

## „Einführungen in die Erwachsenenbildung“

### Gegenstandskonstituierung und Theorieperspektiven im Medium einer spezifischen Literaturgattung

*Der Beitrag untersucht in einer Beobachtung zweiter Ordnung die spezifische Art und Weise, mit der neuere „Einführungen in die Erwachsenenbildung“ ihren Gegenstand konstituieren und dabei eine je besondere Perspektivität zur Geltung bringen. Die vier untersuchten Einführungen thematisieren die Erwachsenenbildung als doppelte Suchbewegung, als professionelles Lernvermitteln, als Institutionalisierungsform des Lernens Erwachsener und als wissenschaftspropädeutischen Anwendungsfall.*

#### 1. Einführungen als wissenschaftliche Literaturgattung

Einführungen sind en vogue. Sie sind Ausdruck von kommerziellen Verlagsinteressen, die auf der Suche nach Absatzmärkten und Auflagensteigerung das Einführungsgenre als finanziell rentable Literaturgattung entdecken. Sie sind auch Ausdruck eines Sättigungsgrades von Disziplinen, die einen forschungsbezogenen Reifestand erreicht haben und nun nach Vergewisserungs-, Ordnungs- und Systematisierungsleistungen verlangen. Und sie sind schließlich Ausdruck von wissenschaftsinternen Positionskämpfen, bei denen um disziplinäre Meinungsführerschaft bzw. um die Durchsetzung kanonisierten und standardisierten Wissens gerungen wird.

Einführungen sind eine prekäre Literaturgattung. Entgegen einer weit verbreiteten Erwartung (insbesondere auch bei Studierenden), dass Einführungen einen wohlgeordneten, strukturierten, leicht verständlichen Einstieg und Überblick in ein Wissensgebiet oder Handlungsfeld geben, zeichnet sich auch diese Literaturform durch je spezifische Selektionsleistungen aus, durch die ihr Gegenstand als Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung und Analyse erst konstituiert wird. Entscheidender als diese – möglicherweise ja triviale – Feststellung, dass Einführungen selektieren und konstruieren, ist die Frage, wie sie dies tun und welche Folgen dieses Wie für die Charakterisierung und Umfangsbestimmung ihres Gegenstandes hat. Im folgenden Beitrag soll es darum gehen, an ausgewählten Beispielen zur ‚Einführung in die Erwachsenenbildung‘ diese Perspektive zu verfolgen.<sup>1</sup> Es geht insofern um eine Beobachtung zweiter Ord-

---

1 Konkret geht es um folgende vier Bücher: Nuissl, Ekkehard: Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied 2000; Faulstich, Peter/Zeuner, Christine: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim 1999; Kade, Jochen/Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang: Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart 1999; Wittpoth, Jürgen: Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen 2003. Alle vier Einführungen sind zwischen 1999 und 2003 erschienen in-

nung, die danach fragt, wie die Beobachtungen der Autoren von erwachsenenpädagogischer Einführungsliteratur organisiert und gestaltet sind.

## **2. Perspektiven auf die Erwachsenenbildung zwischen Theorie-, Feld- und Adressatenbezug**

### **2.1 Erwachsenenbildung als doppelte Suchbewegung: E. Nuissl: Einführung in die Weiterbildung**

Das Buch von Ekkehard Nuissl „Einführung in die Weiterbildung“ konzipiert und beschreibt Erwachsenenbildung als doppelte Suchbewegung, die sich in der Zeit entfaltet: Zum einen als Weg eines potentiellen Lernalters in ein Angebot der organisierten Erwachsenenbildung hinein, zum anderen als Weg der Organisation und der für die Lehre Verantwortlichen zum Adressaten und potentiellen Lerner hin. Die entscheidende Schnittstelle – man kann auch sagen, die Finalität – beider Suchbewegungen liegt in der organisierten – interaktiv oder virtuell – ausgestalteten Lehr-Lernbegegnung. Diese ist das Zentrum, auf das hin sich alles zu bewegt, Erwachsenenbildung gewinnt von dort aus, von dieser Begegnung her, ihren archimedischen Punkt. Die Orientierung des Lernalters auf das Angebot und die Ausrichtung des Angebots auf den Lerner zum Zwecke der erfolgreichen Begegnung sind jedoch immer prekär. Aus einer systemtheoretisch inspirierten Beobachterperspektive betrachtet, geht Nuissl in seiner Einführung von der Unwahrscheinlichkeit dieser Begegnung aus und fragt, welche Operationen notwendig sind, damit sie dennoch möglich wird. So formuliert zeigt sich die Voraussetzungshaftigkeit und Komplexität dieser Operationen sowie die Kontingenz ihrer Verknüpfung – auch wenn die Darstellung selbst einen mehr oder weniger linearen und zielgerichteten Prozess suggeriert. Neben diesen beiden Suchbewegungen wird als drittes Element der bildungspolitische Kontext entfaltet, in dem die beiden Bewegungen stattfinden und die von dort aus eine weitere Stützung oder Gefährdung erfahren.

Lernende und Lehrende als Individualebene, Einrichtungen und ihre Angebote als Organisationsebene und der bildungspolitische Kontext als Systemebene werden so in der Einführung miteinander verschränkt. Die Darstellung kombiniert eine temporalisierte Betrachtungsweise mit einer systemischen, die drei Ebenen miteinander verzahnende Beschreibung. Oder anders formuliert: Sie nimmt einen systemischen – gleichwohl prozessualisierten – Blick auf die Erwachsenenbildung ein, deren Zweck die gestaltbare, gelingende, gleichwohl unwahrscheinliche Begegnung zwischen Lernenden und Lehrenden in einem organisierten Setting darstellt.

---

nerhalb eingeführter Reihen, die sich zumeist auf das gesamte Feld der Pädagogik beziehen: so die ‚Grundlagen der Weiterbildung‘ im Luchterhand-Verlag (Nuissl), die ‚Basistexte Erziehungswissenschaft‘ im Juventa-Verlag (Faulstich/Zeuner), der ‚Grundriß der Pädagogik‘ im Kohlhammer-Verlag (Kade/Nittel/Seitter) und die ‚Einführungstexte Erziehungswissenschaft‘ bei UTB (Wittpoth).

In der Einleitung zu seiner Einführung begründet Nussl diese Perspektivik nicht weiter oder problematisiert sie nicht. Die Beschreibung der Erwachsenenbildung als das Zusammenwirken dieser drei Ebenen mit dem Zielpunkt der Begegnung zwischen Lernenden und Lehrenden ist wie selbstverständlich gegeben. Was problematisiert wird, ist dagegen das Wie der Beschreibung mit Blick auf den anvisierten Adressaten der Einführung, also die Darstellungsdidaktik. Nussl schreibt für ein generelles Publikum ohne erziehungswissenschaftliches oder erwachsenenpädagogisches Vorwissen. Seine Einführung ist darauf angelegt, als wissenschaftliche Popularisierungsform vor allem Interesse zu wecken und zu verstetigen und einen nachvollziehbaren, leicht verständlichen Zugang zu ermöglichen. Einführungen sollen sich nach Nussl nicht an Expert/inn/en richten, sondern an „Interessierte, für die der Gegenstand neu ist. Einführungen haben die Funktion, dieses Interesse zu erhalten und den Gegenstand in einer Weise zu erschließen, der einen angemessenen Zugang ermöglicht. Es ist die didaktische Aufbereitung, in der sich Einführungen hauptsächlich voneinander unterscheiden“ (S. 5). Zu dieser didaktischen Aufbereitung gehört dann auch die Frage nach der (möglichen) Transfersicherung des dargebotenen Wissens. Eine Antwort der Einführung hierauf ist das Konzept der Infoboxen (50 Stück), die als visualisierte und komprimierte Form der Inhaltsdarstellung ein weiteres, für das Verständnis der Lektüre jedoch nicht notwendiges Angebot der kurzen stofforientierten Information darstellen.

## **2.2 Erwachsenenbildung als professionelles Lernvermitteln: Faulstich/Zeuner: Erwachsenenbildung: Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten**

Faulstich/Zeuner beschreiben in ihrer Einführung die Erwachsenenbildung in einer professions- und handlungsorientierten Perspektive. Zentral ist für sie das Konzept des Lernvermittels, in dem die pädagogischen Kerntätigkeiten des Unterrichts, Planens und Beratens begrifflich gebündelt werden. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist dabei die Frage, was für ein Grundwissen derjenige braucht, der in der Erwachsenenbildung arbeiten will (S. 8). Diese Frage wird weiterhin operationalisiert durch eine Abfolge von Kapiteln, die auf das inhaltliche Ziel des Lernvermittels und auf die daraus resultierenden konkreten Handlungsprobleme bezogen sind: So geht es um Lernen, Lerntheorien, Lerntypen und Lernchancen, um Unterrichten, Planen und Beraten, um Befunde zu Adressaten, Teilnehmern und Zielgruppen, um Lernen in unterschiedlichen Lernfeldern, um Lernzeiten und Lebenszeiten, um Institutionen und ihre Profile sowie um Geschichte, Situation und Perspektive des Gesamtsystems Erwachsenenbildung.

In Absetzung zu Nussl, der prozessbezogen danach fragt, wie ein Individuum überhaupt zum Lerner wird, ist der Lernbezug bei Faulstich/Zeuner in ihren Themen bereits da. Was sich bei ihnen als das Problematische gestaltet, ist die Frage danach, ob und wie professionell gestaltete Lehre unter den Bedingungen eigensinniger Lernaktivitäten der Lernenden möglich ist. Während Nussl von der Unwahrscheinlichkeit einer gelingenden, passgenauen Begegnung im Rahmen von Suchbewegungen ausgeht, steht bei

Faulstich/Zeuner sehr viel stärker professions- und handlungszentriert die Unwahrscheinlichkeit gelingenden Lernvermittels mit Blick auf die Autonomie des Lernens im Vordergrund. Die einzelnen Kapitel ihrer Einführung arbeiten sich genau an dieser Problematik ab.

Interessant ist bei Faulstich/Zeuner, dass sie sich in der Einleitung offen positionieren, und zwar sowohl theoretisch wie politisch. So soll die Erwachsenenbildung gemessen werden an dem Beitrag, den sie leistet mit Blick auf die „Entfaltungsmöglichkeiten der Individuen in der gegenwärtigen Gesellschaftsformation“ (S. 8). Dabei beziehen sich die Autoren auf drei Hintergrundtheorien, indem sie subjekttheoretisch die Differenz von defensivem und expansivem Lernen stark machen (Klaus Holzkamp), indem sie gesellschaftstheoretisch auf die limitierenden sozialstrukturell bedingten Teilhabemöglichkeiten von Individuen verweisen (Anthony Giddens, Pierre Bourdieu) und indem sie bildungstheoretisch für den Eigensinn von Bildung (Heydorn) und seine Bindung an Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (Klafki) plädieren.

Ausgehend von einer derartigen Selbstpositionierung fragen sie des Weiteren danach, welches Wissen Voraussetzung für eine angemessene Handlungskompetenz in der Erwachsenenbildung ist. Sie reflektieren also den Stellenwert des in ihrer Einführung dargebotenen Wissens als Ausbildungs- und Vorbereitungswissen für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung. Dabei wird dieses Wissen nicht als Rezeptologie verstanden, sondern als Ausdruck der Verbindung von empirischer Analyse, theoretischer Interpretation und kritischer Reflexion. Ihr Konzept der andragogischen Praxeologie als die Reflexion von Wissen in Form wissenschaftlicher Theorien bezogen auf Strategien praktischen Handelns in der Erwachsenenbildung (S. 19) bezieht sich gleichermaßen auf Brauchbarkeit wie auf wissenschaftliches Verständnis. Es ist ein spezifisches Konzept von Erwachsenenbildungswissenschaft und Erwachsenenbildungswissen, das die Autoren in ihrer Einführung präsentieren und das sie deutlich gegenüber anderen Positionen abgrenzen: nämlich als kritisch und pragmatisch, werteverpflichtend und handlungsorientierend, reflexiv und instrumentell. Insofern geht es für Faulstich/Zeuner auch und gerade um eine normative, berufsethische Fundierung für die angehenden Professionellen und Berufsnovizen. Die Einführung ist nicht nur auf das Lernvermitteln als solches zentriert, sondern auch auf die Vermittlung eines bestimmten Wertekodex mit dem Anspruch auf Selbstpositionierung des zukünftigen Professionellen. Lernvermitteln und Berufsethik in der Perspektive von „Bildung in einer Gesellschaft, die Entfaltung ermöglicht“ (S. 12), sind somit die beiden zentralen Bezugspunkte der Einführung.

### **2.3 Erwachsenenbildung als Institutionalisierungsform des Lernens Erwachsener: Kade/Nittel/Seitter: Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung**

Ausgangspunkt der Überlegungen von Kade/Nittel/Seitter ist der ihrer Meinung nach uneindeutige, ungeklärte, diffuse und vielschichtige Status, den sowohl der Begriff Erwachsenenbildung als auch die mit ihm bezeichnete soziale Realität hat. Angesichts

dieser diagnostizierten Ausgangslage versuchen die Autoren, eine vorläufige Klärung herbeizuführen, indem Erwachsenenbildung einerseits auf drei unterschiedliche Bezugssysteme bezogen wird, die alle drei mit je unterschiedlichen Realitätskonstruktionen operieren: auf die Wissenschaft vom (institutionalisierten) Lernen Erwachsener, auf die soziale Realität des entsprechenden Handlungsfeldes und auf das universitäre Studium. Andererseits führen die Autoren eine weitere quer zu diesen drei Unterscheidungen liegende Differenz ein: nämlich die Differenz zwischen dem gesellschaftlich insgesamt stattfindendem Lernen (bezeichnet als Lernen Erwachsener) und dem institutionell organisierten Lernen (bezeichnet als Erwachsenenbildung).

Diese Matrix von Wissenschaft, Berufsfeld und Studium auf der einen Seite sowie Lernen Erwachsener und Erwachsenenbildung auf der anderen Seite dient den Autoren im weiteren Verlauf dazu, Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener in historischer und aktueller Perspektive in den Blick zu nehmen und die organisierte Erwachsenenbildung als nur eine – und zudem historisch relativ spät entwickelte und gegenwärtig an Bedeutung verlierende – Institutionalisierungsform zu begreifen. Sie möchten aus der Vogelperspektive mit je unterschiedlichen Akzentuierungen auf die begrifflich entfaltenen Relationen schauen, ohne zu verkennen, dass Uneindeutigkeit, Vieldeutigkeit, Unabgeschlossenheit, Offenheit, Übergänge, Mischungsverhältnisse, etc. Signatur dieser Relationen bleiben. Erwachsenenbildung ist für sie daher weit mehr eine „auslegungsbedürftige Chiffre“ (S. 10) als ein klar definierter Begriff oder gar eine eindeutige soziale Realität.

Während Nussl von der Unwahrscheinlichkeit gelingender Begegnung und Faulstich/Zeuner von der Unwahrscheinlichkeit gelingenden Lernvermittlung ausgehen, steht für Kade/Nittel/Seitter die Unwahrscheinlichkeit klarer, eindeutiger Ordnungen im Vordergrund. Wie Ordnung dennoch möglich wird, zeigen sie in immer wieder unternommenen Versuchen, das Feld entlang einer Matrix von bipolaren Spannungsverhältnissen zu ordnen. Entscheidend ist dabei ihr Blick von der Biographie aus. So ist es nicht zufällig, dass am Beginn ihrer Einführung ein fiktives biographisches Porträt steht, an dem weitere Unterscheidungen verdeutlicht werden: die Differenz von Lebenslauf und Bildungsbiographie, von Vermittlung und Aneignung, von Pädagogisierung der Lebensführung und lebenslangem Lernen, vom Lernen diesseits und jenseits der Institutionen. Während Nussl und Faulstich/Zeuner die organisierte Erwachsenenbildung in den Mittelpunkt stellen und der Blick auf sie auch mit bestimmten (normativen) Gestaltungsansprüchen verbunden wird, ist für Kade/Nittel/Seitter die Biographie der entscheidende Bezugspunkt, von dem aus rekonstruktiv Ordnungen geschaffen und miteinander verglichen werden.

Biographie und Organisation in ihrem Wechsel- oder Ausschließungsverhältnis ist auch die Matrix, mit der im Hauptteil der Einführung die vier theoretischen Zugänge zur Erwachsenenbildung geordnet werden: der institutionszentrierte Zugang mit Blick auf die organisierte und zu organisierende Erwachsenenbildung, der bildungszentrierte Zugang mit Blick auf die subjektbezogene und institutionendifferente Bildung Erwach-



sener, der lebenslauforientierte Zugang mit Blick auf die Biographie und Organisation übergreifender Gestaltung des lebenslangen Lernens und der subjektorientierte Zugang mit Blick auf die vielfältigen Aneignungsverhältnisse in unterschiedlichsten Institutionalisierungsformen. Auch wenn die Autoren die vier Zugänge nicht in einem hierarchischen Verhältnis zueinander positionieren, so hebt sich doch der subjektorientierte Zugang von den anderen Zugängen dadurch ab, dass er in einer „skeptischen Einstellung zur Idee einer linearen gesellschaftlichen Entwicklung und ihrer Gestaltung durch eine interventionistische Pädagogik und Erziehungswissenschaft“ (S. 88) steht, keinen Anspruch auf die Gestaltung des Gesamtfeldes des Lernens Erwachsener erhebt und einen rekonstruktiven Blick auf das Feld kultiviert. Dieser rekonstruktive weite Blick auch auf Felder, die nicht eindeutig dem professionellen Zugriff ausgesetzt sind, führt die Autoren dann auch zur Unterscheidung von expliziten und impliziten Erwachsenenbildungseinrichtungen und zum Votum für professionelle Selbstbegrenzung mit Blick auf die lebensweltlich eingebetteten Aneignungsformen.

Die Reihe: Biographie – Aneignungsverhältnisse – Institutionalisierungsformen – explizite/implizite Erwachsenenbildung – professionelle Selbstbegrenzung ist – so könnte man als Fazit formulieren – ein alternatives Ordnungsangebot, mit dem die Autoren jenseits ihrer Vogelschau dem handlungsorientierten Zugriff der ersten beiden Einführungen eine beobachtend-rekonstruktive Alternative gegenüberstellen.

## **2.4 Erwachsenenbildung als wissenschaftspropädeutischer Anwendungsfall: Wittpoth: Einführung in die Erwachsenenbildung**

Wittpoth als (vorläufig) letzter Autor in der Reihe von Einführungen – eine weitere Einführung ist ja bereits angekündigt – bezieht sich am dezidiertesten auf die unterschiedlichen Perspektiven, mit denen auf das Feld der Erwachsenenbildung geblickt wird. Stärker noch als der Inhalt selbst interessiert ihn die Perspektivität der jeweiligen Perspektiven, die Art, wie sie schauen, hervorheben, pointieren, vereinseitigen, ausblenden. Um diese Selektivität in einem ersten Zugriff zu verdeutlichen, stellt Wittpoth ein Raster vor, das ‚Perspektiven und ‚Objektbereiche‘ beinhaltet. Der Objektbereich kann die explizite Erwachsenenbildung und/oder die implizite Bildung Erwachsener umfassen, die Perspektiven können programmatischer oder analytischer (theorie- oder empiriebezogener) Art sein. Konflikte, Missverständnisse, Abgrenzungen, etc. können zwischen Programmatiken entstehen, aber auch zwischen Programmatiken und Theorien, zwischen einzelnen Theorien, zwischen Theorien und Empirie, zwischen verschiedenen Empirieansätzen. Im Durchgang der so sortierten Ansätze gibt es nach Wittpoth keine Sieger, da nicht die Bewertung nach richtig und falsch im Vordergrund steht, sondern das Ausloten der Reichweite, das Aufdecken der blinden Flecken, das Zeigen der nicht wahrgenommenen Verengungen. Wittpoth versteht daher seine Einführung in die Erwachsenenbildung zugleich als „eine Einführung in multiperspektivisches Denken und in theoretische Mehrsprachigkeit“ (S. 14). Sie soll Lust erzeugen an einer solchen „Beobachtungshaltung und Reflexionsweise“ (ebd.) und deren „Produktivität nachvollziehbar“ (ebd.) machen.

In dieser Perspektive ist seine Einführung eine Wissenschaftspropädeutik, die Vorführung wissenschaftlichen Denkens und die Einübung in einen wissenschaftlichen Habitus. Nicht die Unwahrscheinlichkeit von Begegnung, Lernvermitteln und Ordnungsbildung, sondern die Unwahrscheinlichkeit wissenschaftlichen Denkens und theoriebezogenen Lesens stehen im Vordergrund der Wittpoth'schen Einführung, die vorführt, wie sich aus einer Beobachterperspektive zweiter Ordnung und in einer Haltung „gleichgestreuter Respektlosigkeit“ die Beobachtungsperspektiven erster Ordnung relativieren lassen. In dieser Richtung ist auch sein Hinweis zu verstehen, dass die „Lust auf Lesen“ ein entscheidendes Kriterium für die Geeignetheit für ein wissenschaftliches Studium darstellt. Die Unwahrscheinlichkeit wissenschaftlichen Denkens bezieht sich auch und gerade auf Studierende, die vor dem Helfen das Verstehen, und vor dem Verstehen das Lesen setzen soll(t)en und die eine „genaue Kenntnis komplizierter Theorieansätze“ ebenso zu erreichen haben wie die „mindestens solide Anwendung empirischer Forschungsmethoden“ (S. 210). In dieser Hinsicht ist es auch nur konsequent, dass Wittpoth Theorien als Sehhilfen, als ein „bestimmtes Verstehen *ausgewählter* Sachverhalte“ (S. 35) definiert, Forschungsmethoden – quantitativer und qualitativer Art – selbst zum Thema eines eigenen Kapitels macht und in einer kurzen fallbezogenen Skizze die möglichen Beziehungen zwischen Programmatik, Theorie und Empirie vorführt. Das Thema ‚Vernetzung und Kooperation in der Erwachsenenbildung‘ ist gleichsam ‚nur‘ der Anwendungsfall des komplexen Wechselspiels zwischen diesen drei Dimensionen; nicht das Beispiel als Beispiel ist wichtig – auch wenn man viel Inhaltliches an diesem Beispiel lernen kann – , sondern seine Illustrationsfunktion für das angesprochene Wechselverhältnis.

Nur in dem großen zentralen Kapitel über die Institutionalstruktur des quartären Sektors bricht Wittpoth mit diesem Darstellungsmodus und wird selbst zum Beobachter erster Ordnung. Er positioniert sich selbst, indem er ein normatives Kriterium einführt, mit dem er die Ausgestaltung der unterschiedlichen Weiterbildungssegmente kommentiert: nämlich das Kriterium, „inwieweit das System Menschen aus *möglichst allen* Bevölkerungsgruppen mit Bildungsangeboten versorgt, die ihren *eigenen* Interessen entsprechen“ (S. 107). Hier wird der Beobachter selbst zum Aufklärer, ja sein aufklärender Impetus über die Folgekosten, die mit bestimmten Theorien, normativen Ansprüchen oder programmatischen Entscheidungen verbunden sind, wendet sich nun auf die organisatorische Ausdifferenzierung des Feldes selbst, das gemessen wird an dem Kriterium der selbstbestimmten Partizipationsmöglichkeiten.

### **3. Synopse: Einführungen als Antworten auf nicht (explizit) gestellte Fragen**

Einführungen führen nicht in ein Feld, in einen Gegenstand ein, sondern sind (mögliche) Antworten auf Fragen bzw. Lösungen für Probleme, die – in den meisten Fällen – nicht explizit formuliert, sondern erst in einer Beobachtung zweiter Ordnung sichtbar werden. Welches sind nun die Fragen/Probleme, auf die die genannten vier Einführungen eine Antwort geben wollen? Hier die bereits angesprochenen Ergebnisse in einer synoptischen Zusammenschau:

Bei Nuissl geht es um die Bestimmung der Erwachsenenbildung als bildungspolitisch eingebettete und gestaltbare Suchbewegung von Lerninteressierten und Lehranbietern in einer deskriptiv-analytischen Perspektive mit den Ziel, Interesse für das Feld zu wecken. Bei Faulstich/Zeuner steht die Bestimmung professionellen Handelns von Erwachsenenbildner/inne/n im Vordergrund in einer normativ ausgelegten Theorie- und Gesellschaftsperspektive mit dem Ziel der Vorbereitung von Menschen auf die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung. Kade/Nittel/Seitter zielen auf die Bestimmung des Lernens Erwachsener als systematisierte Vielfalt von Aneignungsverhältnissen und Institutionalisierungsformen in einer rekonstruktiven Perspektive mit dem Ziel einer grundlegenden und umfassenden Wissensvermittlung. Bei Wittpoth geht es um die Bestimmung der Erwachsenenbildung als Konglomerat konkurrierender Perspektiven in einer vergleichenden Beobachterperspektive mit der wissenschaftspropädeutischen Absicht, zur Erzeugung eines wissenschaftlichen Denkstils beizutragen.

Man könnte die Synopse auch unter folgendes Motto stellen: Wie wird Erwachsenenbildung möglich? Die Antworten lauten: durch Begegnung, durch Lernvermitteln, durch Ordnungsstiftung, durch wissenschaftliches Denken.

### Synopse: Perspektivität und Problemfokus von Einführungen

Autoren	Perspektive	Problem
Nuissl	doppelte Suchbewegung	Unwahrscheinlichkeit von erfolgreicher Begegnung
Faulstich/ Zeuner	professionelles Lernvermitteln	Unwahrscheinlichkeit von gelingender Vermittlung
Kade/Nittel/ Seitter	Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener	Unwahrscheinlichkeit von eindeutiger Ordnung
Wittpoth	wissenschaftspropädeutischer Anwendungsfall	Unwahrscheinlichkeit von wissenschaftlichem Denken