem Rückzug ist. Damit wird nicht mehr und nicht weniger als die Entität des Programms in Frage gestellt, da es dann eben keine sinnhaft in sich geschlossene Bündelung von Angebotstexten eines bestimmten Planungszyklus mehr ist. Rein forschungspragmatisch wird die Beschaffung der

Angebotstexte als Analysematerial in diesem Zusammenhang auch zur Herausforderung. Für die Entwicklung der quantifizierenden Programmanalyse als erwachsenenpädagogische Methode deutet sich an, dass die Lösungen dieses Problems vor allem digital sein werden. Die Angebotstexte können mit Crawlern beschafft und in digitalen Programmarchiven gesammelt werden (Gieseke et al. 2018). Das digitale Format der Angebotstexte muss dabei für die Programmforschung kein Nachteil sein, denn diese Formate sind für die Forschenden zum einen über die Datenbanken potentiell einfacher zugänglich; vorausgesetzt die technologischen Möglichkeiten der Programmbeschaffung und -archivierung sind gegeben. Zum anderen ergeben sich mit dem Einsatz passender Technologien in der Datenaufbereitung und -verarbeitung wie z. B. optischer Zeichenerkennung (OCR) oder automatisierter (intelligenter) Textanalysemethoden neue Möglichkeiten zur Identifikation und Beschreibung von Angebots- und Programmstrukturen – vor allem, was die Skalierbarkeit der Analyse für eine große Masse an Texten und damit verbundene methodologische Fragen zur Generalisierbarkeit von Ergebnissen angeht. Digitalisierung verändert damit nicht nur das Bedingungsgefüge der Programmplanung, sondern auch die Möglichkeiten und Methoden erwachsenenpädagogischer Programmforschung.

6. Zu den Erkenntnispotentialen einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung

Eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung steht vor der Herausforderung, digitalisierungsspezifisches Wissen so zu produzieren, dass damit das disziplinär Eigene nach innen wie nach außen markiert werden kann. Wissenschaftstheoretisch reicht die Herstellung der Disziplinarität allein über die Forschungsgegenstände nicht aus. Stattdessen wurden über einen historisch-distanzierenden Blick auf die Herausbildung der Erwachsenenbildung im modernen Wissenschaftssystem drei zentrale Dimensionen herausgearbeitet, in denen sich das „Erwachsenenpädagogische“ bestimmen lässt (Abschnitt 4.1.). Darauf Bezug nehmend soll es in diesem Kapitel darum gehen, die Forschungsarbeiten und -zugänge, wie sie in den drei Sammelbandbeiträgen beschrieben sind, dahingehend zu reflektieren, wie sie dazu beitragen, das Verhältnis der Erwachsenenbildung zum sozialen Wandel (*Historizität der Disziplin*), zu ihren Bezugsdisziplinen (*Notwendigkeit interdisziplinärer Wissenssynthese*) sowie zu den außerwissenschaftlichen bzw. nicht-pädagogischen Akteurinnen und Akteuren (*transdisziplinäre Legitimationsbedürftigkeit*) zu bestimmen. Das Erkenntnispotential eines in der Art geforderten reflexiven Konzeptes einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung wird im Folgenden zum einem am Beispiel digitalisierungsspezifischer Entwicklungspfade der Programmanalyse und zum anderen an der Theorieentwicklung zu Funktionen der Digitalisierung in der Kulturellen Erwachsenenbildung offengelegt.

6.1. Digitalisierungsspezifische Perspektiven zur Reflexion erwachsenenpädagogischer Forschungsmethoden am Beispiel der Programmanalyse

Am Ende von Artikel III (Freide et al. 2021) wird angeführt, dass ebenso die Auswirkungen der digitalen Transformation auf die disziplinäre Forschungsmethode der Programmanalyse betrachtet werden müssen und es einer methodischen Weiterentwicklung bedarf. Diese Annahme ergibt sich erstens aus einem digitalisierungsspezifischen Wandel erwachsenenpädagogischer Praxis und ihrer Ergebnisse als Gegenstandsbereiche von Forschung sowie zweitens aus dem Bedeutungszuwachs informationstechnischer Zugänge und Verfahren für eine wissenschaftliche Wissensproduktion. Daran anknüpfend kann gezeigt werden, wie das vorgeschlagene reflexive Konzept einer erwachsenenpädago-

gischen Digitalisierungsforschung dazu beitragen kann, die eigenen systematisch-methodischen Prozesse der disziplinären Wissensproduktion zu problematisieren und so eine (Weiter-)Entwicklung der institutionalisierten Disziplinstrukturen unter den digitalisierungsspezifischen sozial-kulturellen Bedingungen zu erreichen. Die Methoden werden damit selbst als zu bearbeitendes Problem angesehen (siehe: Kühn & Robak 2021) – eine Perspektive, die bislang in den erwachsenenpädagogischen Debatten zur Digitalisierungsforschung kaum zu finden ist, aber durchaus als Desiderat erkannt wird (z. B. Bernhard-Skala et al. 2021b: 28f.).

6.1.1. Digitalisierung der Print-Programme als Erwartungshaltung an die pädagogische Praxis

Während das Medium zur Kommunikation von Angebotstexten klassischerweise das Print-Programm darstellte, welches in der Regel in Buch- und Heftform, als Flyer, Broschüre oder Zeitungsbeilage publiziert worden ist, lässt sich seit längerem der Trend feststellen, dass Angebotstexte als Online-Dokumente (z. B. PDF oder Online-Viewer) oder in Online-Kursdatenbanken bereitgestellt werden (Käpplinger 2021: 37; Stimm 2017; Kühn et al. 2023 i. V.). Da die zu Programmen gebündelten Angebotstexte bildungswissenschaftlich betrachtet, materialisierte Sedimente erwachsenenpädagogischer Praxis und damit die Aushängeschilder einer Weiterbildungseinrichtung sind (Gieseke 2018b: 24), gilt es, diese Entwicklung zunächst aus der *organisationalen Sicht der Weiterbildungsanbieter* selbst nachzuvollziehen. Digitalisierung im Bildungsbereich wird von den pädagogischen Akteurinnen und Akteuren wie auch von einem Großteil der Forschenden vor allem mit dem Ausbau technischer Infrastrukturen und einer damit verbundenen Mediatisierung der Alltags-, Lebens- und Lernwelten verbunden (exemplarisch: Schmidt-Hertha & Rohs 2018, Granström et al. 2023; Schäfer & Ebersbach 2022). Aus der Perspektive des Bildungsmanagements einer Weiterbildungseinrichtung wird nun angenommen, dass die Adressatinnen und Adressaten als potentiell Teilnehmende die digitale, orts- und zeitunabhängige Verfügbarkeit des Weiterbildungsangebotes erwarten (Schöll 2018: 1485f.), was wiederum Folgen für das Weiterbildungsmarketing nach sich zieht. Die Digitalisierung des Programmheftes – im Sinne einer technischen Überführung in ein digitales Medienformat – erscheint in dem Zusammenhang der nachvollziehbare Weg zu sein. Für die Weiterbildungseinrichtungen kommen zudem weitere Gründe hinzu, die diese Transformation begünstigen zu scheinen:

- Digitalisierungsschub im Rahmen der Covid-19 Pandemie, um überhaupt Kurse anbieten zu können (Käpplinger 2021: 37; Rohs 2020b);
- vermutete Kostenersparnisse bei Druck und Versand der Printmaterialien;
- Flexibilisierung von Arbeitsabläufen und flexible Anpassung der Ankündigungen (Käpplinger 2021: 40; Freide et al. 2021: 144);
- Erreichen neuer (jüngerer, digital affinerer) Zielgruppen;
- Erhöhung der Reichweite des Programmangebots, etwa durch Social-Media-Marketing, v. a. aber durch die Verknüpfung und den Aufbau von Online-Kursdatenbanken (z. B. Homepages, vhs-Kursfinder⁸⁰).

Insbesondere der Datenbankaufbau, der eine Übersicht und Transparenz auf dem pluralen Weiterbildungsmarkt verspricht, wird im Rahmen der Nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS) (BMAS & BMBF 2019) bildungspolitisch vorangetrieben und stellt das erste zentrale Handlungsziel dar:

„Die Partner der NWS verfolgen das Ziel, die Transparenz auf dem vielfältigen Weiterbildungsmarkt für Menschen und Unternehmen zu erhöhen. Um eine bessere Transparenz von Weiterbildungsmöglichkeiten und -angeboten zu erreichen, haben neben dem Ausbau der Beratungsstrukturen vor Ort Internetplattformen eine zentrale Bedeutung“ (BMAS & BMBF 2019: 6).

Online-Kursdatenbanken, gerade wenn diese mit Metasuchmaschinen wie InfoWebWeiterbildung⁸¹ vernetzt werden, sollen hier in der vernetzten Bildungswelt einen einfacheren und überregionalen Zugang zu Bildungsangeboten ermöglichen.

Durchaus kritisch weisen Käpplinger (2021: 39ff.) und Schöll (2018: 1485f.) im Zusammenhang mit der Digitalisierung der Print-Formate und dem Ausbau von Online-Marketingwegen darauf hin, dass auch diese mit Kosten verbunden sind und berücksichtigt werden muss, dass bestimmte (v. a. ältere) Zielgruppen etwa aufgrund fehlender digitaler Kompetenzen oder Endgeräte potentiell nicht mehr erreicht werden könnten⁸².

⁸⁰ <https://www.volkshochschule.de/kursfinder.php> [03.03.2023]

⁸¹ <https://www.iwwb.de/kurssuche/startseite.html> [09.03.2023]

⁸² Das Zielgruppenargument, das für oder gegen die Digitalisierung des Programmheftes spricht – je nach Überzeugung werden entweder jüngere Zielgruppen erreicht oder ältere Personen ausgeschlossen – wird aus meinem Eindruck von Gesprächen mit Volkshochschul-Mitarbeitenden häufig angeführt. Interessant, aber empirisch nicht abgesichert, ist hierbei die Erfahrung einer Volkshochschule, die ihr Print-Programmheft weitestgehend abgeschafft hat: Die Teilnehmezahlen hätten sich nicht verändert, ebenso wenig wie die Altersstruktur. Gerade die

„In der Volkshochschule Bonn laufen das Erscheinen des Programmhefts und die Freischaltung des Kursangebots über das Internet zeitlich parallel. Wir möchten hiermit ein dezidiert inklusives Zeichen für die Offliner setzen, denn sie sollten – nach Möglichkeit – nicht benachteiligt werden (auch wenn dies angesichts länger dauernder Postwege und eingeschränkter Öffnungszeiten nicht mehr ganz auszuschließen ist). Umgekehrt müssen wir uns auch anpassen, wenn wir Jüngere ansprechen wollen – gerade was Kursbeschreibungen und das ‚Wording‘ der Inhalte angeht. Wie aber halten wir uns in diesem Kontext auch für die Älteren attraktiv und offen, ohne exkludierend zu wirken oder es zu sein?“ (Schöll 2017: 32).

Zudem sei die Flexibilisierung hinsichtlich der Erstellung und des Ankündigens von Bildungsangeboten auf Kursdatenbanken tendenziell mit einer Beschleunigung pädagogischer Planungsprozesse verbunden.

„Agilität‘ (Grottluschen/Weis 2021)¹¹ wird als neues Leitbild diskutiert, um noch flexibler zu planen. Theoretisch kann man via Internet nahezu tagesaktuell Angebote im Internet einstellen und klassische Planungszyklen eines Trimester-, Halbjahres- oder Jahresprogrammes komplett aufgeben. Jedoch ist noch weitestgehend unerforscht, geschweige denn evaluiert, welche externen wie internen Folgen mit einer solchen Beschleunigung, Flexibilisierung und „Ent-Rhythmisierung“ verbunden sind. Wie findet ein sich schnell wechselndes, nie fixiertes Programm quasi als ‚stetes Rauschen‘ positive Resonanz bei potentiell Teilnehmenden?“ (Käpplinger 2021: 40)

6.1.2. Modernisierungstheoretische Perspektiven auf den Wandel der Programme

Modernisierungstheoretisch können die bildungspolitische Forderung, aber ebenso die Annahme einer Erwartungshaltung auf Seiten der Teilnehmenden nach einer digitalen Verfügbarkeit der Ankündigungen, als Ausdrucke eines

älteren Teilnehmenden würden eh in persönlichem Kontakt zur Einrichtung stehen und eher darüber ihre Informationen einfordern und entsprechend gar nicht ausgeschlossen werden. Ernüchternd, vielleicht aber auch beruhigend für die verunsichernden Diskussionen, war das gezogene Fazit, das mir das Leitungspersonal hinsichtlich der Umstellung auf ein Online-Programm berichtete: Die Zielgruppen, die mit dem Print-Programm nicht erreicht worden sind, werden mit digitalen Formaten auch nicht erreicht. Entsprechend erscheinen beide Überzeugungen (neue Zielgruppen gewinnen oder bestehende Zielgruppen exkludieren) in den Diskursen als Argumente stark überbewertet zu sein. Die erfolgreiche Kommunikation des Programmangebots im Rahmen des Bildungsmarketings ist damit im Kern nicht wirklich an das Medium gebunden, sondern deutlich komplexer, wie beispielsweise Schöll (2018) beschreibt. Zudem ist eine gewisse Medienvielfalt auf den unterschiedlichen Distributionswegen durchaus typisch im Weiterbildungsfeld (Käpplinger 2021: 40f.)

technikgebundenen, sozial-kulturellen Wandels (*digitization*) gelesen werden. Rosa schreibt in seinem Essay *Unverfügbarkeit* in diesem Zusammenhang:

„Damit erweist sich die soziokulturelle Formation der Moderne also gleichsam doppelseitig geeicht auf die Strategie der Verfügbarmachung: Wir sind strukturell (von außen) dazu gezwungen und werden kulturell (von innen) dazu getrieben, die Welt zum Aggressionspunkt zu machen; sie erscheint uns als das, was es zu wissen, zu erschließen, zu erreichen, anzueignen, zu beherrschen und zu kontrollieren gilt“ (Rosa 2022: 19f.)

Die *Verfügbarkeit von Welt* (hier pädagogisch übersetzt als der Zugang zu Wissen über Welt durch Weiterbildungsangebote) hat für ihn vier Dimensionen (Rosa 2022: 21ff.), die sich an der Art und Weise, wie der Wandel der Programme vorangetrieben und diskutiert wird, entsprechend nachzeichnen lassen.

a) *Sichtbar machen, was da ist* (Rosa 2022: 21): Die Weiterbildungslandschaft ist derart plural, dass sowohl Teilnehmende, Bildungspolitik, Bildungsforschung als auch die Einrichtungen selbst nicht wissen, was an Angeboten vorgehalten wird. Liegen die Ankündigungstexte in digitalen, computerverarbeitbaren Informationsformaten vor, können diese beispielsweise in einer einzigen Datenbank gesammelt werden (siehe hierzu: Wesensmerkmale digitaler Informationsverarbeitung: Kühn 2022: 49ff.). Dies verspricht eine nie dagewesene Transparenz des Angebotsspektrums in der Weiterbildung.

b) *Erreichbar und zugänglich machen* (Rosa 2022: 21; ebenso bei Brumme 2020: 57ff.) als digitale Landnahme beschrieben): Eine weiterbildungsinteressierte Person in Bayern kann in einer Kursdatenbank ein interessantes und passendes Kursangebot in Bremen finden. Er oder sie kann damit potentiell auf regionalen Weiterbildungsmärkten an Bildung partizipieren, die vorher nicht erreichbar waren – gerade, wenn Online-Lernformate angeboten werden, die nicht einmal die physische Präsenz voraussetzen. Umgekehrt können die Weiterbildungseinrichtungen ihr Einzugsgebiet (theoretisch global) ausdehnen. Zudem ergeben sich Optionen, Bildungsangebote zentral zu planen, aber dezentral anzubieten – eine Strategie, die gerade bundesweit agierende, private Weiterbildungsbildungsanbieter (z. B. WBS-Training oder DEKRA) verfolgen (exemplarisch für einen Anbieter der beruflichen Weiterbildung: Lorenz 2020). Es werden damit Ausschnitte der Welt – seien es Wissenswelten oder Absatzmärkte – erreichbar, die vorher nicht zugänglich waren.

c) *Beherrschbar machen bzw. Unter-Kontrolle-Bringen* (Rosa 2022: 21f.): Das Kontrollmoment ist in der Weiterbildung besonders in der Bildungspolitik zu finden, die gerne Aufschluss darüber hätte, was in der Weiterbildungslandschaft

passiert (exemplarisch: BMAS & BMBF 2019: 6). Das ist insbesondere dann interessant, wenn es darum geht, staatliche Fördermittel für bestimmte Bereiche zu vergeben und deren intendierte Wirkungserwartung zu evaluieren. Der aktuelle Traum der Bildungspolitik scheint zu sein, durch sogenannte „evidenzbasierte Begleitforschung“ Bildung (hier die Gesamtheit des Weiterbildungsangebots) unter Kontrolle zu bringen und messbar zu machen (Rosa 2022: 78f.; für das Weiterbildungssystem: Kuper 2023). Damit würde sich die Eindringtiefe staatlicher Organe in einen in vielen Bereichen schwach regulierten und rhizomartig wachsenden Bildungssektor (Gieseke 2018b: 19ff.) erhöhen. Die Weiterbildungseinrichtungen können wiederum das Interesse an ihrem Programmangebot über das Tracken von Zugriffen und Zugriffszeiten auf den Homepages evidenzbasiert evaluieren (Schöll 2018: 1486) und durch entsprechende Marketingmaßnahmen (z. B. Micro-Targeting) die Aufmerksamkeit der adressierten Zielgruppen gezielt auf bestimmte Weiterbildungsangebote lenken.

d) *Nutzbarmachung und Indienstnahme*, um die Welt nach den eigenen Zwecken zu gestalten (Rosa 2022: 22f.): Dass die Transparenz des Weiterbildungsmarktes für die Bildungspolitik nur der erste Schritt ist, wird mit Blick auf die Nationale Weiterbildungsstrategie deutlich. Ist diese erst einmal hergestellt, könnten Lücken im Angebot identifiziert und gezielt gefördert (BMAS & BMBF 2019: 8), Weiterbildungsberatung flächendeckend vernetzt (BMAS & BMBF 2019: 10) oder die Qualität von Weiterbildungsangeboten besser geprüft werden (BMAS & BMBF 2019: 14). Die Überführung der Programme in digitale Informationsformate unterliegt folglich bestimmten bildungspolitischen Visionen zur Gestaltung des Weiterbildungssystems. Aber auch die Teilnehmenden bekommen mit den digital verfügbaren Bildungsangeboten, die z. B. gesammelt in einer Kursdatenbank vorliegen, einen neuen Möglichkeitsraum, um gezielt nach Angeboten für ihre eigenen (berufs-)biografischen Entwicklungen zu suchen. Vorstellbar und gar nicht so unwahrscheinlich ist, dass ein intelligentes tutorielles System diese Suche übernimmt und Vorschläge für passende Angebote unterbreitet (siehe: Zawacki-Richter et al. 2019: 14ff.). Die Voraussetzung für diese Art, die Bildungsentscheidungen technologisch zu „erleichtern“, ist, dass die Angebotstexte in computerverarbeitbaren, digitalen Formaten vorliegen.

Im Artikel I (Kühn 2022) kommt mit den formulierten Grundzügen zum Ausdruck, dass eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung die *Ambivalenz dieses Modernisierungsprozesses* wahrnehmen muss – und das geht eben nur, wenn sie fremddisziplinäres Wissen (hier: soziologisches, kulturwissen-

schaftliches und informationstechnisches) für sich verarbeitet. Denn die modernisierungstheoretische Steigerung des Möglichkeitsraumes (Stalder 2016: 7ff.) durch die Digitalisierung des Printprogramms auf allen Ebenen⁸³ hat eine Kehrseite. Rosa beschreibt dies damit, dass die Welt zum Aggressionspunkt wird, weil eine Verfügbarkeit erwartet wird, dadurch aber eine bildende Beziehung zur Welt verloren geht. Zudem machen die Subjekte zunehmend die Erfahrung, dass diese Erwartung an die Weltverfügbarkeit durch Technik enttäuscht wird – etwa, wenn Technik nicht funktioniert, wie sie es soll (z. B. Server ist nicht erreichbar, Gerät kaputt, fehlende Kompetenzen im Umgang mit Endgeräten) oder das Programmheft nicht digital vorliegt.

„Dabei geht es oft nicht darum, Dinge – Weltausschnitte – überhaupt erreichbar zu machen, sondern sie schneller, leichter, effizienter, billiger, widerstandsloser, sicherer verfügbar zu haben“ (Rosa 2022: 19f.).

Durch diese Widerstandslosigkeit werde die Reibungsfläche mit der Welt derart gering, dass die bildende Ich-Welt-Beziehung massiv gestört ist. Rosa ordnet dies in seine Resonanztheorie (Rosa 2022: 37ff.) ein, die er zwar als soziologische Theorie versteht, die aber im Grunde *bildungstheoretisch* gelesen werden kann. Wahrscheinlich ist es deswegen kein Zufall, dass der Resonanzbegriff bei Käßlinger im kritischen Nachdenken über die Digitalisierung der Programme auftaucht: „Wie findet ein sich schnell wechselndes, nie fixiertes Programm quasi als ‚stetes Rauschen‘ positive Resonanz bei potentiell Teilnehmenden?“ (Käßlinger 2021: 40).⁸⁴

Im Rückgriff auf Nassehis Begriff des *Unbehagens* (2021) kann noch eine andere Kehrseite mit einer modernisierungstheoretischen Einordnung der Digitalisierung der Programmhefte herausgearbeitet werden. Die Verfügbarkeit zwingt die Subjekte dazu, sich fast permanent für oder gegen das Wahrnehmen von Bildungsmöglichkeiten zu entscheiden, weil die schiere Anzahl der zur Wahl stehenden Weiterbildungsangebote wahrnehmbar und erreichbar wird (z. B.

⁸³ Individualebene: Die potentiellen Optionen der Weiterbildungsteilnahme steigen massiv zum einen über die Verfügbarkeit von Programmen und zum anderen durch medienbasierte Lehr-Lernformate.

Organisationsebene: Der Einzugsbereich vergrößert sich ebenso wie die gezielten Anspannungsmöglichkeiten (Stichwort: Micro-Targeting).

Bildungspolitik: Die Kontroll- und Regulationsmöglichkeiten des Weiterbildungsfeldes steigen an.

⁸⁴ Rosa würde wahrscheinlich nicht von „positiver“ Resonanz sprechen, sondern argumentieren, dass zur Debatte steht, ob überhaupt Resonanz im Sinne einer „Weltberührung“ (Affizierung) und einer ermöglichten Selbstwirksamkeitserfahrung (Antwort an die Welt) möglich wird.

über die Suchfunktion im vhs-kursfinder⁸⁵). Diese Entscheidung wird bildungspolitisch gerahmt von dem Anspruch, dass die Subjekte sich weiter individualisieren sollen – also sich entsprechend ihrer persönlichen Interessen und Lernaspirationen bilden:

„Die vielfältigen Strukturen in der Weiterbildung erfordern, dass die Übersichtlichkeit der Weiterbildungs- und Beratungsangebote sowie der Fördermöglichkeiten in Bund und Ländern so verbessert wird, dass alle Menschen ihren persönlichen Lern- und Entwicklungsprozess noch zielgerichteter und passgenauer gestalten können“ (BMAS & BMBF 2019: 6).

Das Problem ist zum einen, dass sich die Subjekte ihren Interessen bzw. ihres eigenen Entwicklungsprozesses gar nicht wirklich bewusst sind⁸⁶ – und selbst wenn, dann braucht Bildung trotzdem stets eine gewisse Unkontrollierbarkeit und Unplanbarkeit, um sich vom Unbekannten der Welt überraschen, irritieren und berühren zu lassen.

„Ausschließlich digital präsentierte Programme stehen also vor der Herausforderung, was das Äquivalent zum Blättern – genau genommen: zum blättern Von-Neuem-berührt-werden sein kann?“ (Käpplinger 2021: 39).

Zum anderen wird der Großteil der Bildungsentscheidungen nicht freiwillig getroffen (zu Graden der Freiwilligkeit in der Weiterbildung: Pätzold & Ulm 2015), sondern ist an vielfältige Bedingungen geknüpft, deren komplexes Zusammenwirken in fast 150 Jahren Teilnehmendenforschung bis jetzt nur im Ansatz erschlossen worden ist (z. B. berufliche Anforderungen, Konkurrenz von Zeit für Bildung mit Freizeit oder Zeit für Familie, finanzielle Abhängigkeiten, Teilnahmepflichten, extrinsische und intrinsische Motivation). *Die Idee der Individualisierung der Bildungsprozesse ist ein Produkt der Modernisierung und wird in die Entwicklung des Bildungssystems und der (digitalen) Lerntechnologien eingeflochten*, führt aber zwangsläufig zu frustrierenden Erfahrungen, da die sozialkulturellen Rahmungen die angepriesene Form der Individualisierung gar nicht zulassen (diskutiert am Beispiel von Lernzeit siehe: Kühn 2018: 63ff. und 45f.). Dialektisch gesprochen: Die Forderung nach Individualisierung im Sinne einer

⁸⁵ <https://www.volkshochschule.de/kursfinder.php> [22.08.2023]

⁸⁶ So zeigt die Lebenslauf- und Biografieforschung, dass die eigene Lebensgeschichte stets eine subjektive Konstruktion ist. Erst im Rückblick werden Ereignisse voneinander abgegrenzt und in einer sinnhaften, biografischen Erzählung miteinander verbunden. Bildungsentscheidungen stellen gerade für moderne Biografien zentrale Strukturmechanismen in diesem Konstruktionsprozess dar (Hillmert 2009: 232).

Herauslösung aus gesellschaftlichen Strukturen ist selbst im Kern eine gesellschaftliche und kann sich gar nicht aus ihren sozial-kulturellen Formationen befreien.

„Das ‚Über-Ich‘ der gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen ist so hoch, dass der Einzelne kaum in die Lage versetzt werden kann, diesen Ansprüchen zu genügen. Er soll sein Leben selbst führen, unterschiedlichen Erwartungen gerecht werden, dann auch noch Kriterien fürs Entscheiden selbst begründen können, Subjekt seiner selbst sein – und stößt doch auf vielfältige äußere Erwartungen, die schon prinzipiell nicht zu erfüllen sind. Der moderne Mensch soll autonom sein, zugleich aber vielfältige äußere Erwartungen erfüllen. Er soll *unterschiedliche* Anforderungen erfüllen, aber die Einheit seines Ichs pflegen und auch noch dem allgemeinen Ich gerecht werden. Und aus dieser Überforderung entsteht jenes Unbehagen, das sich kaum empirisch messen lässt, weil die Selbstauskunft ja am Ende positiv ausfallen muss – das ist ja gerade die Quelle des Unbehagens“ (Nassehi 2021: 126, H. i. O.).

Hinzu kommt, dass die Wahrnehmung der schier Masse an potentiellen Weiterbildungsoptionen die Bildungsentscheidung lähmen kann und Lernwiderstände erzeugt. Im Angesicht der vielfältigen nicht wahrgenommenen Bildungsmöglichkeiten, die dem eigenen Leben als *ungelebtes Leben*⁸⁷ entgetreten, wird der Zweifel immer weiter genährt, vielleicht doch falsch oder nicht genug gelernt zu haben (Brödel 2003: 16).

Der Anspruch an das geforderte reflexive Konzept einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung liegt nun genau darin, die Digitalisierung der Programmformate nicht als bloße Marketingentscheidung der pädagogisch-praktisch Handelnden zu sehen, sondern ins Verhältnis zur gesellschaftlichen Modernisierung zu setzen. Dafür muss sie zwangsläufig auf interdisziplinäres Wissen zurückgreifen, wenn sie die gesellschaftliche Bedeutung dieses Transformationsprozesses der Programme verstehen will, um mit dieser Einsicht im besten Fall verantwortlich handeln zu können.

„Die Frage lässt sich konkretisieren: Was müssen wir wissen, um in unserer Gesellschaft vernünftig leben sowie kompetent und verantwortlich handeln zu können? Das ist nun allerdings keine rein pädagogische Frage, sondern eine allgemeine human-, sozial-, und kulturwissenschaftliche Frage. Sie erfordert ethische, erkenntnistheoretische, gesellschaftstheoretische, psycho-

⁸⁷ Die Entscheidung für die Teilnahme an einem Weiterbildungsangebot bedeutet immer eine Entscheidung gegen den Rest der anderen verfügbaren Bildungsoptionen. Dieser Rest der theoretisch verfügbaren Möglichkeiten zu lernen und sich zu bilden, tritt dann dem eigenen Leben als ungelebtes Leben entgegen.

logische und auch fachdidaktische Klärungen. Und damit stellt sich die Aufgabe einer *Synthetisierung* – nicht nur der Addition – interdisziplinärer Wissensbestände“ (Siebert 1990: 65, H. i. O.).

Über 30 Jahre später ist in diesem Zitat sicherlich zu ergänzen, dass es auch eine informationstechnische Klärung im Hinblick auf die technologischen Bedingungen, Funktionsweisen und Logiken benötigt, da Technik- und Kulturentwicklung eng miteinander verwoben sind (siehe Artikel I: Kühn 2022). Da diese so gewonnenen Erkenntnisse damit hochgradig handlungsrelevant für die Gestaltung des Weiterbildungssystems werden und zudem aufzeigen, wie beispielsweise politische oder wirtschaftliche Akteurinnen und Akteure mit ihren Interessen Einfluss auf das Lernen und die Bildung Erwachsener nehmen, wird hierüber das Verhältnis zur Weiterbildungspraxis und zu außerwissenschaftlichen Akteurinnen und Akteure markiert (transdisziplinäre Legitimationsbedürftigkeit). Die eingeschlagenen und vorangetriebenen Entwicklungspfade in der Erwachsenen- und Weiterbildung und die darin sozial-kulturell geformten Orientierungen der handelnden Personen sind nur in Bezug zum sozialen Wandel zu verstehen. Die Diskussionen darum, ob nun bestimmte Personengruppen durch reine Online-Programme inkludiert oder exkludiert werden, werden dahingehend zum Nebenschauplatz – zumal diese Debatten eher von gefühlten Wahrheiten durchzogen sind als von wissenschaftlich abgesicherten Argumenten.

6.1.3. Analyse digitaler Programmformate als Reflexionsmoment für die Disziplin Erwachsenenbildung

Neben der Relevanz der Digitalisierung von Print-Formaten für die Entwicklung des Weiterbildungssystems bzw. der Weiterbildungsorganisationen, wie diese in den beiden vorigen Abschnitten dargestellt worden ist, sind es aus disziplinärer Sicht vor allem forschungsmethodische Transformationsanforderungen an institutionalisierte Disziplinstrukturen (hier auf Strukturebene des Systems von Kognition, siehe Abschnitt 3.1.), die damit verbunden sind. Diese Anforderungen liegen auf zwei Ebenen. Mit dem Wandel des Bereitstellungsformates der Ankündigungstexte verändert sich einerseits die *Entität des Programms* als Untersuchungsgegenstand. Andererseits öffnet das digitale Datenformat neue Optionen für *datengeleitete Forschungs- und Analysezugänge*, womit die Bedeutung datengenerierender, -sammelnder und -verarbeitender Methoden zur wissenschaftlichen Erkenntnis- und Wissensproduktion steigt (Wissenschaftsrat 2020: 35).

„Für die Programmforschung bedeuten Online-Datenbanken aber zunächst, dass das Programmheft im Print- oder Onlineformat (z. B. PDF) als

Untersuchungsgegenstand auf dem Rückzug ist. Damit wird nicht mehr und nicht weniger als die Entität des Programms in Frage gestellt, da es dann eben keine sinnhaft in sich geschlossene Bündelung von Angebotstexten eines bestimmten Planungszyklus mehr ist. Rein forschungspragmatisch wird die Beschaffung der Angebotstexte als Analysematerial in diesem Zusammenhang auch zur Herausforderung. Für die Entwicklung der quantifizierenden Programmanalyse als erwachsenenpädagogische Methode deutet sich an, dass die Lösungen dieses Problems vor allem digital sein werden“ (Freide et al. 2021: 144).

Pädagogische Disziplinen wie die Erwachsenenbildung verfügen in aller Regel nicht über das notwendige informationstechnische Wissen, um das Erkenntnispotential, welches in der Verfügbarkeit digitaler Informationsformate liegt, vollumfänglich zu erkennen und zu erschließen. Eine interdisziplinäre Kooperation, besonders mit der Informatik ist in diesem Zusammenhang nicht nur unausweichlich, sondern wird mittelfristig dazu führen, dass die Erwachsenenbildung als Disziplin ihr methodisches Selbstverständnis hinterfragen und neu finden muss. Ähnliche Entwicklungen zeigen sich bereits in anderen geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern:

„Dass mit dem digitalen Wandel das methodische Selbstverständnis auch hermeneutisch geprägter Wissenschaften u. U. neu bestimmt werden muss, zeigen Debatten um die Bedeutung datengeleiteter Forschungsmethoden in sprach- und kulturwissenschaftlichen Fächern, hier vor allem um den Stellenwert der *Digital Humanities*“ (Wissenschaftsrat 2020: 35, H. i. O.).

Beide Ebenen, auf denen die Transformation analoger Programmformate in digitale Formate, im Hinblick auf das forschungsmethodische Selbstverständnis der Disziplin, von Bedeutung ist, werden im Folgenden ausgeführt.

Zur Entität digitaler Programmformate

Die Programmanalyse benötigt das Programm bzw. die darin gebündelten Angebotstexte als Untersuchungsgegenstände und als Datengrundlage.

„Dies können gedruckte Dokumente und/oder im Internet verfügbare Informationen sein. Sie reichen von Programmheften, Flyern und Handzetteln bis hin zu Informationen auf Webseiten von Organisationen oder Forschungseinrichtungen. Diese Daten können Sie selbst recherchieren oder auf Programmarchive oder Datenbanken zurückgreifen“ (Käpplinger & Robak 2018: 66).

Für die *disziplinäre Identität* hat die Programmanalyse als Forschungsmethode eine besondere Bedeutung. Da das Programm (zur Spezifik von Programmen

siehe z. B.: Gieseke 2018b) als Untersuchungsgegenstand so nur in der Weiterbildung existiert, gilt die Analyse von Programmen als eine der wenigen genuin erwachsenenpädagogischen Methoden (Käpplinger 2008); wobei die methodischen Zugänge zum Gegenstand v. a. sozialwissenschaftliche sind, die auch andere Geistes- und Gesellschaftswissenschaften verwenden (z. B. inhaltsanalytische Verfahren, Längs- oder Querschnittsanalyse, Bildanalysen, quantifizierende Textanalyse, Fallanalysen) (siehe hierzu: Nolda 2018; Käpplinger & Robak 2018; Fleige et al. 2018). Das ist kein Manko, sondern entspricht der interdisziplinären Tradition der Erwachsenenbildung, wofür es eben ein Bewusstsein in der disziplinären Identität geben sollte (siehe Abschnitt 3.7). Der Programmforschung wird dabei eine Vielzahl von Funktionen für die Produktion wissenschaftlichen Wissens, insbesondere zur Gestaltung von Bildungs- und Lernprozessen für Erwachsene, zugeschrieben (Nolda 2018: 434ff.; Fleige et al. 2018); sie markiert damit einen „Kernbereich moderner Weiterbildungsfor-schung, die sich auf den Prozess der Veränderung im Bildungsbereich for-schend und nicht bildungspolitisch normativ argumentierend einlässt“ (Gieseke 2008: 67).

Der bisherigen Argumentation zur Digitalisierung der Programme folgend, kann nun angenommen werden, dass sich die *Entität des Programms*, ontologisch verstanden als das charakteristische Wesen des Gegenstandes, verändert. Käpplinger (2021: 40) führt hierzu im Rückgriff auf die gesellschaftlichen Dispo-sitive, Arbeitsprozesse zu flexibilisieren und agil zu gestalten, aus, dass dieses zyklische Bündeln (in der Regel in Trimestern, Semestern oder Jahren) der Angebote zu einem Programm abgelöst werden könnte von einem steten und flui-den Einpflegen neuer Angebote in eine Online-Kursdatenbank. Zudem könnten die Angebote in einer Datenbank auch nach der Veröffentlichung immer wieder verändert werden (z. B. Änderung des Angebotstextes, von Kurskosten, von Zeiten usw.), was das „lähmende Gefühl ‚Nie-fertig-zu-werden‘“ (Käpplinger 2021: 40) auf Seiten der Planenden, aber auch des Bildungsmanagements und der Kursleitungen auslöst. Wenn das Bündeln wegfallen sollte, es zu einer zeit-lichen Entgrenzung der Angebotsentwicklung kommt und zudem der Ange-botstext nie wirklich fertig ist, würde schlichtweg kein *von der Bildungseinrich-tung* begrenztes Programm mehr existieren. Die Programmforschenden müss-ten in diesem Fall die Entität des Programms durch das Festlegen eines kon-kreten Zeitraums herstellen – beispielsweise: Untersucht werden alle Angebote, die vom 1. Januar 2023 bis zum 30. Juni 2023 von der Einrichtung angekündigt werden (ausführlicher zu dieser Problematik siehe: Kühn et al. 2023 i.V.). Das

Programm wäre damit in seinem Wesen nicht mehr ein Produkt der Weiterbildungseinrichtung mit all seinen vielfältigen Funktionen (siehe: Käßlinger 2021: 38f.), sondern eine Konstruktion durch die Forschenden.

Diesen Argumentationsgang gilt es mit Blick auf die unterschiedlichen Digitalisierungsstrategien der Programmformate weiter zu differenzieren. Schon länger ist zu beobachten, dass die Printprogramme einfach als online verfügbare Datei (z. B. PDF oder in Online-Viewern) bereitgestellt werden. Hier bleibt die bekannte Entität auch für das digitale Programmformat erhalten, da die Einrichtung die bündelnde Konstruktion der einzelnen Angebote zyklisch selbst vornimmt. Forschungsstrategisch verfolgt diese Form der Bereitstellung von Programmen u. a. das digitale VHS-Programmarchiv am DIE⁸⁸, das zudem alte Print-Bestände entsprechend digitalisiert hat, um diese für Forschung *verfügbar* zu machen (Projekt: RetroPro 2⁸⁹). Anders verhält es sich, wenn die Ankündigungen nur noch in Kursdatenbanken eingepflegt werden, nach dem Stattfinden aus diesen Datenbanken wieder verschwinden und somit quasi nicht mehr existieren. Damit wird zum einen das historische Gedächtnis der Weiterbildungsorganisation ausgelöscht, das in der retrospektiven Betrachtung zur Selbstvergewisserung und strategischen, normativ-inhaltlichen Entwicklung der Weiterbildungsanbietenden beiträgt (Käßlinger 2021: 39; Fleige et al. 2018: 87f.)⁹⁰. Zum anderen wird der Ankündigungstext primär auf seine reine Informationsfunktion (Nolda 2018: 433) reduziert, die erlischt, sobald keine Anmeldung mehr möglich ist bzw. der Kurs stattfand. Die Programmforschung in ihrem Erkenntnisanspruch, Einsichten in die Komplexität des Zustandekommens und der Gestaltung von Weiterbildungsangeboten zu erhalten, geht nun allerdings von einer anderen Idee von Programmen aus (siehe hierzu z. B.: Gieseke 2018b; Käßlinger 2021) – andernfalls würde sie das Programm bzw. die darin enthaltenen

⁸⁸ <https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplanarchive/default.aspx> [09.03.2023]

⁸⁹ <https://www.die-bonn.de/id/35749/about/html> [09.03.2023]

⁹⁰ Diese Aussage gilt es ein wenig zu relativieren, denn natürlich wäre es aus programmforschender Perspektive wünschenswert, wenn die Einrichtungen ihre Programme alle archivieren und im besten Fall zugänglich machen – für sich und für andere. Aber rein von ihrem primären Organisationszweck gedacht, Weiterbildungsangebote bereitzustellen und umzusetzen, gehört die Archivierung und die Analyse der Programme nicht zur Aufgabe der Weiterbildungseinrichtung und kann damit auch nicht wirklich erwartet werden. Nichtsdestotrotz muss die erwachsenenpädagogische Programmforschung immer wieder auf den Wert der Programme als (historische) Zeugnisse aufmerksam machen und zeigen, welche Bedeutung organisierte Bildungsprozesse für die Verarbeitung und die Gestaltung sozialer Transformationsprozesse haben (zur Bedeutung der Archivierung: Gieseke et al. 2018: 454f.).

Angebotstexte lediglich als Marketinginstrumente betrachten. Insofern markiert die Digitalisierung der Programme und deren forschungsmethodische Relevanz hier ein Reflexionsmoment, um über die bereits institutionalisierten, disziplinären, methodischen und erkenntnisgenerierenden Forschungszugänge nachzudenken.

Datengeleitete Verfahren der Programmbeschaffung, -archivierung und -analyse: Pfade für eine Programmforschung der Zukunft?

Aus Sicht der Programmforschenden sollten die beschriebenen reflexiven Einordnungen zur Digitalisierung der Programmformate zu einem unbehaglichen und ambivalenten Gefühl führen: Einerseits steigert dieser Transformationsprozess die *Verfügbarkeit des Datenmaterials*, da viele Programme nur einen Mausklick entfernt zu sein scheinen. Andererseits werden die digitalen Datenformate (v. a. bei Online-Kursdatenbanken) *flüchtig*. Das Problem war bereits bei Print-Formaten bekannt, wird bei Online-Formaten allerdings noch einmal präsenter.

„Das Forschungsmaterial dazu ist jedoch schwer zugänglich. Die verschiedenen Einrichtungen und Verbände sammeln ihre Programme nicht durchgängig, obwohl sie das Produkt ihrer Arbeit sind, sondern werfen sie häufiger als unterstellt weg. Das macht sie blind gegenüber den eigenen Entwicklungsverläufen und schwächt die Begründungsfähigkeit gegenüber Dritten ab. Der Wissenschaft wird durch dieses Vorgehen eine wichtige Forschungsgrundlage entzogen“ (Gieseke et al. 2018: 454).

Die Digitalisierung der Programme erzeugt damit ein immenses Problem für die Programmforschung, das es zu lösen gilt. In einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016), in der der *core-belief* dominiert, dass die digitale Lösung von Problemen einer nicht-digitalen vorzuziehen ist (Brumme 2020: 124ff.), erscheint der Aufbau einer digitalen Forschungsdateninfrastruktur über die *Programmarchive* der zentrale Weg zu sein. Im deutschsprachigen Raum existieren mit dem Volkshochschul-Programmarchiv (gepflegt vom DIE)⁹¹, dem Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg (gepflegt von der Humboldt- Universität zu Berlin)⁹² sowie dem Österreichischen Volkshochschularchiv (gepflegt von den

⁹¹ <https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplanarchive/default.aspx> [10.03.2023]

⁹² <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/weiterbildungsprogrammarchiv> [10.03.2023]

Wiener Volkshochschulen)⁹³ drei solcher Archive, die Bildungsprogramme von Weiterbildungseinrichtungen nach unterschiedlichen Auswahlkriterien sammeln, bewahren, katalogisieren und auf vielfältigen Wegen (z. B. in Bibliotheken oder als digitales Archiv) für Interessierte und Forschung zugänglich machen (Gieseke et al. 2018: 459ff.). Mit dem Ziel die Verfügbarkeit der Sammlungen zu erhöhen, geht die Entwicklung der Archive in die Richtung, die Programme datenbankgestützt digital zugänglich zu machen (Gieseke et al. 2018: 462ff; exemplarisch nachzuzeichnen am VHS-Programmarchiv des DIE). Auch der Umgang mit webbasierten digitalen Bereitstellungsformaten (z. B. zentralen Online-Kursdatenbanken oder Kursdatenbanken auf den Homepages der Einrichtungen) wird als (zukünftige) Herausforderung erkannt (Gieseke et al. 2018: 468f., Stimm 2017).

Die Lösungswege hier verlangen zunächst informationstechnisches Wissen zu Verfahren, wie die digitalen Webinhalte (Ankündigungstexte in digitalen Informationsformaten), die auf die Homepages der Einrichtungen zu finden sind, kopiert und dann zur Archivierung in einer (zentralen) Datenbank aufbereitet werden können. Technisch gesehen, ist dies relativ einfach durch sogenannte Webcrawler (Webharvesting-Tools) möglich (Gieseke et al. 2018: 468f.; Stimm 2017: 5), mit denen Webseiten in festgelegten Zeitabständen (z. B. täglich) durchsucht und die gefundenen Daten an einem anderen Ort gespeichert werden können. In diesem Übertragungsprozess können durch die Programmierung sogenannter Pipelines mehrere Schritte auf einmal ausgeführt werden, um etwa gleich semantische Kategorisierungen der Informationen in der Zieldatenbank einzuführen. Die Informationen werden dann beispielsweise sofort dahingehend differenziert, ob es die Kursbeschreibung an sich ist, die Angabe der Kurskosten, des Veranstaltungsortes, der Zeit, des Namens des/ der Dozierenden oder des Veranstaltungstitels etc. – je nachdem, welche Zielkategorie als relevant angesehen wird.

„Daneben ist einerseits wichtig, dass im Erfassungsprozess die Anforderungen des Nutzendenkreises im Blick behalten und überprüft werden, um auch zukünftige Forschungsfragen miteinzubeziehen. Andererseits müssen im Erschließungsprozess Programmforschende ihre Anforderungen an eine Recherchedatenbank präzise definieren“ (Stimm 2017: 6).

Würden PDF-Dokumente statt Webdaten als digitales Informationsformat einer Einrichtung zur Verfügung stehen, würden diese Daten nicht mit Webcrawlern

⁹³ <http://archiv.vhs.at/vhsarchiv-home.html> [10.03.2023]

aufbereitet, sondern mit OCR-Engines⁹⁴. Mit diesem Verfahren der automatischen Texterkennung kann aus PDF-Dokumenten und Bildern die gewünschte Textinformation ausgelesen und ebenfalls entsprechend in eine Datenbank übertragen werden⁹⁵. Das Ergebnis beider Verfahren wäre eine bereits vorstrukturierte Datenbank in einer Form, die bis jetzt auch beim VHS-Programmarchiv des DIE nicht vorliegt und die vielfältige Analysemöglichkeiten öffnet. *Informationstechnisch* gesehen, gibt es unterschiedliche Verfahren zur Analyse dieser großen Datensätze.

Bei einer *einfachen Extraktion* können die gewünschten Informationen, v. a. *explizite Kursattribute* wie Dauer, Wochentag, Veranstaltungsort, Kosten oder Name der bzw. des Dozierenden, aus dem Datenkorpus herausgefiltert werden. Auch eine Stichwortsuche, wie sie auf der VHS-Kursdatenbank des DIE zu finden ist, ist darunter zu fassen. Voraussetzung hierfür ist eine möglichst trennscharfe, eindeutige und weitgehend standardisierte Formulierung der entsprechenden Kategorien (zu den Gütekriterien für Kategorienbildung in einer Programmanalyse siehe: Kühn et al. 2023 i. V.). Die Extraktion könnte im nächsten Schritt um eine *Klassifikation* ergänzt werden, d. h. das explizite Kursattribut wird mit einer weiteren Datenbank verbunden und der Informationswert damit erhöht. Zum Beispiel könnte der extrahierte Ort mit geografischen Informationen, etwa zur städtischen oder ländlichen Lage, zur Bevölkerungsdichte oder Himmelsrichtung etc., verknüpft werden. Vorstellbar wäre es damit, mit wenigen Klicks raumstrukturelle Muster in der Angebotslandschaft offenzulegen. Schwieriger wird es bei Programmanalysen, die entweder nach bisher unbekanntem Kategorien im Datenmaterial suchen (hierzu: König et al. 2020: 5) oder die eher hermeneutisch-interpretativ zu erschließen sind (*implizite Kursattribute*). Diese gehen über bloße automatisierte Extraktionsverfahren für die Textanalyse hinaus. Vor allem mit der Begründung, dass es die subjektive Codierperson für eine solche Programmanalyse braucht, wird der Einsatz technischer Verfahren bis dato eher abgelehnt. Mittlerweile zur Verfügung stehende, KI-basierte Analysetools oder Sprachmodelle, die z. B. von OpenAI⁹⁶ bereitgestellt werden (z. B.: ChatGPT), deuten allerdings darauf hin, dass diese Position nicht mehr

⁹⁴ OCR steht für: optical character recognition

⁹⁵ Dieses Verfahren wurde im Rahmen des Projektes „FuBi_DiKuBi“ bereits genutzt, um die Kursnummern aus den VHS-Programmen, die in PDF-Formaten vorlagen, zu extrahieren (siehe Kühn et al. 2023 i.V.)

⁹⁶ <https://openai.com/> [10.03.2023]

wirklich zu halten ist. Stehen ausreichend Trainingsdaten (z. B. codierte Ankündigungstexte) zur Verfügung, können statistische Analysemodelle über Verfahren *maschinellen Lernens* trainiert und optimiert werden, die auch solche impliziten Attribute in Sekundenschnelle für zigtausende Ankündigungen erkennen, die in einem entsprechenden digitalen Datenkorpus hinterlegt sind. In Anlehnung an Nassehi (2019: 67ff.) kann argumentiert werden, dass in ebendieser Form der digitalen Datenverarbeitung das immense *Erkenntnispotential der Digitalisierung von Programmformaten* liegt – es können Muster in den Angebotsstrukturen (z. B. regionale Themenschwerpunkte, raumstrukturelle Angebotspezifika etc.) offengelegt werden, die mit einem nicht-digitalen Blick unsichtbar bleiben würden. Klar ist, dass Fragen beispielsweise hinsichtlich des Urheberrechts, der Nutzungsrechte oder des Persönlichkeitsrechts (z. B., Speicherung der Namen der Dozierenden) geklärt werden müssen (Gieseke et al. 2018: 468f., Stimm 2017: 5f.). Rechtsgrundlage wäre hier v. a. die europäische Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO)⁹⁷. Aber es ist durchaus anzunehmen, dass es sich bei den in den Kursdatenbanken der Weiterbildungseinrichtungen veröffentlichten Daten um sogenannte *public data* handelt, da sie frei zugänglich sind und damit weniger rechtlichen Restriktionen unterliegen, als im ersten Moment angenommen wird.

Neben dieser rechtlichen Komponente, die es zu klären gilt, werden in den aktuellen Diskursen zur Relevanz digitaler Programmdatenbanken für die Programmforschung die Möglichkeiten der *Zusammenführung von unterschiedlichen digitalen Archivbeständen* als Aufgabenfeld gesehen, um den Datenkorpus entsprechend zu vergrößern (Fleige & Hippel 2022: 246f.; Gieseke et al. 2018: 469). Die Vernetzungsidee entspricht der in Artikel I (Kühn 2022) erwähnten Logik des Digitalen, sich über Netzstrukturen auszubreiten (Brumme 2020: 17ff.) und steht exemplarisch für den kulturell geformten Drang, Daten an einem zentralen Ort zu bündeln, da dies auch immer eine Machtkonzentration darstellt, um zum Beispiel über die Vergabe von Zugriffsrechten *Herrschaft über die wissenschaftliche Wissensproduktion* auszuüben. Die Möglichkeit der Datenkonzentration beruht auf der „faszinierenden Einfachheit in der Sprache der Daten, die nur 1 und 0 als codierte Zustände kennt“ (Kühn 2022: 50). Diese Idee der Vernetzung mag für die bereits bestehenden Datenbestände adäquat sein, für die oben beschriebenen technologischen Verfahren (Webcrawler und OCR) allerdings könnte diese weitestgehend hinfällig werden. Für den Aufbau von Ar-

⁹⁷ <https://gdpr.eu/tag/gdpr/> [10.03.2023]

chiven muss derzeit eine Auswahl getroffen werden, welche Anbieter aufgenommen werden (Samplebildung für das VHS-Programmarchiv des DIE siehe: Heuer et al. 2008). Dies könnte mittel- bis langfristig gar nicht mehr notwendig sein. Die technologischen Verfahren der Datensammlung sind skalierbar – d. h. sie sind potentiell für jede Art von Online-Kursdatenbank nutzbar; müssten nur einmal für jede Webseite (z. B. für alle knapp 900 VHS, oder noch einfacher, für eine zentrale Kursdatenbank wie InfoWebWeiterbildung) eingerichtet werden. Die Aktualisierung des strukturierten Forschungsdatenkorpus würde dann in regelmäßigen Abständen weitestgehend automatisch stattfinden. Das Potential aus der Verbindung einer solchen umfassenden Forschungsdateninfrastruktur mit dem Einsatz von (intelligenten) Agenden zur Datenanalyse liegt darin, ein systematisches *Bildungsmonitoring für die Angebotsebene* aufzubauen. Wie wahrscheinlich das Eintreten einer solchen Zukunft ist, hängt allerdings von vielen Faktoren ab: vom Umfang und von der Form der Digitalisierung der Programme durch die Weiterbildungseinrichtungen, von einer bildungspolitischen Flankierung durch finanzielle Förderung und nicht zuletzt von der normativen Positionierung der Erwachsenenbildung als Disziplin zu diesen Entwicklungen.

Zusammenfassend findet sich eine Situation vor, in der die technischen und kulturellen Pfade eines solchen Szenarios angelegt sind: Es stehen die entsprechenden technologischen Verfahren zur Verfügung und die kulturell geformten Entwicklungen drängen in eine bestimmte Richtung (Datenvernetzung und -zentralisierung, digitale Lösung ist der nicht-digitalen vorzuziehen). Der Anspruch an eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung muss sein, sich möglichst bewusst dafür zu entscheiden, bestimmte Pfade zu gehen oder eben nicht bzw. diese nur bis zu einem bestimmten Punkt zu verfolgen. Gleichzeitig hat sie in ihrer historischen Verantwortung, Wissen zur Verfügung zu stellen, um die Handlungsautonomie der erwachsenenpädagogischen Praxis unter diesen Bedingungen der Digitalität zu stützen – ganz konkret ließe sich das etwa an der Frage festmachen, welche Folgen die Digitalisierung der Programme für die Entwicklung des Weiterbildungssystems haben könnte. Mag es aus Sicht der Forschenden verlockend sein, einen möglichst großen Datenkorpus für Programmanalysen zur Verfügung zu haben, um die Erkenntnispotentiale der digitalen Mustererkennung zu erschließen, so birgt diese Art des Bildungsmonitorings für die Disziplin durchaus *forschungsethische Gefahren*. Nicht nur wäre damit für die Bildungspolitik die ersehnte Transparenz der Angebotslandschaft realisiert, was die Eindringtiefe und Kontrollierbarkeit der Weiterbildungslandschaft potentiell erhöhen würde – ein Problem, dem sich die Weiterbildung permanent ausgesetzt sieht (siehe: Abschnitt 3.4.). Vor allem ist frag-

lich, ob die Weiterbildungspraxis diese Art der Transparenz grundlegend überhaupt möchte und es der Autonomie, die sie braucht, um flexibel im sozialen Wandel bedarfsgerechte Bildungsangebote zu gestalten, zuträglich ist, wenn sie sich der ständigen digitalen Beobachtung ausgesetzt sieht. Letztendlich steht die Frage im Raum, wie zukünftig die Bildung und das Lernen Erwachsener gestaltet sowie wissenschaftlich erforscht und begleitet werden sollen. Auch hier lohnt sich der im ersten Teil der Dissertationsschrift ausgeführte historische Blick zurück, da die *doppelte Aufgabenstellung*, wie Wittpoth (2013: 36) diese für die Konstituierungsphase der Disziplin beschreibt, weiterhin besteht: Sie hat den Auf- und Ausbau des quartären Bildungssektors zu begleiten und abzusichern und muss sich gleichzeitig als Disziplin im Wissenschaftssystem behaupten. Die Problematisierung der Forschungsmethoden (gerade der Programm-analyse), die einen Teil der disziplinären Identität ausmacht, zeigt, wie beides miteinander zusammenhängt: Die Entwicklungen der Weiterbildungspraxis (Digitalisierung der Programmformate) hat Auswirkungen auf die disziplinären Methoden; gleichzeitig wirken die Befunde der Programmforschung und zunehmend auch die Wege der wissenschaftlichen Wissensproduktion auf das Weiterbildungssystem zurück. Die Transdisziplinarität im Sinne der Verbindung von Wissenschaft und Gesellschaft muss für die erwachsenenpädagogische Wissensproduktion zur Digitalisierung (hier bezogen auf die disziplinären Forschungsmethoden) als Forschungs- und Wissenschaftsprinzip ernst genommen werden.

6.2. Funktionen als Kategorie für die Analyse des Spannungsfeldes zwischen professioneller Handlungsautonomie und äußerer Inanspruchnahmen

In den Artikeln II (Robak et al. 2019) und III (Freide et al. 2021) werden die Funktionen als eine Dimension für die Analyse von Programmen beschrieben:

„Für eine funktionale Analyse der Angebote, wie sie für die Programmanalyse hier erstmals entwickelt worden ist, rekurren die Angebotstexte als Sedimente der Programm- und Angebotsplanung (Gieseke & Opelt 2003, 2005) auf spezifische Problem-Lösungs-Konstellationen, die hauptsächlich auf die Komplexität der Teilnahme, aber auch die Repräsentation eines organisationalen Selbstverständnisses oder der Abbildung von Netzwerkstrukturen verweisen. Eine Funktion beschreibt in diesem Zusammenhang dann eine mögliche Beziehung zwischen einem Problem (z. B. Teilnahme, Leitbildentwicklung, Netzwerkbildung, Marktplatzierung) und den spezifischen Formulierungen in den Angebotstexten als äquivalente Lösung (Freide et al. 2021: 139).

In diesem Kapitel wird die theoretische Basis dieser Kategorie unter Berücksichtigung der disziplinären Anforderungen (Abschnitt 4.1) an eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung ausführlich hergeleitet. Eingeführt werden die *Funktionen als reflexives Moment für die Gestaltung von Angeboten* durch die Programmplanung: Auf den planungsrelevanten Bezugsebenen (Gesellschaft, Organisation, Individuum) lässt sich damit erschließen, wie das Spannungsfeld zwischen dem Anspruch einer professionellen pädagogischen Handlungsautonomie und der Notwendigkeit normativer Legitimierung der Erwachsenen- und Weiterbildung durch außerrissenschaftliche und nicht-pädagogische Akteurinnen und Akteure (hierzu: Schwan 2021: 419ff.; Siebert 1985: 581; Wittpoth 2020) verarbeitet wird. Zudem zeigt die folgende theoretische Herleitung, dass soziologisches und pädagogisches Wissen so synthetisiert werden kann, dass genuin disziplinäre Fragestellungen und Gegenstandsbereiche beforscht werden können. Die Ausführungen bieten dahingehend einen neuen, bislang nicht in der erwachsenenpädagogischen Theoriebildung enthaltenen Zugang zum Verständnis der *relativen Handlungsautonomie* des Programmplanungshandelns (Robak et al. 2015b) und wie diese über die Programmanalyse abbildbar ist. Am Ende des Kapitels werden die im Rahmen der durchgeführten Programmanalyse im Projekt „FuBi_DiKuBi“ identifizierten Funktionen zur „Digitalisierung in der Kulturellen Bildung“ an VHS exemplarisch vorgestellt und im Hinblick auf die theoretische Herleitung der Funktionen eingeordnet.

6.2.1. Status quo zu Funktionen als Analysekategorie in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Mit Blick auf die erwachsenenpädagogische Forschung ist erkennbar, dass es verschiedene Versuche gibt, Funktionen als Analysekategorie für Programme und das Programmplanungshandeln zu entwickeln. Zu verweisen ist hier auf die Arbeiten von Hippel & Röbel (2016), die *Funktionen als aktorsabhängige Zuschreibungen* an die Programmplanenden für die betriebliche Weiterbildung auffassen. Das, was Funktionen sind, wird hierbei als induktive Kategorie aus dem empirischen Material (qualitative Interviews und Programme) heraus entwickelt. Im Fokus stehen bei ihnen die Fragen, welche Akteurinnen und Akteure der betrieblichen Weiterbildung existieren, was diese an Zielen an die Programmplanung herantragen, wie die Planenden diese wahrnehmen und in die Bildungsangebote einfließen lassen. Das Sediment dieses komplexen Programmplanungsprozesses sind die Angebotstexte, die in der Regel zu einem Bildungsprogramm zusammengefasst werden (Gieseke 2018b). Der Fokus liegt

auf der Angebotsentwicklung und deren begründeter Bündelung zu einem Programm, die den „pädagogische[n] Kern des Handelns in der Weiterbildungsinstitution“ (Gieseke 2003: 193) darstellt.

„Den Begriff der zugeschriebenen Funktionen verstehen wir dementsprechend als subjektive Bedeutungszuschreibung an bWB. Es wird angenommen, dass bWB nicht bestimmte Funktionen hat, sondern dass ihr vielmehr von den verschiedenen Akteuren unterschiedliche (auch mehrere) Funktionen zugeschrieben werden. Funktionen sind akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung bWB. Diese Zuschreibungen werden als eine Auslegung von Weiterbildung verstanden“ (Hippel & Röbel 2016, S. 64).

Die beiden Autorinnen gehen mit dieser Auslegung von Funktionen davon aus, dass es nicht nur pädagogisch formulierte Erwartungen an die Bildung und das Lernen Erwachsener gibt, sondern noch eine Vielzahl von Anspruchshaltungen außerpädagogischer Akteurinnen und Akteure, mit denen sich die Programm- und Angebotsentwicklung auseinanderzusetzen hat. Vor dem Hintergrund der in Kapitel 3 historisch hergeleiteten normativen Legitimationsbedürftigkeit der Erwachsenen- und Weiterbildung in ihrer inter- und transdisziplinären Tradition wurde dies als konstitutives Merkmal der wissenschaftlichen Disziplin wie auch der pädagogischen Praxis beschrieben. Dass der Einfluss nicht-pädagogischer und außerwissenschaftlicher Akteurinnen und Akteure auf pädagogisches Handeln gerade in der betrieblichen Weiterbildung so auffällig ist, liegt allem Anschein nach daran, dass der Betrieb als rahmende Organisationsform für Weiterbildung dem Wirtschaftssystem angehört und im Kern einer ökonomischen Logik (z. B. Profitabilität, Wettbewerbsfähigkeit, Angebot-Nachfrage-Denken) folgen muss. Pädagogische Anspruchshaltungen (z. B. individuelle Entfaltung, freiwillige und interessengeleitete Teilnahme, biografische Entwicklung, Teilhabe) an Weiterbildung sind hier nachgeordnet zu betrachten. Das führt zu *Widerspruchskonstellationen und Antinomien* für die Programmplanung, da die heterogenen Erwartungshaltungen nicht immer miteinander vereint werden können (siehe: Hippel 2011; Asche 2020).

Während Hippel & Röbel (2016) die Funktionen vor allem für den disziplinären Forschungsgegenstand des Programmplanungshandelns beschreiben, ziehen Robak et al. (2015) *Funktionen als Analysekategorie für Bildungsangebote* im Bereich der kulturellen Erwachsenenbildung für den Gegenstand des Programms heran. Auch hier gehen die Autorinnen davon aus, dass Funktionen von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren an die kulturelle Erwachsenenbildung herangetragen werden und sich diese im Programmangebot etwa in Themenstrukturen, Zielgruppen oder didaktischen Zugängen, niederschlagen.

„Die Analyse wurde dabei über die ‚Portale‘ so angelegt, dass Zuschnitte und Auslegungen Kultureller Bildung in den Themenstrukturen, aber auch in den Lern- und Bildungszugängen, d. h. in den Aneignungs- und Rezeptionsformen berücksichtigt werden konnten. Damit werden Aussagen möglich, an welche Adressat/innen welche Angebote mit welchen Funktionszuschreibungen gerichtet werden. Die leitenden Fragen für die Analyse lauten: Welche Akzente in der inhaltlichen Ausrichtung und in den Angebotsstrukturen sind identifizierbar? Welche Aneignungs- und Rezeptionsformen werden dafür konzipiert? Welche inhaltlichen Impulse und Innovationen werden sichtbar?“ (Robak et al. 2015, S. 3)

Eine theoriegeleitete Bestimmung dessen, was Funktionen sind, bleibt bei Robak et al. (2015) wie auch bei Hippel & Röbel (2016) weitestgehend aus, auch wenn Letztere soziologische Theoriebezüge, etwa zum symbolischen Interaktionismus und zur Systemtheorie, anführen (Hippel & Röbel 2011: 63ff.). Trotz dieser Unbestimmtheit wird aber deutlich, dass sich der Funktionsbegriff am Verhältnis von Programmplanung in seinen komplexen Eingebundenheiten im Mehrebenensystem der Weiterbildung (Schrader 2011: 93ff.) und dessen Seditimentierung im Programm bzw. Angebotstext abarbeitet. Und genau hierin – also in seiner *akteurs- und ebenenübergreifenden Perspektivierung* – liegt die Potentialität des Funktionsbegriffs für die erwachsenenpädagogische Forschung begründet. Funktionen erschließen damit die pädagogische Realität in der Weiterbildung nicht nur aus einer einzelnen Perspektive heraus, sondern stellen Verbindungen her zwischen makro-, meso- und mikrodidaktischen Handlungs- und Akteursebenen. Auf der *Makroebene* verweisen Funktionen z. B. auf nationale, internationale und kommunale bildungspolitische Rahmungen und Zielsetzungen sowie auf die sozial-kulturelle Transformationen der Gesellschaft. Im Zentrum der *Mesoperspektive* steht das Programmplanungshandeln und dessen organisationale Eingebundenheit mitsamt den damit verbundenen Akteurskonstellationen, wie sie beispielsweise bei von Hippel und Röbel (2016) oder bei Käpplinger (2016) für die betriebliche Weiterbildung beschrieben werden. Auf der *mikrodidaktischen Ebene* rückt eher die didaktische und inhaltliche Ausgestaltung des Bildungsangebotes in den Fokus. Die Herausforderung für wissenschaftliche Forschung liegt nun darin, dieses theoretisch weitestgehend unbestimmte Konstrukt „Funktion“ so theoriebasiert zu operationalisieren, dass es als Kategorie für die Analyse von Programmen *und* Programmplanungshandeln herangezogen werden kann. Die folgenden Ausführungen stellen in diesem Zusammenhang zwei systemtheoretische Ansätze als Theoriebasis kurz vor, in denen der Funktionsbegriff zentral beheimatet ist. Erkenntnistheoretisch wird (anders als bei Robak et al. 2015 und Hippel & Röbel 2016) ein eher deduktiver Zugang vorgeschlagen, der zunächst den Funktionsbegriff theoretisch

herleitet und diesen erst danach am Datenmaterial empirisch rückbindet. Im Folgenden wird damit eine theoriegeleitete Sichtweise aufgespannt und deren Erkenntnispotential für die Programm(planungs)forschung dargestellt.

6.2.2. Zum Problem strukturell-funktionaler Ansätze

Der Funktionsbegriff ist in der Soziologie eng verbunden mit systemtheoretischen Ansätzen. Aus der historischen Genese der Systemtheorie heraus ist zu unterscheiden zwischen strukturell-funktionalen Theorieansätzen (Strukturfunktionalismus) und funktional-strukturellen Ansätzen. Der Strukturfunktionalismus kann als Versuch einer Art soziologischer Universaltheorie verstanden werden, um den Zusammenhang menschlichen Handelns und Kommunizierens und der Gesellschaft zu beschreiben. Der theoretische Ansatz wurde in der Mitte des 20. Jahrhunderts maßgeblich von Talcott Parsons geprägt (Schäfers 2016, S. 105ff.). Vereinfacht zusammengefasst ist die grundlegende These, dass die Ordnung des menschlichen Zusammenlebens durch Strukturen gekennzeichnet ist, die nicht nur der individuellen Bedürfnisbefriedigung dienen, sondern immer wiederkehrende Grundprobleme der Gesellschaft lösen. Kultur kann dabei verstanden werden als Subsystem, welches eine latente normative Struktur von Werten, Normen, Rollen und Institutionen für die Handlungssysteme liefert. Dadurch entstehen bestimmte Möglichkeiten für (soziale) Handlungen, die in ihrer Gesamtwirkung innerhalb eines Systems so aufeinander bezogen sind, dass die gesellschaftlichen Grundprobleme gelöst werden können (Münch 2003, S. 33ff.). In der Theorieentwicklung taucht der Funktionsbegriff prominent im sogenannten *AGIL-Schema* bei Parsons auf:

„Den vier Subsystemen des Handelns werden vier Funktionen zugeordnet: dem Verhaltenssystem die Anpassung an wechselnde Situationen der Umwelt (*Adaption: A*), dem Persönlichkeitssystem die Zielsetzung und -verwirklichung (*Goal-attainment: G*), dem sozialen System die Integration (*Integration: I*) und dem kulturellen System die Bewahrung latenter Strukturen (*Latent pattern maintenance: L*).“ (Münch 2003, S. 36, H. i. O.)

Die Kritik an dieser Auslegung des Funktionsbegriffes, die diesen Annahmen folgt, liegt vor allem darin, dass Funktionen als relativ feste und bereits vorhandene „Pfade“ verstanden werden können, denen bestimmte Strukturen bzw. Subsysteme folgen (Schmid 1970, S. 186f.). Es wird davon ausgegangen, dass Strukturen bereits existieren und auf eine Funktion hin ausgerichtet sind (z. B. der Umweltanpassung oder der Integration). Mit den Strukturen werden somit ein kulturell latenter Nutzen, ein Zweck, eine Intention und auch eine Wirkungserwartung, im Hinblick auf die Bearbeitung bestimmter Probleme verbunden.

Die Bedeutungszuschreibung ist stets eine äußerliche, da sie sich nicht über die einzelne Struktur selbst begründet, sondern über deren Verortung im Gesellschaftssystem als Gesamtheit. Eine Feststellung, an der sich, wie sich im nächsten Abschnitt zeigen wird, die funktional-strukturelle Theorie nach Niklas Luhmann abarbeitet. Was heißt das nun aber für die erwachsenenpädagogische Forschung?

Eine derartige Auslegung des Funktionsbegriffes kann als das gängige Verständnis von Funktionen für die Erwachsenen- und Weiterbildung betrachtet werden. Beispiele finden sich etwa in der Beschreibung der Bedeutung von Weiterbildung für die gesellschaftliche Entwicklung (siehe: Abschnitt 3.4.). Deutlich wird hierbei in aller Regel eine kulturell bedingte Funktionszuweisung an ein Handlungsfeld (oder System), das als Weiterbildung bezeichnet wird. Damit verbunden werden dann Erwartungen, etwa für die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung Erwachsener, für die Wettbewerbsfähigkeit oder für die Gestaltung des menschlichen Zusammenlebens (z. B. Zusammenhalt, Vergesellschaftung, Demokratisierung). Erwachsenenbildung als Disziplin und Weiterbildung als Praxis legitimieren sich in ihrer transdisziplinären Tradition (siehe: Abschnitt 3.7) genau darüber, dass sie diese Erwartungshaltungen wahrnehmen und sich in Forschung und Praxis möglichst reflektiert und bewusst darauf beziehen. Ebenso kann die Erwachsenen- und Weiterbildung bestimmte Funktionszuweisungen (begründet) ablehnen. Aber noch einmal: „Wenn man sich für all das für nicht zuständig erklärt, wozu soll öffentliche Erwachsenenbildung dann noch nützlich sein“ (Wittpoth 2020: 20, H. i. O.)? Zum disziplinären Problem wird damit also gar nicht die Funktionszuweisung von außen, sondern die Tatsache, dass immer wieder neu in den Diskursen der *scientific community* geklärt werden muss, wie sich die Erwachsenenbildung zum sozialen Wandel verhält und welchen gesellschaftlichen Aufgaben sie sich widmet.

„Weiterbildung besitzt in der gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und politischen Diskussion einen hohen Stellenwert. Diese Bedeutung speist sich aus mehreren Quellen: Weiterbildung dient als Moderator, Katalysator und Motor gesellschaftlichen Wandels, sie wird als ‚Problemlöser‘ genutzt und als Instrument zur Entfaltung der Persönlichkeit in allen Bereichen des Lebens in Anspruch genommen. Diese ambitionierte Funktionszuweisung stützt das Weiterbildungssystem in seiner Wichtigkeit und sichert ihm Ressourcen. Gleichwohl wird es durch überfrachtete Wirkungserwartungen auch zuweilen überfordert und gerät unter Erfolgsdruck“ (Gnahn 2010, S. 12).

Stärker fokussiert auf Programme und Programmplanungshandeln zeigt sich, dass diese Auslegung, wenn auch leicht abgewandelt, bei Hippel & Röbel

(2016) zu finden ist. Funktionen werden von Akteurinnen und Akteuren „außerhalb“ der Programmplanung zugeschrieben. Diese Abwandlung des Funktionsbegriffes gegenüber der oben dargestellten strukturell-funktionalen Definition geht bereits auf die artikuliert Kritik ein: Funktionen werden als weniger starr bzw. objektiv aufgefasst, sondern sind vielmehr akteurs- und damit subjektabhängige Konstruktionen der Auslegungen und Erwartungen an Weiterbildung (Hippel & Röbel 2016: 64). In jedem Fall wird aber das komplexe Handlungsgefüge deutlich, in welchem Programmplanung agiert und das dazu führt, dass die Planenden mit sich widersprechenden Anspruchshaltungen (Antinomien) konfrontiert werden und mit diesen umzugehen haben (Hippel 2011).

Auf einen wichtigen Punkt dieser Auslegungen von Funktionen, der für die Entwicklung der Erwachsenenbildung als eigenständige wissenschaftliche Disziplin gefährlich ist, ist an dieser Stelle hinzuweisen: Mit der Verwendung dieses Funktionsbegriffes in der Forschung werden die Zuschreibungen von Akteurinnen und Akteuren von außerhalb des Weiterbildungssystems stark verobjektiviert. Das heißt, dass die Erwachsenen- und Weiterbildung lediglich reagieren kann auf die Zuschreibungen, die von ihrer Umwelt an sie herangetragen werden. Der Funktionsbegriff bildet hier ein potentiell Einfallstor für die verschiedenen Verwertungsinteressen, die die Akteurinnen und Akteure im Mehrebenensystem der Weiterbildung im Hinblick auf die Bildung und das Lernen Erwachsener haben. Die Gefahr liegt darin, dass Programmplanung als Dienstleistung für Partikularinteressen vereinnahmt werden kann und so zu einem Reparaturbetrieb für gesellschaftliche Probleme wird, die bildungspolitisch als reine Bildungsprobleme umgedeutet werden (Arnold et al. 2017: 43f.). Das passiert eben genau dann, wenn das erwachsenenpädagogische Personal nicht in der Lage ist, das eigene Handeln (professionell) an die historisch institutionalisierten Disziplinstrukturen zurückzubinden, sondern einfach diesen Forderungen blind nachgibt.

Eine erwachsenenpädagogische Identität braucht also nicht nur eine Offenheit für die herangetragenen Legitimationspfade (*transdisziplinäre Offenheit*), sondern gleichzeitig eine gewisse Widerstandskraft ihrer Disziplinstrukturen (*Historizität der Disziplin*). Letztere wird zunehmend dadurch geschwächt, dass die Finanzierung von Erwachsenen- und Weiterbildung in Praxis und Forschung immer weiter auf projektabhängige Drittmittel und private Investitionen (z. B. durch Teilnehmende, Unternehmen) verlagert wird (zur Finanzierung: Weiß 2018). Strukturell gesehen, wird hierüber ein fundamentaler Unterschied der Weiterbildung als Teil des Bildungssystems im Vergleich zum Schulsystem deutlich: Die Existenz des Weiterbildungssystems, gleichwohl seit 1970 im deutschen Bil-

dungssystem verankert (Nuissl 2018: 504), ist stets brüchig und steht zur Debatte; etwa, wenn Projekte enden oder die privaten Investitionsmöglichkeiten durch Teilnehmende oder Unternehmen sinken. Weiterbildung befindet sich immer wieder – und mit Bezug auf Digitalisierung gerade noch einmal besonders – in einer fast schizophrenen Situation: Die Bedeutung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen für moderne Berufsbiografien im Wandel, die Gestaltung sozial-kultureller Transformationen oder die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe werden einerseits stark hervorgehoben. Exemplarisch dazu aus der Nationalen Weiterbildungsstrategie von 2019:

„Weiterbildung und Qualifizierung sind mehr denn je Voraussetzung, das Berufsleben in die eigene Hand zu nehmen. Wir brauchen daher eine neue Weiterbildungskultur in Deutschland, die Weiterbildung als selbstverständlichen Teil des Lebens versteht“ (BMAS & BMBF 2019: 2).

Andererseits wird gleichzeitig sowohl die Praxis als auch die Forschung gerade über Drittmittelfinanzierungen oder das Binden an sozialstaatliche Förderinstrumente (z. B. Maßnahmen nach SGB III, Vorgaben des Qualitätsmanagements, Weiterbildung als Anreiz- oder Sanktionsinstrument) immer in strukturellen Abhängigkeiten gehalten. Eine kontinuierliche Professionalisierung im Sinne von Verwissenschaftlichung, Positionsgewinnen, Interpretations- und Handlungsautonomie (hierzu: Gieseke 2018a) wird damit ungleich erschwert. Bei aller Kritik muss dabei aber festgehalten werden, dass diese Inanspruchnahme der Weiterbildung von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren eine notwendige und unhintergehbare pädagogische Realität darstellt (Kuper 2023: 14). Die strukturell-funktionale Lesart des Funktionsbegriffes weist genau darauf hin. Insofern ist nicht nur die erwachsenenpädagogische Praxis, sondern ebenso die Forschung nie wirklich neutral, sondern Teil eines politischen Prozesses.

„Erwachsenenbildung als kontinuierliches Angebot ist, egal in welcher Trägerhand, nicht eine wie selbstverständlich akzeptierte Institution. Erwachsenenbildung in jeder institutionellen Variante braucht deshalb Schutz, sie muß ihren gesellschaftlichen Platz auch heute immer wieder absichern und erkämpfen“ (Gieseke 1990: 72).

6.2.3. Funktional-Strukturelle Ansätze (funktionale Analyse) und deren Relevanz für die Analyse von Programmen und Planungshandeln

Anders als im Strukturfunktionalismus ist die theoretische Annahme bei funktional-strukturellen Ansätzen nicht, dass es bestimmte Strukturen gibt, die eine Funktion erfüllen bzw. denen eine Funktion zugewiesen wird. Vielmehr muss

danach gefragt werden, wieso die Strukturen (beispielsweise die Trägerstrukturen im Weiterbildungsfeld oder Differenzierung verschiedener pädagogischer Handlungsformen) existieren, ihre Erscheinungsform verändern oder behalten und nicht verschwinden. Diese Form der Analyse sozialer Systeme wird als funktionale Analyse bezeichnet und wurde von Niklas Luhmann (1964) geprägt. Luhmann setzt bei der Kritik am Strukturfunktionalismus⁹⁸ nach Parsons an und widerspricht insbesondere der Vorstellung, dass es relativ feste strukturgebenden Normen und Rollen gibt.

„Luhmann verzichtete von Anbeginn auf normierte Funktionen. Statt dessen sei nach den jeweiligen funktionellen Problemen zu suchen, die der Bildung von Systemen zugrunde lägen. Derartige Probleme erzeugten jeweils ihre systemischen Reaktionen; jede Strukturbildung sei eine zeit- und kulturgebundene Variante, die unter anderen Bedingungen andere Formen annehme. Den gedanklichen Vergleich dessen, was als Problem vorausgesetzt und in einer bestimmten Weise gelöst wurde, mit dem, was andere Beobachter sehen und was an sonstigen Lösungen möglich wäre, bezeichnet Luhmann als Äquivalenzfunktionalismus – als Suche nach vergleichbaren Formen gegebener Probleme und deren Lösungen“ (Jensen 2003: 194).

„Die Analyse beschreibt die Beziehung zwischen dem Problem und ihren möglichen Lösungen. [...] Die Funktion ist also ein Vergleichsschema für unterschiedliche Problemlösungen, die mit Bezug auf die Funktion als äquivalent gelten“ (Baraldi et al. 1997: 61).

Als Konstruktivist kommt Luhmann damit zur Einsicht, dass das, was als scheinbare Realität von Systemen erfasst werden kann, nie ein Abbild der Realität selbst ist, sondern immer von dem oder der Beobachtenden konstruiert wird (Berghaus 2011: 26ff.). Er verweist auf eine stets zugrundeliegende *Kontingenz* (Berghaus 2011: 108ff.) dessen, was über die Welt gewusst und kommuniziert werden kann.

„Kommunikation heißt, zwischen verschiedenen Möglichkeiten wählen zu müssen. Dabei ist jede Selektionsentscheidung ‚kontingent‘, das bedeutet: immer ‚auch anders möglich‘“ (Luhmann 1984: 47, 217, zit. nach Berghaus 2011: 75).

⁹⁸ „In den ersten Jahren sprach Luhmann zuweilen auch von funktional-struktureller Theorie, doch diente diese Formel vor allem zur Abgrenzung von der strukturell-funktionalen Theorie eines Talcott Parsons. Sie signalisierte den Willen, nicht mehr von Beständen her zu denken und dann nach den Bedingungen der Erhaltung dieser Bestände zu fragen, sondern statt dessen vorgefundene soziale Wirklichkeit als Lösung eines Problems zu verstehen, so daß, wenn man in funktionaler Analyse das zugehörige Problem identifiziert hatte, die vorgefundene Lösung mit anderen denkbaren und vielleicht andernorts verwirklichten Problemlösungen verglichen werden konnte“ (Stichweh 2003: 208).

In dieser Lesart beschreibt der Funktionsbegriff ein mögliches Verhältnis von einem Problem, auf das sich ein System bezieht und dessen verschiedenen vorstellbaren Lösungen. Für eine funktionale Analyse bedeutsam ist dabei, dass sowohl die Seite des Problems als auch die Seite der Lösungen offengehalten werden muss:

„Man muss also beide Seiten unbestimmt setzen – welches Problem und welche Lösung? Lösung heißt übrigens nur: dass weiter prozessiert werden kann, dass Anschlussfähigkeit hergestellt wird [...]“ (Nassehi 2019: 18).

Funktionen, verstanden als ein konkretes *Verhältnis von Problem und Lösung*, sind dabei stets als gleichwertig bzw. äquivalent zu betrachten und nicht normativ zu ordnen im Sinne einer besseren oder schlechteren Lösung eines Problems. Solange prozessiert werden kann – also, solange das System das Problem bearbeiten kann –, kann das System sich selbst bzw. seine Strukturen erhalten.

In der Übertragung dieser Ausführungen auf Programme und Programmplanungshandeln, kann davon ausgegangen werden, dass das Planungshandeln den zentralen Prozess der Problemlösung im Weiterbildungssystem beschreibt. Das heißt, sobald Planungshandeln nicht mehr weiter operieren kann, wäre die Weiterbildung als System nicht mehr existent. Wenn die Programmplanung den Kern des pädagogischen Handelns in der WB markiert (Gieseke 2018b), dann stellen sich folgende Fragen:

- (1) Auf welche Probleme bezieht sich Programmplanungshandeln?
- (2) Was sind mögliche (äquivalente) Lösungen?
- (3) In welchem Verhältnis stehen Probleme und Lösungen (Funktion)?

Gegenüber der strukturell-funktionalistischen Perspektive ergeben sich hier eine Reihe von Vorteilen für die Analyse der Programme und des zugrundeliegenden Programmplanungshandelns: Der Fokus liegt auf der *Programmplanung als pädagogische Handlungsform*, die in ihrer Funktionsweise bestimmte Strukturen hervorbringt bzw. erhält. Die Funktionszuschreibungen von außen bleiben solange Teil der Umwelt, wie diese über die Operationen innerhalb des Weiterbildungssystems (z. B. durch Bedarfs- und Markanalyse, Kommunikation mit Teilnehmenden, Vorgesetzten und Bildungspolitik, Drittmittelanträge für Finanzierung) aktiv einer, im besten Fall „erwachsenenpädagogischen“ Systemlogik folgend, in die eigene Strukturbildung eingebunden werden. Die Genese und Strukturierung der Erwachsenen- und Weiterbildung als Praxis ebenso wie als Wissenschaft werden damit als *eigenständige Prozesse* anerkannt, die in

vielfältigen Beziehungen zur Umwelt stehen. Hierüber ergibt sich eine Anschlussfähigkeit an bisherige Forschungen zur Programm- und Angebotsentwicklung (Überblick: Fleige et al. 2018; Robak & Fleige 2022; Käßplinger et al. 2017), da durch die zweiseitige Offenheit in Bezug auf Probleme und Lösungen die (relative) Autonomie der Planung erhalten bleibt. Strukturen der Weiterbildung und die Strukturen der Disziplin Erwachsenenbildung können nicht von außen gesetzt oder vorausgesetzt werden, sondern sie (re-)produzieren sich aus sich selbst heraus, was in der Systemtheorie als *Autopoiesis* bezeichnet wird (zum Begriff: Berghaus 2011: 50ff.). Die Inanspruchnahme der Programmplanung als Dienstleistung für partikulare Interessen, beispielsweise aus Politik und Wirtschaft, endet damit zunächst immer an den Systemgrenzen. Weiterbildung als System kann von außen lediglich gereizt werden, bestimmte Probleme innerhalb der Systemstrukturen zu verarbeiten. Spätestens seitdem sich Erwachsenenbildung als Disziplin und Weiterbildung als pädagogische Praxis in den 1970er Jahren als eigenständige Einheiten im Bildungs- bzw. Wissenschaftssystem ausdifferenziert haben, können sie aus Selbsterhaltungsgründen von außen nicht dazu gezwungen werden, bestimmte Probleme zu lösen. Wird Programmplanung als kommunikativer Akt verstanden, dann wird darüber immer selbst entschieden, was im System als sinnvoll erachtet wird und zwar in dem Sinne, dass weiterprozessiert werden kann.

Ein zentrales beobachtbares Ergebnis dieses Prozesses ist der *Angebotstext*, der damit ein *materialisiertes Artefakt der selektiven Kommunikationsentscheidungen* der Programmplanung repräsentiert.

„Kommunikation wählt also aus, trifft Selektionen, wobei theoretisch aus einer unendlichen Fülle ausgewählt werden kann. Real ist der Spielraum durch ‚Sinn‘ begrenzt: denn nicht alles ist ‚sinnvollerweise‘ kommunizierbar, nicht jedes Wort, jeder Satz, jede Geste, jede Ausdrucksform, jedes Thema, jede Sendung ist sinnvoll. Was Sinn macht, wird in der Kommunikation selbst bestimmt, nicht von außen“ (Berghaus 2011: 75).

Auch wenn über medienvermittelte Kopplungen zwischen den Systemen (insbesondere über das Medium Geld in den Finanzierungsstrukturen und durch Weiterbildungsgesetze) das System von außen gereizt wird, verbleibt die Selektionsentscheidung darüber, welche Strukturen sich zur Lösung bezogen auf ein systemimmanentes, beobachtetes Problem ausbilden, immer innerhalb der Weiterbildung. Programmplanung ist erst dann wirklich ein hochgradig anspruchsvoller und kreativer Prozess (Robak & Käßplinger 2019), da weder Problem noch Lösung vorgegeben sind, was ein zentrales Merkmal von Kreativitäts-

prozessen darstellt (siehe hierzu: Kühn 2018: 55ff). Geliefert wird damit auch eine Erklärungsfolie für die Beobachtung, dass für ähnlich wahrgenommene Probleme (beispielsweise Integration von Menschen mit Fluchterfahrungen) unterschiedliche Formen herausgebildet werden, die alle äquivalente Lösungen bieten: Sprach- und Integrationskurse an öffentlichen und privaten Weiterbildungseinrichtungen, Beratungsangebote, soziokulturelle Angebote, interkulturelle Angebote, Kurse zur Arbeitsmarktintegration etc.

6.2.4. Teilnahme als zentrales Bezugsproblem für die Weiterbildung

Bevor die Funktionen zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung dargestellt werden, gilt es noch die ersten beiden in Abschnitt 6.2.3. Fragen für die funktionale Analyse von Programmen und Planungshandeln zu beantworten: Was sind die Probleme und was sind mögliche Lösungen? Die These ist, dass als zentrales Bezugsproblem der Programmplanung die *Komplexität der Teilnahme an Bildungsangeboten* angesehen werden kann. Diese These wird auch historisch, mit Blick auf die Anfänge der erwachsenenpädagogischen Forschung, untermauert: Die Ursprünge des systematischen Nachdenkens über das Lernen und die Bildung Erwachsener liegen in der Teilnehmendenforschung (Olbrich 2001: 105ff.; Heidemann 2021: 49ff.; Born 2018: 142f.) – also der Bearbeitung der Frage: Wer partizipiert aus welchen Gründen an Weiterbildung? In der Auseinandersetzung mit diesem Teilnahmeproblem rekurren die pädagogischen Diskurse auf Dimensionen wie Bedarf und Bedürfnis, Emotionen, Interessen, Nutzenerwartungen, Widerstände und Lernlust, Beziehungen, Lernort, Lernzeit etc. Dieses Problem ist deswegen zentral, weil die Programmplanung ohne die Teilnahme an den gestalteten Bildungsangeboten nur bedingt weiterprozessieren kann. Fallen Kurse aufgrund eines Teilnehmendenmangels aus, kann für eine gewisse Zeitspanne einerseits versucht werden, das Teilnahmeproblem durch die Veränderung von Planungsstrukturen zu lösen (z. B. Aufbau und Aktivierung von Marketingnetzwerken, inhaltliche oder didaktische Änderung des Kurses, Maßnahmen der Bedarfserschließung), was sich dann wiederum in veränderten Angebotstexten (also neuen Formen) widerspiegelt (zu Strategien der Angebotsentwicklung siehe: Lorenz 2020; Asche 2020). Andererseits können die Planungsstrukturen (und der Angebotstext als deren Sediment) anderen Bezugsproblemen zugeordnet werden, sodass, trotz Nicht-Stattdfinden des Angebots, eine sinnhafte Anschlussfähigkeit hergestellt wird. Zu diesen weiteren Problemen gehören etwa die Profilierung der Weiterbildungsorganisationen auf dem Weiterbildungsmarkt, der Netzwerkaufbau über die Angebote, die Marken- und Profilbildung, die Legitimation von Weiterbildung oder die pädagogische

Fundierung unter einem normativen Bildungsbegriff. Zwar ist die überwiegende Mehrheit von Angeboten darauf ausgelegt, dass Teilnehmende partizipieren, weswegen es das zentrale Bezugsproblem ist, aber es gibt immer Angebote, die allein der Profilbildung, dem Netzwerkaufbau und der Befriedung von Mittelgebenden dienen und bei denen die Teilnahme nicht im Zentrum steht.⁹⁹ Entsprechend haben die als Programm gebündelten Angebotstexte viele Funktionen, die über die bloße Aktivierung der Teilnahme hinausreichen können, wofür Käßplinger (2021) hinweist:

„Die Angebotskommunikation erfolgt nicht allein in Richtung Teilnehmende, wie man es verkürzt annehmen könnte, vielmehr richtet sie sich auch an Repräsentanten des Trägers oder an Kooperationspartner in der kommunalen Bildungslandschaft. Des Weiteren können regionale Stakeholder in der Politik und Wirtschaft Lesende des Programmes sein. In Volkshochschulprogrammen finden sich oft Grußworte von Bürgermeisterinnen oder Bürgermeistern (die von den Einrichtungsleitungen als „Ghostwriter“ verfasst wurden). Die Leitungen nutzen Vorworte, um Botschaften an den Träger oder an die Mitarbeitenden zu platzieren. Und es gibt eine Reihe von Beispielen, wo die Programme in öffentlichen Medien aufgegriffen und manchmal leider auch skandalisiert werden“ (Käßplinger 2021: 38).

Diese Multifunktionalität, die sich im Programm abbildet, kann damit erklärt werden, dass die Aufgabe der Programmplanung nicht allein darin liegt, Angebotstexte zu verfassen, Bildungsangebote zu planen und für ihre Durchführung zu sorgen. Vielmehr ergeben sich zunehmend Schnittmengen mit Management- und Leitungsaufgaben, die von den Planenden in Personalunion durchgeführt werden (z. B. Marketing, Finanzierung, Profilbildung, Qualitätsmanagement, Personalakquise) (Fleige & Robak 2020; Kühn et al. 2015). Dieses Phänomen wird als „kooperatives Management“ (Gieseke 2003: 193f.) bezeichnet¹⁰⁰. Die

⁹⁹ Für die wissenschaftliche berufliche Weiterbildung im Bereich Kultureller Bildung beschrieben bei Kühn (2023): „Das Bildungsmanagement führt hier an, dass die Akademie bereits Angebote gemacht hat, bevor die Teilnehmenden überhaupt wussten, dass zukünftig ein Bedarf existieren wird. Diese angebotsorientierte inhaltliche Planungsstrategie (vgl. Schlutz 2006; siehe auch Fleige in diesem Band zu den Programmplanenden), die auch dazu führen kann, dass Kurse aufgrund geringer Nachfrage nicht stattfinden, bekommt vom Bildungsmanagement eine wichtige profilgebende Funktion im Sinne einer nach außen sichtbaren Richtungsweisung im Feld. Darin verdeutlicht sich, dass das Programm nicht nur eine nach außen hin sichtbare ‚Bildungsdienstleistung‘ ist, sondern durch das Bildungsmanagement eng mit dem normativen Selbstbild und der strategischen Entwicklung der Organisation verknüpft wird (vgl. Zech 2010, S. 107 f.; siehe hierzu auch die Ausführungen zu Programm von Gieseke & Krueger in diesem Band)“ (Kühn 2023: 220).

¹⁰⁰ Einzig die mikrodidaktischen Lehrtätigkeiten scheinen weitestgehend institutionell entkoppelt zu sein von den Programmplanenden i. d. S., dass die Dozierenden als Externe fungieren, mit denen zwar bei der Erstellung von Angebotstexten durchaus ein engerer Austausch statt-

Programmplanung löst diese Probleme durch das Verfassen von Angebotstexten teilweise mit, wenn zum Beispiel Kooperationspartner, Mittelgeber oder Qualitätsmanagementsysteme in den Ankündigungen genannt werden.

Eine Funktion beschreibt damit, bezogen auf die Programmplanung, den *Zusammenhang zwischen der Teilnahme als zentrales Bezugsproblem und dem Verfassen des Angebotstextes als Lösung* – organisationale und strategisch-normative Problemen werden aber ebenso bearbeitet. Auch wenn das Problem gleich sein sollte, so ist jeder Angebotstext zum einen unwahrscheinlich, weil es immer eine zumindest theoretisch unendliche Menge an alternativen Texten gibt (Kontingenzproblem, siehe: Berghaus 2011: 108ff) und zum anderen einzigartig, da er situationsgebunden und abhängig von der oder dem jeweiligen Programmplanenden als Beobachtende/r ist. Zudem sind die Angebotstexte als äquivalent zu verstehen und können nicht in besser oder schlechter eingeteilt werden. Die Texte sind in ihrer Form und Existenz ernst zu nehmen – ob kurz oder lang, ob mit oder ohne Bilder, ob in Deutsch oder Englisch – und stehen für die Lösung der Programmplanung, um eine Teilnahme in der wahrgenommenen Situation mit den spezifischen Umständen *wahrscheinlich* zu machen. Es gibt keine hundertprozentige Sicherheit, dass es durch den Angebotstext zu Teilnahmen kommt, aber es ist davon auszugehen, dass die Programmplanenden in den Weiterbildungsorganisationen Strukturen aufgebaut haben, erhalten und modifizieren, die dazu geeignet sind, dass der Organisationszweck einer Weiterbildungseinrichtung (in der Regel Bereitstellen und Realisieren von Bildungsveranstaltungen) *wahrscheinlich* erfüllt wird – andernfalls würde die Weiterbildungsorganisation zerfallen und vom Markt verschwinden. Nur, weil die Ankündigungen äquivalent sind, bedeutet das nicht, dass die einzelnen Texte beliebig sind. Vielmehr gibt es einen Spielraum an sinnhaften kommunikativen Möglichkeiten für das Planungshandeln, der unter anderem darin begrenzt wird, dass es Textsegmente in den Ankündigungen gibt (z. B. Nennung von Ort, Zeit, Gebühren, Titel), die unter professionell-pädagogischen Gesichtspunkten enthalten sein sollten (siehe hierzu: Robak 2000). Nicht zuletzt ergibt sich daraus der Wiedererkennungswert von Ankündigungstexten als ein für die Weiterbildung

findet (Gieseke/Gorecki 2000), sie aber aus den organisationalen Prozessen (z. B. Personalentwicklung, Profilbildung, Kommunikation, Hierarchie, institutionelle Förderung) weitestgehend ausgeschlossen sind. Wobei sich auch hier institutionalformspezifische Unterschiede zeigen. In Heimvolkshochschulen sind Planende beispielsweise verstärkt in der Lehre aktiv (Ameln 2014). Ähnliches zeigt sich in einer Studie zur beruflich-wissenschaftlichen Weiterbildung von Tätigen in Kunst und Kultur am Beispiel einer Weiterbildungsakademie (Robak et al. 2023a). Die Planenden treten durchaus als Co-Dozierende in Erscheinung.

spezifisches Kommunikationsformat. Die *Varianz der Angebotstexte* bildet lediglich andere Formen ab, die die Strukturen der Programmplanung unter einmaligen situativen Bedingungen hervorbringen und die von den Planenden als funktional für die Problemlösung angesehen werden, damit weiterprozessiert werden kann. Dieses einzigartige Verhältnis von Problemen und Lösungen (=Funktionen) sedimentiert sich in den Angebotstexten, die als Untersuchungsgegenstände im Rahmen von Programmanalysen erschlossen werden können.

6.2.5. Darstellung und Einordnung der Funktionen zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung

Im Rahmen des in Kapitel 5 beschriebenen Forschungsvorhabens „FuBi_DiK-uBi“ wurden aus dieser theoretischen Perspektive heraus, Funktionen in den Angebotstexten zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung an Volkshochschulen identifiziert und programmanalytisch ausgewertet. Diese Funktionen sollen in diesem Abschnitt abgebildet werden, um hieran exemplarisch das oben formulierte Potential der Auslegung von Funktionen im Sinne einer funktionalen Analyse zu zeigen. Dieses liegt darin, die makro-, meso- und mikrodidaktische Handlungs- und Akteursebenen zu verbinden, um das *Spannungsfeld zwischen dem Anspruch pädagogischer Autonomie und der Legitimationsnotwendigkeit als pädagogische Realität* zu erfassen. So verweist der im vorigen Abschnitt beschriebene Funktionsbegriff auf Probleme, die auf unterschiedlichen Ebenen liegen.

Das Teilnahmeproblem ist eher auf der Individualebene (*Mikroebene*) angesiedelt und differenziert sich entlang der subjekt- und adressat:innengruppenspezifischen Bedarfe, Bedürfnisse, Interessen, Lernaspirationen oder rein örtlichen und zeitlichen Bedingungsstrukturen für Lernen aus. Probleme der Netzwerk- und Profilbildung oder der Finanzierung von Angeboten liegen auf der Ebene der Organisation (*Mesoebene*). Auf der *Makroebene* lassen sich gesellschaftlich-transformative Probleme ebenso wie Probleme der Entwicklung des Bildungssystems oder eines normativen Bildungsbegriffes einordnen, die über Weiterbildung bearbeitet werden. In der nachfolgenden Tabelle sind die Funktionen mit der Zuordnung zu den Ebenen sowie deren Problembezug zu finden. Die Formen der äquivalenten Lösungen sind die Angebotstexte bzw. die Teile der Angebotstexte, die im Prozess der Codierung im Rahmen der durchgeführten qualitativ-quantifizierenden Programmanalyse (siehe: Nolda 2018; Robak 2012) als Lösung für die in den Funktionen zum Ausdruck kommenden Probleme identifiziert worden sind. Die Funktionen wurden dabei bewusst als längere

Wortgruppen formuliert, um zum einen den Problembezug möglichst trennscharf in den Kategorien abbilden zu können, damit überhaupt eine Codierung möglich ist. Zum anderen drückt sich in diesen längeren Formulierungen der Kategorien auch ein handlungsbezogener Akt der Planenden aus, der auf Bildungs- und Lernprozesse sowie deren Bedingungen der Realisierung verweist.

Erläuterung des Problembezugs für Digitalisierung in der Kulturellen Bildung	
Gesellschaftsebene (Makro)	
Kulturgestaltung in einer technologischen Umwelt	Digitalisierung als über Bildung zu gestaltender kultureller Transformationsprozess
(Semi-)Professionalisierung (wissenschaftliches Wissen/ Reflexion für unterschiedliche Tätigkeiten)	Veränderung der Anforderungen an Professionalität in den verschiedenen Tätigkeits- und Berufsfeldern
kulturelle/gesellschaftliche Teilhabe/ Partizipation (auch Nachteilsausgleich)	<i>digital divide</i> bzw. <i>digital gap</i> (z. B. Infrastrukturen, Digitale Kompetenzen, Alter)
Kulturgestaltung im Zeichen von Migration	Migration als über Bildung zu gestaltender kultureller Transformationsprozess
Fähigkeiten zur Mitbestimmung und Gestaltung demokratischer Prozesse fördern	Teilhabe an (digitalen) Partizipationsmöglichkeiten; Erosion traditioneller Institutionen
Inwertsetzung von Kulturtechniken/ -werken (z. B. Kulturerbe)	Auflösung zeitlicher Grenzen (Hyperkultur); Referentialität zwischen Alt und Neu, insbesondere im Digitalen
Organisationsebene (Meso)	
Abbildung von Netzwerk-/Kooperationsstrukturen der eigenen Einrichtung	Abgrenzung der eigenen Organisation bei gleichzeitiger Integration in das Mehrebenensystem Weiterbildung (u. a. Marktplatzie rung, Netzwerkaufbau)
programmübergreifende Angebotsvernetzung	Integration der einzelnen Angebote in ein profilgebendes Programm
Abbildung eines modularisierten Programmaufbaus	Verständnis von lebensbegleitendem Lernen als biografisch fortschreitender Prozess im Programm (z.B. über Kompetenzniveaus, Basis- und Aufbaukurse)
Abbildung von Finanzstrukturen	Sicherung finanzieller Ressourcen zur Angebotsrealisierung

Individualebene (Mikro)	
ästhetische Wahrnehmungsprozesse schulen	(An-)Ästhetik als Kategorie für Wahrnehmung und Beobachtung in Kunst und Kultur aufrechterhalten
Formen ästhetischer Gestaltung erlernen	(An-)Ästhetik als Kategorie für Gestaltungs- und Produktionsprozesse in Kunst und Kultur aufrechterhalten
Erlangen von Abschlusszertifikaten (Qualifikationen) für eine Weiterverwertung	Berufliche Entwicklung gebunden an ein abschluss-/ qualifizationsorientiertes Bildungs- und Beschäftigungssystem
Selbstkreation im Spiegel der Anerkennung (auch Marketing)	Inszenierung des Selbst (z. B. Profile, Webseiten, Blogs, Social Media) in einer Aufmerksamkeitsökonomie (Singularität)
Aufrechterhaltung/ Förderung von Gesundheit	Gesundheit und Wohlbefinden sichern und steigern
Bewältigung/ Bearbeitung prägender Lebensereignisse	Auseinandersetzung mit Lebensereignissen (z. B. Tod, Geburt, Krankheit, Fluchterfahrung) über (digitale) Formen und Formate Kultureller Bildung
soziale Beziehungen aufbauen	Angewiesenheit des Menschen auf soziale Beziehungen zu Anderen
Umgang mit bestimmten Technologien erlernen (z. B. Soft-/ Hardware, digitale Angebote)	Digitaler Kompetenzaufbau mit Fokus auf Anwendung von dem/ der Lernenden bislang unbekanntem Technologien
Alltagsroutinen mit bestimmten Technologien herausbilden	Digitaler Kompetenzaufbau mit Fokus auf Einsatz bereits bekannter Technologien im Alltag
Effektivitäts- und Produktionssteigerung durch (verbesserten) Einsatz von Technologien	Defizitzuschreibungen und -wahrnehmungen des Subjektes insbesondere vor dem Hintergrund von Optimierungs- und Wettbewerbsvorstellungen
Wissenszugänge zu Themen der digitalen Transformation leiten	Technologiezentrierte Wahrnehmung der Digitalisierung aufweisen
Tracking/ Quantifying individuellen Handelns/ Verhaltens	Individuelle Selbstvermessung durch digitale Technologien

Selbstlernprozesse (mit Technologien) unterstützen	Lernen als biografische Selbstverständlichkeit; Digitalisierung schafft neue kulturelle Formen und Formate des Lernens
Unterstützen der Mündigkeit für Handeln in der digitalen Gesellschaft	Digitaler Kompetenzaufbau mit Fokus auf wert- und normenbasiertem Handeln in technologischen Umwelten
individuelle Kreativitätsentwicklung unterstützen	Kreativitätsdispositiv; Veränderung der Bedingungen und Formen für individuelle Kreativitätsentfaltung

Abbildung 7: Übersicht über Funktionen der Digitalisierung in der Kulturellen Bildung und Erläuterung des Problembezugs

Die dargestellte Systematik zeigt die Vielgestaltigkeit der Funktionen und der damit verbundenen Probleme, auf die sich Programmplanung für die Digitalisierung in der Kulturellen Bildung beziehen kann. Auf drei Aspekte zum Verständnis dieser Systematisierung soll an dieser Stelle eingegangen werden: Bedeutung interdisziplinärer Wissenszugänge (I), Selektionsentscheidungen der Programmplanung (II), verschiedene Ebenen der Problembezüge (III).

(I) Die Liste der Funktionen für die Digitalisierung in der Kulturellen Bildung ist nicht vollständig und nur eine Momentaufnahme für die analysierten Programme unter der projektbezogenen Fragestellung. Sie ist das Ergebnis einer iterativen Auseinandersetzung (Robak 2012) von theoretischen Annahmen zur Digitalisierung und Kulturellen Bildung (siehe hierzu auch: Artikel II (Robak et al. 2019) und III (Freide et al. 2021)) und den tatsächlich vorliegenden Angebotstexten als Datenmaterial. Die Bestimmung der für die Weiterbildung relevanten und in den Angebotstexten zu findenden digitalisierungsspezifischen Problembezüge verdeutlicht, dass hier *interdisziplinäre Wissenszugänge* verarbeitet werden (z. B. Kulturwissenschaften, Soziologie, Informationstechnologie, Philosophie). Entsprechende Theoriebezüge und auch Erläuterungen der Begrifflichkeiten wie Referentialität (Stalder 2017), Hyperkultur oder Singularisierung (Reckwitz 2018) sind in den drei Beiträgen der Rahmenschrift zu finden. Durch die iterative Formulierung der Funktionen am Datenmaterial im Rahmen der qualitativ-quantifizierenden Programmanalyse kann bereits hier gezeigt werden, dass Digitalisierung in der Kulturellen Erwachsenenbildung am Untersuchungsgegenstand von VHS-Programmen von der Programmplanung als interdisziplinär zu beobachtender Transformationsprozess verarbeitet wird.¹⁰¹ Das ist vor allem dahingehend interessant, da es gerade in Deutschland immer noch eine starke Technikzentrierung der Diskurse um Digitalisierung gibt (Allert & Asmussen 2017). Kulturelle Erwachsenenbildung scheint zwar darauf Bezug zu nehmen, da Technik und Technologie bei vielen Funktionen im Zentrum stehen, aber gleichzeitig behandelt sie Digitalisierung als (zu gestaltenden) sozial-kulturellen Transformationsprozess, der etwa Auswirkungen auf die ästhetische Wahrnehmung und Gestaltung, Organisationsprozesse und Formen der gesellschaftlichen Teilhabe hat und positioniert sich damit als Transformationsinstanz

¹⁰¹ Ob dies durch die handelnden Akteurinnen und Akteure, die an der Programmplanung beteiligt sind, bewusst oder unbewusst geschieht, ist zunächst irrelevant, da es an der durch Forschung beobachtbaren pädagogischen Realität nichts ändert. Diese Frage des Bewusstwerdens stellt sich erst unter Professionalisierungsgesichtspunkten und zwar dann, wenn das eigene pädagogische Handeln, möglichst auf Basis wissenschaftlich abgesicherten Wissens, legitimiert werden muss.

im sozialen Wandel (Robak 2020; Preuß 2022). Eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung, die stets in Beziehung zur pädagogischen Praxis steht, muss zunächst fremddisziplinäres Wissen in die eigene Theoriebildung miteinzubeziehen, um die pädagogische Realität zu erfassen und sich ihr hermeneutisch-verstehend zu nähern.

(II) Programmplanung bedient sich nie aller Funktionen, sondern trifft für jedes Angebot *Entscheidungen*, welche Probleme für das Verfassen des Angebotstextes in der konkreten Planungssituation als relevant eingeschätzt werden. Diese Entscheidungen sedimentieren sich dann in den Angebotstexten, die als Dokumente analysiert werden können. Anders ausgedrückt: Die Identifizierung der Funktionen in den Ankündigungen lässt Rückschlüsse zu, welche Probleme die Programmplanung überhaupt wahrnimmt und für welche Lösung sie sich entscheidet. Gerade auf der adressierten Individualebene, in der die Teilnahme als zentrales Bezugsproblem verortet ist, wird deutlich, dass es eine Vielzahl an (äquivalenten) Möglichkeiten gibt, Adressatinnen und Adressaten anzusprechen, um diese zu einer Teilnahme zu bewegen (z. B. berufliche Entwicklung, ästhetischer Ausdruck, Kreativitätsentwicklung, soziale Beziehungen aufbauen). Die konkrete Formulierung, die zu den jeweiligen Funktionen im Angebotstext zu finden ist, ist aber nicht festgeschrieben, sondern selbst entsprechend der sinnhaften kommunikativen Möglichkeiten variabel. In Bezug auf die Funktionen stellen diese dann lediglich unterschiedliche Formen der Funktion dar – das Verhältnis von Problem und dem Angebotstext als Lösung ist aber das gleiche. Die identifizierten Funktionen verbinden somit die relativ autonomen kommunikativen Selektionsentscheidungen, die im Rahmen der Programmplanung getroffen werden mit den Textsedimenten in den Ankündigungen.

Ein Beispiel zur Verdeutlichung für die Funktion „soziale Beziehungen aufbauen“: In ‚Angebotstext A‘ steht „Im Kurs haben Sie die Möglichkeit, mit den anderen Teilnehmenden in Kontakt zu treten.“ ‚Angebotstext B‘: „In Kleingruppenarbeiten werden Sie sich gemeinsam mit den anderen Teilnehmenden dem Thema nähern.“ In beiden Fällen wird auf das soziale Beziehungsbedürfnis rekurriert („in Kontakt treten“, „Kleingruppenarbeit, gemeinsam“), welches als Lösung für das Teilnahmeproblem gesehen wird; also die Annahme: Die Menschen partizipieren an dem Kurs, weil sie ein Interesse oder Bedürfnis haben, mit Anderen in Beziehung treten. Die oder der Programmplanende wählt (selektiert) diese Lösung für das Teilnahmeproblem aus, was er oder sie nicht hätte tun müssen (Kontingenz). Eine Entscheidung für eine andere Lösung (z. B. Gesundheitsförderung durch Teilnahme) wäre auch immer möglich gewesen

(Äquivalenz). Die beiden Texte A und B sind entsprechend nur unterschiedliche Formen für dieselbe Funktion „Teilnahmeproblem durch kommunikative Ankündigung sozialer Beziehungen lösen“. Inwieweit diese Kommunikationsentscheidungen bewusst oder unbewusst stattfinden, ist aus programmanalytischer Sicht vollkommen irrelevant, weil sie sich nur für den Ankündigungstext als Ergebnis interessiert. Die Frage des Bewusstwerdens auf Seiten des pädagogischen Personals, wieso es diese bestimmten Entscheidungen so trifft und nicht anders, ist erst unter Professionalisierungsgesichtspunkten von Interesse.

(III) Die Funktionen bzw. die Problembezüge sind in der Systematisierung in drei Ebenen getrennt: Gesellschaft, Organisation und Individuum. Diese Trennung ist eher analytischer Natur und aus Sicht der Planenden zu verstehen, die sich neben dem Teilnahmeproblem auch organisationalen bis hin zu gesellschaftlichen Problemen ausgesetzt sehen. In diesem Verständnis bieten die Funktionen auf der *Individualebene* mit dem Angebotstext Lösungen an, damit Teilnehmende an den Bildungsangeboten partizipieren. Das kommunikative Gegenüber ist hier in erster Linie der oder die potentielle Teilnehmende. Auf der *organisationalen Ebene* geht es dann weniger darum, Teilnehmende zu akquirieren, sondern vielmehr um das Lösen von organisationsbezogenen Problemen, wie der Sicherstellung der Finanzierung oder der Profilentwicklung als Bildungseinrichtung. Das kommunikative Gegenüber sind in diesem Fall beispielsweise die anderen Programmplanenden, das Bildungsmanagement oder Geldgebende sowie Akteurinnen und Akteure im Netzwerk. Die *Gesellschaftsebene* greift eher übergeordnete sozial-kulturelle Herausforderungen auf, zu denen die Planenden in ihren Angebotstexten Bezüge herstellen. Sie sind damit weniger auf die Entwicklung der Organisation oder die Teilnahme bezogen, sondern eher darauf, Bildung als transformatives Moment im sozialen Wandel zu platzieren und gesellschaftlichen Transformationsbedarfe zu antizipieren. Das kommunikative Gegenüber sind im Übergang von Meso- zur Makroebene (politische) Akteursgruppen im gesamten Bildungssystem sowie darüber hinaus Akteurinnen und Akteure, die auf die Inwertsetzung und Legitimation von Weiterbildung als essentielle Säule im Bildungswesen einwirken. Gerade auf dieser Ebene wird deutlich, dass Programmplanung (und auch Bildungsmanagement) in der Weiterbildung – stärker als alle anderen pädagogischen Handlungsformen, z. B. im schulischen oder frühkindlichen Kontext – immer auch politisch ist. Die Gründe hierfür wurden in Abschnitt 3.4 mit der historischen Entwicklung der Erwachsenen- und Weiterbildung bereits umfassend ausgeführt. Bereits Gieseke weist Anfang der 1990er Jahre darauf hin, dass es dadurch umso wichtiger wird, die

Herstellung der eigenen Disziplinarität als eine zentrale Aufgabe wissenschaftlicher Forschung zu begreifen, um den Anspruch der pädagogischen Autonomie in der Praxis abzusichern:

„Die Verteidigung der Institutionalisierung nach außen, die nur noch bedingt nötig ist, und die mühsame Bewahrung des Erreichten verhindern eine Besinnung auf die eigentliche pädagogische Arbeit. Wenn Anerkennung und Unterstützung von politischen Instanzen ausbleiben, wie wir das in den 80er Jahren erlebten, gilt auch die pädagogische Arbeit im Inneren bereits als verloren. Diese Position leistet aber, und das können wir gegenwärtig beobachten, einer politischen Instrumentalisierung Vorschub, weil sie einer derartigen Inanspruchnahme keine erwachsenenspezifischen Standards und Ansprüche entgegenhalten kann.“ (Gieseke 1992: 11f.)

7. Schlussbetrachtung: Was ist eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung?

Auf den Punkt gebracht, kann die zentrale Frage, die in dieser Dissertation bearbeitet worden ist, wie folgt formuliert werden: Was ist eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung? Bei näherer Betrachtung hat sich gezeigt, dass sich dahinter zwei Fragen verbergen. Zunächst muss geklärt werden, was das spezifisch „Erwachsenenpädagogische“ einer solchen Forschung überhaupt ausmacht (Problem der Disziplinarität). Zum Zweiten gilt es, herauszufinden, was und wie zur Digitalisierung geforscht werden muss, wenn der Digitalisierungsbegriff ernst genommen und für den wissenschaftlichen Zweifel zugänglich gemacht wird (Problem der fremddisziplinären Wissenssynthese). Im diesem abschließenden Kapitel werden die zentralen Erkenntnisse der Dissertation zusammengefasst und ein Ausblick auf weitere Desiderate für eine erwachsenenpädagogische Forschung gegeben, z. B. die Arbeit an einem mehrdimensionalen Bildungsbegriff oder das Herausarbeiten digitalisierungsspezifischer Legitimationspfade für die Erwachsenen- und Weiterbildung.

7.1. Die Herstellung von Disziplinarität als Daueraufgabe

Für die Bearbeitung des Problems der Disziplinarität ist zunächst festzuhalten, dass Disziplinen keine festen, sondern wandelbare Einheiten im modernen Wissenschaftssystem sind, die sich immer wieder neu in den (interdisziplinären) Beziehungen zu anderen Disziplinen nach innen selbstvergewissern und nach außen abgrenzen müssen. Die Herstellung des disziplinar Eigenen bzw. die Herausbildung einer Art erwachsenenpädagogischer Identität wird damit zur Daueraufgabe und ist nie abgeschlossen. Da die Erwachsenenbildung spätestens seit den 1970er Jahren einen solchen Institutionalierungsgrad erreicht hat, um als eigenständige Disziplin aufzutreten und als solche wahrgenommen zu werden, ist davon auszugehen, dass sie einen solchen spezifischen wissenschaftlichen Modus der forschenden und diskursiven Wissens- und Erkenntnisproduktion entwickelt hat und kultiviert. Um die Merkmale dieses Modus, in dem Disziplinarität hergestellt wird, zu beschreiben, wurden die historischen Bedingungen der Institutionalisierung zentraler Disziplinstrukturen nachverfolgt. In Bezug auf die Klärung des Problems der Disziplinarität lassen sich in diesem Zusammenhang folgende Charakteristika festhalten:

- Erwachsenenbildung als Disziplin ist ein Produkt des sozialen Wandels bzw. genauer: eines gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses, mit dem sie auch weiterhin eng verbunden bleibt. Hieraus leitet sie u. a. ihren normativen Anspruch ab, durch wissenschaftliche Forschung sowie eine damit in Verbindung stehende Aufwertung pädagogischer Praxis (z. B. Verberuflichung, Professionalisierung, Professionsentwicklung) und voranschreitende Pädagogisierung ehemals nicht-pädagogischer Lebensbereiche gesellschaftliche Transformationsprozesse mitzugestalten (Historizität der Disziplin).
- Die Institutionalisierung zentraler Disziplinstrukturen ist davon abhängig, inwieweit die pädagogische Praxis und die außerwissenschaftliche Öffentlichkeit die Notwendigkeit einer systematischen Auseinandersetzung mit dem Lernen und der Bildung Erwachsener erkennt (transdisziplinäre Legitimationsnotwendigkeit).
- Um die Komplexität des sozialen Wandels überhaupt erfassen und die darauf bezogenen Bildungsfragen artikulieren zu können, greift die Erwachsenenbildung auf Wissensbestände aus verschiedenen Nachbar- und Bezugsdisziplinen zurück. Für die Theorie- und Wissensproduktion synthetisiert sie diese Wissensbestände in einem eigenen System von Kognitionen (interdisziplinäre Wissenssynthese).
- Über diese Art der Theorie- und Wissensproduktion ist die Erwachsenenbildung dazu in der Lage, vielfältige Beziehungen zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen im modernen Wissenschaftssystem einzugehen, muss dabei aber stets darauf achten, das disziplinär Eigenen in der Interdisziplinarität herauszuarbeiten und sichtbar zu machen (Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität).

Zusammengefasst bildet sich eine erwachsenenpädagogische Disziplinarität damit im Verhältnis zu anderen Disziplinen im modernen Wissenschaftssystem, zur pädagogischen Praxis, zur außerwissenschaftlichen Öffentlichkeit sowie über die Funktions- und Aufgabenbestimmung in Bezug auf soziale Transformationsprozesse aus. Aufgrund dieser vielfältigen Bezugspunkte kann nicht davon ausgegangen werden, dass es eine Art homogene disziplinäre Identität gibt. Hinzu kommt, dass sich die noch junge Disziplin bis in die 1990er Jahre hinein nicht aus sich selbst heraus reproduzieren konnte (Wittpoth 2013: 36). Auch heute noch sind die Studiengänge zur Erwachsenenbildung oftmals mit anderen Fächern (z. B. Psychologie, Wirtschaftswissenschaften, Berufsbildung, Philosophie, Soziologie) verknüpft. Die Sozialisationswege der Disziplinvertreterinnen und -vertreter bleiben damit weiterhin heterogen. Identitätslos, wie es an einigen

Stellen behauptet wird (Lühr & Schuller 1977: 227, zit. nach Siebert 1985: 581), ist die Erwachsenenbildung aber nicht. Vielmehr ist die Identität von Spannungsverhältnissen geprägt, die immer wieder neu austariert werden. Dazu gehören beispielsweise die Spannungsfelder zwischen einem theoriegeleiteten Erkenntnisanspruch und der Forderung nach einer Produktion praxisrelevanten Handlungswissens, zwischen ökonomisch-wirtschaftlichen und ideengeschichtlich-aufklärerischen Legitimationspfaden, zwischen normativer und empirischer Fundierung wissenschaftlichen Wissens oder eben zwischen Disziplinarität und Interdisziplinarität (zu Spannungsfeldern siehe z. B.: Vogel 2019: 50ff.; Weinberg 1999: 16ff.; Bauer & Marotzki 2004: 299ff.). Die Herstellung von Disziplinarität innerhalb dieser historisch herauskristallisierten Bezugshorizonte (modernes Wissenschaftssystem, pädagogische Praxis, außerwissenschaftliche Öffentlichkeit, sozialer Wandel) muss eine Digitalisierungsforschung sicherstellen, damit sie sich überhaupt als „erwachsenenpädagogisch“ attribuieren kann.

7.2. Institutionalisierte Disziplinstrukturen werden zum Problem für die Konstituierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung

Für die Konstituierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung können daran anknüpfend disziplinäre Anforderungen an eine digitalisierungsspezifische Wissens- und Erkenntnisproduktion formuliert werden. Vor diesem Hintergrund wurde herausgearbeitet, wie aktuelle Ansätze und Überlegungen für eine systematische wissenschaftliche Wissensproduktion aussehen, welche Auffälligkeiten es dazu gibt, auf welche Art und Weise versucht wird, Disziplinarität herzustellen sowie in welchem Modus digitalisierungsspezifisches Wissen produziert wird. Zwar gibt es eine gewisse Heterogenität in den verschiedenen Systematisierungs- und Ordnungsansätzen, aber am auffälligsten ist, dass Digitalisierung in der Regel als Mediatisierung verstanden wird. Der soziale Wandel besteht, dieser Perspektivierung folgend, darin, dass (digitale) Medien die Alltags- und Lebenswelten durchdringen, womit theoretisch auch die Bedeutung des Medieneinsatzes für Lern- und Bildungsprozesse und die Relevanz einer erwachsenenpädagogischen Forschung zu damit in Verbindung stehenden Forschungsbereichen (z. B. Gestaltung medienbasierter Lehr-Lernszenarien, medienpädagogische Professionalisierung, Medienkompetenzen, technische Infrastrukturen) steigt. Aber selbst der Bedeutungszuwachs von digitalen Medien spiegelt sich nicht ansatzweise in den institutionalisierten Diskursstrukturen wider, woraus bislang (sic!) das Desiderat einer Digitalisierungsforschung abgeleitet worden ist (siehe: Bernhard-Skala 2021b: 19ff.). Für eine solche For-

schung wird die Medienpädagogik zur zentralen Bezugsdisziplin. Diese bietet verschiedene interdisziplinäre Perspektiven zum Medienbegriff an. Disziplinarität wird hierbei vor allem über den Anschluss an bereits institutionalisierte Diskursstrukturen zum Einsatz und zur Rolle von Medien für die Gestaltung von Lern-, Lehr- und Bildungsprozessen Erwachsener hergestellt. In den letzten Jahren findet in Bezug auf eine Verhältnisbestimmung erwachsenenpädagogischer Forschung zum sozialen Wandel eine Perspektiverweiterung dahingehend statt, dass zunehmend die sozial-kulturellen Veränderungen thematisiert werden, die mit der medialen Durchdringung der Lebens- und Alltagswelten verbunden sind (z. B. veränderte Kommunikations- und Vergemeinschaftungsformen, neue Arbeits- und Produktionsprozesse, zeitliche und örtliche Entgrenzung). Aber auch diese Argumentation denkt Digitalisierung als sozial-kulturellen Wandel in aller Regel weiter aus einem medien- und technikzentrierten Blickwinkel. Dem gegenüber stehen zum Beispiel kulturwissenschaftliche oder soziologische Ansätze, die die wechselseitige Abhängigkeit von Technik-, Kultur- und Gesellschaftsentwicklung betonen und eine allzu technikzentrierte Perspektive vermeiden. Obwohl mittlerweile durchaus auf die Existenz solcher Ansätze, insbesondere auf Stalders (2016) „Kultur der Digitalität“ verwiesen wird, werden diese kulturwissenschaftlichen Zugänge bis dato kaum wirklich ernst genommen und tauchen nur sehr vereinzelt in den erwachsenenpädagogischen Diskursen auf (z. B. bei Robak 2022 und Robak 2020).

Vor dem Hintergrund der disziplinären Anforderungen an eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung werden die beschriebenen Diskursstrukturen, die in der Disziplin unter dem Label „Digitalisierung“ existieren und die weiter systematisierend ausgebaut werden sollen, zum Problem. Ein derartiges Konzept einer Digitalisierungsforschung kann kaum die sozial-kulturellen Dimensionen erfassen, da sie nicht den Digitalisierungs-, sondern den Medienbegriff problematisiert. Hierfür macht sie vor allem die Medienpädagogik zu ihrer zentralen Bezugsdisziplin und versucht über diese Verbindung, interdisziplinäres Wissen in die eigene Wissensproduktion einzubeziehen. Das kann aber nie eine eigenständige interdisziplinäre Wissenssynthese sein, die eine erwachsenenpädagogische Identität stärkt, sondern sie braucht immer die Bezugsdisziplin als Hilfsinstanz. Die Nicht-Problematisierung des Digitalisierungsbegriffs und die medienzentrierte Perspektivverengung bieten durchaus Vorteile. Dazu gehört, dass das so produzierte Wissen eine hohe Praxisrelevanz aufweist, da die Mediatisierung, im Sinne einer Durchdringung der Lebenswelten mit (digitalen) Medien, ein viel direkter wahrnehmbares Phänomen ist – mediale Artefakte wie Smartphones, Fernseher, Computer, Tablets, Navigationsgeräte etc. sind in der

alltäglichen Erfahrung quasi omnipräsent – als Phänomene gesellschaftlicher Modernisierung, wie beispielsweise Stalder (2016: 22ff.) diese mit der Erosion der Heteronormativität, der Auflösung von Zentrum und Peripherie und dem Wachstum der Wissensökonomie beschreibt. Dieses Andocken an die alltagsweltlichen medienvermittelten Welterfahrungen, die im Containerbegriff „Digitalisierung“ subsummiert werden, machen es vergleichsweise einfach, auf die Bedeutung des Aufbaus von Medienkompetenzen, des Ausbaus technischer Infrastrukturen in den Weiterbildungsorganisationen, der Entwicklung und Erprobung medienbasierter Lehr-Lern-Konzepte und der medienpädagogischen Professionalisierung des Weiterbildungspersonals hinzuweisen. Eine darauf bezogene Wissens- und Erkenntnisproduktion lässt sich transdisziplinär legitimieren und erweist sich nicht zuletzt von Bildungs-, Wirtschafts- und Arbeits- und Sozialpolitik als förderfähig. Wie lange diese Form der Legitimierung noch funktioniert und wie nachhaltig damit Diskursstrukturen in der Disziplin aufgebaut werden können, wird sich zeigen. Es ist allerdings zu vermuten, dass aufgrund der Nicht-Problematisierung des Digitalisierungsbegriffs, dieser allein zu einer Signalphrase bzw. einem Modebegriff in der Kommunikation mit der pädagogischen Praxis und der außerwissenschaftlichen Öffentlichkeit wird und damit keine strategische, wissenschaftliche, theoretisierende Begriffsentwicklung im kognitiven System der Disziplin stattfinden kann. In der Kenntnis all dieser erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Probleme, wird in dieser Dissertation dafür plädiert, eine Forschung, die rekonstruktiv an die etablierten medienzentrierten Disziplinstrukturen anschließt, nicht als eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung zu bezeichnen, sondern als das, was sie eigentlich ist: eine Forschung zur medienpädagogischen Erwachsenenbildung.

7.3. Was eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung anders macht

Aus dieser Forderung folgt, dass zwar weitgehend geklärt ist, was eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung leisten muss (disziplinäre Anforderungen) und was sie nicht ist (medienpädagogische Erwachsenenbildung), aber es ist immer noch nicht klar, worin im Vergleich zu den etablierten Diskursen ihr Erkenntnispotential liegt. Um auch darauf Antworten zu finden, wird eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung als ein reflexives Forschungskonzept eingeführt, das zwei zentrale Merkmale hat. Zum einen lässt sie den Digitalisierungsbegriff nicht im Alltagsverständnis, sondern problematisiert diesen und nutzt ihn so für eine eigenständige, strategische Begriffsentwicklung im Modus der interdisziplinären Wissenssynthese. Zum anderen stellt

sie ihre Disziplinarität nicht darüber her, dass sie an die bereits institutionalisierten medienzentrierten Disziplinstrukturen anzuschließen versucht, die Digitalisierung als „Containerbegriff“ verwenden. Disziplinarität begreift sie als performativen Akt, die sich in der historisch ausgebildeten Art und Weise, also im kultivierten Modus der wissenschaftlichen Wissens- und Erkenntnisproduktion, herstellt. Im Kern arbeitet eine erwachsenenpädagogische Wissensproduktion an der Verhältnisbestimmung der Erwachsenenbildung zum sozialen Wandel, um darüber die eigene Historizität als Disziplin fortzuschreiben. Um die Komplexität sozialer Transformationsprozesse und deren Bedeutung für die Bildung und das Lernen Erwachsener zu erfassen, ist sie darauf angewiesen, Wissen aus unterschiedlichen Disziplinen zu verarbeiten. Dies tut sie im Modus einer interdisziplinären Wissenssynthese, woraus eine interdisziplinäre Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit resultiert, die, sobald sie als Identitätsmerkmal akzeptiert und nicht als Makel gesehen wird, eine immense Stärke für die Profilierung als eigenständige Einheit im modernen Wissenschaftssystem ist. Prägend für den Modus der wissenschaftlichen Wissens- und Erkenntnisproduktion ist zudem, dass davon ausgegangen werden kann, dass die Lernbedürftigkeit Erwachsener bei Weitem nicht als so selbstverständlich angesehen wird wie die der Kinder und Jugendlichen. In der Breite begann sich die Erkenntnis einer Lernfähigkeit und -bedürftigkeit erwachsener Menschen erst ab Mitte des 20. Jahrhunderts im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse durchzusetzen. Eine erwachsenenpädagogische Forschung muss weiterhin ihre eigene Relevanz sowie die Bedeutung pädagogischer Praxis gegenüber einer außerwissenschaftlichen Öffentlichkeit immer wieder verdeutlichen – insbesondere gegenüber der Bildungs-, Wirtschafts-, Sozial- und Arbeitspolitik aber auch der wirtschaftlichen Akteurinnen und Akteuren. Dazu gehört es, im Prozess der Wissensproduktion eine transdisziplinäre Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit aufrechtzuerhalten, wodurch etwa die äußeren Anspruchshaltungen an die Bildungs- und Lernprozesse von Erwachsenen (z. B. Qualifizierung, Employability, Arbeitsmarktintegration) wahr- und aufgenommen werden können.

7.4. Wozu eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung Wissen produzieren kann

Die folgende Abbildung (Abbildung 8) fasst die Bezugspunkte der Herstellung der erwachsenenpädagogischen Disziplinarität noch einmal zusammen. Daran orientiert, wird erläutert, wozu eine entsprechende Digitalisierungsforschung in der Erwachsenenbildung Wissen produzieren kann.

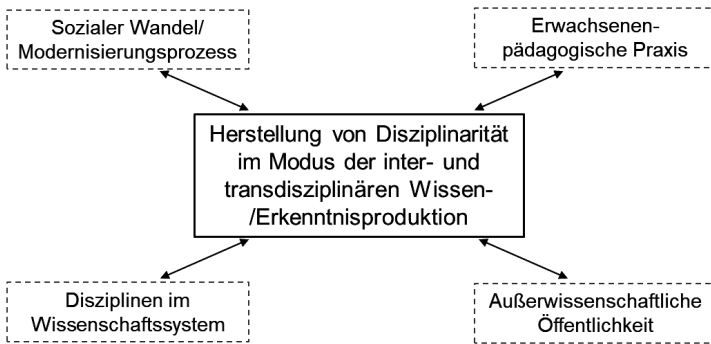


Abbildung 8: Bezugspunkte der performativen Herstellung der erwachsenenpädagogischen Disziplinarität einer Digitalisierungsforschung

7.4.1. Digitalisierung als komplexe Beziehung von Technik- und Kulturentwicklung

Sozialer Wandel/ Modernisierungsprozess: Eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung denkt immer (!) aus der Perspektive gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse. Das heißt, sie fasst auch Digitalisierung im Kern als sozial-kulturellen Wandel auf. Digitalisierung ist gleichzeitig Ausdruck bzw. Resultat tiefliegender kultureller Transformationspfade, erzeugt aber auch technologische Umwelten, die selbst zur Bedingung kultureller Transformation und sozialer Strukturbildung werden. Das Schwierige an diesem Verständnis ist, dass es keinen wirklichen Anfangs- und Endpunkt des Denkens gibt, wie ihn z. B. technikzentrierte Sichtweisen haben, die gesellschaftlichen Wandel mit dem Einsatz bestimmter Technologien begründen – z. B. Facebook und soziale Netzwerke haben die Art und Weise verändert, wie Menschen kommunizieren und Beziehungen eingehen. Aber noch einmal:

„Technologien können diese Transformationen beschleunigen, sind aber nicht deren Auslöser. Zunächst muss es eine Vorstellung davon geben, etwas verändern zu wollen. Außerdem braucht es einen gewissen Druck, die Mühe der Veränderung auf sich zu nehmen. [...] Dass überhaupt ein Raum für Veränderung und eine gesellschaftliche Notwendigkeit für Investitionen geschaffen wird, hat also mit der vorherrschenden Dynamik der Gesellschaft zu tun. Dieser Prozess wird nicht durch Technik ausgelöst“ (Stalder 2019: 49).

Um bei dem eben eingeführten Beispiel zu bleiben: Die Etablierung sozialer Netzwerke wie Facebook muss u. a. auf ein kulturell herausgebildetes Bedürfnis treffen, mit anderen Menschen außerhalb der alltäglichen face-to-face-Bezie-

hungen in Kontakt zu treten. Die Anzahl von „Freundinnen und Freunden“ bzw. Followern muss als wertvolles und erstrebenswertes Gut anerkannt werden – es muss affiziert werden, wie Reckwitz (2017: 27ff.) es sagt. Damit überhaupt Content (Bilder, Videos, Texte, Links etc.) erzeugt wird, müssen zudem bestimmte Externalisierungspraktiken kulturell „gefordert und gefördert“ werden – also, dass etwas vom Inneren des Subjektes nach außen zu „Markte“ getragen wird (z. B. Fotos vom Mittagessen oder Konzertbesuchen posten, Selfies teilen, Beziehungsstatus auf Facebook aktualisieren). Dahinter steht oftmals der in einer singularisierten Gesellschaft kulturell erzeugte Drang, durch bestimmte Formen von Inszenierungen der eigenen Authentizität Aufmerksamkeit auf diesen Märkten zu erhalten (zur Aufmerksamkeitsökonomie in technologischen Umwelten: Reckwitz 2017: 238ff.). Der Grad der Aufmerksamkeit kann u. a. mit Erfassen der Likes, Views oder mit Sternbewertungen quantifiziert werden (hierzu: Mau 2018). Der Anzahl von Likes muss ebenso eine Wertigkeit zugeschrieben werden, sodass eine hohe Anzahl als erstrebenswert gilt und beispielsweise mit Prestige und Einfluss verbunden wird. Dieses Beispiel zeigt, dass es kulturelle Bedingungen der Entwicklung, des Einsatzes und der Etablierung von Technologien gibt, die nicht durch die Technologien selbst erklärt werden können, sondern nur durch das Verständnis sozial-kultureller Transformationsprozesse. Andererseits, und hier ist der Übergang zu einer medienpädagogischen Erwachsenenbildung markiert, führt eine gewisse Durchdringung mit bestimmten Technologien dazu, dass diese selbst zur kulturellen Umwelt werden, der sich nur schwerlich entzogen werden kann – die Nutzung von Facebook oder Messenger-Dienste wie WhatsApp oder Telegram wird zur Voraussetzung, um „teilhaben“ bzw. mitreden zu können und hat Auswirkungen auf die Persönlichkeits- und Identitätsbildung. Selbstverständlich werden dafür bestimmte Medienkompetenzen gebraucht und es entstehen infrastrukturelle Zwänge im Hinblick auf die Medienausstattung für die Weiterbildungseinrichtungen; und natürlich ist zu all diesen Aspekten eine systematische Forschung notwendig. Aber es ist dann eben oftmals eine praxis- und anwendungsorientierte Forschung zur medienpädagogischen Erwachsenenbildung und keine, die Digitalisierung als sozial-kulturellen Wandel problematisiert.

7.4.2. Was wissen andere Disziplinen über Digitalisierung?

Um diese Komplexität von Technik- und Kulturentwicklung zu erschließen, gibt es zwei Wege, die gleichzeitig die Brücke zum nächsten Bezugspunkt für die Herstellung der Disziplinarität bauen: Beziehungen zu *anderen Disziplinen im Wissenschaftssystem*.

(I) Der erste Weg besteht darin, dass eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung den Digitalisierungsbegriff im Modus der interdisziplinären Wissenssynthese problematisiert und als deutungsnotwendig anerkennt. Das heißt, sie fragt: Was verstehen andere Disziplinen unter dem Begriff „Digitalisierung“? Welche Forschungsgegenstände und -fragen werden dort mit welchen Methoden bearbeitet und welche Theorien dabei herangezogen? Welche Relevanz hat dieses Wissen, um den Zusammenhang von Technik- und Kulturentwicklung zu verstehen? Der Artikel I (Kühn 2022) hat gezeigt, wie so etwas aussehen kann. Zunächst wird hier grundlegend zwischen einer technologischen und einer sozial-kulturellen Perspektive auf Digitalisierung unterschieden. Jede wissenschaftliche Disziplin arbeitet entweder mehr in der einen oder der anderen Perspektive. Informationstechnische oder ingenieurwissenschaftliche Fächer denken eher technologisch, während geistes-, kultur- und sozialwissenschaftliche Fächer die sozial-kulturellen Dimensionen des Digitalisierungsbegriffes offenlegen. Die herausfordernde Aufgabe einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung besteht nun darin, beide Perspektiven zusammenzudenken – also zu synthetisieren – ohne dabei eine der beiden Seiten zu ignorieren oder überzubetonen. Aus technischer Perspektive gibt es zum Beispiel mathematische und naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten und technische Funktionsbedingungen (z. B. diskrete Informationsformate in 1 und 0, Strom und Ressourcen als materielle Basis, Speicherkapazitäten und elektrische Widerstände), die den Rahmen abstecken, welche sozialen Praktiken in welcher Form und in welchem Maße „digitalisiert“ werden können. Sozial-kulturelle Perspektiven weisen beispielsweise darauf hin, dass die Technikentwicklung und der -einsatz nicht im luftleeren Raum stattfinden, sondern eine kulturelle Grundlage haben (z. B. gesellschaftliche Modernisierung, Optimierungsnormen) und innerhalb sozialer Gesellschaftsstrukturen (z. B. Machtverhältnisse, soziale Ungleichheiten, Rechtssystem) stattfinden. Erst vor diesem Theorihintergrund produziert eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung wissenschaftliches Wissen zur Bedeutung und Funktion von Bildung und Lernen Erwachsener im sozialen Wandel.

(II) Um eine Wissensproduktion in dieser Komplexität überhaupt zu realisieren, wird ein zweiter Weg vorgeschlagen: Fokussierung auf bestimmte Transformationsbereiche und -phänomene (zunächst) innerhalb der institutionalisierten Forschungsfelder der Erwachsenenbildung. Dies wurde in Abschnitt 6.1. exemplarisch für das Phänomen der Überführung der Print-Programmformate (Programmhefte, Flyer) in digitale Formate (PDF, Online-Kursdatenbanken) und damit verbundene forschungsmethodische Fragen dargestellt. Dabei wurden

sowohl technische Aspekte beschrieben – etwa die Möglichkeiten des Aufbaus zentraler Datenbanken, Realisierung automatisierter Auswertungsmethoden und die theoretisch weltweite Verfügbarkeit des Programmangebots. Die technische Grundlage hierfür ist im Kern das maschinenlesbare, diskrete Informationsformat, das es ermöglicht, dass Programm A mit Programm B mit Programm C mit Programm... an einem zentralen Ort zusammengebracht und auf jedem Gerät (fast) unendlich oft dupliziert werden kann. Es könnte aber auch gezeigt werden, dass es kulturelle Erwartungshaltungen und gewisse Interessen auf Seiten der Teilnehmenden (z. B. Verfügbarkeit von Welt, Steigerung von Bildungsmöglichkeiten), der Weiterbildungseinrichtungen (z. B. Online-Marketing, Kostenersparnis, Flexibilisierung der Planungsprozesse) und der Bildungspolitik (z. B. Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt, Monitoring und Steuerung) gibt, die mit dieser Art der Digitalisierung von Programmen in Verbindung stehen. Erst vor dem Hintergrund dieser modernisierungstheoretischen Perspektiven kann die Erwachsenenbildung als Disziplin wie auch die Entscheiderinnen und Entscheider in der pädagogischen Praxis einschätzen, wie sie sich zur Transformation der Programmformate verhalten und diese mitgestalten wollen: Haben die Weiterbildungsanbieter überhaupt noch eine Wahl, ob sie ein Programm im Onlineformat veröffentlichen oder nicht? Wie wägen die Programmforschenden das Erkenntnispotential einer weitgehend automatisierten Auswertung von Angeboten in einer zentralen Online-Datenbank gegenüber den dadurch entstehenden Monitoring- und Kontrollmöglichkeiten durch die Bildungspolitik ab? Wie würde die Programmforschung die Weiterbildungsanbieter in eine solche Forschung einbeziehen? Wird für eine solche Forschung nicht ein informiertes Einverständnis der Einrichtungen für eine Sammlung und Auswertung über eine zentrale Datenbank benötigt?

7.4.3. Die Bedeutung von institutionalisierten Weiterbildungsstrukturen im sozialen Wandel

Diese Fragen weisen auf den dritten Bezugspunkt hin, in dem sich Disziplinarität herstellt: *Verhältnis zur pädagogischen Praxis*. Gerade die letzte Frage hat nicht nur eine rechtliche Dimension, sondern vor allem eine ethische. Denn Erwachsenenbildung als Disziplin hat gegenüber der pädagogischen Praxis eine historische Verantwortung. Dass es ein institutionalisiertes Weiterbildungssystem im deutschen Bildungswesen gibt, welches lebenslange Lern- und Bildungsprozesse kontinuierlich und verlässlich ermöglichen und gestalten möchte, ist nicht selbstverständlich. Voraussetzung hierfür ist, dass Erwachsenen- und Weiterbildung als gesellschaftlich zu leistende Daueraufgaben anerkannt werden.

Dies ist erst seit etwas über 50 Jahren der Fall. Die Existenz einer wissenschaftlichen Disziplin, die sich systematisch mit dem Lernen Erwachsener auseinandersetzt, trägt dabei in sehr hohem Maße zur gesellschaftlichen Aufwertung erwachsenenpädagogischer Praxis bei, sichert die institutionalisierten Strukturen der Weiterbildung ab und unterstützt ihren weiteren Auf- und Ausbau. Eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung muss die Entwicklung und Absicherung des Weiterbildungssystems weiterhin unterstützen und die Bedeutung lebenslanger Lernprozesse für die Bewältigung und Gestaltung sozialer Transformationsprozesse wachhalten. Diese Aufgabe ist schon allein mit Blick auf die Mediatisierung der Lehr- und Lernprozesse nicht trivial, denn es kann durchaus die Frage gestellt werden: Wozu braucht es denn überhaupt noch diese Pluralität und Regionalität in der Bildungslandschaft, wenn es relativ problemlos möglich ist, orts- und zeitunabhängig an einem digitalen Bildungsangebot teilzunehmen? Vielleicht wurde dieses digitale Angebot sogar noch mithilfe eines intelligenten tutoriellen Assistenzsystems nur für die Lernende oder den Lernenden individuell und passgenau zusammengestellt und verspricht ein viel besseres Lernerlebnis und einen höheren Lernerfolg? Stalder (2019: 52) weist in diesem Zusammenhang auf eine zentrale Widersprüchlichkeit hin. Auf der einen Seite existiert die Idee, durch technische Systeme individuelle Selbstlernprozesse zu ermöglichen: „Bring es dir selber bei, wozu brauchen wir noch Bildungsinstitutionen, die ohnehin fünf Jahre hinterherhinken?“ Auf der anderen Seite steigt die Bedeutung von institutionalisierten Bildungsprozessen gerade in Phasen des gesellschaftlichen Wandels massiv an

„Wir erleben heute einen unglaublichen Boom von Bildung, Weiterbildung und lebenslangem Lernen. [...] Darin wird nicht nur ein individuelles, sondern auch ein gesellschaftliches Begehren nach gesichertem Wissen und gesicherten Fähigkeiten sichtbar“ (Stalder 2019: 52).

Statt in Grabenkämpfen für oder gegen Weiterbildungsorganisationen zu verharren, hilft eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung zu verstehen, dass beide im ersten Moment widersprüchlichen Aussagen – Bildungsinstitutionen braucht es nicht mehr und Bildungsinstitutionen sind wichtiger denn je – Ergebnisse gesellschaftlicher Modernisierung sind. Durch Technikeinsatz werden die Subjekte nicht nur aus ihren gewohnten Arbeitsprozessen herausgelöst (z. B. durch Einsatz von Robotern oder durch Automatisierung), sondern auch aus den etablierten Organisationsstrukturen von Lern- und Bildungsprozessen (z. B. orts- und zeitunabhängige Wissensaneignung, niedrigschwellige Teilnahmeoptionen, informelles Lernen). Das ist in erster Linie ein emanzipatorischer Freiheitsgewinn, den es aus ideengeschichtlich-aufklärerischer Sicht zu

unterstützen gilt. Dieser Freiheitsgewinn hat Grenzen (siehe: Nassehi 2021: 155) und führt tendenziell zu einer Überforderung der Subjekte, die sich in einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) quasi unendlichen Alternativen ausgesetzt sehen – gerade, wenn die Bildungstechnologien mit dem Anspruch einer Optimierung und Effizienzsteigerung von Lernprozessen verbunden sind. Eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung kann zeigen, dass die Bedeutung von Bildungsinstitutionen vor diesem Hintergrund steigt, da sie Antworten auf diese kulturell erzeugte, überfordernde Individualisierung bieten, indem sie die Subjekte dazu befähigen, die neuen kulturellen Bedingungen zu verstehen, sie als gestaltbar zu betrachten und möglichst selbstbestimmt in den hergestellten Möglichkeitsraum zu agieren:

„Andererseits kann man sich die Fähigkeit, mit komplexen Situationen umzugehen, auch nicht einfach mal schnell selber beibringen. Es gibt also sicher ein Bedürfnis nach neuen Angeboten und neuen Formen des Lernens, das an die Bildungsinstitutionen herangetragen wird“ (Stalder 2019: 53).

Der digitale Wandel erzeugt damit neue Legitimationspfade für die Notwendigkeit einer institutionalisierten Weiterbildung neben den bereits bekannten wie Demokratisierung, Vergemeinschaftung, Qualifizierung, Integration und Teilhabe, die allerdings auch weiterhin wirksam bleiben. Dass Weiterbildung diese Aufgabe tatsächlich schon (eher unbewusst) in den erwachsenenpädagogischen Handlungsmodus der Angebots- und Programmentwicklung integriert hat, wird in Artikel II (Robak et al. 2019) mit den analytisch-reflexiven Portal zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung ersichtlich (ausführlich: Kühn et al. 2023 i. V.). Eine derartige wissenschaftliche Wissensproduktion unterstützt somit die Weiterbildungsanbieter darin, ihr organisationales Selbstverständnis und damit verbunden, ihre Aufgabe als Bildungseinrichtung in Bezug zum sozialen Wandel zu finden und zu schärfen.

7.4.4. Notwendigkeit eines mehrdimensionalen Bildungsbegriffs

Der letzte Bezugspunkt für die Herstellung von Disziplinarität ist das *Verhältnis zur außerscientifischen Öffentlichkeit* – also zu allen Akteurinnen und Akteuren, die ein (berechtigtes) Interesse an der Existenz von Weiterbildung als pädagogische Praxis sowie einer Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin haben und Ansprüche an beide stellen. Die Quellen dieser Interessen- und Anspruchsbekundungen sind aufgrund der Pädagogisierung immer weiterer Lebensbereiche im Verlaufe des 20. Jahrhunderts ausgesprochen vielfältig.

Am bedeutsamsten sind sicherlich die Bildungs-, Wirtschafts-, Arbeits- und Sozialpolitik. Diese rahmen beispielsweise durch Gesetzgebungen den Handlungsradius und die Aufgabenbestimmung der Weiterbildungseinrichtungen und weisen den Einrichtungen im Weiterbildungssystem sowie der wissenschaftlichen Forschung teilweise existenzielle Ressourcen zu (hierzu: Grotlüschen & Haberzeth 2018). Diese Allokation ist häufig sehr direkt mit einer politischen Einflussnahme verbunden, da Gelder für bestimmte Zwecke (z. B. Förderrichtlinien, Förderung bestimmter Bildungsbereiche) bereitgestellt werden. Daneben gibt es u. a. noch Akteurinnen und Akteure aus der Wirtschaft wie Unternehmen, Branchenverbände und Gewerkschaften, die besonders, aber nicht nur, an der instrumentellen Qualifikationsfunktion von Weiterbildung für Arbeits- und Produktionsprozesse interessiert sind. Durch das Erschaffen sozial-kulturell wirksamer technologischer Umwelten (Stalder 2016; Reckwitz 2017) agieren all diese außerwissenschaftlichen Akteurinnen und Akteure unter veränderten kulturellen Bedingungen (Digitalität), müssen sich selbst anpassen bzw. sehen in der Gestaltung dieser technologischen Umwelten ihre digitalisierungsspezifischen Aufgaben, z. B.: intelligente Vernetzung von Prozessen und Maschinen (Industrie 4.0), Automatisierung, Formulierung von veränderten Qualifikations- und Kompetenzanforderungen (z. B. *digital literacy*)¹⁰², Maßnahmenentwicklung zur Reduktion sozialer Ungleichheiten (z. B. *digital divide*, Machkonzentration bei Tech-Unternehmen) oder die Berücksichtigung neuer (politischer) Gruppierungen, die in den technologischen Umwelten Einfluss auf die Gestaltung von Gesellschaft nehmen wollen/ können (z. B. Klimabewegungen, populistische Bewegungen, Hacker). Nicht zuletzt aufgrund des historischen Expansionserfolgs der Erwachsenen- und Weiterbildung seit den 1960er Jahren, gib es einen Reflex, all diese „[ungelösten] Fragen zu Bildungsproblemen zu erklären und deren Beantwortung oder Befriedung bei der Weiterbildung in Auftrag zu geben“ (Arnold et al. 2017: 43). Zentrale Funktionszuweisungen an Weiterbildung sind u. a.:

- Umschulung und Fortbildung von Arbeitskräften, die durch einen Technikeinsatz aus veralten Produktions- und Arbeitsprozessen freigesetzt werden
- Qualifikation und Ausbildung von Fachkräften für die hochtechnisierten und spezialisierten Arbeitsprozesse

¹⁰² <https://wb-web.de/aktuelles/digital-literacy-versuch-einer-begriffsbestimmung.html>
[13.04.2023]

- Digitale Spaltung der Gesellschaft durch Weiterbildung z. B. für ältere Menschen oder in infrastrukturell benachteiligten (ländlichen) Regionen entgegenwirken
- Aufklärung zu Populismus, Fake News und postdemokratischen Entwicklungen, die in Zusammenhang mit der Mediatisierung der Alltags- und Lebenswelten und der veränderten Informations- und Wissensproduktion bzw. -aneignung stehen
- Anfälligkeit für Technikmissbrauch durch einen Kompetenzaufbau im Bereich der Daten- und Cybersicherheit reduzieren

Aus dieser Vielfalt an äußeren Inanspruchnahmen und Funktionszuschreibungen resultieren zwei zentrale Herausforderung für die Erkenntnis- und Wissensproduktion einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung:

Erstens braucht es eine wissenschaftliche Wissensproduktion, die das erwachsenenpädagogische Handeln als eine eigenständige pädagogische Handlungsform weiterhin absichert, sodass dieses nicht zu einer Dienstleistung etwa für politische oder wirtschaftliche Interessen degradiert wird. Gleichzeitig muss aber anerkannt werden, dass pädagogisches Handeln in diese Interessenlagen und Akteurskonstellationen eingebunden und diese Verbindung Teil des erwachsenenpädagogischen Selbstverständnisses ist. In den institutionalisierten Strukturen im kognitiven System der Disziplin gibt es hierfür eine Reihe von Begriffsentwicklungen und methodischen Ansätzen, die sich an eben jenem Autonomieanspruch in einem komplexen Bedingungsgefüge abarbeiten: Programmplanung als relativ autonomes Handeln bzw. Wissensinseln (Gieseke 2003), professionelle Antinomien (Hippel 2011), Programmplanende als Seismographen (Tietgens 1986), Lehr-Lernkulturen (Fleige & Robak 2018; Kühn 2018), Mehrebenensystem von Weiterbildung (Schrader 2011) oder Perspektivverschränkung als Forschungsansatz (Robak et al. 2023b; Gieseke 2010). In dieser Dissertation wurde mit dem theoretisch hergeleiteten Verständnis von Funktionen zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung ein ebensolcher Begriff eingeführt. Darüber kann gezeigt werden, wie über eine genuin erwachsenenpädagogische Handlungsform einerseits die transdisziplinäre Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit hergestellt wird und andererseits die Entscheidung über die Gestaltung dieser Beziehungen innerhalb der pädagogischen Handlungssphäre bleibt. Grundlage für eine solche Wissensproduktion ist neben der interdisziplinären Wissenssynthese, dass eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung offen für die vielfältigen Anspruchshaltungen an das Lernen und die Bildung Erwachsener ist, weil sie diese u. a. für die Legitimation ihrer eigenen Praxis und Forschung braucht.

Das beschriebene Spannungsfeld von Autonomieanspruch und äußerer Inanspruchnahme führt zur zweiten Herausforderung für die Erkenntnis- und Wissensproduktion in der Erwachsenenbildung: sie muss in der Lage sein, die herangetragenen Problemstellungen überhaupt als von außen kommend wahrnehmen und damit eine Grenze zwischen dem eigenen und fremden Aufgabenverständnis ziehen zu können. Um die Aufgabe der Erwachsenen- und Weiterbildung im sozialen Wandel immer wieder neu bestimmen und artikulieren zu können, arbeitet eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung an einem mehrdimensionalen Bildungsbegriff (siehe Artikel I: Kühn 2022), der es erlaubt, die verschiedenen Betrachtungsebenen der Bildungsfragen zu erkennen und eine entsprechende Wissensproduktion darauf zu beziehen.

„Doch dem Bildungsbegriff kommt – unabhängig von seinen jeweiligen Fassungen – ein für die erziehungswissenschaftliche Reflexion insofern unverzichtbare Funktion zu, als dieser Begriff bzw. die Bildungstheorie den systematischen Ort der Diskussion über Begründung, Zielbestimmung und Kritik pädagogischen Handelns darstellt“ (Koller 2021: 55).

Der Bildungsbegriff in einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) beinhaltet vor allem einen umfassenden Technikbegriff, der Technik nicht als neutrale Tatsache begreift, sondern mindestens soziale, psychische und philosophisch-anthropologische Dimensionen der Technikgenese und des -einsatzes berücksichtigt (hierzu: Faulstich 2018: 968f.; Brumme 2020: 151ff.). Die aufgespannten bildungstheoretischen Fragestellungen, die damit zusammenhängen, sind ausgesprochen vielfältig:

a) philosophisch-anthropologische Dimension: Ist Technik als kulturelles Artefakt das notwendige Bindeglied zwischen Mensch und Natur? In welchem Verhältnis steht der Mensch zu seinem Produkt und über welche Prozesse wird dieses Verhältnis gestaltet (z. B. Mensch-Maschine-Verhältnisse)? Welches Menschenbild liegt der Technikentwicklung zugrunde (z. B. Mangelwesen, Post- und Transhumanismus)? Was sind erstrebenswerte und nicht erstrebenswerte Zukunftsvisionen für eine Gesellschaftsentwicklung und anhand welcher Kriterien kann das beurteilt werden (z. B. Utopien, Dystopien, ethische Prämissen)? Wie und an welchen Stellen können Bildungs- und Lernprozesse zur Gestaltung einer erstrebenswerten Zukunft beitragen? Etc.

b) psychische Dimension: Welche menschlichen Wünsche, Bedürfnisse und Triebe werden durch die Technikentwicklung befriedigt (z. B. Verfügbarmachung und Kontrolle von Welt, Zugang zu Weltwissen)? Wie werden diese bei der Entwicklung von Technik und Technologie berücksichtigt (z. B. instrumentelle Selbstwirksamkeitserfahrung in technologischen Lehr-Lernarchitekturen,

ästhetische Gestaltung von Geräten/ Anwendungen, Bevorzugen von Bildern und Videos gegenüber Texten, Einbau von Gamification-Elementen)? Wie wirkt die entwickelte Technik auf die psychischen Prozesse ein (z. B. Verringerung der Aufmerksamkeitsspanne, Steigerung des Frustrations- und Aggressionspotentials)? Etc.

c) soziale Dimensionen: Wer ist mit welchen Interessen an der Entwicklung und dem Einsatz von Technik und Technologien beteiligt (z. B. Macht- und Herrschaftsstrukturen)? Unter welchen sozialen und kulturellen Bedingungen findet die Technikentwicklung statt (z. B. Reproduktion sozialer Ungleichheit in Technik etwa bei der KI-Entwicklung, Optimierungsideen)? Wie verändern sich die Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsformen in den technologischen Umwelten (z. B. neue Kommunikations- und Vergemeinschaftungsformen)? Welche Narrative der Technikentwicklung und des -einsatzes werden kulturell angeboten – sind auch alternative Erzählungen denkbar (z. B. Technik führt zu mehr Freiheit oder zur mehr Kontrolle und Überwachung)? Etc.

Zusammenfassend kann als abschließende These festgehalten werden, dass in dem Maße, wie die inter- und transdisziplinäre Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit als Bedingung für eine erwachsenenpädagogische Forschung gerade zu Digitalisierungsfragen anerkannt wird, die Notwendigkeit steigt, die eigene disziplinäre Identität in einem mehrdimensionalen Bildungsbegriff zu erden. Dieser Bildungsbegriff bildet u. a. die Reflexions- und Legitimationsgrundlage für eine identitätswirksame, disziplinäre Funktions- und Aufgabenbestimmung der wissenschaftlichen Forschung sowie der erwachsenenpädagogischen Praxis. Beantwortet werden muss dabei unter anderem:

- Welches Menschenbild liegt dem pädagogischen Handeln und der Forschung zugrunde (anthropologisch)?
- Wie kann Bildung zur demokratischen Entwicklung beitragen (demokratiethoretisch)?
- In welchem Zusammenhang steht Bildung zur Veränderung ökonomischer Produktionsprozesse und dem Wandel der Sozialstruktur (sozial- und wirtschaftsgeschichtlich)?
- Auf welche Annahmen zur Bedeutung und Regulation von Emotionen für und in lebenslange(n) Lernprozesse(n) stützt sich die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen (emotionstheoretisch)?
- Wie und von wem wird welches Wissen in der Digitalität über die Welt als Bezugshorizont für die sich bildenden Subjekte produziert (wissenstheoretisch)?

- Wie findet Identitäts- und Persönlichkeitsbildung in einer „Kultur der Digitalität“ statt (sozialisations- und beziehungstheoretisch)?



Abbildung 9: Dimensionen eines Bildungsbegriffs in einer "Kultur der Digitalität"

Eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung konturiert diesen Bildungsbegriff, indem sie Digitalisierung als Verhältnis von Kultur- und Technikentwicklung betrachtet und so Zugänge legt zur Transformation bildungstheoretischer Dimensionen für eine Auseinandersetzung mit der Bildung und dem Lernen Erwachsener in der Digitalität. Sie widmet sich damit der erwachsenenpädagogischen Kernfrage: „Was müssen wir wissen, um in unserer Gesellschaft vernünftig leben sowie kompetent und verantwortlich handeln zu können?“ (Siebert 1990: 56). Die Antwort einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung darauf lautet:

Wenn in einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) die technologischen Umwelten zu kulturellen Umwelten werden, die die Möglichkeiten und Formen des Handelns, Denkens und Fühlens prägen, dann müssen wir wissen, wie Technik und Technologie funktioniert, unter welchen Bedingungen sie hervorgebracht werden und wie sie auf uns Menschen zurückwirken. Vor allem müssen wir aber wissen, wie wir auf die Gestaltung dieser technologischen Umwelten selbst Einfluss nehmen können.

Hierzu Wissen zu produzieren, ist die vornehmliche Aufgabe einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung.

8. Literaturverzeichnisse

Literatur Rahmenschrift

- Allert, H. & Asmussen, M. (2017). Bildung als produktive Verwicklung. In Allert, H., Asmussen, M. & Richter, C. (Hrsg.). *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*. transcript. S. 27-68.
- Ameln, H. von (2014). Lernort Heimvolkshochschule. Eine empirische Studie. Wbv.
- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W. Nüssli von Rein, E & Schlutz, E. (2000). *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung*. Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE.
- Arnold, R. & Pachner, A. (2011). Konstruktivistische Lerntheorien für eine kompetenzorientierte Ausbildung künftiger Generationen. In Eckert, T. & von Hippel, A. & Pietraß, M. & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.). *Bildung der Generationen*. VS-Verlag. S. 299–307.
- Arnold, R. (2004). Pädagogischer Konstruktivismus, Teil 1-4. In *GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz. Sonderbeilage*.
- Arnold, R., Nüssli, E & Rohs, M. (2017). Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Problemen und Perspektiven. Schneider Verlag Hohengehren.
- Asche, E. (2020). Bedarfserschließung bei Anbietern beruflicher Weiterbildung – Ein plastischer Gegenstand und seine relationale Adressierung (Dissertation). Leibniz Universität Hannover.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. wbv.
- Baraldi, C., Corsi, G. & Esposito, E. (1997). *Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. Suhrkamp.
- Bauer, W. & Marotzki, W. (2004). Erziehungswissenschaft und ihre Nachbardisziplinen. In Krüger, H.-H. & Helsper, W. (Hrsg.). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Einführungskurs Erziehungswissenschaft I*. UTB. S. 295-320.
- Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp.
- Becker, H. & Krüger, T. (2018). Weiterbildung und Politik. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. Springer VS. S. 913-930.

- Beier, F. (2018). Soziologische Methoden und erziehungswissenschaftliche Theorie? Ein kritischer Diskussionsbeitrag zum Theorie–Empirie–Problem der qualitativen Forschung in der Pädagogik. In *Erziehungswissenschaft 29 (2018)* 56. S. 65–75
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2007). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. (Erstauflage 1969). Fischer Taschenbuchverlag.
- Berghaus, M. (2011). Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie. 3. Auflage. Böhlau Verlag.
- Bernhard-Skala, C., Bolten-Bühler, R., Koller, J., Rohs, M. & Wahl, J. (2021b). Impuls für eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. In dies. (Hrsg.). *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven*. wbv. S. 19–36.
- Bernhard-Skala, C., Bolten-Bühler, R., Koller, J., Rohs, M. & Wahl, J. (2021c). Editorial In dies. (Hrsg.). *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven*. wbv. S. 11–16.
- Bernhard-Skala, C., Bolten-Bühler, R., Koller, J., Rohs, M. & Wahl, J. (2021a). *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven*. wbv.
- Bernhard-Skala, C., Bolten-Bühler, R., Koller, J., Rohs, M. & Wahl, J. (2020). *Perspektiven Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung (Call for Paper)*. URL: https://www.gmw-online.de/wp-content/uploads/2020/03/CfP_Digitalisierungsforschung.pdf [27.02.2023]
- BMAS & BMBF (Hrsg.) (2019). Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen. Nationale Weiterbildungsstrategie.
- BMBF (2019a). Digitale Zukunft: Lernen. Forschen. Wissen. Die Digitalstrategie des BMBF.
- BMBF (2019b). Natürlich. Digital. Nachhaltig. Ein Aktionsplan des BMBF.
- BMBF (2020). Forschung für Nachhaltigkeit. Eine Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.
- BMBF (2022). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey. AES-Trendbericht.
- Born, A. (2018): *Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung*. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. Springer VS. S. 341-354.
- Bremer, H. (2018). Sozialisierungstheorie und Erwachsenenbildung. In Tippelt, R. & Hippel, A. (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung*. VS-Verlag. S. 127-144.

- Brödel, R. (2003). Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld der Lebensgeschichte, Politik und Erziehungswissenschaft. In Nittel, D. & Seitter, W. (Hrsg.). *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Zugänge*. wbv. S. 115–139.
- Brumme, R. (2020). Zur Entfaltung des „Digitalen“ in der Welt. Strukturen, Logik und Entwicklung. Beltz Juventa.
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2014). *Arbeitslose und Arbeitslosenquote von 1980 bis 2013*. URL: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/01%20Arbeitslose%20und%20Arbeitslosenquote_0.pdf [12.09.2022]
- Bünger, C, Jergus, K. & Schenk, S. (2016). Prekäre Pädagogisierung. Zur paradoxen Positionierung des erziehungswissenschaftlichen "Nachwuchses". *Erziehungswissenschaft 27 (2016)* 53. S. 9-19.
- Bünger, C. & Jergus, K. (2021). Entgrenzung als aktuelle Problem der Disziplin? Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft 32 (2021)* 63. S. 83-90.
- Cassirer, E. (1923). Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache. Bruno Cassirer Verlag Berlin.
- Combe, A. & Helsper, W. (2002). Professionalität. In Otto, H.-U.; Rauschenbach, T. & Vogel, P. (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. Opladen. S. 29-47.
- Coser, L. A. (2003). Robert K. Merton. In Kaesler, D. (Hrsg.). *Klassiker der Soziologie. Band 2. Von Talcott Parsons bis Pierre Bourdieu*. C.H. Beck. S. 152-170.
- Crenshaw, K. (1993). Mapping the Margins: Intersectionality, Indentity Politics, and Violence Against Women of Color. In *Stanford Law Review*, 43 (6). S. 1241-1299.
- Dander, V. (2020). Sechs Thesen zum Verhältnis von Bildung, Digitalisierung und ‚Digitalisierung‘. In Dander, V., Bettinger, P., Ferraro, E., Leineweber, C. & Rummeler, K. (Hrsg.). *Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritisch Betrachtungen der digitalen Transformation*. Barbara Budrich. S. 19-37.
- de Witt, C. & Czerwionka, T. (2013). *Mediendidaktik*. wbv.
- Defila, R. & Di Giulio, A. (1998). Interdisziplinarität und Disziplinarität. In Olbertz, J.-H. (Hrsg.). *Zwischen den Fächern – über den Dingen?* Leske + Budrich. S. 111-137.
- Dewe, B., Frank, G. & Hüge, W. (Hrsg.) (1988): *Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch*. Max Hueber Verlag.

- Dobischat, R. (2004). Förderung der beruflichen Weiterbildung – Konsequenzen aus der „Hartz-Reform“. In WSI Mitteilungen 4 (2004). S. 199-205
- Dörner, O., Illner, C., Schüßler, I., von Felden, H. & Lerch, S. (Hrsg.) (2019). Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Barbara Budrich.
- Dräger, J. & Müller-Eiselt, R. (2015). Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können. DVA.
- Dust, M. (2018). Die Sprache ist alles? Flucht und Migration als Themen für die politische Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 3 (2018). S. 253-257.
- DVV (2021). *Volkshochschulen fordern umfassende Digitalisierungsoffensive*. https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/bildungspolitik/positionspapiere-des-dvv/DVV-Forderungen_Digitalisierungsoffensive_FINAL.PDF
- Egetemeyer, R., Graf, S., Lechner, R. & Treusch, N. (2020). Digitalisierung und Mediatisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Gelingensdimensionen auf der Ebene von Dachorganisationen und Einrichtungen. In *Hessische Blätter für Volksbildung* 3/2020. S. 24-33.
- Egetemeyer, R., Kröner, S. & Thees, A. (2021). Digitalisierung in den Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *ZfW* (2021) 44. S. 115-132.
- Ernst, G. (2016). Einführung in die Erkenntnistheorie. WBG.
- Europäische Kommission (2019). *The European Green Deal*. URL: https://commission.europa.eu/system/files/2019-12/european-green-deal-communication_en.pdf [31.03.2023]
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2006). Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Juventa.
- Faulstich, P. (2002). Lernen ohne Ende? Lernzeit absichern und sichtbar machen. In Faulstich P. (Hrsg.): *Lernzeiten. Für eine Recht auf Weiterbildung*. VSA-Verlag. S. 150-163).
- Faulstich, P. (2009). Lernorte – Flucht aus der Anstalt. In Faulstich, P. & Bayer, M. (Hrsg.): *Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten*. VSA-Verlag. S. 7–27.
- Faulstich, P. (2018). Weiterbildung und Technik. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. VS-Verlag. S. 947-972.

- Felden, H. von (2020). Zur Rezeption von Appellen des Lebenslangen Lernens. In Dörner, O., Iller, C., Schüßler, I., Felden, H. von & Lerch, S. (Hrsg.). *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der DGFE. Barbara Budrich. S. 25-36.
- Fleige, M. & Hippel, A. von (2022). Editorial. In *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (2022)* 45. S. 245-252.
- Fleige, M., Gieseke, W. & Robak, S. (2015). *Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen*. W. Bertelsmann Verlag.
- Fleige, M., Hippel, A. v., Stimm, M. Gieseke, W. & Robak, S. (2018). Befunde der Programmforschung. In Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. v., Käßlinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (Erwachsenen- und Weiterbildung, Bd. 2). wbv. S. 76-89.
- Forster, E. (2014). Reflexivität. In Wulf, C. & Zirfas, J. (Hrsg.). *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Springer Fachmedien. S. 589-597. DOI 10.1007/978-3-531-18970-3_54
- Franz, J. & Wehnert, C. (2020). Digitale Lernumwelten in produzierenden Betrieben. In *Hessischen Blätter für Volksbildung 2020 (3)*. S. 34-43.
- Freide, S., Kühn, C., Preuß, J. & Rieckhoff, M. (2021). Perspektiven für die Digitalisierungsforschung zu Programmen und Programmplanung In Bernhard-Skala, C., Bolten-Bühler, R., Koller, J., Rohs, M. & Wahl, J. (Hrsg.). *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse - Befunde - Perspektiven*. wbv. S. 133-148.
- Gehlen, A. (1940, Erstausgabe): *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. AULA-Verlag (14. Ausgabe).
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (2018). Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In Tippelt, R. & Hippel, A. (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung*. VS-Verlag. S. 221-234.
- Gieseke, W. & Dietel, S. (2012). Über die Unlust, über Emotionen beim Lernen nachzudenken. In Faulstich, P. & Bayer, M. (Hrsg.). *LernLust. Hunger nach Wissen, lustvolle Weiterbildung*. VSA-Verlag. S. 71–87.
- Gieseke, W. & Gorecki, C. (2000). Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In Gieseke, W. (Hrsg.) (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“*. Bitter. S. 59–114.

- Gieseke, W. & Hippel, A. v. (2018). Programmplanung als Konzept und Forschungsgegenstand. In Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. v., Käpplinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (Erwachsenen- und Weiterbildung, Bd. 2). wbv. S. 38-51.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2003). Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden. Unter Mitarbeit von U. Heuer. Leske+Budrich.
- Gieseke, W. (1990). Zur Notwendigkeit und den Hemmnissen von empirischen Reanalysen. In Kade, J. et al. (Hrsg.). *Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft*. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV. S. 71-77.
- Gieseke, W. (1994). Weiterbildung in den neuen Bundesländern. In Kaiser, A.; Feuchthofen, J. E. & Güttler, R. (Hrsg.). *Europahandbuch Weiterbildung. Teil A*, 25.30.220. Luchterhand. S. 1-12.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In W. Gieseke (Hrsg.). *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. W. Bertelsmann. S. 189-211.
- Gieseke, W. (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Sicht. wbv.
- Gieseke, W. (2010). Perspektivverschränkung. In Arnold, R., Nolda, S. & Nuissl, E. (Hrsg.). *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2. Auflage. Klinkhardt. S. 238-239.
- Gieseke, W. (2018a). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. Springer VS. S. 1051–1069.
- Gieseke, W. (2018b). Programm und Angebot. In Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. v., Käpplinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (Erwachsenen- und Weiterbildung, Bd. 2). wbv. S.18-27.
- Gieseke, W., von Hippel, A., Stimm, M., Georgieva, I., Freide, S. (2018). Programmarchive und -sammlungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Grundlage für die Forschung zum Lebenslangen Lernen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. VS-Verlag. S. 451-474.
- Gnahn, C. (2016). Informelles Lernen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In Rohs, M. (Hrsg.). *Handbuch informelles Lernen*. Springer VS. S. 107-122.
- Gnahn, D. (2010). Einleitung – Weiterbildung und Wirtschaftskrise. In *Trends der Weiterbildung - DIE-Trendanalyse 2010*. wbv.

- Granström, M. B., Koppel, I. & Stratmann, J. (Hrsg.) (2023). *Digitale Transformation in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Einblicke in Wissenschaft und Praxis.* Wbv.
- Grotlüschen, A. & Haberzeth, E. (2018). Weiterbildungsrecht. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. Springer VS. S. 543-564.
- Grotlüschen, A. (2010). Erneuerung der Interessetheorie: Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. VS-Verlag.
- Grotlüschen, A., Käßlinger, B. & Molzberger, G. (2022). 50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der DGFE – einleitende Anmerkungen. In Grotlüschen, A., Käßlinger, B. & Molzberger, G. (Hrsg.). *50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Er-rungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte.* Barbara Budrich. S. 7-12.
- Grundschober, I. (2021). Stichwort EdTech. In *weiterbilden 2021 (2)*. S. 12-13.
- Haberzeth, E. & Sgier, I. (Hrsg.) (2019a). Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. hep-Verlag.
- Haberzeth, E. & Sgier, I. (Hrsg.) (2019b). Betrachtungsebenen der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung – zur Einführung in den Band. In Haberzeth, E. & Sgier, I. (Hrsg.). *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*. hep-Verlag. S. 9-20.
- Häder, M. (2006). Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. VS-Verlag.
- Hadjar, A. & Becker, R. (2009): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. In Becker, R. (Hrsg.). *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. VS-Verlag. S.195-214.
- Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.) (2006). Die „Hartz-Reform“ und ihre Folgen. Forschungsimpulse für eine innovative und sozial gerechte Arbeitsmarktpolitik.
- Hartz, S. (2015). Wirksamkeitszuschreibungen von Weiterbildungseinrichtungen zur Lernerorientierten Qualitätstestierung. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 18 (2015). S. 303-325.
- HBV 4/2018. Hessische Blätter für Volksbildung Ausgabe 4 (2018). 100 Jahre Volkshochschule – vhs im Dialog.

- Heckhausen, H. (2015). ‚Interdisziplinäre Forschung‘ zwischen Intra-, Multi- und Chimeren-Disziplinarität. In Kocka, J. (Hrsg.). *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie*. Erstausgabe 1987. Suhrkamp Taschenbuch. S. 129-145.
- Heidemann, L. (2021). Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaub. Theorie, Forschungsstand und empirische Analyse. wbv.
- Heidemann, L. (2022). Handwerk 4.0 – eine bildungswissenschaftliche Betrachtung zur digitalen Transformation im Handwerk. In Robak, S., Kühn, C., Heidemann, L. & Asche, E. (Hrsg.) (2022). *Digitalisierung und Weiterbildung. Beiträge zu erwachsenpädagogischen Forschungs- und Entwicklungsfeldern*. Barbara Budrich. S. 151-178.
- Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2012). *Deutsche Zustände. Folge 10*. Suhrkamp.
- Helbig, C. & Hofhues, S. (2018). Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung: Ein analytischer Blick. In *Medienpädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung Nr. 30*.
- Held, J., Grönemeyer, K. & Bunk, M. (2022). Zertifikat Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Konzept und Gestaltung medienbasierte wissenschaftlicher Weiterbildung als Beitrag zur Professionalisierung für das Personal in der EB/WB. In Robak, S., Kühn, C., Heidemann, L. & Asche, E. (Hrsg.) (2022). *Digitalisierung und Weiterbildung. Beiträge zu erwachsenpädagogischen Forschungs- und Entwicklungsfeldern*. Barbara Budrich. S. 221-245.
- Hentig, H. v. (2015). Polyphem oder Argos? Disziplinarität in der nichtdisziplinären Wirklichkeit. In Kocka, J. (Hrsg.). *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie*. Erstausgabe 1987. Suhrkamp Taschenbuch. S. 34-59.
- Herbrechter, D. & Schrader, J. (2018). Organisationstheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In Tippelt, R. & Hippel, A. (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung*. VS-Verlag. S. 295-318.
- Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.) (2020). Digitalisierung in der Erwachsenenbildung. *Hessischen Blätter für Volksbildung 2020 (3)*.
- Hillmert, S. (2009). Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf. In Becker, R. (Hrsg.). *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. VS-Verlag. S. 215-235.
- Hippel, A. v., Kulmus, C. & Stimm, M. (2018). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung*. utb.
- Hippel, A. von & Freide, S. (2018). Erwachsenenbildung und Medien. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. Springer VS. S. 973-1000.

- Hippel, A. von & Röbel, T. (2016). Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In *ZfW* (2016) 39. S. 61-81.
- Hippel, A. von (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien In *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsfor-*schung. Heft 1/2011, S. 45-57.
- Hochschulbildungsreport (2020). Chancen für Nichtakademikerkinder. Von der Grundschule bis zur Promotion – soziale (Selbst-) Selektion benachteiligt Nichtakademikerkinder. URL: <https://www.hochschulbildungsreport2020.de/chancen-fuer-nichtakademikerkinder> [09.09.2022]
- Hochschulrektorenkonferenz (2021). Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. Wintersemester 2021/2022.
- Holzer, D. (2018). sprechen. schweigen. ignorieren. Echokammer-Effekte, Machtmanifestationen und Schweigespiralen in Debattenunkulturen. In *Debatte: Beiträge zur Erwachsenenbildung 1* (2018), S. 57-75.
- International Science Council (2020). *Open Science for the 21st Century. Draft ISWC Working Paper. June 2020*. URL: https://en.unesco.org/sites/default/files/isc_paper_for_unesco_open_science_consultation_2020.pdf [15.11.2022]
- Jensen, S. (2003). Funktionalismus und Systemtheorie – von Parsons zu Luhmann. In Jetzkowitz, J. & Stark, C. (Hrsg). *Soziologischer Funktionalismus. Zur Methodologie einer Theorietradition*. Leske + Budrich. S. 177-204.
- Jungert, M. (2013). Was zwischen wem und warum eigentlich? Grundsätzliche Fragen der Interdisziplinarität. In Jungert, M., Romfeld, E., Sukopp, T. & Voigt, U. (Hrsg.). *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme*. WBG. S. 1-12.
- Kade, J. et al. (Hrsg.) (1990). *Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft*. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.
- Kade, J., Nittel, D. & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. unter Mitarbeit von Birte Egloff. Verlag W. Kohlhammer.
- Kaesler, D. (2003a) (Hrsg.). *Klassiker der Soziologie*. Band 1. Von Auguste Comte bis Norbert Elias. und Band 2. Von Talcott Parsons bis Pierre Bourdieu. C.H. Beck.
- Kaesler, D. (2003b). Was sind und zu welchem Ende studiert man die Klassiker der Soziologie? In Kaesler, D. (Hrsg.). *Klassiker der Soziologie. Band 1. Von Auguste Comte bis Norbert Elias*. C. H. Beck. S. 11-38.

- Käpplinger, B. (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. In *Forum: Qualitative Sozialforschung Vol. 9 (1)*. Art. 37.
- Käpplinger, B. (2016). Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien. Wbv.
- Käpplinger, B. (2018). Finanzierung von Programmen und Angeboten. In Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. v., Käpplinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (Erwachsenen- und Weiterbildung, Bd. 2). wbv. S. 134-145.
- Käpplinger, B. (2021). Programme in der Erwachsenenbildung. Viel mehr als ein gedruckter Katalog. In *forum EB. 4/2021*. S. 37-41.
- Käpplinger, B., Kubsch, E.-C. & Reuter, M. (2018). Millionenmarkt Qualitätsmanagement als Kontexte einer „anderen“ Professionalisierung? In Dobischat, R., Elias, A & Rosendahl, A. (Hrsg.). *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*. VS-Verlag. S. 377-398.
- Käpplinger, B., Robak, S., Fleige, M., Hippel, A. von & Gieseke, W. (Hrsg.) (2017). *Cultures of Program Planning in Adult Education. Concepts, Research Results and Archives*. Reihe: Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik / Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontology. Volume 70. Peter Lang Edition
- Käpplinger, B. & Robak, S. (2018). Forschen mit Programmen: Orientierungen für studentisches Arbeiten. In Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. v., Käpplinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (Erwachsenen- und Weiterbildung, Bd. 2). wbv. S. 64-75.
- Kemp, T. (1976). Was ist Weiterbildung? In *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 1 (1976). S. 2-4.
- Kergel, D. & Heidkamp-Kergel, B. (2021). Interdisziplinäre Forschung als Bildungsprozess – eine heuristische Skizze. In Heidkamp-Kergel & Kergel, D. (Hrsg.). *Handbuch Interdisziplinäre Bildungsforschung*. Beltz Juventa. S. 11-20.
- Kerres, M. & Buntins, K. (2020). Erwachsenenbildung in der digitalen Welt: Handlungsebenen der digitalen Transformation. In *Hessischen Blätter für Volksbildung* 2020 (3). S. 11-23.
- Klemm, U. (2018). Politische Bildung als Instrument gesellschaftlicher Veränderung. Wie gesellschaftspolitisch wirkmächtig können, dürfen und sollen Volkshochschulen sein? *Hessische Blätter für Volksbildung* 4 (2018). S. 313-322.

- Klinge, D. (2020). Lehrende Algorithmen – spielend-behavioristische Lernanregungen von Apps als digitale Technologien. In *Hessischen Blätter für Volksbildung 2020* (3). S. 64-75.
- KMK (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf [31.03.2023]
- KMK (2017). *Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland. Diagramm*. Herausgeber: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Deutsche EURYDICE-Informationsstelle der Länder
- KMK (2021). *Positionspapier zur Initiative Digitale Weiterbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.09.2021. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2021/2021_10_05-Initiative-Digitale-Weiterbildung.pdf [31.03.2023]
- Kocka, J. (2015). Einleitung. In Kocka, J. (Hrsg.). *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie*. Erstausgabe 1987. Suhrkamp Taschenbuch. S. 7-14.
- Kollar, I. & Fischer, F. (2018). Digitale Medien für die Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen in der Weiterbildung. Theoretische Ansätze und empirische Befunde. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. VS-Verlag. S. 1553-1568.
- Koller, H.-C. (2021). Komplizen oder Gegenspieler? Zum Verhältnis von Bildung und Optimierung. In Terhart, H., Hofhues, S. & Kleinau, E. (Hrsg.). *Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich. S. 45-61.
- König, B. (1990). Die Autonomie der Disziplin Erwachsenenbildung – Wissenschaftstheoretische Überlegungen und Praxisbezug einer Wissenschaft. In Kade, J. et al. (Hrsg.). *Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft*. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV. S. 34-40.
- König, P., Kohl, J. & Rohs, M. (2020). *Methodische Herausforderungen längsschnittlicher Programmanalysen am Beispiel des Themenfeldes Digitalisierung*. Beiträge zur Erwachsenenbildung (Nr.9) herausgegeben von Rohs, M. TU Kaiserslautern.
- Korte, M. (2014). Jung im Kopf: Erstaunliche Einsichten der Gehirnforschung in das Älterwerden. Pantheon Verlag.
- Kraft, S. (2006). Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildungner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. Abgerufen von www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf

- Krüger, H.-H. (2004a). Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen. In Krüger, H.-H. & Helpser, W. (Hrsg.). *Einführung in Grundbegriff und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Einführungskurs Erziehungswissenschaft I*. 6. Auflage. UTB. S. 321-335.
- Krüger, H.-H. (2004b). Erziehungswissenschaft in den Antinomien der Moderne. In Krüger, H.-H. & Helpser, W. (Hrsg.). *Einführung in Grundbegriff und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Einführungskurs Erziehungswissenschaft I*. 6. Auflage. UTB. S. 337-344.
- Krüger, L. (2015). Einheit der Welt – Vielheit der Wissenschaft. In Kocka, J. (Hrsg.). *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie*. Erstausgabe 1987. Suhrkamp Taschenbuch. S. 106-125.
- Kruse, O. (2007). Keine Angst vorm leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Campus Verlag.
- Kühn, C. (2014). Befragung des Niedersächsischen Weiterbildungspersonals – Personalprofile, Weiterbildungsverhalten, Kompetenzzertifizierung. (Abschlussbericht, unveröffentlicht). Hannover, August 2014.
- Kühn, C. (2018). Hauptteil: Junior-Akademie. Bad Bederkesa. In Kühn, C., Robak, S. & Matzen, J. (Hrsg.). *Der Lernlust folgen. Neues entdecken. Eine Lernkultur-analyse der Junior-Akademie Bad Bederkesa*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 21-230.
- Kühn, C. (2019). Atmosphären des Lehrens und Lernens: Annäherung an ein soziales Phänomen. *forum erwachsenenbildung: Lernkulturen und Emotionen*. 02 (2019). S. 17-20.
- Kühn, C. (2022). Grundzüge einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsfor-schung. Ein Gegenentwurf zur medienpädagogischen Auslegung. In Robak, S., Kühn, C., Heidemann, L. & Asche, E. (Hrsg.). *Digitalisierung und Weiterbildung. Beiträge zu erwachsenenpädagogischen Forschungs- und Entwicklungsfeldern*. Verlag Barbara Budrich. S. 45-70. DOI: 10.3224/84742558
- Kühn, C. (2023). Perspektive Bildungsmanagement. In Robak, S., Gieseke, W., Heidemann, L., Fleige, M., Kühn, C., Preuß, J., Freide, S. & Krueger, A. (Hrsg.). *Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für Kunst und Kultur. Bildungssphäre für das künstlerisch-kulturelle Selbst: Entfalten. Platzieren. Gestalten*. Wbv. S. 227-232.
- Kühn, C., Brandt, P., Robak, S., Pohlmann, C. & Dust, M. (2015). *Funktionsprofile, Weiterbildungsverhalten und Zertifizierungsinteressen des niedersächsischen Weiterbildungspersonals*. Abgerufen von www.die-bonn.de/doks/2015-weiterbildungsforschung-01.pdf

- Kühn, C. & Robak, S. (2021), ADULT EDUCATION RESEARCH IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION: CONCEPTS AND PERSPECTIVES FOR A COMPLEX FIELD OF RESEARCH, veröffentlicht in der Dokumentation zur Tagung: Adult Education in Global Times: An International Research Conference (AEGT 2021).
- Kühn, C., Robak, S. & Preuß, J. (2023 i.V.). Programmanalyse zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung an Volkshochschulen: Theoretischer Zugang, methodische Umsetzung und zentrale Ergebnisse. (Abschlusspublikation zum Projekt FuBi_DiKuBi, in Vorbereitung)
- Kuper, H. (2023). Weiterbildungsberichterstattung im Kontext von Bildungspolitik und Bildungsforschung. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 73(1). S. 12–21
- Kuwan, H. & Seidel, S. (2013). Informelles Lernen Erwachsener. In: Bilger, F., Gnahn, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hrsg.). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. wbv. S. 264-288.
- Leahey, E. & Reikowsky, R.C. (2008). Research Specialization and Collaboration Patterns in Sociology. *Social Studies of Science* 38/3. S. 425-440
- Leahey, E., Beckmann, C. M. & Stanko, T. L. (2016). Prominent but Less Productive: The Impact of Interdisciplinarity on Scientists' Research. *Johnson Cornell University. Administrative Science Quarterly*. S. 1-35.
- Lerch, S. (2017). *Interdisziplinäre Kompetenz*. Waxmann.
- Lerch, S. (2021). Interdisziplinarität als Merkmal erwachsenenpädagogischen Denkens und Handelns? *Hessische Blätter für Volksbildung* 3 (2021). S. 13-22.
- Lipp, W. (2003): Institution. In Schäfers, B. (Hrsg.). *Grundbegriffe der Soziologie*. Leske + Budrich. S.149-152.
- Lorenz, L. (2020). Programm- und Angebotsplanung in der beruflichen Weiterbildung – Planungsstrategien zur Gestaltung von anbieterbezogenen Programmarten. Dissertationsschrift. Leibniz Universität Hannover.
- Lübbe, H. (2015). Helmut Schelsky und die Interdisziplinarität. Zur Philosophie gegenwärtiger Wissenschaftskultur. In Kocka, J. (Hrsg.). *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie*. Erstausgabe 1987. Suhrkamp Taschenbuch. S. 17-33.
- Ludwig, L. (2018). Lehr-Lerntheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In Timpelt, R. & Hippel, A. v. (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. VS-Verlag. S. 257-274.
- Ludwig, S., Wagner, S. A. & Robak, S. (2022). Technik. Ethik. Digitalisierung. Implementierung ethischer Prämissen in Bildungsprozesse als Konsequenz digitaler

- Innovationen und Entwicklungen. In Robak, S., Kühn, C., Heidemann, L. & Asche, E. (Hrsg.) (2022). *Digitalisierung und Weiterbildung. Beiträge zu erwachsenenpädagogischen Forschungs- und Entwicklungsfeldern*. Barbara Budrich. S. 131-150.
- Luhmann, N. (1964). Funktionale Methode und Systemtheorie. *Soziale Welt*, 15(1). S. 1-25. URL: <http://www.jstor.org/stable/40876647> [31.03.2023]
- Mader, W. (1984). Paradigmatische Ansätze in Theorien der Erwachsenenbildung. In Schmitz/Tietgens 1984. S. 43-58. Auszug abgedruckt in: Kade et al. (Hrsg.) (1990): Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. PAS.
- Mainzer, K. (2013). Interdisziplinarität und Schlüsselqualifikationen in der globalen Wissensgesellschaft. In Jungert, M., Romfeld, E., Sukopp, T. & Voigt, U. (Hrsg.). *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme*. S. VI-VIII.
- Mau, S. (2018). Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen. Edition Suhrkamp.
- Meisel, K. & Sgodda, R. (2018). Weiterbildungsmanagement. In Tippelt, R. & Hippel, A. (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung*. VS-Verlag. S. 1457-1472.
- Mieg, H. A. (2005). Professionalisierung. In F. Rauner (Hrsg.). *Handbuch der Berufsbildungsforschung*. Bertelsmann. S. 342-349.
- Mieg, H. A. (2018). Professionalisierung. Essays zu Expertentum, Verberuflichung und professionellem Handeln. Verlag der Fachhochschule Potsdam.
- Mieg, H.A. (2005). Professionalisierung. In Rauner, F. (Hrsg.). *Handbuch Berufsbildungsforschung*. wbv. S. 343-350.
- Mittelstraß, J. (2005). Methodische Transdisziplinarität. *LIFIS Online* [05.11.07] Zuerst erschienen In. *Theorie und Praxis* Nr. 2. 14 Jg. S. 18-25. Hier: S. 1-9.
- Mittelstraß, J. (2015). Die Stunde der Interdisziplinarität? In Kocka, J. (Hrsg.). *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie*. Erstausgabe 1987. Suhrkamp Taschenbuch. S. 152-158.
- Münch, R. (2003). *Talcott Parsons (1902-1979)*. In Kaessler, D. (Hrsg.). *Klassiker der Soziologie*. Band 2. C.H.Beck. S. 24-50.
- Nassehi, A. (2019). *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. Beck.
- Nassehi, A. (2021). *Unbehagen. Theorie einer überforderten Gesellschaft*. C.H.Beck.
- Nittel, D. (2000). Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. wbv.

- Nittel, D. (2018). Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In Tippelt, R. & Hippel, A. (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung*. VS-Verlag. S. 145-160.
- Nolda, S. (2018). Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Methoden und Forschungen. In Tippelt, R. & Hippel, A. (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung*. VS-Verlag. S. 433-449.
- Nuissl, E. (2018). Ordnungssätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. Springer VS. S. 499-520.
- Olbrich, J. (2001). Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Leske+Budrich.
- Öztürk, H. (2018). Weiterbildungsangebote im Kontext von Migration und Flucht – Ergebnisse und Folgerungen am Beispiel der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen. *ZfW* 41 (2018). S. 189-204.
- Pätzold, H. & Ulm, S. (2015). Freiwilligkeit in der erwachsenenpädagogischen Beratung. In *ZfW – Report* (38). S. 183-196.
- Philipp, T. (2021). Interdisziplinarität. In Schmohl, T. & Philipp, T. (Hrsg.). *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. Transcript. S. 163-173.
- Pietraß, M. (2002). Die Interdisziplinarität der Medienpädagogik. In Paus-Haase, I., Lampert, C. & Süß, D. (Hrsg.). *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektive, Potenziale*. Westdeutscher Verlag. S. 75-87.
- Pietraß, M. (2018). Die Ermöglichung von Lernen und Bildung im digitalen Raum. Medienpädagogische Perspektiven. In Pietraß, M. (Hrsg.). *Jahrbuch Medienpädagogik* 14. S. 11-32.
- Preuß, J. (2022). Gestaltungsinstanzen digitaler Transformationsprozess: Die biographisch-individuelle Konstellation von Planenden als Bezugspunkt in der Programm- und Angebotsplanung. In Robak, S., Kühn, C., Heidemann, L. & Asche, E. (Hrsg.). *Digitalisierung und Weiterbildung. Beiträge zu erwachsenenpädagogischen Forschungs- und Entwicklungsfeldern*. Barbara Budrich. S. 91-114.
- Reckwitz, A. (2017). Die Gesellschaft der Singularitäten. Suhrkamp.
- Resch, C. (2014). Reflexivität als Denkmodell und Perspektive in den Sozialwissenschaften. *Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 34(132). S. 75-89. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-52503-9> [31.03.2023]

- Rieckhoff, M. (2022). „Mit der Bildung spielt man nicht, oder doch?“ – Einsatzfelder von Gamification und Serious Games in der Bildung. In Robak, S., Kühn, C., Heide-
mann, L. & Asche, E. (Hrsg.) (2022). *Digitalisierung und Weiterbildung. Beiträge zu erwachsenenpädagogischen Forschungs- und Entwicklungsfeldern*. Barbara Budrich. S. 115-130.
- Robak, S. & Fleige, M. (2022). Programme und Angebote in der Erwachsenenbil-
dung/Weiterbildung. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & Post I-
sabell (Hrsg.). *Empirische Bildungsforschung: Eine elementare Einführung*.
Springer VS. S. 979–1001.
- Robak, S. & Franz, J. (2020). Digitalisierung in der Erwachsenenbildung – zur Einlei-
tung in den Themenschwerpunkt. In *Hessischen Blätter für Volksbildung 2020*
(3). S. 4-10.
- Robak, S. & Käpplinger, B. (2019). Editorial: Zur Verortung von Programmplanung. In
Hessische Blätter für Volksbildung, 2/2019. Wbv. S. 103-110.
- Robak, S. (2000). Reflexion von Ankündigungen – Sequenzanalyse. In Gieseke,
Wiltrud (Hrsg.). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Stu-
die in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs "Er-
probung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische
Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung"*. Bitter. S. 260-
303.
- Robak, S. (2020). Zur Modellierung einer Kultur der Digitalität. In *Hessische Blätter für
die Volksbildung: Digitalisierung in der Erwachsenenbildung 3/2020*. wbv, S. 44-
54.
- Robak, S. (2022). Vorbemerkung und Einführung: Beobachtungen zur Erwachsenen-
bildung/Weiterbildung im Spannungsraum der Digitalisierung und Einordnung
eigener Forschungs- und Entwicklungszugänge. In Robak, S., Kühn, C., Heide-
mann, L. & Asche, E. (Hrsg.) (2022). *Digitalisierung und Weiterbildung. Beiträge
zu erwachsenenpädagogischen Forschungs- und Entwicklungsfeldern*. Barbara
Budrich. S. 7-44.
- Robak, S., Ebsen-Lenz, M. & Egloff, B. (2021). Interdisziplinarität – Transdisziplinarität
(in) der Erwachsenen- und Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung 3*
(2021). S. 4-12.
- Robak, S., Fleige, M., Sterzik, L., Seifert, J., Teichmann, A.-K. & Krueger, S. (2015).
Die Konstitution Kultureller Bildungsräume. Fünf überregionale Institutionen der
non – formalen Kulturellen (Erwachsenen-)Bildung: Bildungsangebotsentwick-
lungen, innovative Impulse, Planungsspielräume. Recherche und Analyse im
Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung. Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.).

- Robak, S., Gieseke, W., Fleige, M., Heidemann, L., Kühn, C., Krueger, A., Freide, S. & Preuß, J. (2023b): Fallanalyse in Perspektivverschränkung. Robak, S., Gieseke, W., Heidemann, L., Fleige, M., Kühn, C., Preuß, J., Freide, S. & Krueger, A. (Hrsg.): *Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für Kunst und Kultur. Bildungssphäre für das künstlerisch-kulturelle Selbst: Entfalten. Platzieren. Gestalten*. Wbv. S. 141-160.
- Robak, S., Gieseke, W., Heidemann, L., Fleige, M., Kühn, C., Preuß, J., Freide, S. & Krueger, A. (2023a): Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für Kunst und Kultur. Bildungssphäre für das künstlerisch-kulturelle Selbst: Entfalten. Platzieren. Gestalten. Wbv
- Robak, S., Kühn, C., Heidemann, L. & Asche, E. (Hrsg.) (2022). Digitalisierung und Weiterbildung. Beiträge zu erwachsenenpädagogischen Forschungs- und Entwicklungsfeldern. Barbara Budrich.
- Robak, S., Kühn, C., Preuß, J., Fleige, M. & Freide, S. (2019). Kulturelle Erwachsenenbildung im Zeichen digitaler Transformation: Theoretische Perspektiven und forschungsleitende Zugänge. In Dörner, O., Illner, C., Schüßler, I., von Felden, H. & Lerch, S. (Hrsg.). *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Barbara Budrich Verlag. S. 273-283. DOI: 10.3224/84742345
- Robak, S., Kühn, C., Schomaker, C., Zander, L. & Liefner, I. (2021). Das interdisziplinäre Forschungszentrum „Bildung, Wissen, Innovation“. *Hessische Blätter für Volksbildung* 3 (2021). S. 48-55.
- Robak, Steffi (2012). *Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen*. URL: https://www.bwi.uni-hannover.de/fileadmin/bwi/dateien/Robak_2012_programmanalyse-codesysteme.pdf [02.03.2023]
- Rohs, M. & Bolten-Bühler (2022). Der Diskurs zur Digitalität in der Sektion Erwachsenenbildung. Eine inhaltsanalytische Betrachtung anhand der Tagungsbände. In Grottlüschen, A., Käßlinger, B. & Molzberger, G. (Hrsg.). *50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte*. Barbara Budrich. S. 36-54.
- Rohs, M. (2020a). Abriss einer Mediengeschichte der Erwachsenenbildung. In Dörner, O., Grottlüschen, A., Käßlinger, B., Molzberger, G. & Dinkelaker, J. (Hrsg.). *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung*. Barbara Budrich. S. 155-165.

- Rohs, M. (2020b). Auswirkungen der Covid19-Pandemie auf die Digitalisierung an Volkshochschulen am Beispiel von Rheinland-Pfalz. Beiträge zur Erwachsenenbildung (Nr.10) herausgegeben von Rohs, M. TU Kaiserslautern.
- Rohs, M. (2016). Genese informellen Lernens. In: Rohs, M. (Hrsg.). *Handbuch informelles Lernen*. Springer VS. S. 3-38.
- Rosa, H. (2022). *Unverfügbarkeit*. Suhrkamp. 5. Auflage, Erstauflage 2020.
- Rose, D. (2022). *Arbeitslosenzahlen. Was die offizielle Statistik nicht sagt*. URL: <https://www.tagesschau.de/wirtschaft/konjunktur/hg-arbeitslosenzahlen-101.html> [21.09.2022]
- Rosenberg, H. & Hof, C. (2014): Die Entwicklung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Lichte ihrer Jahrestagungen. In: Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.). *Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Barbara Budrich. S. 79-100.
- Rosenberg, H. (2018): Diszipliniert oder disziplinierend? Anschlüsse an die Debatte um das Selbstverständnis der Erwachsenenbildungswissenschaft. In *Debatte: Beiträge zur Erwachsenenbildung 1* (2018). S. 15-29. DOI: 10.25656/01:22180
- Roth, G. (2015). *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. (Überarbeitete Neuauflage). Klett-Cotta.
- Roth-Ebner, C. (2018). Medienpädagogik als Chance und Herausforderung für die Erwachsenenbildung. In *Medienimpluse – Beiträge zur Medienpädagogik 2018 (1)*.
- Rütter, G. (2019). Irrtümer und Einsichten – Berufliche Weiterbildung in den neuen Ländern nach der Wende. *Forum EB 1* (2019). *Gesellschaftliche Transformation mitgestalten*. S. 18-21.
- Sander-Böving, H. (2022). Gestaltung einer Onlinelehrplattform zur Industrie 4.0 – konzeptionelle Überlegungen am Beispiel des Projektes „OpenDigiMedia“. In Robak, S., Kühn, C., Heidemann, L. & Asche, E. (Hrsg.) (2022). *Digitalisierung und Weiterbildung. Beiträge zu erwachsenenpädagogischen Forschungs- und Entwicklungsfeldern*. Barbara Budrich. S. 197-220.
- Schäfer, E. & Ebersbach, A. (2021). Die digitale Transformation in der Weiterbildung. Befunde, Konzepte und Perspektiven. Springer essentials.
- Schäfers, B. (2016). Sozialgeschichte der Soziologie. Die Entwicklung der soziologischen Theorie seit der Doppelrevolution. VS-Verlag.
- Schäffter, O. (1998). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Schneider Verlag. URL: <https://>

www.researchgate.net/publication/322682667_Ortfried_Schaffter_Weiterbildung_in_der_Transformationsgesellschaft_Zur_Grundlegung_einer_Theorie_der_Institutionalisierung [21.09.2022]

- Schammann, H., Bendel, P., Müller, S., Ziegler, F. & Wittchen, T. (2020). *Zwei Welten? Integrationspolitik in Stadt und Land*. Robert Bosch Stiftung (Hrsg.)
- Schmid, G. (1970). Niklas Luhmanns funktional-strukturelle Systemtheorie: eine wissenschaftliche Revolution? In *Politische Vierteljahresschrift: Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für politische Wissenschaft. Mit Sonderheften*. Vol. 11, Iss. 2/3. Verlag für Sozialwissenschaften. S. 186-218.
- Schmid, U. (2021). Verheißung, Visionen und Realität. Aktuelle Situation und Trends der EDTech-Branche. In *weiterbilden 2021 (2)*. S. 32-35.
- Schmidt-Hertha, B. & Rohs, M. (2018). Editorial: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. In *Medienpädagogik Themenheft Nr. 30*.
- Schmidt-Lauff, S. (2014). Geschichte der Sektion Erwachsenenbildung. Eindrücke, Einblicke und Zusammenhänge aus 40 Jahren Sektionsentwicklung. In Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.). *Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Barbara Budrich. S. 11-57.
- Schmohl, T. (2021): Wissenschaftstheorie. In Schmohl, T. & Philipp, T. (Hrsg.). *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. Transcript. S. 395-405.
- Schneider, H. & Uhlendorff, A. (2006). Die Wirkung der Hartz-Reform in Bereich der beruflichen Weiterbildung. IZA Discussion Paper No. 2255.
- Schöll, I. (2017). (Keine) Zeit für Experimente. Beobachtungen zur Digitalisierung der Volkshochschulen. In *DIE-Magazin 2017 (3)*. S. 32-34.
- Schöll, I. (2018). Marketing in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In Tippelt, R. & Hippel, A. (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung*. VS-Verlag. S. 1473-1494.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. wbv.
- Schütz, J. (2021). Vorwort. In Bernhard-Skala, C., Bolten-Bühler, R., Koller, J., Rohs, M. & Wahl, J. (Hrsg.). *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse - Befunde - Perspektiven*. wbv. S. 9-10.
- Schützeichel, R. (2004). *Soziologische Kommunikationstheorien*. Utb.
- Schwan, G. (2021): Was ist und wozu dient Transdisziplinarität. In Schmohl, T. & Philipp, T. (Hrsg.). *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. Transcript. S. 419-432.
- Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung*. wbv.

- Seiverth, A. (2019). Disziplinäre Unbestimmtheit. Anregungen für eine veränderte Perspektive auf das Konstitutionsdilemma der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin. In: *Debatte: Beiträge zur Erwachsenenbildung*. 2 (2019). S. 65-81.
- Siebert, H. (1970). *Bildungspraxis in Deutschland – BRD und DDR im Vergleich*. Gütersloh Bertelsmann Universitätsverlag.
- Siebert, H. (1985). Paradigmen der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31(5). S. 577-596. DOI: 10.25656/01:14360
- Siebert, H. (1990). Pädagogische Interpretation sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse. In: Kade, J. et al. (Hrsg.). *Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft*. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV. S. 64-70.
- Siebert, H. (2001). Erwachsenenbildung in der DDR. In Olbrich, J. (Hrsg.). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Leske+Budrich. S.271-303.
- Siebert, H. (2006). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 5. Auflage. Ziel-Verlag.
- Siebert, H. (2009). Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*. DOI: 10.25656/01:7653
- Siebert, H. (2018). Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. Springer VS. S. 59-88.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Stang, R., Bernhard, C., Kraus, K. & Schreiber-Bartsch, S. (2018). Lernräume in der Erwachsenenbildung. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. VS-Verlag. S. 643-658.
- Stanik, T. & Maier-Gutheil, C. (2020). Bildungsberatung in Beschäftigung und Weiterbildung im Kontext der Digitalisierung. In *Hessischen Blätter für Volksbildung 2020* (3). S. 55-64.
- Statista (2022). *Dossier Weiterbildung*. <https://de.statista.com/statistik/studie/id/70898/dokument/weiterbildung/> [23.09.2022]
- Stichweh, R. (2003). Niklas Luhmann (1927-1998). In Kaesler, D. (Hrsg.). *Klassiker der Soziologie. Band 2. Von Talcott Parsons bis Pierre Bourdieu*. C.H. Beck. S. 206-229.
- Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft. Universität. Professionen. Soziologische Analysen*. (Erstauflage 1994). transcript.

- Stichweh, R. (2021). Disziplinarität, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität – Strukturwandel des Wissenschaftssystems (1750-2020). In Schmohl, T. & Philipp, T. (Hrsg.). *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. Transcript. S. 433-448.
- Stichweh, R. (2022, im Druck). Interdisziplinarität. In. Arnold, R., Nuissl, E., Schrader, J. (Hrsg.). *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Stimm, M. (2017). Digitale Forschungsressourcen in der Erwachsenenbildung. Archivierung webbasierter Programme und Profile von Erwachsenenbildungseinrichtungen. In *Magazin erwachsenenbildung.at (2017) 30*. S. 1-8.
- Sukopp, T. (2013). Interdisziplinarität und Transdisziplinarität. Definitionen und Konzept. In Jungert, M., Romfeld, E., Sukopp, T. & Voigt, U. (Hrsg.). *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme*. S. 13-30.
- Süssmuth, R. & Einfeld, K. H. (2018). Volkshochschule. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. Springer VS. S. 763-784.
- Tietgens, H. & Weinberg, J. (1971). *Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens*. Westermann Verlag.
- Tietgens, H. (1967): Lernen mit Erwachsenen. Von den Arbeitsweisen der Erwachsenenbildung. Westermann Taschenbuch.
- Tietgens, H. (1986). Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Klinkhardt.
- Tietgens, H. (2018). Geschichte der Erwachsenenbildung. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. Springer VS. S. 19-38.
- Tippelt, R. & Hippel, A. von (2018a). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. VS-Verlag.
- Tippelt, R. & Hippel, A. von (2018b). Vorwort und Einleitung zur 6. überarbeiteten und erweiterten Neuauflage. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. VS-Verlag. S. 1-16.
- Tippelt, R. & Lindemann, B. (2018). Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. Springer VS. S. 521-542.
- Tippelt, R. (1994): *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*. Leske + Budrich.
- Tippelt, R. (2018). Sozialer Wandel und Erwachsenenbildung seit den 1980er Jahre. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. Springer VS. S. 89-106.

- Tippelt, R. (2021). Forschung und Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung im Kontext interdisziplinärer und transdisziplinärer Kommunikation. *Hessische Blätter für Volksbildung* 3 (2021). S. 23-35.
- Vetter, T. (2021). Funktional oder sozial? Schlaglichter auf Dimensionen der Digitalisierung. In *weiterbilden* (2). S. 53-56.
- Vilsmaier, U. (2021). Transdisziplinarität. In Schmohl, T. & Philipp, T. (Hrsg.). *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. Transcript. S. 333-345.
- Vogel, P. (2019). Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Verlag Barbara Budrich.
- Voigt, U. (2012). Die Philosophie der Interdisziplinarität und die Interdisziplinarität der Arbeitswissenschaft. *Zeitschrift Arbeitswissenschaft* (66) 2012/1. S. 92-94.
- Voigt, U. (2013). Interdisziplinarität: Ein Modell der Modelle. In Jungert, M., Romfeld, E., Sukopp, T. & Voigt, U. (Hrsg.). *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme*. S. 31-46.
- Voßkamp, W. (2015). Interdisziplinarität in den Geisteswissenschaften (am Beispiel einer Forschungsgruppe zur Funktionsgeschichte der Utopie). In Kocka, J. (Hrsg.). *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie*. Erstausgabe 1987. Suhrkamp Taschenbuch. S. 92-105.
- Weinberg, J. (1999). Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Klinkhardt-Verlag.
- Weingart, P. (2015). Interdisziplinarität als List der Institution. In Kocka, J. (Hrsg.). *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie*. Erstausgabe 1987. Suhrkamp Taschenbuch. S. 159-166.
- Weiß, G. (2017). Kulturelle Bildung – ein Containerbegriff? Einleitung. In Weiß, G. (Hrsg.). *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst*. Transcript. S. 13-28.
- Weiß, R. (2018). Bildungsökonomie und Finanzierung von Weiterbildung. In Tippelt, R. & von Hippel, A. (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. S-Verlag. S. 565-586.
- Widmeier, B. (2018). Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen, Demokratieentwicklung... wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 3 (2018). S. 258-266.
- Winker, G. & Degele, N. (2009). Einleitung. In Winker, G. & Degele, N. (Hrsg.). *Intersektionalität. Zur Analyse soziale Ungleichheiten*. trankript. S. 9-24.

- Wissenschaftsrat (2020). Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität. Positionspapier.
- Wittpoth, J. (2013). Einführung in die Erwachsenenbildung. UTB.
- Yendell, A. (2017). Soziale Ungleichheit in der beruflichen Bildung. Springer Fachmedien.
- Zawacki-Richter, O., Marín, I. V., Bond, M. & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? In *International Journal of Educational Technology in Higher Education* (2019) 16:39. S. 1-27.
- Zenthöfer, J. (2022). Plagiate in der Wissenschaft. Wie ‚VroniPlag Wiki‘ Betrug in Doktorarbeiten aufdeckt. Transcript.
- Zeuner, C. (2003): Erwachsenenbildung und Schule – (K)ein Verhältnis? In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (3/2003). 43.
- Zeuner, C. (2020). Zur Bedeutung historischer Forschung für die Erwachsenenbildung. In Dörner, O., Grotlüschen, A., Käpplinger, B., Molzberger, G. & Dinkelaker, J. (Hrsg.). *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung*. Barbara Budrich. S. 18-33.

Literatur Artikel I (Kühn 2022)

- Albrecht, S. & Revermann, C. (2016). Zusammenfassung. In Albrecht, S. & Revermann, C. (Hrsg.). *Digitale Medien in der Bildung. TAB-Arbeitsbericht Nr. 171*. Berlin: Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag.
- Allert, H., Asmussen, M. & Richter, C. (2017). Digitalität und Selbst: Einleitung. In Allert, H., Asmussen, M. & Richter, C. (Hrsg.). *Digitalität und Selbst: Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*. transcript. S. 9-24.
- Altenrath, M., Helbig, C. & Hofhues, S. (2021). Organisationen der Erwachsenenbildung als Gegenstand der Digitalisierungsforschung. In Bernhard-Skala, C., Bolten-Bühler, R., Koller, J., Rohs, M. & Wahl, J. (Hrsg.). *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven*. wbv. S. 267-282.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). Bildung in Deutschland 2020. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. wbv.
- Bernhard-Skala, C., Bolten-Bühler, R., Koller, J., Rohs, M., & Wahl, J. (2021a). *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven*. wbv.
- Bernhard-Skala, C., Bolten-Bühler, R., Koller, J., Rohs, M., & Wahl, J. (2021b). Impuls für eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs, & J. Wahl (Hrsg.). *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven*. wbv. S. 19-36
- Bernhard-Skala, C., Bolten-Bühler, R., Koller, J., Rohs, M., & Wahl, J. (2021c). Editorial. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs, & J. Wahl (Hrsg.). *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven*. wbv. S. 11-16.
- Bitkom/DFKI (Hrsg.). (2017). Künstliche Intelligenz. Wirtschaftliche Bedeutung, gesellschaftlichen Herausforderung, menschliche Verantwortung.
- Bloomberg, J. (2018). *Digitization, Ditalization, And Digital Transformation: Confuse Them At Your Peril*. Forbes. <https://www.forbes.com/sites/jasonbloomberg/2018/04/29/digitization-digitalization-and-digital-transformation-confuse-them-at-your-peril/?sh=72c0c7ee2f2c>
- BMAS/BMBF (Hrsg.) (2019). Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen. Nationale Weiterbildungsstrategie.

- Brumme, R. (2020). Zur Entfaltung des „Digitalen“ in der Welt. Strukturen, Logik und Entwicklung. Beltz Juventa.
- Defila, R., & Di Giulio, A. (1998). Interdisziplinarität und Disziplinarität. In J.-H. Olbertz (Hrsg.). *Zwischen den Fächern – über den Dingen?* Leske + Budrich. S. 111-138.
- Digitalisierung in der Weiterbildung (2018). Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern (Weiterbildungsstudie 2017/2018). Zürich: SVEB/PHZH.
- Ebner, M. (2019). „Learning Analytics“ – eine Einführung. Bildung und Beruf. In Ebner, M. (Hrsg.). *Learning Analytics – eine Einführung. Bildung und Beruf.* Ausgabe Februar. S. 46-49.
- Freide, S., Kühn, C., Preuß, J., Rieckhoff, M. (2021). Perspektiven für die Digitalisierungsforschung zu Programmen und Programmplanung: Erwachsenenbildung/Weiterbildung als kulturformende Transformationsinstanz. In Bernhard-Skala, C., Bolten-Bühler, R., Koller, J., Rohs, M. & Wahl, J. (Hrsg.). *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven.* Wbv. S. 133-148.
- Gehlen, A. (1940, Erstausgabe): *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt.* AULA-Verlag (14. Ausgabe).
- Gieseke, W. (1990). Zur Notwendigkeit und zu den Hindernissen von empirischen pädagogischen Realanalysen. In DVV (Hrsg.). *Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft.* Päd. Arbeitsstelle des DVV. S. 71-77.
- Grundschober, I. (2021). Stichwort EdTech. In *weiterbilden* (2). S. 12f.
- Grünes Blatt (o.J.): <http://www.gruenes-blatt.de/index.php/Begriff:Containerbegriff> [24.11.2021].
- Haberzeth, E. & Sgier, I. (Hrsg.) (2019): Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Hep.
- Han, B.-C. (2013). *Transparenzgesellschaft.* Matthes & Seitz.
- Hans-Böckler-Stiftung (2021). *Rückschritt durch Corona.* <https://www.boeckler.de/de/boeckler-impuls-ruckschritt-durch-corona-23586.htm> [24.11.2021].
- Heintz, B. (2010). Numerische Differenz. Überlegungen zu einer Soziologie des (quantitativen) Vergleichs. In *Zeitschrift für Soziologie* 39 (3). S. 162-181.
- Hess, T. (2019). Digitalisierung. <https://www.enzyklopaedie-der-wirtschaftsinformatik.de/lexikon/technologien-methoden/Informatik-Grundlagen/digitalisierung> [24.11.2021].

- Heßler, M. (2019). Industrie 4.0. In Liggieri, K. & Müller, O. (Hrsg.). *Mensch-Maschine-Interaktion. Handbuch zu Geschichte – Kultur – Ethik*. J.B. Metzler. S. 269-271.
- Holm, U. (2018). Anthropologische Voraussetzungen des Lernens Erwachsener – Lernfähigkeit als Grundlage der Erwachsenenbildung. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. Springer VS. S. 109-126.
- Jahoda, G. (2015). *Quetelet and the emergence of the behavioral sciences*. Springer-Plus 4:473.
- Kerres, M. (2018): *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. Berlin: De Gruyter.
- Kerres, M. & Buntins, K. (2020). Erwachsenenbildung in der digitalen Welt: Handlungsebenen der digitalen Transformation. In *Hessische Blätter für Volksbildung* (3). S. 11-23.
- Koller, H.-C. (2021). Komplizen oder Gegenspieler? Zum Verhältnis von Bildung und Optimierung. In Terhart, H., Hoffhues, S. & Kleinau, E. (Hrsg.). *Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich. S. 45-61.
- König, P., Kohl, J. & Rohs, M. (2020). Methodische Herausforderungen längsschnittlicher Programmanalysen am Beispiel des Themenfeldes Digitalisierung. In *Beiträge zur Erwachsenenbildung* 9.
- Koschorreck, J. & Gundermann, A. (2020). Die Implikationen der Digitalisierung für das Lehrpersonal in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ein Review ausgewählter empirischer Ergebnisse und weiterer theoriebildender Literatur. In Wilmers, A., Anda, C., Keller, C. & Rittberge, M. (Hrsg.). *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung*. Waxmann. S. 159-193.
- Kucklick, C. (2017). *Die granulare Gesellschaft. Wie das Digitale unsere Wirklichkeit auflöst*. Ullstein.
- Kühn, C. (2023, i. E.). Wenn die eigene Disziplin zum Problem wird – Zur Konstituierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität. Dissertation. Leibniz Universität Hannover.
- Kühn, C. & Robak, S. (2021). *Adult Education Research in the Context of Digital Transformation: Concepts and Perspectives for a Complex Field of Research*. URL: <https://www.researchgate.net/publication/352120238> [29.03.2022]

- Langemeyer, I. (2021). Optimierung von Arbeits-, Lern- und Vergesellschaftungsprozessen mittels KI – Anmerkungen aus psychologischer und pädagogischer Sicht. In Terhart, H., Hofhues, S. & Kleinau, E. (Hrsg.). *Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich. S. 231-247.
- Lerch, S. (2021). Interdisziplinarität als Merkmal erwachsenenpädagogischen Denkens und Handelns? In *Hessische Blätter für Volksbildung* (3). S. 13-22.
- Mau, S. (2018). Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen. Edition Suhrkamp.
- Mütterlein, B. (2009). Handbuch für die Programmierung mit LabView. Spektrum.
- Nassehi, A. (2019). Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft. C.H. Beck.
- Nünning, V. & Nünning, A. (2008). Kulturwissenschaften: eine multiperspektivische Einführung in einen interdisziplinären Diskurszusammenhang. In Nünning, V. & Nünning, A (Hrsg.). Einführung in die Kulturwissenschaften. J.B. Metzler. S. 1-18.
- Precht, R. D. (2018). Jäger, Hirten, Kritiker. Eine Utopie für die digitale Gesellschaft. Goldmann.
- Precht, R. D. (2020). Künstliche Intelligenz und der Sinn des Lebens. Goldmann.
- Reckwitz, A. (2013). Die Erfindung der Kreativität. In *Kulturpolitische Mitteilungen* 141 (2).
- Reckwitz, A. (2017). Die Gesellschaft der Singularitäten. Suhrkamp.
- Riahi, Y. & Riahi, S. (2018). Big Data and Big Data Analytics: Concepts, Types and Technologies. In *International Journal of Research and Engineering* 5 (9). S. 524-528.
- Ricken, N. (2021). Optimierung – eine Topographie. In Terhart, H., Hofhues, S. & Kleinau, E. (Hrsg.). *Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich. S. 21-43.
- Robak, S., Fleige, M., Freide, S., Kühn, K. & Preuß, J. (2019). FuBi_DiKuBi: Zur Forschung und theoretischen Grundlegung der Digitalisierung in der Kulturellen Erwachsenenbildung. In Jörissen, B., Kröner, S. & Unterberg, L. (unter Mitarbeit von Schmiedl, F.) (Hrsg.). *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*. kopaed. S. 79-92.
- Rohs, M., Bolten, R. & Kohl, J. (2017). Medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner*innen. In *Beiträge zur Erwachsenenbildung* 5.

- Russel, S. (2020). Human Compatible. Künstliche Intelligenz und wie der Mensch die Kontrolle über superintelligente Maschinen behält. mitp.
- Russell, S. & Norvig, P. (2012). *Künstliche Intelligenz. Ein moderner Ansatz*. 3. Auflage. Pearson.
- Schmid, U. (2021). Verheißung, Visionen und Realität. Aktuelle Situation und Trends der EDTech-Branche. In *weiterbilden (2)*. S. 32-35.
- Stalder, F. (2016). Kultur der Digitalität. Suhrkamp.
- Tegmark, M. (2019). Leben 3.0. Mensch sein im Zeitalter Künstlicher Intelligenz. Ullstein.
- Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.) (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. Springer VS.
- Vetter, T. (2021). Funktional oder sozial? Schlaglichter auf Dimensionen der Digitalisierung. In *weiterbilden (2)*. S. 53-56.
- Werner, M. H. (2021). *Einführung in die Ethik*. J.B. Metzler.
- Werner, M. H. & Düwell, M. (2013). Deontologische Ethik. In Grundwald, A. (Hrsg.). *Handbuch Technikethik*. J.B. Metzler. S. 158-163.
- Zuboff, S. (2018). Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus. Campus.

Literatur Artikel II (Robak et al. 2019)

- Albrecht, S. & Revermann, C. (2016). Zusammenfassung. In Albrecht, S. & Revermann, C. (Hrsg.). *Digitale Medien in der Bildung. TAB-Arbeitsbericht Nr. 171*. Berlin: Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag.
- Allert, H., Asmussen, M. & Richter, C. (2017). Digitalität und Selbst: Einleitung. In Allert, H., Asmussen, M. & Richter, C. (Hrsg.). *Digitalität und Selbst: Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*. transcript. S. 9-24.
- Bhabha, H. K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Stauffenburg.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use. Publications Office of the European Union
- Dräger, J. & Müller-Eiselt, R. (2015). Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können. DVA.
- Fleige, M. (2017). Zentrale Zugangsportale kultureller Bildung im Wandel: Systematisch-rezeptiver und selbsttätig- kreativer Zugang. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67(4). S. 324-332.
- Fleige, M., Gieseke, W. & Robak, S. (2015). Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. W. Bertelsmann Verlag.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käßlinger, B. & Robak, S. (Hrsg.) (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. wbv.
- Fleige, M. & Robak, S. (2018). Lehr-Lernkultur in der Erwachsenenbildung. In Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. VS-Verlag, S. 623-642.
- Fleige, M., Hippel, A. von, Stimm, M., Gieseke, W- & Robak, S. (2018). Befunde der Programmforschung. In Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käßlinger, B. & Robak, S. (Hrsg.) (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. wbv. S. 76-89.
- Forschungsbericht WB-Kultur (2018). Robak, S., Gieseke, W., Fleige, M., Heidemann, L., Kühn, C., Preuß, J., Krueger, A. & Freide, S. (Autorenteam). *Abschlussbericht. Berufliche Weiterbildung für professionelles Handeln in Kunst, Kultur und kultureller Bildung – empirische Analyse zu Passungsprofilen von Angebotsstrukturen, Verwertungsinteressen und Nutzen am Beispiel der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel*. (unveröffentlicht; Publikation in Planung)

- Fuchs, M. (2012). Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel. In Bockhorst, H., Reinwand-Weiss, V.-I. & Zacharias, W. (Hrsg.). *Handbuch Kulturelle Bildung*. Schriftenreihe Kulturelle Bildung, Vol. 30. Kopaed. S. 63-67.
- Gieseke, W. (2003a). Kulturelle Bildung zwischen Bildungswirklichkeit und Veränderungen. In Brödel, R. & Siebert, H. (Hrsg.). *Ansichten zur Lerngesellschaft. Festschrift für Josef Olbrich. Unter Mitarbeit von Josef Olbrich*. Schneider-Verlag Hohengehren. S. 200-210.
- Gieseke, W. (2003b). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In Gieseke, W. (Hrsg.). *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. W. Bertelsmann. S. 189-211.
- Gieseke, W. (2008). Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. W. Bertelsmann.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2005): Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/ Brandenburg. In Gieseke, W., Opelt, K., Stock, H. & Börjesson, I. (Hrsg.). *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. Waxmann, S. 43-130.
- Gieseke, W., Opelt, K., Stock, H. & Börjesson, I. (Hrsg.). Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Waxmann,
- Hippel, A. von (2013). Programmplanung als professionelles Handeln – „Angleichungshandeln“ und „Aneignungsmodi“ im aktuellen Diskurs der Programm- und Professionsforschung. In Käßlinger, B., Robak, S. & Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.). *Engagement für die Erwachsenenbildung – Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung*. VS Verlag, S. 131-143.
- Hippel, A. von & Röbel, T. (2016). Funktionen als aktorsabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 2016 (1): Politische Bildung*. S. 61-81.
- Kerres, M. (2018): Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. De Gruyter.
- Kühn, C., Robak, S. & Fleige, M. (2018). Programmplanung in einer Kultur der Digitalität. In *EB Erwachsenenbildung: Lernen und leben in der digitalen Welt. 2018 (4)*. S. 184-185.
- Liebau, E. (2012). Anthropologische Grundlagen. In Bockhorst, H., Reinwand-Weiss, V.-I. & Zacharias, W. (Hrsg.). *Handbuch Kulturelle Bildung*. Schriftenreihe Kulturelle Bildung, Vol. 30. Kopaed. S. 29-35.
- Reckwitz, A. (2000). Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Velbrück.

- Reckwitz, A. (2006). *Das hybride Subjekt*. Velbrück.
- Reckwitz, A. (2017). Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Suhrkamp.
- Robak, S. (2017). Entwicklungen und Akzente in der Inter- und Transkulturellen Bildung. Der verstehend-kommunikative Zugang kultureller Bildungsangebote. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2017 (4). S. 333-351.
- Robak, S. (2018). Weiterbildungsmanagement. In Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käpplinger, B. & Robak, S. (Hrsg.). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. wbv. S. 104-119.
- Robak, S. & Fleige, M. (2017). Kulturelle Erwachsenenbildung: (Bildungs-)Interessen, Strukturen, Partizipationsformen – und ihre Übersetzung in Wissensstrukturen für Programmentwicklung. W. Bertelsmann.
- Robak, S., Fleige, M., Sterzik, L., Seifert, J., Teichmann, A.-K. & Krueger, A. (2015a). Die Konstituierung Kultureller Bildungsräume. Fünf überregionale Institutionen der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen-)Bildung: Bildungsangebotsentwicklungen, innovative Impulse, Planungsspielräume. Recherche und Analyse im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung, durchgeführt an der Leibniz Universität Hannover und der HU Berlin im Zeitraum April–Juni 2015. Rat für Kulturelle Bildung.
- Robak, S. & Petter, I. (2014). Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen. W. Bertelsmann.
- Robak, S., Rippien, H., Heidemann, L. & Pohlmann, C. (Hrsg.) (2015b): Bildungsurlaub – Planung, Programm, Partizipation. Eine Studie zur Perspektivverschränkung. Peter Lang.
- Schmidt-Hertha, B., Rohs, M., Rott, K. J. & Bolten, R. (2017): Fit für die digitale (Lern-)Welt? Medienpädagogische Kompetenzanforderungen für Erwachsenenbildner/innen. In Schrader, J. (Hrsg.). *Digital/Analog. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. 24. Jahrgang, 2017 (3). S. 35-37.
- Stalder, F. (2017). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Welsch, W. (2011). Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie. De Gruyter.
- Welsch, W. (2012). Homo mundanus. Jenseits der anthropologischen Denkform der Moderne. Velbrück Wissenschaft.

Literatur Artikel III (Freide et al. 2021)

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv.
- Baraldi, C., Corsi, G. & Esposito, E. (1997). *Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. Suhrkamp.
- BMBF (2019). Digitale Zukunft: Lernen. Forschen. Wissen. Die Digitalstrategie des BMBF.
- Cramer, F. (2014). What is 'post-digital'? *APRJA (A Peer-Reviewed Journal About)*, 3(1), S. 10-24.
- Egetenmeyer, R., Lechner, R., Treusch, N., & Grafe, S. (2020). Digitalisierung und Mediatisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Gelingensdimensionen auf der Ebene von Dachorganisationen und Einrichtungen. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3/2020. S. 24-33.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. v., Käßlinger, B. & Robak, S. (2018). Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung (Erwachsenen- und Weiterbildung, Bd. 2). wbv.
- Freide, S. (2021). Programmplanung als pädagogische Praktik. Überlegungen zu einer praxeologischen Deutung planenden Handelns. In *Der Pädagogische Blick*, 4/2020. S. 228-237.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In W. Gieseke (Hrsg.). *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. W. Bertelsmann. S. 189-211.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2003). Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945 – 1997. Leske + Budrich.
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000). Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbildner/innen“. Bitter.
- Gieseke, W., von Hippel, A., Stimm, M., Georgieva, I., Freide, S. (2018). Programmarchive und -sammlungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Grundlage für die Forschung zum lebenslangen Lernen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. VS-Verlag: S. 451-474.
- Haberzeth, E. & Sgier, I. (Hrsg.) (2019). Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Hep-Verlag.

- Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.). Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland. Thema: Digitalisierung in der Erwachsenenbildung. 3/2020.
- Hippel, A. v. & Käpplinger, B. (2017). Models of Program Planning in Germany and in North America - A Comparison. In B. Käpplinger, S. Robak, M. Fleige, A. v. Hippel & W. Gieseke (Hrsg.). *Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives*. Peter Lang. S. 97-112.
- Hippel, A. von (2017). Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Eine Systematisierung von Programmplanungsmodellen für Forschung und Praxis. In *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2/2017*. S. 199-209.
- Hippel, A. von (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. In *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 1/2011*. S. 45-57.
- Käpplinger, B., Klein, R. & Haberzeth, E. (2013) (Hg.). Weiterbildungsgutscheine. Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern. wbv.
- Käpplinger, B. (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für Pädagogische Forschung. In *Forum Qualitative Sozialforschung, 9(1), Art. 37*, o.S..
- Kerres, M. (2018). Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. De Gruyter.
- Kerres, M. & Buntins, K. (2020). Erwachsenenbildung in der digitalen Welt: Handlungsebenen der digitalen Transformation. In *Hessische Blätter für Volksbildung, 3/2020*. S. 11-23.
- Körber, K., Kuhlenkamp, D., Peters, R., Schlutz, E., Schrader, J. & Wilckhaus, F. (1995). Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Untersuchung im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen. Ergebnisse der Kommissionsarbeit (Bd. 3). Bremer Texte zur Erwachsenenbildungsforschung.
- Kühn, C., Robak, S. & Fleige, M. (2018). Programmplanung in einer "Kultur der Digitalität". Verbundprojekt der Universität Hannover und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. In *EB Erwachsenenbildung: Lernen und leben in der digitalen Welt. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis. 64(4)*. S. 184-185.
- Nolda, S. (2018). Programmanalysen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung*. VS-Verlag. S. 433-449

- Nolda, S. (1998). Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In Nolda, S., Pehl, K. & Tietgens, H. (Hrsg.). *Programmanalysen. Analysen für Erwachsenenbildung*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. S. 139-227.
- Pachner, A. (2018). Digital unterstützte Lernprozesse - Chancen und Herausforderungen für die Rolle der Lernenden. In *Forum Erwachsenenbildung*, 3/2018. S. 19-23.
- Reckwitz, A. (2017). Die Gesellschaft der Singularitäten. Suhrkamp.
- Robak, S. (2020). Zur Modellierung einer Kultur der Digitalität – Programmplanung und Angebotsentwicklung. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3/2020. S. 44-54.
- Robak, S. & Käpplinger, B. (2019). Editorial: Zur Verortung von Programmplanung. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2/2019. Wbv. S. 103-110.
- Robak, S., Fleige, M. Kühn, C., Freide, S. & Preuß, J. (2020). Kulturelle Erwachsenenbildung im Zeichen digitaler Transformation: Theoretische Perspektiven und forschungsleitende Zugänge. In Dörner, O., Iller, C., Schüßler, I., Felden H. von & Lerch, S. (Hrsg.). *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. Barbara Budrich. S. 273-283.
- Robak, S., Fleige, M. Freide, S., Kühn, C., & Preuß, J. (2019). FuBi_DiKuBi: zur Forschung und theoretischen Grundlegung der Digitalisierung in der Kulturellen Erwachsenenbildung. In Jörissen, B., Kröner, S. & Unterberg, L. (Hrsg.). *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*. kopaed. S. 79-92.
- Robak, S., Rippien, H., Heidemann, L. & Pohlmann, C. (2015) (Hg.). *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung*. Peter Lang.
- Robak, S. & Petter, I. (2014). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)*. W. Bertelsmann.
- Rohs, M. (2019). Medienpädagogische Professionalisierung des Weiterbildungspersonals. In Haberzeth, E. & Sgier, I. (Hrsg.). *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*. Hep-Verlag. S. 119-136.
- Schmidt-Hertha, B. (2020). Vermittlung von medienpädagogischer Kompetenz in der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2). S. 191-207.
- Schön, S. (2015). Neue Inhalte, neue Räume und neue Organisationsformen. Wie entwickelt sich die Erwachsenenbildung in Hinblick auf Technologien? In *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 25/2015.

- Sgier, I., Haberzeth, E. & Schüepp, P. (2018). Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern (Weiterbildungsstudie 2017/2018). SVEB & PHZH.
- Stalder, F. (2019). „Den Schritt zurück gibt es nicht“. Wie die Kultur der Digitalität das Wissen verändert und was das für die Bildung bedeutet. In Haberzeth E. & Sgier, I. (Hrsg.). *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Hep-Verlag. S. 44-60.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Tietgens, H. (1986). Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Klinkhardt.
- Umbach, S., Haberzeth, E., Böving, H. & Glass, E. (2020). Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess. Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten. wbv.
- Wilmers, A., Anda, C., Keller, C. & Rittberger, M. (2020). Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung. Waxmann.

Danksagung

Über all die Jahre haben mich viele Menschen begleitet, die ihren Anteil daran hatten, dass ich diese Arbeit in der nun vorliegenden Form schreiben konnte. An dieser Stelle möchte ich **Danke** sagen an:

Steffi Robak, für das Ermöglichen vieler spannender und prägender Erfahrungen und Begegnungen in der Wissenschaft und die notwendige Freiheit gerade in der etwas längeren Schlussphase.

Wiltrud Gieseke, für die immer wieder fachlich klare Haltung als Reibungsfläche, die Übernahme der Zweitbegutachtung und natürlich die Frisurentipps.

Julia Gillen, für die sehr angenehme Leitung der Disputation und die motivierenden Worte.

Lena Heidemann, fürs Immer-Ansprechbarsein, für deinen Überblick, deine Klarheit und Ruhe.

Sarah Hattendorf, fürs Rückenfreihalten und dass du immer eine Lösung findest.

Jessica Preuß, für deine Offenheit, Ehrlichkeit und Geduld, für die gemeinsame Zusammenarbeit, für deine Freundschaft und dafür, dass du trotzdem lachst, obwohl du es eigentlich nicht willst.

Meinen Boy (wie eine Band aus dem ehemaligen Karl-Marx-Stadt sagen würde) fürs Zuhören, Einordnen und die gemeinsame Suche nach dem richtigen Weg.

Kathrin, für deine Energie, deinen Zuspruch, deinen Stolz und deine Liebe.

Über den Autor

Christian Kühn (Jg. 1988), studierte zwischen 2009 und 2016 Sozial- und Bildungswissenschaften (mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung) an der Leibniz Universität Hannover (LUH). Seit 2016 ist er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der LUH in Forschung und Lehre tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der interdisziplinären Forschung zur Digitalisierung und Digitalität, der Entwicklung medienbasierter Lehr-Lernszenarien, der empirischen Bildungsforschung und dem Wissensmanagement.

Eine Liste seiner Publikationen und Projektbeteiligungen ist einsehbar über: <https://orcid.org/0000-0002-3712-8337>

Aus unserem Verlagsprogramm:

Sina Weinhuber

Wirksamkeit interkultureller Trainings bei Lehrkräften

Ein Review über den aktuellen Forschungsstand

Hamburg 2021 / 142 Seiten / ISBN 978-3-339-11828-8

Nicole Numrich

Quo vadis, Volkshochschule?

*Eine Analyse zum Selbstverständnis deutscher Volkshochschulen –
100 Jahre nach deren 'Gründungswelle' im Jahr 1919*

Hamburg 2020 / 166 Seiten / ISBN 978-3-339-11408-2

Alexandra Schick

Ökologische Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung Bayern – zwischen Programm und Realität

Oder: Warum wächst der Mangold vor dem Evangelischen Bildungswerk?!

Hamburg 2020 / 586 Seiten / ISBN 978-3-339-11404-4

Sylvana Dietel / Wiltrud Gieseke (Hrsg.)

Positionieren in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vor dem Hintergrund einer deutsch-deutschen Biographie

Gedenkband für Dr. sc. Helga Stock

Hamburg 2020 / 176 Seiten / ISBN 978-3-339-11158-6

Martin Heinz Bauer

Betriebliche Fort- und Weiterbildung für MitarbeiterInnen der Erwachsenenbildung

Hamburg 2019 / 84 Seiten / ISBN 978-3-339-11388-7

Alexander Fichtner

Bildung vom deutschen Kaiserreich zur Bundesrepublik Deutschland

Entwicklungslinien der Bildungspolitik im Bereich Hochschulzugang

Hamburg 2019 / 144 Seiten / ISBN 978-3-339-11228-6

Gunter Gomille

Der Stellenwert der Wissenschaftlichen Weiterbildung an der Hochschule

*Eine kritische Untersuchung über Möglichkeiten der Differenzierung
der Wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Hochschule*

Hamburg 2019 / 258 Seiten / ISBN 978-3-339-11024-4

Cleo Becker

Persönliche Entwicklung in der Weiterbildung

*Zur Veränderung von Beruflichem Selbstkonzept und
Kontrollüberzeugungen im Verlauf der Weiterbildung zum
Geprüften Wirtschaftsfachwirt (IHK)*

Hamburg 2018 / 232 Seiten / ISBN 978-3-8300-9708-2

Frank Pfszter

Professionelles Selbstverständnis im Wandel der Generationen

*Intergenerationelle Veränderungen im Selbstverständnis von
Leitenden und Programmplanenden an Volkshochschulen*

Hamburg 2018 / 482 Seiten / ISBN 978-3-339-10024-5

