



STUDIENBRIEF EB 0120

Vorbereitung auf didaktisches Handeln

Autor:
Prof. Dr. Rolf Arnold

Leseprobe

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf außerhalb der im Urheberrecht geregelten Erlaubnisse in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der Technischen Universität Kaiserslautern, Distance & International Studies Center, reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Kaiserslautern 2008 (2. überarbeitete und weiterentwickelte Auflage).

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
Glossar	III
Kurzinfo zum Autor	X
Literaturverzeichnis	XI
Lernziele	XIX
1 Einleitung	1
2 „...Erwachsensein dagegen sehr“ – Anmerkungen zum Mythos des Erwachsenwerdens	3
3 Kernsituationen didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung	7
3.1 Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung	10
3.2 Die speziellen Blickwinkel der Erwachsenenpädagogik	16
3.3 Erwachsenenpädagogik als Handlungswissenschaft	23
4 Didaktik – die Professionswissenschaft der Erwachsenenbildung	29
4.1 Erwachsenenpädagogische Situationen	30
4.2 Von der Feiertags- zur Alltagsdidaktik in der Erwachsenenbildung	35
5 Teilnehmerorientierung	42
5.1 Teilnehmerorientierung als Leitprinzip didaktischen Handelns	42
5.2 Lernen im biografischen Kontext – Grundlinien einer biografischen Theorie des Erwachsenenlernens	49
5.3 Erwachsenenlernen als Deutungsarbeit	65
5.4 Teilnehmerorientierung konkret: Didaktische Lebensweltanalyse	75
5.5 Anwendung: Fernstudent als Teilnehmer der Erwachsenenbildung	82

6	Was ist Lernen? Drei Interviews und drei Impulse	87
6.1	Erwachsenenbildung als Modalität der lebensgeschichtlichen Bearbeitung – Interview mit Prof. Dr. Hans Tietgens	87
6.2	Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss – Interview mit Prof. Dr. Klaus Holzkamp zum Thema „Lernen“	100
6.3	„Die lernende Organisation auf dem Prüfstand – Interview mit Prof. Dr. Rolf Arnold zum Thema „lernende Organisation“	110
6.4	Impuls: Erwachsenenbildung als lebendiges Lernen	112
6.5	Ein Konzept im Entstehen: Die systemische Pädagogik	122
7	Zentrale Bereiche didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung	135
7.1	Programmplanung als didaktisches Handeln	136
7.2	Weiterbildungsberatung als didaktisches Handeln	137
7.3	Vermittlung von Inhalten als didaktisches Handeln	141
7.4	Arrangement von Lernwelten als didaktisches Handeln	142
7.5	Initiierung und Förderung von Organisationslernen	143
7.6	Abschließender Impuls: Meine emotionale Rolle als Erwachsenenbildner	146
	Musterlösungen zu den Übungsaufgaben	151
	Stichwortverzeichnis	169

Glossar

Aneignung

Glossar

Der Begriff der Aneignung kennzeichnet den Sachverhalt, dass Menschen Lernangebote nicht einfach übernehmen, sondern sich diese produktiv „aneignen“, d.h. entsprechend ihrer eigenen Lernbedürfnisse „auswirken“ und „interpretieren“.

Anthropologisch

Die Anthropologie ist die Wissenschaft vom Menschen. Als „anthropologische Grundlagen der Erwachsenenbildung“ bezeichnet man deshalb alle *die* Voraussetzungen, die sich aus der Stammesgeschichte der spezifischen Situation des Menschen und seinen Möglichkeiten für das Lernen in der Erwachsenenbildung und dem diesem zugrunde liegenden Menschenbild ergeben.

Bedarf

Bedarf darf nicht gleichgesetzt werden mit der sich manifestierenden Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten. Es gibt nämlich auch einen Bedarf, der bislang noch nicht befriedigt wird und deshalb in den angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen keinen Ausdruck findet. Darüber hinaus gibt es auch einen latent bleibenden Weiterbildungsbedarf, der erst durch entsprechende Angebote oder durch eine Weiterbildungsberatung in das Bewusstsein von Programmplanern und Teilnehmern tritt. Bedarf ist demnach keine feste Größe, die sich mit geeigneten Instrumenten restlos ermitteln bzw. „messen“ ließe, vielmehr zeigt die Erfahrung, dass Bedarf plastisch ist, d.h., mit den gegebenen Angeboten entsteht Bedarf und passt sich mehr oder weniger an diese Angebote an.

Bildung

Bildung wird heute weniger mit Allgemeinbildung gleichgesetzt, womit ein inhaltlicher Bildungskanon umschrieben wäre (z.B. Latein, Geschichte, Griechisch), man geht heute vielmehr davon aus, dass Bildung als Persönlichkeitsbildung zu verstehen ist. Dies bedeutet, dass Bildung eine gewisse Selbstreflektiertheit der Person sowie grundlegende soziale und methodische Kompetenzen voraussetzt.

Biografie

Biografie umfasst mehr als die bloße Tatsache, dass jeder Mensch einen Lebenslauf hat. Mit dem Biografiebegriff wird in der Erwachsenenbildung der Sachverhalt beschrieben, dass die Beteiligten (Teilnehmer und Kursleiter) ständig in dem Bemühen leben, ihre lebensgeschichtliche Vergangenheit zu rationalisieren, d.h. immer wieder neu zu begründen und zu akzentuieren und damit in eine jeweils aktuell vertretbare Version zu bringen.

Deutungsmuster

Die Orientierungs-, Erklärungs- und Sichtweisen, die die Menschen in ihrem bisherigen Lebenslauf erworben haben, die sich bewährt haben und deshalb als mehr oder weniger stabile Elemente des Alltagsbewusstseins das Denken und Handeln der Menschen bestimmen.

Didaktik

Wissenschaft bzw. Theorie von der Gestaltung und Ermöglichung von Lehr- und Lernprozessen.

Didaktisches Handeln

Didaktisches Handeln steht als Sammelbegriff für u.a. folgende Aktivitäten professioneller Pädagogen: Ziele verfolgen, in Interaktion treten, sich über die Wege zur Erreichung der Ziele verständigen und auch die Wirkung des Handelns überprüfen, die Qualität des Handelns verbessern, die Vermittlung und Erschließung von Neuem (Inhalte usw.) ermöglichen usw.

Ermöglichungsdidaktik

Der Begriff der Ermöglichungsdidaktik verdeutlicht, dass es bei der Planung und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen nur darum gehen kann, subjektive Aneignungen von Erwachsenen zu „ermöglichen“. Damit grenzt sich dieser Begriff von den Vorstellungen einer Erzeugungsdidaktik ab.

Erzeugungsdidaktik

Erzeugungsdidaktik kennzeichnet alle diejenigen didaktischen Ansätze und Theorien, die den Eindruck erwecken, als würde der Lernerfolg ausschließlich von der Planung, den Aktivitäten und den Bemühungen des Lehrenden abhängen. Ihren extremsten Ausdruck finden solche didaktischen Ansätze in der programmierten Unterweisung und in der Instruktion.

Gerontologie

Die Gerontologie ist die Wissenschaft vom Alter bzw. vom Altern. Die Ergebnisse dieser Wissenschaft sind für die Erwachsenenbildung von grundlegender Bedeutung, da die Erwachsenenbildung sich auch an ältere bzw. alternde Menschen richtet.

Hermeneutik

Hermeneutik kennzeichnet die für die Geistes- und Sozialwissenschaften typische Forschungsmethode. Diese ist weniger auf „Erklären“ und Erarbeiten von „Gesetzeswissen“ (z.B. Naturgesetze) als vielmehr auf „Verstehen“ gerichtet (vgl. interpretatives Paradigma).

Identität

Identität kennzeichnet das aktuelle Selbstbewusstsein bzw. das aktuelle Selbstverständnis, über das ein Mensch verfügt. Dieses Selbstverständnis ist nichts Statisches, sondern ein interpretativer Prozess. Dies bedeutet, dass Identität die immer wieder neu herzustellende Balance des Selbstbildes kennzeichnet zwischen den aktuellen Erwartungen, die das gesellschaftliche Umfeld an den Einzelnen richtet einerseits und der Sichtweise seiner bisher durchlaufenen Lebensstationen andererseits.

Identitätsarbeit

Identitätsarbeit kennzeichnet den Sachverhalt, dass jeder Mensch sein Leben lang an seiner Identität „bastelt“. Neue Beziehungen, neue Erwartungen, Krisen u.Ä. erfordern ständig ein Umschreiben, eine Aktualisierung und eine Neubewertung des Selbstverständnisses.

Individualisierung

Der Begriff der Individualisierung entstammt der neueren soziologischen Theorie der Modernisierung und kennzeichnet den Sachverhalt, dass die derzeitige gesellschaftliche Situation durch eine Erosion der traditionellen gesellschaftlichen Einbindung (Familie, Kirche, Gemeinde usw.) gekennzeichnet ist. Diese Instanzen sagen dem Menschen immer weniger, wie er seinen Lebenslauf zu gestalten habe; er ist sozusagen selbst für die Gestaltung und Ausrichtung seines Lebenslaufs zuständig („Jeder ist sein eigenes Planungsbüro“).

Interdisziplinarität

Interdisziplinarität bezeichnet den Sachverhalt, dass zur Klärung einer Frage (z.B. „Lernen von Erwachsenen“) die Erklärungspotenziale und Forschungsergebnisse mehrerer Wissenschaftsdisziplinen gleichzeitig berücksichtigt werden. Die zentralen Bezugsdisziplinen der Erwachsenenpädagogik sind die Psychologie und die Soziologie.

Interpretatives Paradigma

Der Begriff des „interpretativen Paradigmas“ kennzeichnet die Grundkonzeption qualitativ-hermeneutischer Forschungsverfahren. Im Unterschied zum „normativen Paradigma“ (dem es darum geht, mit empirisch-repräsentativen Analysen sozialwissenschaftliches „Gesetzeswissen“ zu erarbeiten, geht es den einem interpretativen Paradigma verpflichteten Forschungsbemühungen um die „Interpretation“ und „Rekonstruktion“ von individuellen und sozialen Zusammenhängen.

Kasuistik

Methode, einen Fall als Einzelfall nach den nur für ihn zutreffenden Tatbeständen zu beurteilen und die allgemeinen Regeln nicht dogmatisch, sondern modifiziert auf diesen anzuwenden.

Kognitionswissenschaft

Sammelbegriff für alle wissenschaftlichen Bemühungen, das menschliche Denken und Erkennen zu erforschen. Seit einigen Jahren gibt es Berührungspunkte zwischen der Kognitionswissenschaft und der Künstliche-Intelligenz-Forschung.

Konstruktivismus

Konstruktivismus steht als Sammelbezeichnung für zahlreiche erkenntnistheoretische, wissenschaftstheoretische, philosophische und soziologische Arbeiten, die von der Tatsache ausgehen, dass jeder Mensch sich seine Welt, die er zu erkennen meint, in Wahrheit selbst rekonstruiert.

Kontingenz

Der Begriff der Kontingenz kennzeichnet die relative Zufälligkeit und Beliebigkeit, nach der sich individuelle und soziale Prozesse entwickeln. Zwar lassen sich auch durch die Sozialforschung Regelmäßigkeiten und typische Zusammenhänge rekonstruieren, doch wird man durch konkrete Fälle immer wieder darüber belehrt, dass nichts zwangsläufig geschieht und auch das Gegenteil möglich ist. Diesen Sachverhalt des denkbaren Zufalls bezeichnet man als Kontingenz.

Lebendiges Lernen

Lebendiges Lernen bezeichnet alle didaktisch-methodischen Ansätze, die dadurch gekennzeichnet sind, dass der Lehrende sich weitgehend zurückhält und seine ganze professionelle Aufmerksamkeit darauf richtet, die Lernenden *selbst* zu aktivieren, sie neue Inhalte *selbst* erschließen zu lassen und ihre eigenen Lern- und Problemlösungsfähigkeiten zu fördern. Demgegenüber ist das tote Lernen dadurch gekennzeichnet, dass der Lehrende sich darauf beschränkt Stoff darzustellen, ohne nach den Aneignungsaktivitäten der Lernenden zu fragen.

Lebenswelt

Lebenswelt bezeichnet die Erlebniswelt des gesellschaftlichen Nahbereichs eines Individuums, d.h. das Gesamtheit seiner alltäglichen, privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Beziehungen. Die Lebenswelt ist der Bereich, der Gewissheit und Plausibilität stiftet. Eine Lebensweltanalyse verfolgt das Ziel, über die Alltagssituation von *solchen* Zielgruppen mehr zu erfahren, die der Lebensweltsituation des Erwachsenenbildners bzw. des Programm- oder Kursplaners selbst fremd sind.

Lernen

Als Lernen bezeichnet man nicht die schlichte Übernahme von neuen Inhalten, Fähigkeiten oder Kenntnissen, vielmehr findet in Lernprozessen eine „Aneignung“ durch die Lernenden statt, was bedeutet, dass diese das Neue mit dem Bisherigen, d.h. mit ihren bisherigen Erfahrungen, mit ihren bisherigen Kompetenzen, mit ihren bisherigen Kenntnissen usw. in Verbindung bringen. Es spricht viel dafür, dass Lernprozesse überhaupt nur dann gelingen, wenn die Lernenden persönliche „Lerngründe“ haben, d.h. einen Ankerplatz, einen Bezugspunkt oder einen Erfahrungshintergrund, auf dem das Neue „eingewurzelt“ werden kann.

Makrodidaktik

Makrodidaktik bezeichnet die Form didaktischen Handelns, die etwas mit der Programmplanung, der Konzeptionierung von Fachbereichsangeboten sowie mit den organisatorischen und administrativen Voraussetzungen eines organisierten Weiterbildungsangebotes zu tun hat.

Mikrodidaktik

Mikrodidaktik kennzeichnet die Ebene des didaktischen Handelns, auf der die unmittelbare Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden im Vordergrund steht (Kursleitung, Beratung usw.).

Paradigma

Als Paradigma bezeichnet man einen Denk- und Forschungsansatz, der für eine Epoche oder eine Gruppe von Wissenschaftlern typisch ist. Als Paradigmenwechsel bzw. „Realistische Wende“ wird in der Pädagogik u.a. der Wechsel von der Geisteswissenschaftlichen zur Empirischen Pädagogik in den 70er-Jahren bezeichnet. Die starke Hinwendung zu qualitativ-verstehenden Ansätzen in den 80er-Jahren wird in der Erwachsenenpädagogik als „Reflexive Wende“ bezeichnet.

Psychologie

Psychologie ist die Wissenschaft von der „Seele“ (Psyche) des Menschen. Sie beschäftigt sich mit den bewussten und unbewussten Vorgängen im Menschen und ihren Auswirkungen auf das menschliche Verhalten.

Qualifikation

Der Begriff zielt auf die Fähigkeiten und Kenntnisse, die von Arbeitsmarkt und Beruf gefordert werden. In der Erwachsenenbildungsdiskussion wird bisweilen ein grundlegender Gegensatz zwischen Bildung und Qualifikation konstatiert, nach dem Motto: insofern Qualifikation Zwecken dient, die vom Individuum nicht selbst bestimmt werden können, haben qualifikationsbezogene Bildungsmaßnahmen (z.B. in der beruflichen Weiterbildung) mit Bildung nichts gemeinsam.

Qualitative Forschung

Im Unterschied zu den empirisch-quantitativen Ansätzen der Sozialforschung, in der mit repräsentativen Umfragen, standardisierten Tests u.Ä. gearbeitet wird, legt die qualitative Forschung ihren Akzent auf das Verstehen von Einzelfällen. Es kommt der qualitativen Forschung nicht auf das „Gesetz der großen Zahl“ an, sondern auf die möglichst authentische und facettenreiche Rekonstruktion einzelner Fälle, um aus einem Verständnis dieser Fälle generalisierbare Folgerungen ziehen zu können. Die qualitative Forschung folgt der hermeneutischen Tradition in der Pädagogik (Wilhelm Dilthey), weshalb man bisweilen auch von einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik spricht.

Realistische Wende

Als Realistische Wende bezeichnet man die sich in den 70er-Jahren vollziehende stärkere Hinwendung der Erwachsenenbildung zu Themen und Angeboten, die etwas mit der beruflichen Karriere und den Arbeitsmarktanforderungen zu tun haben.

Realitätsarbeit

Der Begriff der Realitätsarbeit kennzeichnet den Sachverhalt, dass jeder Mensch sich lebenslang immer wieder mit den Anforderungen der sich wandelnden gesellschaftlichen Realität auseinandersetzen muss. Insbesondere gilt dies für die konkreten Wandlungen im Berufsalltag (neue Qualifikationsanforderungen, neue Technologien, neue Kollegen usw.).

Relationsbewusstsein

Dieser von Hans Tietgens eingeführte Begriff beschreibt die Voraussetzungen pädagogisch professionellen Handelns. Relationsbewusstsein kennzeichnet dabei die Fähigkeit, aus einem abstrahierten Wissensfundus über die Vielfalt und die denkbaren Wirkungen pädagogischen Handelns jeweils neue und aufgaben-gerechte Konsequenzen ziehen zu können.

Relevierung

Ein von Hans Tietgens eingeführter Begriff, mit dem die Fähigkeit gemeint ist, im konkreten Fall zwischen Theorie und Praxis adäquat bzw. „aufgabengerecht“ vermitteln zu können. Voraussetzung einer Relevierungskompetenz ist nach Hans Tietgens das Relationsbewusstsein.

Sozialisation

Als Sozialisation bezeichnet man den lebenslangen Prozess der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner gesellschaftlichen Umwelt. Entscheidend ist, dass das Individuum sich nicht lediglich an die Erwartungen seines gesellschaftli-

chen Umfeldes „anpasst“, sondern diese produktiv und mit seinen Potenzialen mitgestaltet.

Soziologie

Wissenschaft, die die Strukturen und Funktionszusammenhänge der Gesellschaft und ihrer Institutionen in Gegenwart und Geschichte systematisch untersucht. Ihr Gegenstandsbereich umfasst das gesamte soziale Handeln von Menschen (z.B. Normen, Rollen, Einstellungen etc.) sowie die Analyse und Beschreibung sozialer Prozesse und sozialer Milieus.

Systemtheorie

Eine Universaltheorie, die die Elemente, Strukturen und Funktionsweisen komplexer Zusammenhänge beschreibt. Die neueren Systemtheorien untersuchen die Selbstorganisation von Systemen.

Teilnehmerorientierung

Ein Leitprinzip der Erwachsenenbildung, welches deutlich machen möchte, dass die Erwachsenenbildung prinzipiell „vom Teilnehmer her“ entwickelt und gestaltet werden soll. Aus diesem Grunde sollen Teilnehmer an einer Bestimmung der Lernziele und Lerninhalte sowie der Methoden des Lernens beteiligt werden.

Kurzinformatum zum Autor

Rolf Arnold, Jahrgang 1952, ist Prof. für Pädagogik (insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik) an der Universität Kaiserslautern. Nach einem Studium der Pädagogik, insbesondere der Erwachsenenbildung und der Berufspädagogik, war er zunächst drei Jahre als wissenschaftlicher Assistent im Hochschulfachbereich tätig. Im Jahre 1983 promovierte er an der Universität Heidelberg. Von 1984 bis 1989 arbeitete er in einer internationalen Erwachsenenbildungseinrichtung. Im Jahre 1987 habilitierte ihn der Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Fern-Universität Hagen, und im Jahre 1990 erfolgte der Ruf an die Universität Kaiserslautern. Seit 1992 ist er wissenschaftlicher Direktor des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung seit 2007 wissenschaftlicher Direktor sowie Aufsichtsratsvorsitzender des Distance and International Studies Centers (DISC). Außerdem ist Arnold Verwaltungsratsvorsitzender des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn. 2002 Ruf auf den Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an die Universität Tübingen abgelehnt. Seine Buch- und Zeitschriftenveröffentlichungen umfassen die Bereiche: Erwachsenenbildung, Personalentwicklung, Berufsbildung, systemische Pädagogik sowie Emotionales Lernen.

Ausgewählte Buchveröffentlichungen:

- Arnold, R.: Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München 1996.
- Arnold, R.: Das Santiagoprinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. 2. Auflage. Neuwied 2002.
- Arnold, R.: Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. 5. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler 2007.
- Arnold, R.: Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg 2007.
- Arnold, R.: Führen mit Gefühl. Eine Anleitung zum Selbstcoaching. Mit einem Methoden-ABC. Wiesbaden 2008.
- Arnold, R./Pätzold, H.: Schulpädagogik kompakt. Prüfungswissen auf den Punkt gebracht. Berlin 2002.
- Arnold, R./Pätzold, H.: Bausteine zur Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2008.
- Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. 4. Auflage. Baltmannsweiler 2001.
- Arnold, R./Siebert, H./Krämer-Stürzl, A.: Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin 1999.
- Arnold, R./Nuisl, E./Nolda, S. (Hrsg): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/OBB2001

Literaturverzeichnis

Alheit, P.: Biographizität als Projekt. Der ‚biographische Ansatz‘ in der Erwachsenenbildung. Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung der Universität Bremen. Nr. 12. Bremen 1990.

Alheit, P./Dausien, B.: Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, E. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart 2000, S. 257-283.

Arnold, R.: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie. Bad Heilbrunn/OBB 1985.

Arnold, R.: Erwachsenenbildung zwischen Deutungshilfe und Deutungsnotstand. Hinweise zur Entwicklung eines integrativen Bildungs- und Professionalitätsmodells in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 86 (1990a), 4, S. 297-308.

Arnold, R.: Deutungsmusteransatz. In: Peters, O. [u.a.] (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen (Mai 1990). Neuwied 1990b, S. 59-70.

Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn/OBB 1991.

Arnold, R.: Natur als Vorbild. Selbstorganisation als Modell der Pädagogik. Frankfurt a. M. 1993.

Arnold, R.: Deutungsmuster. In: ders. [u.a.] (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/OBB 2001, S. 71-72.

Arnold, R.: Das Santiagoprinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. 2. Auflage. Neuwied 2002.

Arnold, R.: Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler 2005.

Arnold, R.: Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. 5. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler 2006.

Arnold, R.: Aberglaube Disziplin. Heidelberg 2007a.

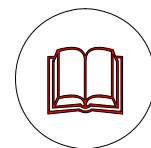
Arnold, R.: Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg 2007b.

Arnold, R.: Führen mit Gefühl. Wiesbaden 2008.

Arnold, R./Gómez-Tutor: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik: Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg 2007.

Arnold, R./Pätzold, H.: Bausteine zur Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2008.

Arnold, R./Schüßler, I.: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998.



Literaturhinweis

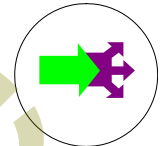
Lernziele

Dieser Studienbrief ist der zentralen Zielsetzung des Fernstudiums Erwachsenenbildung gewidmet, nämlich der „Vorbereitung auf didaktisches Handeln“. Ziel ist es, in einer ersten Annäherung wesentliche Aspekte einer Didaktik der Erwachsenenbildung zu entfalten. Dabei geht es um einen Überblick, nicht um eine detaillierte Ausarbeitung dieser Aspekte. Diese erfolgt nämlich in anderen Studienbriefen.



Überblick

Angeknüpft werden kann dabei an den Studienbrief EB 0110. Der vorliegende Studienbrief strebt eine weitere Präzisierung der zentralen Begriffe einer Erwachsenenbildungsdidaktik an. Dabei sollen theoretische Hintergründe beleuchtet und erste konzeptionelle Bezüge hergestellt werden (vgl. Arnold 2007).



Querverweis

Von grundlegender Bedeutung sind dabei zunächst die Begriffe des „didaktischen Handelns“ und der „Didaktik“ selbst. Grundlegende konzeptionelle Aspekte erschließen sich dabei über den Begriff der Teilnehmerorientierung. Es soll versucht werden deutlich herauszuarbeiten, dass der Begriff der Teilnehmerorientierung das Leitprinzip einer Erwachsenenbildungsdidaktik ist. Problematisiert wird dabei gleichzeitig das, was wir gemeinhin unter „Lernen“ und „Weiterbildungsbedarf“ verstehen. Schließlich gilt es, auch die unterschiedlichen Ebenen und Ausdrucksformen eines didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung zu skizzieren.

Siehe Studienbrief:
„Porträts und
Konzeptionen zur
Erwachsenenbildung“
(EB 0110)

Teilnehmer-
orientierung als
Leitprinzip

Nach der Bearbeitung dieses Studienbriefes sollen Sie

- die Begriffe „Didaktik“ und „didaktisches Handeln“ definieren können,
- den Zusammenhang zwischen Didaktik und Professionalität darlegen können,
- den Begriff der Teilnehmerorientierung mit seinen theoretischen Bezügen erläutern können,
- die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Begriffe „Didaktik“ und „Sozialisation“ beschreiben können,
- darlegen können, welche Zusammenhänge zwischen der Biografie und der Erwachsenenbildung bestehen, und definieren, welche Funktionen die Erwachsenenbildung für Lernprozesse Erwachsener erfüllen kann,
- die Begriffe „Deutungsmuster“ und „Emotionsmuster“ und ihren Stellenwert für eine teilnehmerorientierte Erwachsenenbildung erläutern können,
- den „Lernbegriff“ problematisieren und wesentliche Aspekte einer „Erwachsenendidaktik“ beschreiben können,
- erläutern können, welche Aspekte ein lebendiges Lernen in der Erwachsenenbildung umfasst,

- Führung und Personalentwicklung in lernenden Unternehmen als erwachsenpädagogische Handlungsfelder beschreiben können und
- die zentralen Bereiche und Ebenen des didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung skizzieren können.

Anmerkung:

Dem deutschen Sprachgebrauch folgend und aufgrund besserer Lesbarkeit wird in diesem Studienbrief bspw. von „Teilnehmern“ und „Schülern“ gesprochen. Selbstverständlich werden damit auch die weiblichen Personen angesprochen.

Leseprobe

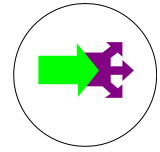
1 Einleitung

Vordringliches Anliegen des Fernstudiums Erwachsenenbildung ist es, wie im Einführungsstudienbrief dargelegt, die Professionalität in der Erwachsenenbildung durch die Entwicklung der Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit des in diesem Bildungsbereich tätigen Personals zu fördern. Ausgegangen wird dabei von der Überlegung, dass eine Einführung in das wissenschaftliche Denken über Erwachsenenbildung und ein Vertrautwerden mit Forschungsergebnissen und einschlägigen Theorien wichtige Voraussetzungen für eine solche differenzierte Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit sind. Eine weitere Annahme ist schließlich, dass eine Verbesserung der Professionalität von Erwachsenenpädagogen auch zu einer Verbesserung der Qualität und Nachhaltigkeit (vgl. Schüßler 2007) des didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung beizutragen vermag.

In diesem Sinne werden in dem vorliegenden Studienbrief einige wesentliche Aspekte des „didaktischen Handelns“ in der Erwachsenenbildung beleuchtet. Dabei werden keine vollständigen Theorien entfaltet, und auch ein geschlossenes Konzept didaktischen Handelns erwartet man vergebens. Wesentliches Ziel ist es vielmehr, die zentralen Aspekte einer Didaktik der Erwachsenenbildung anzusprechen. Dabei soll ein Überblick über die Ebenen und die Bereiche des didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung erarbeitet werden, wobei es auch darum gehen wird, scheinbar eindeutige Begriffe (wie z.B. Lernen) zu hinterfragen, zu diskutieren und zu „Arbeitsdefinitionen“ zu gelangen, die es ermöglichen, den eigentlichen Kern der Erwachsenenbildung neu zu begreifen und die Handlungsmöglichkeiten mithilfe eines differenzierteren Verständnisses dessen, was sich in der Erwachsenenbildung ereignet, auszuloten.

Die „Vorbereitung auf didaktisches Handeln“, wie sie der Titel des vorliegenden Studienbriefes ankündigt, erfolgt durch *Sensibilisierung* und *Information*. Sensibilisiert werden soll für die Aspektvielfalt und die Komplexität der Bereiche und Situationen des didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung. Demgegenüber bezieht sich die Information darauf, u.a. folgende Fragen zu analysieren:

- Inwieweit lassen sich die Kernsituationen erwachsenenpädagogischer Praxis als didaktisches Handeln im weitesten Sinne bezeichnen?
- Was sind die Blickwinkel, unter denen die Erwachsenenpädagogik diese Situationen erforscht?
- Was bedeutet es, von der Erwachsenenpädagogik als einer Handlungswissenschaft zu sprechen?
- Was sind erwachsenendidaktische Situationen?
- Was versteht man unter Teilnehmerorientierung?
- Welche Bedeutung haben die Identität und die Lebensgeschichte von Erwachsenen für ihr Lernen?



Querverweis

Siehe Studienbrief:
„Porträts und
Konzeptionen zur
Erwachsenenbildung“
(EB 0110)

Ziel

Leitfragen

- Was ist überhaupt Lernen?
- In welchen Bereichen und auf welchen Ebenen wird in der Erwachsenenbildung didaktisch gehandelt?

Mit diesen Fragen sind grundlegende Themen einer Didaktik der Erwachsenenbildung markiert. Ihre Bearbeitung kann deshalb als ein wichtiger erster Schritt einer Vorbereitung auf didaktisches Handeln angesehen werden.

Übungsaufgabe

Übungsaufgabe 1:

Skizzieren Sie für sich, aufgrund Ihres bisherigen Wissens, die Begriffe Didaktik, didaktisches Handeln und Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung.

Vergleichen Sie Ihre eigenen Definitionen mit den Definitionen im Glossar dieses Studienbriefes oder im Wörterbuch Erwachsenenbildung von Rolf Arnold, Sigrid Nolda und Ekkehard Nuisl (Arnold [u.a.] 2001)

In den „Bausteinen zur Erwachsenenbildung“ (Arnold/Pätzold 2008) findet sich folgende „Annäherung“ an die Erwachsenenbildung:

„Die Kultur hat überhaupt nichts mit der Wirtschaft zu tun“, lässt Brecht seinen „Ziffel“ feststellen, und er meint damit, dass auch die Bildung nichts mit der Wirtschaft zu tun habe: „Ich bin auf die Volkshochschule gegangen. Ich habe geschwankt, was ich lernen soll: Walther von der Vogelweide oder Chemie oder Pflanzenwelt der Steinzeit. Praktisch gesehen war es gleich, verwenden hätt´ ich keins können. [...] Ich hab Walther von der Vogelweide genommen und am Anfang ist´s auch gegangen, aber dann bin ich arbeitslos geworden und da war ich abends zu müd´ und hab´s aufgesteckt. (...) Der Junge von meiner Wirtin hat die ganze Pflanzenwelt auswendig gelernt mit der Zeit, er hat eine eiserne Energie gehabt, ist nie einen Abend ins Kino und hat nichts gemacht als sich gebildet und er hat sich sogar geschadet, indem er Brillen gebraucht hat, was ihn an der Drehbank gehindert hat, wenn das auch am Schluss egal war, weil er arbeitslos geworden ist“ (Brecht 1961, S. 70 f.).

Übungsaufgabe

Übungsaufgabe 2:

Welcher Zusammenhang zwischen Erwachsenenbildung einerseits und Berufsleben andererseits wird hier unterstellt? „Gibt es nichts Positives zu vermerken?“ (Arnold/Pätzold 2008, S. 1). Beleuchten Sie die in diesem Brecht-Text übersehenen Nutzungsdimensionen der Erwachsenenbildung!

2 „...Erwachsensein dagegen sehr“ – Anmerkungen zum Mythos des Erwachsenwerdens

Das Erwachsenwerden markiert den wenig bewussten Referenzrahmen für alle Erziehungs- und Bildungsbemühungen in einer Gesellschaft. Wer „erwachsen“ ist, muss nicht mehr erzogen werden, und „Bildung“ erwirbt man, um in seinem Erwachsenenleben „sich selbst und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ – so die mittlerweile klassische Definition des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen in den Sechzigerjahren des letzten Jahrhunderts (vgl. Arnold 2006, S. 24), die „Bildung“ mit selbstverantwortlicher und reflektierter Lebensführung in eins setzte. Wer „gebildet“ ist, ist – notwendig – „erwachsen“ – eine Gleichsetzung, die leider noch nie in umgekehrter Reihenfolge galt. Bei Kindern und Jugendlichen sprechen wir nicht von „Bildung“ im Sinne einer abgeschlossenen Kompetenzentwicklung, sondern lediglich von „Bilden“ im Sinne eines Unterwegsseins. So betrachtet definiert sich das Erwachsensein durch sein Gegenteil, nämlich das „Noch-nicht-erwachsen-Sein“ der Kinder und Jugendlichen:

„Der Begriff des Kindes wird durch den Gegenbegriff des Erwachsenen definiert, schließt also das Erwachsenensein aus“ (Luhmann 1997, S.16),

Vorläufige Definition

so die Festlegung des bekannten Soziologen Niklas Luhmann, die einer detaillierten Prüfung allerdings nicht standhält. Das Erwachsenensein präsentiert sich uns nämlich in systemischer Perspektive so unterschiedlich wie noch nie, sodass es immer schwerer wird, die Unterschiede zwischen Jugendlichen und Erwachsenen wirklich substanziell, d.h. über eine bloß altersmäßige Definition hinausgehend, zu bestimmen. Wenn ich „erwachsen“ bin, dann fühle ich mich nicht mehr nur nicht-kindlich, sondern vielmehr stärker auch von anderen Erwachsenen unterschieden und abgegrenzt, mit mir selbst jedoch eher in einer biografischen Kontinuität. Diese Kontinuität kommt in unseren Geschichten zum Ausdruck: „Das Ich ist der durchschaubare Versuch, eine kohärente und konsistente Erzählung über unser Leben zu entwickeln. Durch unsere Vorstellung von uns selbst geben wir uns und anderen zu verstehen, wie wir uns sehen und gerne gesehen werden möchten. Diese Erzählung hat zumeist drei Kapitel: ein Erbekapitel (,Wie ich zu dem geworden bin, der oder die ich bin‘), ein Entwürfe-Kapitel (,Wer ich sein werde‘) und ein – oft kleines, manchmal auch fehlendes – Reflexionskapitel (,Wie konstruiere ich bevorzugt meine Lebenserzählungen? ‘). Zugleich handeln die Kapitel auch davon, wie ich mit den nüchternen Gegebenheiten physischer oder soziokultureller Art umgehe“ (Arnold 2008, S. 30).

Biographische
Kontinuität

Das Kind im
Erwachsenen

Diese Kontinuität beinhaltet ein anderes Verhältnis von Kind und Erwachsenem als das der Unterscheidung. Der Erwachsene ist in seinem Erwachsensein auch durch die strukturelle Rationalität seiner verbliebenen Kindlichkeit geprägt. Erwachsensein ist zwar einerseits unterschieden vom Kindsein, andererseits ist dieses aber auch in jenem unauflösbar und zumeist unbewusst als „fortwirkende Kindlichkeit“ aufgehoben. Robert Bly beschreibt die aktuelle gesellschaftstypische Ausdrucksform des erwachsenen Kindes in „Die kindliche Gesellschaft“ (Bly 1996) – einem Buch mit dem für unsere Frage treffenden Untertitel „Über die Weigerung, erwachsen zu werden“ – wie folgt:

„In vielerlei Hinsicht leben wir heute in einer Kultur, die von Halberwachsenen geprägt wird. [...] Ohne verbindliche Initiationsriten und ohne einen wirklichen Anhaltspunkt, wann die langsame Entwicklung zum Erwachsenen ihr Ziel erreicht hat, taumeln junge Männer in unserer Kultur orientierungslos im Kreis herum. Diejenigen, die eigentlich erwachsen sein sollten, finden es schwer oder sehen sich überhaupt außerstande, den Nachkommen Ratschläge zu geben. [...] Personen, von denen man weiß, dass sie fünfzig sind, sehen aus wie dreißig. Das ist zum Teil guter Ernährung und sportlicher Betätigung zuzuschreiben, aber zu einem erheblichen Teil liegt es auch daran, dass wir unsere Fähigkeit zur Reife zu gelangen, verlieren“ (ebd., S. 71 f.).

Solche, den Individuationsprozess und die innere Reifung betreffenden Überlegungen werden im erwachsenenpädagogischen Diskurs nur sehr vereinzelt (vgl. Bittner 2001) und vom erwachsenenpädagogischen Mainstream kaum aufgegriffen. Könnte es nicht sein, dass wir für unser wissenschaftliches Denken neben den Leitdifferenzen auch die *Leitintegrationen* verstärkt in den Blick nehmen müssen, da die Wirklichkeit sich uns scheinbar nicht allein durch die Unterscheidung des einen vom anderen, sondern auch durch das Fortdauern des einen im anderen konstituiert – ein Sachverhalt, auf den uns nicht allein die systemischen Ansätze verweisen, die nicht weitgehend von Zeit und Kontext abstrahieren und so berücksichtigen, dass „der Faktor Zeit dafür [sorgt], dass es stetig zu Wandlungen kommt“ (Simon 1993, S. 151). Eine solche Aufweichung einer rigiden Leitdifferenzfixierung könnte uns auch in die Lage versetzen, mit dem den Wandel der generationalen Verhältnisse kennzeichnenden Phänomen der Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit (vgl. Honig 1999, S. 208 ff.) anders umzugehen als in der Form, das „Ende“ eines der Pole zu prognostizieren.

Erwachsenwerden ist in seinen Kernprozessen durch die *Überlagerung und Durchdringung des biographisch bereits Vermittelten mit dem aktuell sich Vermittelnden im Kontext einer sich verengenden Zeitperspektive* geprägt, dem eine nicht bloß tendenziell andere Art von Lernen zugrunde liegt als beim Aneignungslernen von Kindern und Jugendlichen. Dies wird u.a. durch die Hinweise auf die „Strukturdeterminiertheit“ des Lernens deutlich, wenn man in Rechnung stellt, dass die Strukturiertheit des Erwachsenen etwas ist, das sich biografisch aufschichtet, herauskristallisiert und verfestigt, so ist leicht einsehbar, dass Erwach-

Struktur
determiniertheit

senenlernen auch durch einen nachdrücklicheren Konservatismus der Entwicklung von Kognition und Emotion gekennzeichnet zu sein scheint. Wenn Erwachsene als lernfähig, aber unbelehrbar (vgl. Arnold/Siebert 2003) angesehen werden können, dann ist auch die Vermittlung von Neuem, wenn sie denn denkbar ist, eine andere (vgl. Pkt. 6.5).

Erwachsene folgen ihrer Aneignungslogik wie Kinder und Jugendliche den Maßgaben der „operativen Geschlossenheit“ sowie der „autopoietischen Selbstreferenz“, doch ist die Fülle dessen, was da bereits vorstrukturierend und rekonstellierend in ihnen nach Anwendung drängt, eine dichtere (und möglicherweise auch „festgelegtere“) als die von Kindern und Jugendlichen. Insbesondere für die Lernfähigkeit im Erwachsenenalter – der Phase, in der nach Singer „die Architektur des Nervensystems auskristallisiert und starr wird“ (Singer 2002, S. 92) – ergibt sich die Notwendigkeit, das Aufbruchsparadigma der Erwachsenenbildung („Lebenslanges Lernen“) neu zu diskutieren: Die Lernvorgänge im Erwachsenenalter „[...] beruhen darauf, dass die Wirksamkeit der vorhandenen Verbindungen verändert wird. Diese können in ihrer Effektivität, in ihrer Koppelstärke, entweder erhöht oder abgeschwächt werden“ (ebd., S. 94), wobei erwachsenendidaktisch die Frage nach der Erstarrung der hirnpfysiologischen Verschaltungen nicht ausgeklammert bleiben darf, da sie uns möglicherweise zu einem neuen Verständnis der Besonderheit des Erwachsenseins (gegenüber dem Kindsein) zu führen vermag.

Um diese Andersartigkeit haben die erwachsenenpädagogischen Theorien schon stets gewusst, weshalb der Versuch, auch das Erwachsenenlernen über eine einheitliche pädagogische Leitdifferenz bzw. in Abgrenzung vom Kindsein zu definieren, u.E. eher als ein Rückschritt, der mehr vernebelt als erhellt, zu werten ist. Erfahrung sowie die Eigendynamik der „biographischen Konstruktion der Wirklichkeit“ (Alheit/Dausien 2000), die sich altersspezifisch unterschiedlich artikulieren, geraten dabei aus dem Blick. Dieses Einheitsdenken (gemein: die Einheit des Pädagogischen) führt letztlich – zumindest in der wissenschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit – zu einem „Verschwinden des Erwachsenen“ (Lenzen 2002), wobei es sich ein solches Denken mit den Gleichzeitigkeiten von Ungleichzeitigkeiten m.E. zu einfach macht. Zwar lassen sich in den postmodernen Gesellschaften durchaus Tendenzen einer „strukturelle(n) Expansion der Kindheit“ (ebd., S. 353) feststellen, die dafür sprechen, dass „[...] die Menschen in unserer Kultur gleichsam mental in der ersten Lebensphase verharren, der des Kindes“ (ebd.), doch bleibt die Frage, ob diese äußeren Ähnlichkeiten (z.B. Abhängigkeit, Pflegebedürftigkeit im Alter usw.) wirklich bereits eine substanzielle Ähnlichkeit nahelegen. Dies ist zu bezweifeln. Die erfahrungsgebrochene Aneignung der äußerlich ähnlichen Lage ist eine andere. Erwachsene verfügen über „mehr Biografie“, die ihnen die Deutungs- und Emotionsmuster stiften, mit deren Hilfe sie „kindliche Lebenslagen“ anders zu konstruieren vermögen, als dies Kinder können.

Verschwinden des
Erwachsenen

Eine solche Konstruktion des Erwachsenwerdens vermag den Blick darauf zu lenken, dass die Erwachsenenpädagogik vor allem eine Lebenslaufwissenschaft ist. Sie fokussiert die lebenslangen Bemühungen des sich entwickelnden Menschen um Identitäts- und Kompetenzsicherung. Diese folgt bei jungen Menschen mehr der biografischen Aufbruchslogik, während sich in mittleren Jahren die Sicherung des erreichten Erfahrungswissens (um sich selbst und um die Welt) zu einer wichtigen Komponente der Identitätsarbeit entwickelt und in der Altersphase der ordnende Blick auf das Zurückliegende an Bedeutung gewinnt. Die sich aus diesem *sich wandelnden biografischen Blick* ergebenden Such- und Lernbewegungen – formeller und informeller Art – lassen sich nicht vor dem Hintergrund einer bloßen Abgrenzung vom Lernen der Kinder begründen (vgl. Arnold 2007b, S. 211 ff.).

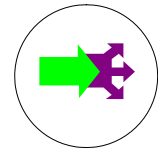
Fazit

Aufgrund dieser lebenslangen Entwicklungsperspektive, welche gewissermaßen von konstitutiver Bedeutung für die Erwachsenenpädagogik gewesen ist, fiel und fällt es ihr eher schwer, sich mit den *stabilen Momenten der Identität des Erwachsenen* auseinanderzusetzen, die neuerdings durch neurophysiologische Arbeiten wieder stärker in den Vordergrund rücken. Zwar ist es sicherlich noch viel zu früh, aus den neurobiologischen Einsichten zum Lernen und zur Altersabhängigkeit der Lernfähigkeit des Menschen grundlegende Folgerungen für die Erwachsenenpädagogik sowie die Prozesse des lebenslangen Lernens ableiten zu wollen, doch verweisen uns die bereits vorliegenden Ergebnisse auf einen grundlegenden *Strukturbruch im pädagogischen Denken*. Dieses berief sich auf einen einheitlichen „pädagogischen Grundgedankengang“, der auch von der lebenslangen Lernfähigkeit des lernenden Subjekts im Sinne eines Aufnahmelernens ausging. Nicht zuletzt auch aus dem Grunde, sich in diesen Mainstream des pädagogischen Denkens einordnen zu können, wurden die Erkenntnisse der Lebenslaufpsychologie von der Erwachsenenpädagogik weitgehend unkritisch aufgegriffen: Diese konnte sich gewissermaßen an die vorliegenden pädagogischen Begriffe und Konzepte anlehnen und als Teildisziplin der Pädagogik reüssieren, allerdings um den Preis, dass ihr die neuerdings wieder ins Bewusstsein gerückten Beharrungs- und Starrheitsmomente der Erwachsenenidentität mehr und mehr aus dem Blick gerieten. Diese Besonderheiten konstituieren nämlich *das Erwachsenenlernen als ein prinzipielles Anschlusslernen*, weshalb alle implizit einen „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (vgl. Holzkamp 1993; Faulstich/ Ludwig 2004) transportierenden Didaktikkonzepte insbesondere beim Erwachsenen in die Irre gehen.

3 Kernsituationen didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung

In diesem Kapitel werden zunächst im Überblick die typischen beruflichen Alltagssituationen beschrieben, mit denen es Erwachsenenbildner in ihrem beruflichen Alltag zu tun haben. Ziel ist dabei *nicht* eine ausführliche Beschreibung der Berufsprofile in der Erwachsenenbildung. Es sollen vielmehr *die* Praxisdimensionen in den Blick genommen werden, deren Analyse und Interpretation die Aufgabe einer *wissenschaftlichen* Betrachtung der Erwachsenenbildung ist. Die Wissenschaft, die für eine solche Betrachtung *zuständig* ist, ist in erster Linie die Erwachsenenpädagogik.

Die Kernsituationen didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung eröffnen somit den Zugang zu einer Begründung der Erwachsenenpädagogik als einer Handlungswissenschaft. Als Handlungswissenschaft wird dabei eine Wissenschaft verstanden, die ihre Fragen und Gegenstände aus dem Handeln in der Praxis gewinnt und deren Ergebnisse darauf zielen, dieses praktische Handeln selbst zu verbessern.



Querverweis

Siehe Studienbriefe
des Moduls EB 0300

Handlungswissenschaft

Übungsaufgabe 3:

Halten Sie an dieser Stelle inne und versuchen Sie, zunächst ganz spontan alle *die* Situationen aufzuschreiben, die nach Ihrem Eindruck oder Ihren eigenen Erfahrungen häufig, selten oder nie von einem Erwachsenenbildner, einem Weiterbildungsreferenten oder sonstigen für die Bildung Erwachsener Zuständigen „bewältigt“ werden müssen. Fassen Sie sodann verwandte Situationen zu Clustern zusammen. Heben Sie das so entstandene persönliche Arbeitspapier auf!

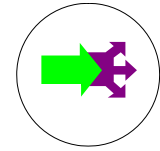
In einem weiteren Schritt vergleichen Sie Ihre eigene Liste mit der folgenden Zusammenstellung. Ergänzen Sie Situationen und Tätigkeiten, die in der Zusammenstellung fehlen, und versuchen Sie eine Gewichtung entlang der Leitfrage: Welche Tätigkeiten fallen in der bzw. in Ihrer Erwachsenenbildungspraxis häufig, selten oder nie an?

Übungsaufgabe

Berufssituationen in der Erwachsenen-bildung	Häufigkeit der Tätigkeit		
	häufig	selten	nie
• Verhandlung mit Firmen, Behörden etc.			
• Entwicklung von Seminarkonzeptionen			
• Beratung von Teilnehmern bei Lern-schwierigkeiten			
• Gestaltung oder Begleitung von eLearning			
• Kalkulation von Kursen (Dozentenkosten, Teil-nehmergebühren usw.)			
• Entwicklung von Unterlagen für die Teilnehmer			
• Tätigkeit als Kursleiter, Moderator ...			
• Recherchieren des Bedarfs neuer Zielgruppen			
• Training und Beratung von nebenberuflichen Kursleitern			
• Definition von Lernzielen und Inhalten			
• Verwaltung, Administration			
• Auswerten wissenschaftlicher Literatur zur Vorbe-reitung von Seminaren und Programmen			
• Beratung von Institutionen bzw. Abteilungen oder Arbeitsgruppen im Hinblick auf Weiterbil-dungsbedarf			
• Evaluierung von Maßnahmen			
• Berichte schreiben			
• Fördermittel besorgen			
• Mitarbeit in Gremien			
• Arrangieren und Moderieren von Workshops			
•			

Tab. 1: Berufssituationen in der Erwachsenenbildung

Als ein Arbeitsfeld für professionelle Fachkräfte ist die Erwachsenenbildung noch vergleichsweise jung. Bis in die jüngere Vergangenheit hinein wurden die erwachsenenpädagogischen Tätigkeiten in Betrieben, Volkshochschulen, Akademien u.Ä. von Menschen erbracht, die für diese Tätigkeiten häufig keine spezialisierte Vorbereitung, z.B. i.S. eines wissenschaftlichen Studiums, erfahren hatten. Während in der allgemeinen Erwachsenenbildung sich bereits zu Beginn der 60er-Jahre des zurückliegenden Jahrhunderts eine Verberuflichung auf der Leitungs- und Verwaltungsebene von Erwachsenenbildung abzeichnete, kann man z.B. im Bereich der betrieblichen Weiterbildung bis in die jüngste Zeit hinein feststellen, dass erwachsenenpädagogische Funktionen überwiegend von nebenberuflich tätigem oder fachfremd eingesetztem Personal übernommen werden.



Querverweis

Siehe Studienbriefe
des Moduls EB 0300

Mindestens seit Beginn der 70er-Jahre lässt sich in der Bundesrepublik Deutschland allerdings feststellen, dass die Erwachsenenbildung einen Prozess der Verberuflichung und *Professionalisierung* durchläuft (vgl. Nittel 2000). Dieser Professionalisierungsprozess verläuft keineswegs einheitlich, vielmehr lassen sich unterschiedliche Professionalisierungsmuster feststellen, die u.a. dadurch gekennzeichnet sind, dass es auch andere Zugänge zu einer professionellen erwachsenenpädagogischen Tätigkeit gibt als die über die Absolvierung eines erwachsenenpädagogischen Diplomstudiums, welches seit Anfang der 70er-Jahre an vielen deutschen Universitäten studiert werden kann. Auch die neu entstehenden Bachelor- und Masterprogramme sind nicht der einzige akademische Weg in eine Erwachsenenbildungstätigkeit.

Professionalisierung

Komplex und unüberschaubar stellt sich das Feld der erwachsenenpädagogischen Praxis derzeit auch deshalb dar, weil die Erwachsenenbildung sich keineswegs *nur* als eine pädagogische Praxis etabliert hat. Feststellbar ist vielmehr auch, dass es – insbesondere im Bereich der betrieblichen Bildungsarbeit – enge Beziehungen gibt zwischen der Planung, Gestaltung und Förderung des Erwachsenenlernens einerseits und der systematischen Personalentwicklung eines Unternehmens andererseits. Aus diesem Grunde stellen sich heute die Kernsituationen professionellen Handelns für die Erwachsenenpädagogen in einem durchaus unterschiedlichen Licht dar. Während einige ihre Tätigkeit vor dem Hintergrund einer erwachsenenpädagogischen Kompetenz als in erster Linie pädagogisches Handeln verstehen, gibt es andere, die stärker in betriebswirtschaftlich ausgerichteten Kategorien denken.

Diese Ansätze einer *Zerfaserung* des professionellen Feldes von Erwachsenenbildung finden ihren Ausdruck auch in den Berufsbezeichnungen, die in diesem Feld vielfältig und uneinheitlich sind. Während man Begriffe wie Hauptamtlicher Pädagogischer Mitarbeiter (kurz: HPM), Dozent, Kursleiter und Erwachsenenbildner vornehmlich in den Volkshochschulen, Akademien sowie kirchlichen und freien Bildungsstätten findet, haben sich neuere Bezeichnungen wie Weiterbildungner, Weiterbildungsreferent, Teamer oder Andragoge kaum oder nur in sehr wenigen Institutionen durchgesetzt. Andere Bezeichnungen wie Seminarleiter,

Zerfaserung des
professionellen Feldes

Weiterbildungsberater oder Coach sind in der betrieblichen Weiterbildung bisweilen anzutreffen. Man trifft allerdings auch auf die Tatsache, dass die für die Erwachsenenbildung in einem Bereich professionell Zuständigen Berufsbezeichnungen tragen, die eher über ihre Position in einem Hierarchiegefüge Auskunft geben als über die eigentlichen Inhalte ihrer Weiterbildungstätigkeit. Beispiele hierfür sind u.a. Fachbereichsleiter, Studienleiter, Volkshochschulleiter oder Leiter der betrieblichen Weiterbildung.

Makro- und
Mikrodidaktik

Die typischen Kernsituationen, mit denen Erwachsenenpädagogen täglich konfrontiert sind, lassen sich u.a. in die Bereiche *Planung* und *Disposition* einerseits und *Durchführung* sowie *Begleitung* von Erwachsenenbildungsprozessen andererseits unterteilen. Qualitätssicherungsfunktionen werden in beiden Bereichen wahrgenommen. Während man die planerischen und disponierenden Tätigkeiten häufig auch als *makrodidaktische Funktionen* bezeichnet, werden die Funktionen, die mit der unmittelbaren Durchführung von Kursen und anderen Lehr-Lern-Prozessen in Verbindung stehen, häufig unter der Überschrift *Mikrodidaktik* zusammengefasst. Feststellbar ist, dass die Professionalisierung in beiden dieser Bereiche noch keineswegs abgeschlossen ist. Für eine erste Einführung in eine erwachsenenpädagogische Betrachtung der Bereiche, in denen Erwachsene lernen und weitergebildet werden, ist es deshalb notwendig, zum einen die Frage zu stellen, *welche differenzierten Funktionen professionelle Erwachsenenpädagogen heute wahrnehmen müssen*, andererseits aber auch danach zu fragen, *wo die Fähigkeiten und die Kompetenzen erworben werden können, um diese Kernsituationen aktueller professioneller Erwachsenenbildung kompetent ausfüllen zu können*. Beide Fragestellungen sollen in dem vorliegenden Studienbrief detaillierter beleuchtet werden. Dazu werden die typischen Kernsituationen der Erwachsenenbildungspraxis unter folgenden drei Leitfragen untersucht:

1. *Inwieweit lassen sich die Kernsituationen erwachsenenpädagogischer Praxis als didaktische Handlungssituationen im weitesten Sinne bezeichnen?*
2. *Was sind die Blickwinkel, unter denen die Erwachsenenpädagogik diese Situationen erforscht?*
3. *Was bedeutet es, von der Erwachsenenpädagogik als einer Handlungswissenschaft zu sprechen?*

3.1 Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung

Didaktisches Handeln

Für eine zusammenfassende Kennzeichnung der Kernsituationen der Erwachsenenbildung bietet sich der Begriff des didaktischen Handelns an. Mit der Wahl dieses Begriffs wird deutlich hervorgehoben, dass die Erwachsenenbildung ein dynamisches Geschehen ist, in dem die Beteiligten „handeln“, d.h. Ziele verfolgen, in Interaktion treten, sich über die Wege zur Erreichung der Ziele verständ-

digen und auch darum bemüht sind, die Wirkungen ihres Handelns zu überprüfen und dessen Qualität zu verbessern.

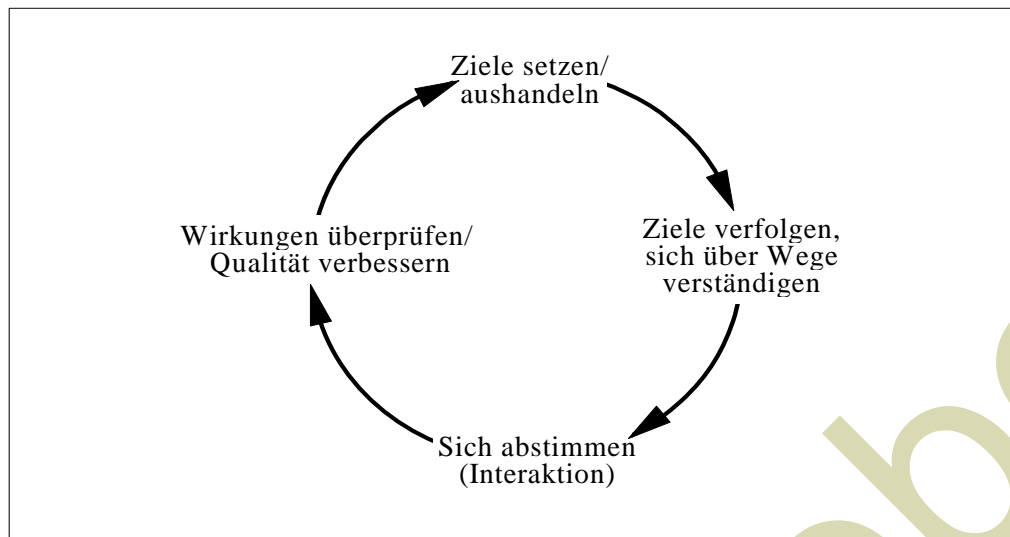


Abb. 1: Der Zyklus des didaktischen Handelns

Übungsaufgabe 4:

Veranschaulichen Sie am Beispiel der Planung und Durchführung eines Seminars bzw. eines Weiterbildungsprojektes die einzelnen Stufen des Zyklus' des didak-tischen Handelns.

Erläutern Sie außerdem an diesem Beispiel, wieso das didaktische Handeln einer zyklischen Struktur folgt, d.h. durch einen Ablauf gekennzeichnet ist, der immer wieder zu dem Ausgangspunkt „Ziele setzen/aushandeln“ zurückkehrt.

Übungsaufgabe

Beginnt man eine Einführung in die wissenschaftliche Betrachtung der Erwachsenenbildung mit dem Begriff des didaktischen Handelns, so hebt man sich dabei zunächst bewusst von einem Vorgehen ab, das zunächst die Grundbegriffe, die geschichtliche Entwicklung und die grundlegenden Theoriekonzepte der Erwachsenenpädagogik beschreibt. Mit dem Begriff des didaktischen Handelns wird vielmehr zunächst versucht, sich einen Eindruck von der Beschaffenheit der Erwachsenenbildungspraxis selbst zu erarbeiten, bevor der Gegenstand im Lichte einer spezifisch wissenschaftlichen Betrachtung dargestellt wird. Ausgegangen wird dabei von den Fragen: *Wo und wie wird in unserer Gesellschaft erwachsenepädagogisch gehandelt? Wie entstehen durch soziales Handeln die Rahmenbedingungen für das Handeln von Erwachsenenbildnern und Teilnehmern? Und schließlich: Wie interpretieren die Beteiligten diese Handlungsbedingungen? Welche Ziele und Erwartungen verbinden Sie mit ihrer Beteiligung an kollektiven und institutionalisierten Prozessen der Erwachsenenbildung?*

Fragen einer Analyse des didaktischen Handelns

Für eine Diskussion dieser und anderer Fragen erweist sich der Begriff des didaktischen Handelns aus verschiedenen Gründen als besonders geeignet. Karl-Heinz Flechsig, Professor an der Universität Göttingen, nennt in einer bereits 1989 formulierten, heute als „klassisch“ zu bezeichnenden Definition, auf die sich auch neuere Arbeiten beziehen (vgl. Tippelt 2001), vier Gründe:

Gründe für die Eignung des Begriffes des „didaktischen Handelns“

„Zum einen legt er [der Begriff ‚didaktisches Handeln‘; R.A.] anders als beispielsweise der Begriff ‚Lehren‘ nicht fest, wer an der Organisation von Prozessen des Lernens und der Wissensvermittlung im Einzelfall beteiligt ist und wer diese Prozesse trägt. Er umfasst somit ‚heterodidaktisches‘ und ‚autodidaktisches‘ Handeln. Dies kommt insbesondere dem Umstand entgegen, dass im Bereich der Weiterbildung die Lerner selbst die zentralen Entscheidungen tragen und dass das Spektrum der ‚Lernhelfer‘ sowohl (professionelle) Lehrer als auch (semiprofessionelle) Moderatoren, Berater, Experten etc. umfassen kann.

Zum anderen weist der Begriff ‚didaktisches Handeln‘ darauf hin, dass es dabei nicht nur um unmittelbares Lehren und interpersonales Handeln geht, sondern auch um mittelbares und indirektes, z.B. die Gestaltung und Organisation von Lernorten, die Entwicklung von Lernmaterialien und Medien, die Einrichtung von Programmen und das Evaluieren und Zertifizieren von Kursen. Angesichts der Offenheit, Komplexität und Dynamik gegenwärtiger Weiterbildungssysteme, die sich nicht mehr hinreichend durch Konzepte der ‚Dozenten-Hörer‘ oder ‚Trainer-Trainee‘-Kommunikation bestimmen lassen, erscheint ein in diesem Sinne erweiterter Begriff vernünftig.

Drittens stellt der Begriff den Tätigkeitsaspekt des Weiterlernens heraus, d.h. den Umstand, dass es handelnde Subjekte ‚Lerner‘ sind, die letztlich darüber entscheiden, ob und in welchem Maße Lernen stattfindet. Der Begriff wirkt so einerseits verhaltenstheoretischen (behavioristischen) wie auch ‚reflektionistischen‘ (d.h. auf abstrakte und formale Kategoriale Modelle beschränkten) Verkürzungen in der didaktischen Theoriebildung entgegen. Dadurch ermöglicht er die Einbeziehung neuer theoretischer Begründungen der Weiterbildung verschiedenster Herkunft, seien es nun evolutionstheoretische, systemtheoretische, wissenstheoretische, informationstheoretische oder kommunikationstheoretische Ansätze.

Viertens schließlich stellt der Begriff des didaktischen Handelns eine gewisse Absicherung gegenüber einer rein individualistischen oder gar individualpsychologischen Betrachtung von Sachverhalten der Weiterbildung dar. Er erlaubt es, auch Kollektive und Institutionen als Handlungsträger anzusehen und einzubeziehen. Er erlaubt es, das Lernen und die Entwicklung von Gruppen, von Institutionen (‚Organisationsentwicklung‘) und von Gesellschaften (‚Kulturentwicklung‘) ebenso als Aufgabe der Weiterbildung anzusehen wie das Lernen und die Entwicklung von Individuen“ (Flechsig 1989, S. 4).

Übungsaufgabe 5:

Versuchen Sie, mit eigenen Worten zu formulieren, was Flechsig unter heterodidaktischem Handeln, im Unterschied zum autodidaktischen Handeln versteht.

Erläutern Sie außerdem, was es bedeutet, wenn Flechsig von einem „erweiterten Begriff“ des didaktischen Handelns ausgeht und feststellt, dass damit mehr erfasst wird als nur das „unmittelbare“ und „interpersonale Handeln“. Welche anderen – indirekten – Formen didaktischen Handelns werden außerdem erfasst?

Übungsaufgabe

Von besonderer Bedeutung für eine wissenschaftliche Betrachtung der Erwachsenenbildung sind m.E. der zweite und der vierte Aspekt von Flechsig. Hier wird deutlich, dass der Begriff des didaktischen Handelns mehr umfasst als die klassische Vorstellung eines engen „pädagogischen Bezugs“ (Hermann Nohl) zwischen einem Lehrenden und einem Lernenden. Mit dem Begriff des didaktischen Handelns treten demgegenüber auch *die* Kernsituationen der Erwachsenenbildungspraxis stärker in den Blick, die etwas mit der bedarfsorientierten Planung von Programmen oder mit der Förderung des Lernens von Organisationen (vgl. Arnold/Bloh 2001) zu tun haben. Der Begriff des didaktischen Handelns trägt somit einer doppelten Erweiterung der Perspektive der Erwachsenenbildung Rechnung: Einerseits wird die „Einsicht“ berücksichtigt, dass professionelle Erwachsenenbildung nicht nur Gestaltung von Kursen, sondern auch – und für viele Erwachsenenbildner: in erster Linie! – bedarfsorientierte Programmplanung ist. Und andererseits berücksichtigt sie, dass viele Lerndefizite in unserer Gesellschaft heute nicht mehr in ausreichendem Maße durch die Weiterbildung Einzelner beseitigt werden können, sondern das Lernen von Organisationen erforderlich werden lassen (vgl. Geißler 2000; 2001).

Vom pädagogischen Bezug zum Organisationslernen

In diesem Sinne fordert Harald Geißler (Hamburg):

„Eine Pädagogik der Postmoderne, die eine entindividualisierende Organisiertheit unserer Lebenswelt durch eine emanzipierte Pädagogisierung von Organisationen überwinden will, (kann) nicht mehr primär den Heranwachsenden und die auf ihn verpflichteten pädagogischen Organisationen (allem voran die Schule) in den Mittelpunkt ihres Interesses stellen, sondern muß sich auf den Erwachsenen und die ihn bestimmenden nichtpädagogischen Organisationen in Beruf und Freizeit konzentrieren. Damit soll nicht für eine Liquidierung der Schul- und Vorschulpädagogik plädiert werden, sondern für ihre Relativierung im Rahmen einer Pädagogik, die ihre Struktur und Identität verstärkt auf die bisher sehr viel weniger entwickelte Pädagogik des Erwachsenenalters, d.h. auf die Betriebspädagogik und die Erwachsenenbildung stützt“ (Geißler 1991, S. 24).

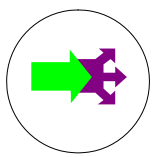
Doppelte Perspektiven-erweiterung

Autodidaktisches Handeln

Ein weiterer wesentlicher Aspekt, der durch den Begriff des didaktischen Handelns von Flehsig deutlicher in den Blick gerückt wird, ist der des „autodidaktischen Handelns“. Damit wird darauf hingewiesen, dass Erwachsenenbildung letztlich die *Selbsttätigkeit* des Erwachsenen voraussetzt und oft auch dann gelernt wird, wenn niemand „da ist“, der lehrt. Bereits 1986 hatte der Münchner Wirtschaftspädagoge Karl-Heinz Geißler in diesem Sinne für eine Selbstbegrenzung der pädagogischen Experten plädiert und vor den Gefahren einer „Erwachsenenbildung als Konsumgut“ gewarnt: Ein Problem, das er sieht, ist dabei die „tendenzielle Enteignung des sozialen Lebenszusammenhangs“, die dadurch zustande kommt, dass

„durch institutionalisierte Lernprozesse die Beteiligten von Praxis ferngehalten [werden]; u.a. von jener Praxis, die die Kriterien für den Erfolg des Gelernten abzugeben hätte. Die von Maßnahme zu Maßnahme gehetzten arbeitslosen Jugendlichen geben dafür z.Z. das bedauerlichste Bild ab. Statt beruflichem Erfolg bleibt so manchem nur die Maßnahmenkarriere. Wer nur noch lernt, hat keine Praxis mehr außer der des Lernens. Durch extensive pädagogische Maßnahmen entsteht ein neuer, qualitativ veränderter Aggregatzustand der Realität, der neben pädagogisch arrangierten Erfahrungen zunehmend weniger andere Erfahrungen, die auf den Handelnden direkt zurückwirken, zuläßt. Erwachsenenbildung betreibt in dieser Hinsicht die Entleerung der Erfahrung ehemals naturwüchsig gewachsener Lebenszusammenhänge und selbstverständlicher Sozialisationsprozesse, indem sie sie in didaktisch aufbereitete Problemkomplexe zergliedert“ (Geißler, 1986, S.168).

Zusammenfassung:
Wert des Begriffs des didaktischen Handelns



Querverweis
siehe Kapitel 5.3

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Kernsituationen der Erwachsenenbildungspraxis mit dem Begriff des didaktischen Handelns zutreffend umschrieben werden können. Außerdem erlaubt dieser Begriff

- zum einen, der Erweiterung der professionellen Praxis von der Mikro- zur Makrodidaktik Rechnung zu tragen, und
- zum anderen, neben der Gestaltung individueller Lernprozesse auch das Lernen von Organisationen zu berücksichtigen.
- Drittens schließlich legt der Begriff des didaktischen Handelns einen veränderten didaktischen Blickwinkel nahe: Erwachsenenbildung entspringt nicht nur einem Machen und Gestalten, sondern einem Zulassen und Ermöglichen von Lernprozessen Erwachsener. Auf diesen Aspekt einer ermöglichungsdidaktischen Begründung von Erwachsenenbildung wird nochmals zurückzukommen sein.

von der ...	zur
Mikrodidaktik (Erwachsenenbildung = Kurse durchführen)	Makrodidaktik (Erwachsenenbildung ist auch bedarfsorientierte Planung etc.)
Förderung individueller Lernprozesse	Förderung des Lernens von Organisationen
Gestaltung und dem „Machen“ von Erwachsenenbildung (durch Lehrkräfte)	Ermöglichung und dem „Zulassen“ von Lernprozessen

Tab. 2: Dreifache Erweiterung des Begriffs des didaktischen Handelns

In einem ähnlichen Verständnis verwendet auch der ehemalige Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes und Nestor der deutschen Erwachsenenbildung, Hans Tietgens, den Begriff des didaktischen Handelns, wobei er allerdings auch eine Ebenen-Differenzierung vornimmt. Er unterscheidet im Anschluss an Flechsig und Haller fünf Ebenen, auf denen sich didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung vollzieht, nämlich:

- A: die Ebene der *gesellschaftlichen Rahmenbedingungen* (Prüfungsbestimmungen, ökonomische und politische Begrenzung, Qualifikationserwartungen, Verhaltensnormen, verfügbare personelle Ressourcen etc.),
- B: die Ebene der *Institutionsdidaktik* (besondere Zielsetzungen, spezielle Form der Adressatenorientierung, Präferenzen für gewisse Inhalte sowie Veranstaltungsformen usw.),
- C: die Ebene der *Aufgabenbereichsdidaktik* (Gliederung der Angebote und der Angebotsformen nach Zielgruppen, Lernfeldern oder Rollen Anforderung, wie z.B. „Eltern- und Familienbildung“, „Gesundheitsbildung“, „politische Bildung“ u.Ä.),
- D: die Ebene der *Veranstaltungsdidaktik* (in der Regel Tätigkeitsfeld von freien oder nebenberuflichen Mitarbeitern) und
- E: die Ebene der *unmittelbaren Strukturierung des Verlaufs* der erwachsenendidaktischen Situationen (Tietgens 1992, S.12 ff.).

Ebenen didaktischen Handelns

Erwachsenendidaktisches Handeln stellt sich nach Tietgens als ein Handeln zwischen den didaktischen Handlungsebenen dar. Dabei gibt es eine arbeitsteilige Zuständigkeit unterschiedlicher erwachsenendidaktischer Berufsrollen. Während sich viele hauptberufliche Erwachsenen- bzw. Weiterbildner vornehmlich auf der C-Ebene bewegen und das „Bindeglied zwischen Organisationsrahmen und andragogischem Geschehen“ (ebd., S.14) darstellen, wird der unmittelbare didak-

tische Kontakt mit den lernenden Erwachsenen in vielen Weiterbildungseinrichtungen häufig von neben- bzw. freiberuflichem Personal realisiert.

Diese unterschiedlichen Ebenen und Zuständigkeiten konstituieren letztlich die Erwachsenenbildung als ein System vielfältiger didaktischer Funktionen und Erwartungen, wie folgende Abbildung verdeutlicht.

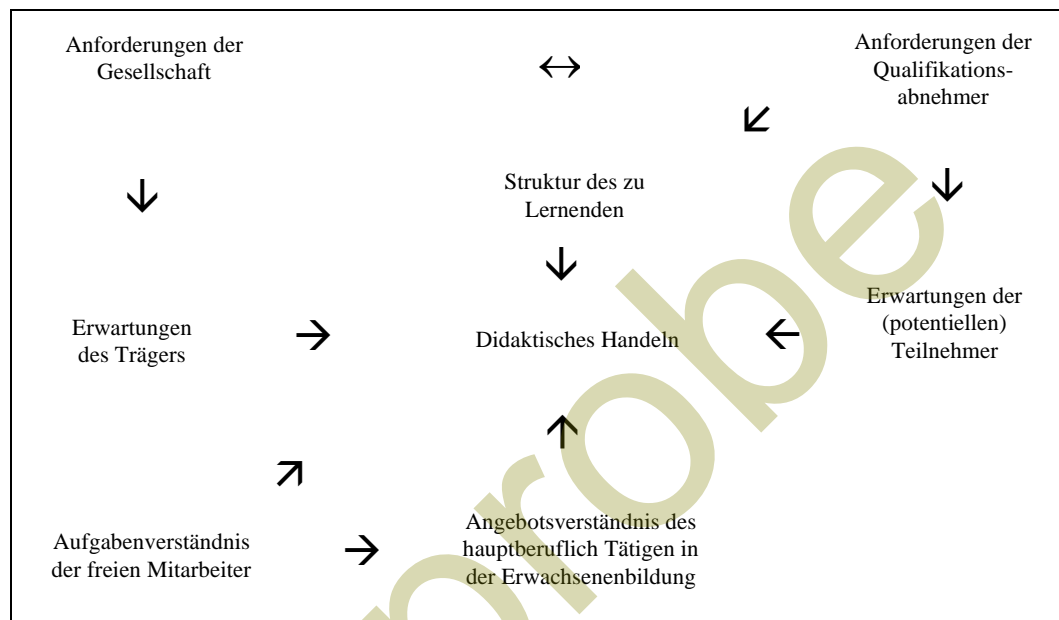


Abb. 2: Didaktisches Handlungsfeld der Erwachsenenbildung (Tietgens 1992, S. 29)

Übungsaufgabe

Übungsaufgabe 6:

Ordnen Sie die in der Abbildung 2 aufgeführten Anforderungen und Erwartungen den fünf von Tietgens unterschiedenen Ebenen des didaktischen Handelns zu. Formulieren Sie für jede Ebene ein Beispiel aus dem Erfahrungsschatz eines Erwachsenenbildungspraktikers.

3.2 Die speziellen Blickwinkel der Erwachsenenpädagogik

Das skizzierte dreifach erweiterte Verständnis von didaktischem Handeln ist auch für die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, die Erwachsenenpädagogik, grundlegend. Indem sie z.B. „Erwachsenenbildung“ nicht nur als unmittelbares Kursgeschehen versteht, sondern auch nach der Bedarfsermittlung und den Möglichkeiten einer professionellen Programmplanung fragt, gelangt sie zu völlig neuartigen Fragestellungen. Ähnliches gilt auch für eine Einbeziehung des Lernens von Organisationen anstelle der bloßen Begrenzung auf das Lernen von Individuen. Und schließlich eröffnen sich einer an der umfassenden Selbsttätigkeit ihrer Teilnehmer orientierten Weiterbildung neue Fragestellungen, indem sie z.B.

nach den möglichen „negativen“ Wirkungen von Lehren i.S. einer möglichen Behinderung des eigenständigen Lernens von Erwachsenen (vgl. Holzkamp 1993) fragt und entsprechende Wirkungen des Lehrens in der Erwachsenenbildung auch untersucht. Zu diesem letzten Aspekt ist das weiter unten (vgl. Pkt. 6.2) wiedergegebene Interview mit Klaus Holzkamp von grundlegender Bedeutung.

Neben der Erwachsenenpädagogik sind auch noch zahlreiche andere Disziplinen an der Erforschung der Erwachsenenbildungsrealität beteiligt. Zu erwähnen sind insbesondere die anderen Sozialwissenschaften wie die Psychologie oder die Soziologie. Bei einer detaillierteren Sicht stellt man fest, dass die Erwachsenenbildung eine anthropologische Dimension aufweist, von den Anstrengungen der Biografie-Forschung profitiert und darüber hinaus psychogerontologische Perspektiven sowie die Ergebnisse der Sozialisations- und Sozialforschung aufgreift. So verdanken wir z.B. den psychologischen Forschungen auf der Grundlage eines Konzeptes der „Psychologie der Lebensspanne“ wichtige Aufschlüsse und Hinweise auf die psychologische Situation des Erwachsenen in unserer Gesellschaft. Ähnliches gilt für die neueren psychologischen Studien zu den Veränderungen der Lebenslagen und Lebenswelten in der Moderne. Darüber hinaus beschäftigen sich jedoch auch Wissenschaftler aus den Bereichen der Betriebswirtschaftslehre oder der Volkswirtschaftslehre (z.B. „Humankapital-Überlegungen“) zunehmend mit Fragestellungen, die im weitesten Sinne das organisierte Lernen von Erwachsenen zum Gegenstand haben, wobei interessanterweise der Begriff der „Weiterbildung“ oder der Begriff des lebenslangen Lernens zunehmend häufiger verwendet wird.

Interdisziplinarität

Eine solche breite Interdisziplinarität der Erforschung der Erwachsenenbildung ist insbesondere für den Bereich der beruflichen bzw. betrieblichen Weiterbildung feststellbar. In diesem Bereich arbeiten Soziologen, Wirtschaftswissenschaftler, Psychologen, Berufspädagogen sowie Personalentwickler an teilweise ähnlichen Fragestellungen. Analysiert man die insbesondere zum Bereich der beruflichen Weiterbildung seit mehreren Jahrzehnten vorliegende breit interdisziplinäre Forschung, dann fällt auf, dass diese häufig durch eine stark ökonomisch orientierte Betrachtungsweise der Entwicklungs- und Lernprozesse beim erwachsenen Menschen gekennzeichnet ist. Ganz offensichtlich greifen Wirtschaftswissenschaftler oder Personalentwicklungswissenschaftler, wenn sie betriebliche Weiterbildung analysieren, auf Deutungen und Denkweisen zurück, die ihnen aus *ihrer* Wissenschaft „geläufig“ sind. Dabei besteht die Gefahr, dass das Lernen und die Entwicklung von Menschen ähnlich dargestellt und begriffen werden, wie die Entwicklung von Maschinen, Betrieben, Volkswirtschaften oder Ähnliches. Diesen Konzepten scheint es um die Heranbildung des „flexible man“ (Sennett 2000) zu gehen. Entsprechend finden Texte, die zum Wettkampf und zum egoistischen Durchsetzen in der betrieblichen Konkurrenz aufrufen, in letzter Zeit eine zunehmende Verbreitung. Sie entbehren jedoch in der Regel jeglicher wissenschaftlichen Solidität. Solche nicht-pädagogischen Deutungsangebote fußen letztlich *nicht* auf den Denkvoraussetzungen der abendländischen Bildungstheorie und tri-

Interdisziplinarität und Defizite der Forschung: Beispiel „Betriebliche Weiterbildung“

Gefahr „fachfremder“ Trivialisierungen des Erwachsenenlernens

realisieren oft das Subjekt und dessen Entwicklung. Zwar stehen sie bisweilen in der Tradition einer humanistischen Psychologie, die sie allerdings technokratisch verfremden und z.B. zu trendsetterischen Entwürfen einer „humanistischen Managementandragogik“ umgestalten. Dabei wird allerdings der menschenzentrierte Ansatz der humanistischen Psychologie häufig vollständig verfremdet. Zudem kommen sie zumeist ohne wirkliche Empirie aus. Bisweilen sind sie auch Ausdruck des geschäftspolitischen Interesses eines freiberuflichen Beraters (Consultant), potenziellen Klienten einen Deutungs- sowie Interpretations- und Rechtfertigungsrahmen für die Bildungsarbeit ihres Unternehmens zu verkaufen. Bezeichnenderweise sind deshalb weder die Randgruppen und die durch ihre Vorbildung Benachteiligten noch die Weiterbildung der Facharbeiter, d.h. der zahlenmäßig größten Gruppe in den Betrieben, Thema dieser Managementliteratur.

Gegenüber solchen leicht eingängigen, häufig populärwissenschaftlichen Interpretationsangeboten stellt sich die Erwachsenenpädagogik als die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung zunächst etwas sperrig dar. Sie ist eine *Wissenschaft des zweiten Blicks* bzw. der „*Verschränkung der Blicke*“ (Arnold/Siebert 2006). Alles was sich auf den ersten Blick leicht eingängig präsentiert, wird von ihr zunächst hinterfragt und im Hinblick auf seine Strukturen, auf die im Hintergrund wirkenden Gesetzmäßigkeiten und Interessen, im Hinblick auf die ungewollten Nebenwirkungen sowie im Hinblick auf die Möglichkeit einer anderen Gestaltung kritisch hinterfragt. Dabei ist sie auf Interdisziplinarität angewiesen, wobei die ihr nahestehenden Sozialwissenschaften (insbesondere Soziologie und Psychologie) eine wichtige Hilfs- und Ergänzungsfunktion übernehmen.

Sperrigkeit der
Erwachsenen-
pädagogik

Übungsaufgabe

Übungsaufgabe 7:

Charakterisieren Sie die Eigenart der Erwachsenenpädagogik als einer Wissenschaft des zweiten Blicks. Worin unterscheidet sie sich von Darstellungs- und Zugriffsformen „des ersten Blicks“? Erarbeiten Sie eine mögliche Gegenüberstellung!

Interdisziplinarität

Wenn im Folgenden in diesem Sinne von der *notwendigen Interdisziplinarität* die Rede ist, so wird darunter auch ein Prinzip des erwachsenenpädagogischen Forschens und Handelns verstanden, das der Aspektvielfalt, dem Paradigmenpluralismus, der Konstruktivität und der prinzipiellen Unvollständigkeit und Vorläufigkeit von Wirklichkeitsdeutungen und Handlungsorientierungen Rechnung zu tragen versucht. Damit trägt eine interdisziplinäre Erwachsenenpädagogik somit den „zwei Seiten der Interdisziplinarität“ Rechnung, nämlich der *erkenntnispsychologisch-biografischen* einerseits und der *wissenschaftspolitischen* andererseits. In der Interdisziplinarität der deutschen Erwachsenenbildung kommt auch das Bemühen der Personen zum Ausdruck, die sich in Deutschland als Erwachsenenbildungswissenschaftler definieren, das Profil einer Erwachsenenbildungswissen-

schaft zu stärken. Neben diesen Blick aus wissenschaftlicher Sicht hat allerdings der Blickwinkel der Erwachsenenbildungspraxis zu treten. Es ist deshalb auch notwendig zu zeigen, dass Interdisziplinarität sich in der Praxis selbst als Modus einer erwachsenenpädagogischen Professionalität entwickelt hat. Die Interdisziplinarität in der deutschen Erwachsenenbildung hat somit zwei Seiten: Sie ist einerseits Charakteristikum der Identität der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung und andererseits Form bzw. „Modus“ ihrer Professionalität.

Frage nach der Identität der Erwachsenenpädagogik

Wer interdisziplinär denkt und handelt, hält Möglichkeiten offen, wohl wissend, dass diese Offenheit Voraussetzung für den theoretischen und praktischen Umgang mit Unsicherheit ist. Gleichwohl setzt Interdisziplinarität paradoxerweise die *Disziplinarität* voraus, weil – um eine Metapher aus dem interkulturellen Zusammenhang aufzugreifen – das Fremde (bzw. die andere Disziplin) nur als Fremdes erkannt und fruchtbar genutzt werden kann, wenn das Eigene (bzw. die eigene Disziplin) einem selbst sicher bekannt und verfügbar ist. Eine interdisziplinäre Orientierung der Erwachsenenbildung ist deshalb überhaupt nur auf der Basis ihrer disziplinären Identität möglich.

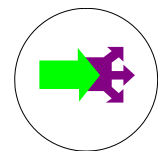
Zu fragen ist deshalb zunächst:

Was ist die Disziplinarität der Erwachsenenpädagogik? Worin zeigen sich die speziellen Blickwinkel, unter denen sie die Erwachsenenbildungspraxis analysiert?

Achtung! Die nächsten beiden Seiten sind inhaltlich dicht geschrieben. Wenn Sie einiges beim ersten Mal nicht verstehen, lesen Sie es mehrmals durch und erstellen Sie ein Exzerpt, um die innere Struktur und die Thesen des Textes klar zu erfassen.

Warnung an den Leser

Blickt man auf die vergleichsweise noch junge Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung zurück, so ist zunächst festzustellen, dass diese seit Anfang der 1970er-Jahre ihre „Existenzberechtigung“ mehr aus dem bildungspolitischen Bedeutungszuwachs ihres Gegenstandsbereiches, der „Weiterbildung“ bzw. des lebenslangen Lernens, als aus einem *genuinen* „Blick auf ihren Gegenstand“ ableitet. Ihre Entwicklungsimpulse bezog die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung dabei ganz deutlich aus der Soziologie und der Psychologie, weniger aus ihrer „Mutter-Disziplin“, der Allgemeinen Pädagogik. Mit einer gewissen Berechtigung lässt sich in den 1970er-Jahren sogar eine Distanz der Erwachsenenbildungswissenschaft zu den Entwicklungen und den Diskussionen in der Allgemeinen Pädagogik feststellen, wobei jedoch auch die pädagogischen Erwachsenenbildungsansätze der sog. „Neuen Richtung“ in der Weimarer Republik stark in Vergessenheit geraten waren.



Querverweis
Siehe Studienbriefe
des Moduls EB 0300

Früher:
Erwachsenenbildungs-
wissenschaft als
Sammlungsbewegung

Bis zu Beginn der 1980er-Jahre glich die Disziplin *Erwachsenenbildungswissenschaft* einer „Sammlungsbewegung“. Ihre wesentlichen „Leitstudien“, die von der Soziologie kamen, haben teilweise das vorweggenommen, was heute kontinuierlich durch das Berichtssystem „Weiterbildungsverhalten“ dokumentiert wird. Auch die Erkenntnisse aus der Gruppendynamik und der Lernpsychologie des Erwachsenenalters förderten und unterstützten das Entstehen einer *Schnittmengen-Identität* der Erwachsenenbildungswissenschaft, die man „interdisziplinär“ jedoch deshalb kaum nennen kann, weil das Bewusstsein des Eigenen noch nicht deutlich entwickelt bzw. in Vergessenheit geraten war. Die Identität der Disziplin speiste sich vielmehr aus den Zuflüssen ihrer Nachbardisziplinen. Diese Schnittmengen-Identität war auch konstitutiv für den konzeptionellen Zuschnitt des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudienganges mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung, den zahlreiche deutsche Universitäten und pädagogische Hochschulen seit Beginn der 1970er-Jahre anbieten. Das Kuriosum, dass in diesem Zusammenhang von „den Erziehungswissenschaften“ die Rede war, zu denen neben der Pädagogik auch die Soziologie und die Psychologie zählten, sei hier nur am Rande erwähnt; die Pädagogik hatte – ebenso wie die Erwachsenenbildungswissenschaft – in Zeiten der „realistischen Wende“ „von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ bzw. „von der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung“ nur wenig Zutrauen in die Tragfähigkeit der überlieferten Deutungs- und Erklärungsansätze ihrer geisteswissenschaftlich geprägten Vergangenheit.

Auf dem Weg zu
einem eigenen Profil

Erst im Verlauf der 1980er-Jahre schließlich konnte sich die Erwachsenenbildungswissenschaft über ihr früheres Stadium einer Schnittmengen-Identität hinaus entwickeln und allmählich ein eigenständiges Profil ausbilden. Basis war die Rezeption von Alltags- und Sozialisationstheorien. Gaben erstere Aufschluss zu der Frage, wie Erwachsene in den Besitz ihres Alltagswissens gelangen, wie dieses funktioniert und wie es sich wandelt, so versprachen die Sozialisations-theorien ein neues Verständnis vom Lernen Erwachsener. Das Lernen Erwachsener wurde als Bestandteil einer *lebenslangen Prägung durch die Anforderungen des gesellschaftlichen Umfelds* gesehen. Was dabei herauskam, war eine Art sozialwissenschaftlicher Bildungsbegriff. *Bildung* wurde verstanden als *Identitätsentwicklung* im Kontext einer gesellschaftlichen Entwicklung, die man als Modernisierung bezeichnete. Enno Schmitz sprach in diesem Zusammenhang von der „Erwachsenenbildung als lebensweltbezogenem Erkenntnisprozess“ (Schmitz 1984). Und auch die zahlreichen Untersuchungen, die in den 1980er-Jahren zum Lernen Erwachsener in Bildungsurlaubs-Veranstaltungen durchgeführt wurden, verdeutlichten den Sachverhalt, dass das Lernen Erwachsener grundsätzlich in einem engen Zusammenhang steht mit den Veränderungen in ihrer Lebenswelt einerseits und den Notwendigkeiten zur Neufindung und Definition ihrer Identität andererseits.

Lebensweltbezogener
Erkenntnisprozess

Lernen als Aneignung
von Erfahrung

So bildete sich in der Erwachsenenbildungswissenschaft der 1980er-Jahre allmählich ein Lernbegriff heraus, der das Lernen Erwachsener als *Aneignung von Erfahrung* deutete. Aneignung bezeichnete in diesem Zusammenhang, dass Erwach-

sene *selbsttätig* neue Erfahrungen suchen, diese neuen Erfahrungen reflektieren und – mithilfe anderer Teilnehmer und mithilfe des Erwachsenenpädagogen – strukturieren, wobei sie neue Sichtweisen auswählen und diese neuen Sichtweisen mit ihren Sichtweisen vergleichen, sie angleichen oder bisherige Deutungsmuster transformieren. Unübersehbar ist mit einer solchen Sichtweise des Lernens Erwachsener auch eine Neubestimmung der Rolle von Erwachsenenpädagogen zugrunde gelegt.

Genuiner Kern der
Erwachsenenbildung

Mit der Entwicklung einer solchen Aneignungsperspektive zum Erwachsenenlernen ist die Erwachsenenbildungswissenschaft zu ihrem genuinen Kern vorgegangen, den sie in dieser Form mit keiner anderen Disziplin gemeinsam hat: *Sie fragt nach der Aneignung von Wissen, Deutungen und Erfahrungen (vgl. Kade 1989) in Lernprozessen, in denen Erwachsene sich vor dem Hintergrund ihrer Biografie und ihrer lebensweltlichen Situation um eine Transformation (Veränderung, Weiterentwicklung) bisheriger Deutungsmuster, Sichtweisen und Erklärungspotenziale bemühen, wohl wissend, dass diese Prozesse durch professionelles Handeln ermöglicht und gefördert, kaum aber technokratisch „erzeugt“ werden können.*

Insbesondere diese Definition ist nicht leicht zu verstehen, weil sie einige Begriffe verwendet, die viele Voraussetzungen haben. Lesen Sie deshalb diesen Satz mehrmals, nehmen Sie das Glossar zu Hilfe und versuchen Sie schließlich, mit eigenen Worten das Gelesene zu umschreiben (s. Übungsaufgabe 8).

Disziplin-Fokus

Mit der Aneignungsperspektive hat die deutsche Erwachsenenbildungswissenschaft das Stadium ihrer Schnittmengen-Identität sichtbar hinter sich gelassen und einen genuinen Disziplin-Fokus konstituiert. Dieser wiederum versetzt sie überhaupt erst in die Lage, die Beiträge anderer Disziplinen auf ihre Komplementarität hin zu „konsultieren“, d.h. auszuwerten und daraufhin zu befragen, inwieweit diese in der Lage sind, die Voraussetzungen, Ziele und Bedingungen der Aneignungsprozesse erwachsener Lerner tiefer und facettenreicher zu verstehen und erweiterte Handlungsmöglichkeiten aufzuweisen. In diesem Sinne haben Ansätze und Ergebnisse der „Psychologie der Lebensspanne“ ebenso wertvolle Beiträge geliefert wie die neueren soziologischen Modernisierungstheorien (vgl. Wittpoth 2001). Ähnliche interdisziplinäre Anregungen ergeben sich derzeit aus den neueren Kognitionswissenschaften, den neueren Systemtheorien, der Biologie und dem Konstruktivismus (vgl. Arnold 2007b; 2008), da diese helfen, die Eigendynamik und die Selbstorganisationskräfte lernender Individuen zu erkennen und angemessenere didaktische Theorien zu entwickeln. Dabei dürfte – dank dieser interdisziplinären Blickausweitungen – auch der Erwachsenenbildungsdidaktik klar werden, dass das „Lernen im Modus der Auslegung“ (Arnold [u.a.] 1998) letztlich nur so verstanden werden kann, dass auch die Erwachsenenbildung es mit Wirklichkeiten 2. Ordnung zu tun hat, eine Einsicht, die es unumgänglich erscheinen lässt, die

Psychologie der
Lebensspanne

Konsequenzen für die Erwachsenenbildungspraxis neu zu bestimmen. Denn wenn wir alle das Bild von der Wirklichkeit selbst „konstruieren“, dann muss der Erwachsenenpädagoge zumindest angeben können, mit welcher Begründung er davon ausgehen kann, dass die Sicht der Dinge, die er den Erwachsenen anbietet, „angemessener“ ist.

Übungsaufgabe

Übungsaufgabe 8:

Formulieren Sie (schriftlich) mit eigenen Worten, was die genuine Blickrichtung der Erwachsenenbildungswissenschaft bzw. der Erwachsenenpädagogik ausmacht, die sie mit keiner anderen Wissenschaft gemeinsam hat.

Erstellen Sie dazu auch eine Liste zu dem Thema: „Welche Fragen interessieren die Erwachsenenpädagogik am Lernen von Erwachsenen?“

Kompetenz- entwicklung und Lernkultur wandel

Seit Mitte der 1990er-Jahre hat sich insbesondere in Teilen der beruflichen Weiterbildung ein Konzeptionswandel vollzogen, der bisweilen in der spektakulären Forderung seinen Ausdruck findet, anstelle von Qualifikation von Kompetenz zu sprechen und den Begriff der Weiterbildung durch den der *Kompetenzentwicklung* zu ersetzen bzw. – wie auch gesagt wird zu „erweitern“, wobei insbesondere – und nicht ganz zu Unrecht – die bereits angesprochene Beschränkung der Weiterbildung auf eine „reine Wissensvermittlung“ moniert wird. Man wendet sich zudem kritisch gegen die Ausblendung entinstitutionalisierter und autodidaktischer Lernprozesse, deren Anteil im Anschluss an internationale Studien auf mehr als 70 % der menschlichen Lernprozesse geschätzt wird (vgl. Dohmen 2001, S. 179). Plädiert wird deshalb für ein neues Konzept des lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernens, das durch drei „Erweiterungen“ gekennzeichnet ist. Es beruht (1) auf einem erweiterten *Lerninhaltsverständnis* und bezieht nicht nur Wissen, sondern auch die Erfahrung, das Können und das Werten mit in die Realisierung von Erwachsenenlernprozessen ein und folgt der Erkenntnis, dass oft gar nicht das Wissen „der Engpass“ ist, sondern die Orientierungen und Mentalitäten, die transformiert werden müssen. Außerdem sprengt dieses erweiterte Lernverständnis (2) die traditionelle Begrenzung der *Lernorte* und fördert und unterstützt auch das entinstitutionalisierte Lernen der Menschen (am Arbeitsplatz, autodidaktisch) durch professionelle Hilfen. Und (3) schließlich werden in einer solchen zur Kompetenzentwicklung erweiterten Weiterbildung nicht nur das Lernen von Individuen, sondern auch Lernprozesse von Gruppen, Organisationen oder gar gesellschaftlicher Einheiten ermöglicht, gefördert und begleitet. Alle drei Erweiterungen sind Bestandteile eines umfassenden Lernkulturwandels (vgl. Arnold/Schüßler 1998).

Fragt man nach den Gründen, die derzeit für eine kompetenzorientierte Wende in der Weiterbildung und deren dreifache Entgrenzung der Weiterbildung vorgetra-

gen werden, so lassen sich m.E. fünf Argumente feststellen, die mehr oder weniger überzeugend sind: So wird 1. darauf hingewiesen, dass „Kompetenz“ ein subjektbezogener Begriff sei, während der Qualifikationsbegriff sich auf die Erfüllung konkreter Anforderungen und Nachfragen beziehe, weshalb die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Einzelnen nur unzureichend in den Blick gerieten. Demgegenüber beziehe sich 2. „Kompetenz“ mit einem ganzheitlichen Anspruch auf die Entwicklung der ganzen Person, während „Qualifikation“ sich auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verenge und dadurch den Einzelnen einenge. Des Weiteren wird 3. argumentiert, „Kompetenz“ verweise auf die notwendige Selbstorganisationsfähigkeit des Lernenden, während vorgeschriebene „Qualifikationen“ i.d.R. in fremdorganisierten Lernprozessen vermittelt würden. „Kompetenzlernen“ sei 4. auch im Hinblick auf die notwendige Vermittlung von Werten „geöffnet“, während das Qualifikationslernen lediglich „sachverhaltszentriert“ sei. Und 5. umfasse der Kompetenzbegriff die Vielfalt der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungspositionen, während „Qualifikation“ lediglich auf Elemente der individuellen Handlungsfähigkeit konzentriert sei, die zertifiziert werden können (vgl. Arnold/Müller 2006). Insgesamt lässt sich beobachten, dass das Selbstlernen bzw. das Lernen am Arbeitsplatz in Verbindung mit neuen Technologien (Online-Dienste, Internetzugang usw.) auch weiterhin erheblich an Bedeutung gewinnt. Weiterbildung wird zwar nach wie vor die Anpassungsqualifizierung leisten müssen, doch wird dies stärker im Rahmen des selbstgesteuerten lebenslangen Lernens“ des Einzelnen sich vollziehen und weniger in den Seminarräumen externer Bildungshäuser. Ändern wird sich aber auch die Funktion der Erstausbildung: Diese muss – viel stärker, professioneller und nachhaltiger als bisher – die Selbstlernkompetenzen des Einzelnen fördern und ihn auf die selbst organisierte, aber auch kooperative Nutzung und Anwendung von Wissen vorbereiten.

3.3 Erwachsenenpädagogik als Handlungswissenschaft

Was für die Identitätsfindung der Erwachsenenbildungswissenschaft die Profilierung ihrer *Aneignungsperspektive* ist, ist für das erwachsenenpädagogische Handeln selbst die *Ermöglichungsperspektive*, d.h. die Einsicht, dass man Erwachsenenbildung nicht „machen“, sondern lediglich „ermöglichen“ kann. Diese Einsicht ist nicht neu, lässt sich doch bereits in der Erwachsenenbildung der 1920er- Jahre auch die Intention erkennen, an die Stelle des Lehrers den Laienpädagogen und an die Stelle des Lehrens das Lernen zu setzen. Bereits damals war deutlich bewusst, dass eine Stärkung der Aneignungskräfte des lernenden Erwachsenen sich kaum verträgt mit dem Modell eines technokratischen Professionals, der für die Planung, Durchführung und Kontrolle von Lehr-Lern-Prozessen umfassend zuständig ist.

Ermöglichungs-
perspektive

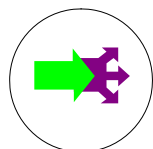
Diese Einsicht ist im Zuge der sog. „Realistischen Wende“ etwas in Vergessenheit geraten. Das Bemühen, die Sozialwissenschaften und damit auch die Pädagogik

nach dem Vorbild der exakten Naturwissenschaften auszurichten, ging nämlich einher mit technokratischen Professionalisierungsmodellen, wie dem der Lern-technologie oder der Curriculumkonstruktion, die auch in der Erwachsenenbildung Einzug hielten. Diese „Verwissenschaftlichung des erwachsenenpädagogischen Handelns“ war unübersehbar dem Modell einer Erzeugungsdidaktik („Bildung ist professionell erzeugbar“) verpflichtet.

Was die Mikro- bzw. Kursdidaktik selbst anbelangt, so kam deren Professionalisierung in der Praxis zunächst längere Zeit jedoch kaum über das Niveau der schulpädagogischen Entwicklung hinaus. Ähnlich wie bei der Disziplinentwicklung selbst setzt auch beim erwachsenenpädagogischen Handeln die Interdisziplinarität zunächst ein Bewusstsein von dem eigentlichen Ziel bzw. von der eigentlichen Logik erwachsenenpädagogischen Handelns voraus. Dieses Bewusstsein kann mit dem Begriff der Ermöglichungsdidaktik grob umschrieben werden: *Einer professionellen Erwachsenenbildung kann es nämlich nicht um die Beschulung, Belehrung oder „Abrichtung“ von Erwachsenen gehen, vielmehr muss sie selbsttätige Aneignung von Wissen und Deutungen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten zu initiieren, in Gang zu setzen und zu fördern vermögen. Ihre Interventionsformen sind weniger direkt als indirekt.* Erwachsenenpädagogische Professionals „lehren“ deshalb nicht bzw. nicht nur, sondern regen zur „Selbsterschließung“ an. Dabei müssen sie gleichzeitig in der Lage sein, diese Aneignungsprozesse so zu arrangieren und zu begleiten, dass die lernenden Erwachsenen gleichzeitig ihre übergreifenden methodischen und sozialen Kompetenzen weiterentwickeln können.

Unübersehbar ist es vielen Hochschulen und Universitäten bislang erst sehr ansatzweise gelungen, bei ihren Studenten und Absolventen eine solche ermöglichungsdidaktische Professionalität in ausreichendem Maße anzubahnen. In starkem Umfang dominiert das Modell einer wissenschaftsorientierten Professionalisierung, wobei oft noch von der verkürzten Hypothese ausgegangen wird, die Aneignung eines differenzierten sozialwissenschaftlichen Wissens würde automatisch zu professionellem Handeln qualifizieren. Diese Hypothese ist aber spätestens durch die wissenssoziologische Verwendungsforschung infrage gestellt worden. Was das Konzept einer Ermöglichungsdidaktik allerdings nahelegt, ist eine Professionalität im „Modus des Zulassens“. Um entsprechende professionelle Fähigkeiten systematisch ausbilden zu können, ist allerdings eine Professionalisierung notwendig, die die Haltungen bzw. den Habitus von Erwachsenenbildung umfassend in den Blick nimmt (vgl. Gieseke 2002). Dies bedeutet, dass interdisziplinäres wissenschaftliches Wissen (z.B. über die vielfältigen Bestimmungsfaktoren der Aneignungsleistungen erwachsener Lerner) eine zwar *notwendige*, doch für das erwachsenenpädagogische Handeln selbst keineswegs *ausreichende* Voraussetzung ist. *Notwendig ist vielmehr neben der Entwicklung eines solchen „Relationsbewußtseins“ (Tietgens), d.h. eines wissenschaftlichen Wissens um die Zusammenhänge, die Berücksichtigung und der systematische Erwerb einiger Verhaltensweisen, Handlungstechniken und Interventionsformen, wie sie sich bei der*

Erwachsenenlernen =
Ende des Belehrens



Querverweis
Siehe Kapitel 6.1

Modus des Zulassens

*Professionalisierung in anderen Bereichen (wie z.B. der Organisationsberatung sowie im Therapiebereich) in den letzten Jahren verstärkt herausgebildet haben. Zu nennen sind Fähigkeiten, wie „Gruppen-Entwicklung initiieren können“, „Organisationswandel auslösen können“ usw. Mit der Entwicklung entsprechender Professionalisierungsmodelle einer praxisbezogenen Interdisziplinarität stehen wir in der deutschen Erwachsenenbildung allerdings noch ziemlich am Anfang. Ein wesentlicher Baustein auf dem Weg zu einer solchen interdisziplinären erwachsenenpädagogischen Professionalität ist ein bereichsübergreifendes und – integrierendes Lernen von Erwachsenenbildnern, wie es auch im „Fernstudium Erwachsenenbildung“ der Universität Kaiserslautern vorgesehen ist: *Erwachsenenbildner haben dort die Gelegenheit, „über ihren Tellerrand hinauszublicken“ und professionelle Handlungsformen in **den** Bereichen kennenzulernen, in denen sie selber nicht praktisch tätig sind oder tätig sein werden.**

Übungsaufgabe 9:

Prüfen Sie im Blick auf die Angebote des Fernstudiums Erwachsenenbildung, in- wie weit die Studienstruktur ein bereichsübergreifendes und -integrierendes Lernen für Erwachsenenbildner „vorsieht“.

Übungsaufgabe

Eine Erwachsenenpädagogik, die in diesem Sinne das didaktische Handeln in der Erwachsenenbildung kritisch-konstruktiv analysiert, steht in einer unmittelbaren Beziehung mit der Praxis: Sie geht aus von den Fragen, Irritationen und Problemen, die die Praxis selbst bewegen. Gleichwohl „klärt“ sie diese nicht expertenschaftlich – gewissermaßen „von oben herab“ – für die Praxis, sondern *schaltet sich ein* in den Dialog und die Bemühungen der Praxis, *selbst* zu Klärungen und neuen Handlungsentwürfen vorzustoßen. Erwachsenenpädagogik als Handlungswissenschaft ist zwar konstruktiv auf die Praxis bezogen, doch ist ihr gleichwohl eine *kritische Komponente* eigen. Sie ist keine eifertig dienstbare Wissenschaft, die sich in Konkurrenz mit Beratungsfirmen und Consultants begibt. Als Wissenschaft des „Zweiten Blicks“ verfremdet sie vielmehr glatte Lösungen, indem sie – wie bereits gesagt – Hintergründiges aufdeckt und nach den gewollten und ungewollten Nebenwirkungen für die beteiligten Subjekte fragt. Damit erfüllt die Erwachsenenpädagogik – wie andere Wissenschaften auch – eine „entdeckende“ Funktion. Als Handlungswissenschaft ist sie allerdings auch daran interessiert, dass ihre „Entdeckungen“ die Autonomie und das Handeln der Beteiligten stärken.

Kritische
Komponente

Eine handlungsorientierte Erwachsenenpädagogik folgt deshalb in ihrem Erkenntnis- und Forschungsprozess einer zyklisch-dialogischen Struktur, wie sie für die qualitativ-hermeneutische Forschung typisch ist. Damit unterscheidet sich die Erwachsenenpädagogik von anderen Wissenschaften, in denen die quantitative Forschung, die z.B. mit empirischen Umfragen nach dem Muster von Wählerbefra-

Interpretatives
Paradigma

gungen arbeitet, einen größeren Stellenwert einnimmt. Mit einer gewissen Berechtigung plädiert Hans Tietgens deshalb für ein „interpretatives Paradigma“, d.h. für eine Verwendung qualitativer Forschungsvorhaben und stellt fest:

„Es sind also nicht anthropologische Prämissen allein, die für ein interpretatives Paradigma der Erwachsenenbildungsforschung plädieren lassen. Es ist ihre Realitätsstruktur selbst. Situationsabhängigkeit, Teilnehmerabhängigkeit und Institutionsabhängigkeit führen in je eigener Weise auf den Weg des interpretativen Zugangs. Wo immer Erwachsenenbildung zustande kommt, ist sie ein Stück Interpretationsverarbeitung. Auf sie muß sich die Reflexion für Erwachsenenbildung beziehen, wenn sie realitätsbezogene Theorie und wissenschaftliche Fundierung sein will“ (Tietgens 1981, S. 133 f.).

Qualitative Forschung

Die „Bevorzugung“ qualitativer Forschungsverfahren bedeutet gleichwohl nicht eine generelle Ablehnung empirischer Erfahrungsmethoden, vielmehr lebt auch die Erwachsenenbildungsforschung von der Komplementarität, d.h. der wechselseitigen Ergänzung quantitativer und qualitativer Forschungszugriffe. Gleichwohl kann nicht übersehen werden, dass aufgrund der interpretativen Eigenstruktur des Erwachsenenbildungsprozesses den qualitativen Verfahren der Sozialforschung gerade im Blick auf die Erforschung didaktischer Prozesse eine grundlegende Bedeutung zukommt.

	quantitativ ↔	qualitativ
Charakterisierung	deduktiv entwickelter Erklärungsrahmen geschlossene Instrumente hypothesenprüfend	induktiv entwickelter Erklärungsrahmen offene Instrumente hypothesengenerierend
Vorteile	Reliabilität	Validität
Nachteile	Objektivierungsfehler	Subjektivität

Tab. 3: Quantitativer versus qualitativer Forschungszugriff

Definition: Interpretatives Paradigma

Die vorstehende Abbildung ist geeignet, einiges von dem, was bislang noch unverständlich geblieben ist, zu erläutern. Dies gilt zunächst für die Frage, was denn ein „interpretativer Zugang“ bzw. ein „interpretatives Paradigma“ sei. Hinter dieser Bezeichnung verbergen sich *alle die Forschungsmethoden, die in der sozialwissenschaftlichen Methodenlehre als qualitative bzw. qualitativ-hermeneutische Forschungsmethoden definiert werden.*

Diese Methoden sind dadurch gekennzeichnet, dass sie sich induktiv einem Gegenstand nähern. Während die quantitativ orientierten Forschungsansätze (repräsentative Umfragen usw.) mit einem Erklärungsrahmen arbeiten, der *zuvor* entwickelt worden ist und aus dem Hypothesen *abgeleitet* worden sind, geht eine qualitativ bzw. interpretativ orientierte Sozialforschung anders vor. Sie entwickelt ihre Hypothesen und ihren Erklärungsrahmen „in Tuchfühlung“ mit der Praxis, sie arbeitet mit offenen, nicht-standardisierten Instrumenten und ihr Ansatz ist – wie bereits erwähnt – „hypothesengenerierend“ statt „hypothesenprüfend“.

Es geht den Forschern, die nach einem qualitativ-interpretativen Ansatz arbeiten, darum, soziale Situationen und das Handeln von Menschen in solchen Situationen zu „verstehen“. Dies bedeutet, dass Forschungen auf der Basis eines interpretativen Paradigmas darauf bezogen sind, der – i.d.R. verborgenen – Handlungslogik der sozialen Praxis selbst „auf den Grund zu kommen“. Die geringere Standardisierung der Forschungsmethoden und des Forschungszugriffs geht dabei allerdings mit der Gefahr einher, dass die Subjektivität der Forscher sich verzerrend auf ihre Interpretationen auswirken kann. Umgekehrt unterliegen empirische, analytische Verfahren, die zuvor entwickelte Hypothesen an der Praxis überprüfen wollen, der Gefahr, in der Praxis nur das zu entdecken, was sie zuvor bei der Formulierung ihrer Hypothesen bereits berücksichtigt hatten. Eine solche Konstruktion von Wirklichkeit durch einen Forschungszugriff bezeichnet man auch als „Objektivierungsfehler“. Dies bedeutet, dass eine Realität als objektiv gegeben beschrieben wird, die letztlich doch nur Ausdruck und Ergebnis des zuvor gefertigten Erklärungsrahmens ist.

Eine Erwachsenenbildungsforschung, die interpretativ-qualitativ orientiert arbeitet, nähert sich in einem zyklischen Verfahren ihrem Gegenstand. Dieses zyklische Verfahren, das man auch die „hermeneutische Spirale“ nennt, ist ein dialoghaftes Verfahren, d.h., der Forscher steht in einem unmittelbaren Dialog mit der Praxis. Je mehr er von der Praxis bereits verstanden hat, desto besser ist er in der Lage, die Hypothesen für ihr Forschungsvorhaben zu formulieren. Diese zyklisch-dialoghafte Verbundenheit mit der Praxis gewährleistet auch, dass man das eigene Vorverständnis offenlegen und im ständigen Kontakt mit dem Feld der Untersuchung (z.B. ein Volkshochschulkurs oder eine gewerkschaftliche Bildungsmaßnahme) weiterentwickeln kann.

Zyklisches Verfahren

Die Struktur einer solchen zyklisch-dialoghaften Vorgehensweise wird in folgender Abbildung veranschaulicht:

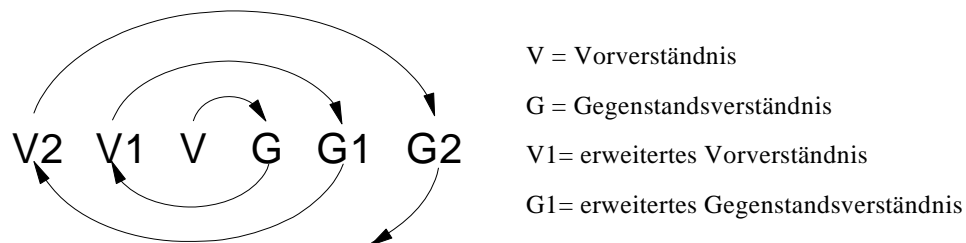


Abb. 3: Die hermeneutische Spirale (nach: Mayring 1990, S.18)

Übungsaufgabe

Übungsaufgabe 10:

Welche drei Gründe führt Tietgens dafür an, dass in der Erwachsenenbildungsforschung für ein interpretatives Paradigma plädiert werden müsse?

Schreiben Sie die drei Schlagworte auf und erläutern Sie für jedes einzelne, warum sich hieraus ein Plädoyer für interpretative bzw. qualitative Forschungsvorhaben in der Erwachsenenbildungsforschung folgern lässt

Musterlösungen zu den Übungsaufgaben

Übungsaufgabe 1:

Skizzieren Sie für sich, aufgrund Ihres bisherigen Wissens, die Begriffe Didaktik, didaktisches Handeln und Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung.

Lösungsvorschlag:

Begriff	Beispiellösungen von Fernstudenten	Definition im Glossar dieses Studienbriefes
Didaktik		
Didaktisches Handeln		
Teilnehmerorientierung		

Übungsaufgabe 2:

Welcher Zusammenhang zwischen Erwachsenenbildung einerseits und Berufsleben andererseits wird hier unterstellt? „Gibt es nichts Positives zu vermerken?“ (Arnold/Pätzold 2008, S. 1). Beleuchten Sie die in diesem Brecht-Text übersehenen Nutzungsdimensionen der Erwachsenenbildung!

Lösungsvorschlag:

Erwachsenenbildung darf nicht allein im Hinblick auf den Arbeitsmarktnutzen begründet werden. Auch die Persönlichkeitsentwicklung sowie die reflektierte Lebensführung sind wichtige Ziele des Lernens Erwachsener.

Übungsaufgabe 3:

Halten Sie an dieser Stelle inne und versuchen Sie, zunächst ganz spontan alle *die* Situationen aufzuschreiben, die nach Ihrem Eindruck oder Ihren eigenen Erfahrungen häufig, selten oder nie von einem Erwachsenenbildner, einem Weiterbildungsreferenten oder sonstigen für die Bildung Erwachsener Zuständigen „bewältigt“ werden müssen. Fassen Sie sodann verwandte Situationen zu Clustern zusammen. Heben Sie das so entstandene persönliche Arbeitspapier auf!

In einem weiteren Schritt vergleichen Sie Ihre eigene Liste mit der folgenden Zusammenstellung. Ergänzen Sie Situationen und Tätigkeiten, die in der Zusammenstellung fehlen, und versuchen Sie eine Gewichtung entlang der Leitfrage: Welche Tätigkeiten fallen in der bzw. in Ihrer Erwachsenenbildungspraxis häufig, selten oder nie an?

Lösungsvorschlag:

Lösung ergibt sich aus den persönlichen Erfahrungen, die in Tabelle 1 dokumentiert werden. Individuelle Lösung.

Übungsaufgabe 4:

Veranschaulichen Sie am Beispiel der Planung und Durchführung eines Seminars bzw. eines Weiterbildungsprojektes die einzelnen Stufen des Zyklus' des didak-tischen Handelns.

Erläutern Sie außerdem an diesem Beispiel, wieso das didaktische Handeln einer zyklischen Struktur folgt, d.h. durch einen Ablauf gekennzeichnet ist, der immer wieder zu dem Ausgangspunkt „Ziele setzen/aushandeln“ zurückkehrt.

Lösungsvorschlag:

Stufen	Beispiel: Planung und Durchführung eines Seminars
1. Ziele setzen/aushandeln	Mit dem örtlichen Arbeitsamt bzw. einer Abteilung im Unternehmen werden die Ziele der Maßnahme konkretisiert

2. Ziele verfolgen, sich über Wege verständigen	Man definiert, in welcher Form, mit welchen Inhalten, welchen Referenten usw. die Maßnahme „laufen“ soll
3. sich abstimmen (Interaktion)	Man nimmt Kontakt mit möglichen Interessenten, potenziellen Nutznießern oder Betroffenen auf und versucht, deren Erwartungen zu berücksichtigen
4. Wirkungen überprüfen/Qualität verbessern	Man versucht, sich Rückmeldungen über die Qualität und den Erfolg der Maßnahme zu „besorgen“, um Defizite feststellen und zukünftig ausgleichen zu können

Nach der letzten Stufe, auf der Defizite festgestellt und (zukünftig) ausgeglichen werden sollen, schließt sich deshalb der Kreis, weil aus einer Defizit- oder Erfolgsbilanz sich neue Ziele (z.B. Aufbau- oder Ergänzungsmaßnahme) ableiten lassen.

Übungsaufgabe 5:

Versuchen Sie, mit eigenen Worten zu formulieren, was Flechsig unter heterodidaktischem Handeln, im Unterschied zum autodidaktischen Handeln versteht.

Erläutern Sie außerdem, was es bedeutet, wenn Flechsig von einem „erweiterten Begriff“ des didaktischen Handelns ausgeht und feststellt, dass damit mehr erfasst wird als nur das „unmittelbare“ und „interpersonale Handeln“. Welche anderen – indirekten – Formen didaktischen Handelns werden außerdem erfasst?

Lösungsvorschlag:

Heterodidaktisches Handeln ist ein Handeln, dass das Lernen *anderer* Menschen arrangiert, anregt, ermöglicht, unterstützt etc. Autodidaktisches Handeln ist demgegenüber ein Handeln, das den eigenen Lernprozess fördert, organisiert etc., d.h. zum Gegenstand hat.

Ein erweitertes Verständnis von didaktischem Handeln umfasst auch z.B. „die Gestaltung und Organisation von Lernorten, die Entwicklung von Lernmaterialien

und Medien, die Einrichtung von Programmen und das Evaluieren und Zertifizieren von Kursen“ (Flehsig)

Übungsaufgabe 6:

Ordnen Sie die in der Abbildung 2 aufgeführten Anforderungen und Erwartungen den fünf von Tietgens unterschiedenen Ebenen des didaktischen Handelns zu. Formulieren Sie für jede Ebene ein Beispiel aus dem Erfahrungsschatz eines Erwachsenenbildungspraktikers.

Lösungsvorschlag:

	Didaktische Handlungsebenen	Anforderungen, Erwartungen (zugeordnet)	Beispiele
A	gesellschaftliche Rahmenbedingungen	Anforderungen der Gesellschaft, der Qualifikationsabnehmer	z.B. CNC-Qualifizierung
B	Institutsdidaktik	Erwartungen des Trägers	z.B. katholische Erwachsenenbildung
C	Aufgabenbereichsdidaktik	Angebotsverständnis der Hauptamtlichen, Erwartungen des Trägers u. potenzieller Teilnehmer, Struktur des zu Lernenden	z.B. betriebliche Weiterbildung
D	Veranstaltungsdidaktik	Angebotsverständnis der hauptamtlich Tätigen, Erwartungen potenzieller Teilnehmer	z.B. erfahrungsbezogenes Lernen
E	unmittelbare Kursgestaltung o.Ä.	Aufgabenverständnis der freien Mitarbeiter	z.B. Englischkurs durch Lehrerin

Übungsaufgabe 7:

Charakterisieren Sie die Eigenart der Erwachsenenpädagogik als einer Wissenschaft des zweiten Blicks. Worin unterscheidet sie sich von Darstellungs- und Zugriffsformen „des ersten Blicks“? Erarbeiten Sie eine mögliche Gegenüberstellung!

Lösungsvorschlag:

Erwachsenenpädagogik des „zweiten Blicks“	Darstellungen und Zugriffe des „ersten Blicks“
<p>Hinterfragung und Analyse der im Hintergrund wirkenden Gesetzmäßigkeiten und Interessen</p> <p>Analyse der ungewollten Nebenwirkungen</p> <p>Analyse von Möglichkeiten einer anderen Gestaltung</p>	<p>leicht eingängige und häufig populärwissenschaftlich-unkritische Darstellung</p> <p>Ignorieren ungewollter Nebenwirkungen (z.B. Facharbeiter usw.)</p> <p>Status-quo-Perspektive</p>

Übungsaufgabe 8:

Formulieren Sie (schriftlich) mit eigenen Worten, was die genuine Blickrichtung der Erwachsenenbildungswissenschaft bzw. der Erwachsenenpädagogik ausmacht, die sie mit keiner anderen Wissenschaft gemeinsam hat.

Erstellen Sie dazu auch eine Liste zu dem Thema: „Welche Fragen interessieren die Erwachsenenpädagogik am Lernen von Erwachsenen?“

Lösungsvorschlag:

Die Erwachsenenpädagogik fragt nach der Aneignung von Wissen, Deutungen und Erfahrungen in Lernprozessen, in denen Erwachsene sich vor dem Hintergrund ihrer Biografie und ihrer lebensweltlichen Situation um eine Transformation bisheriger Deutungsmuster, Sichtweisen und Erklärungspotenziale bemühen, wohl wissend, dass diese Prozesse durch professionelles Handeln ermöglicht und gefördert, aber kaum technokratisch „erzeugt“ werden können.

Liste: „Welche Fragen interessieren die Erwachsenenpädagogik am Lernen Erwachsener?“

- *Wie verbinden Erwachsene Neues mit Altem?*

- *Wie müssen Lernsituationen arrangiert werden, damit eine solche Verbindung optimal gelingt?*
- *Welche Rolle spielen die Biografie und die Identität für diesen Lernprozess einer Verbindung von Altem mit Neuem?*
- *usw.*

Übungsaufgabe 9:

Prüfen Sie im Blick auf die Angebote des Fernstudiums Erwachsenenbildung, in- wie weit die Studienstruktur ein bereichsübergreifendes und -integrierendes Lernen für Erwachsenenbildner „vorsieht“.

Lösungsvorschlag:

Teilnehmer am Fernstudium Erwachsenenbildung können zwar entscheiden, ob sie ihr Studium eher makrodidaktisch ausgerichtet oder eher mikrodidaktisch ausgerichtet studieren wollen, sie *müssen* aber die jeweils anderen Bereiche auch zumindest teilweise studieren. Und auch beim Studium der „speziellen Bereiche der Erwachsenenbildung“ können sich die Teilnehmer nicht nur auf einen Bereich beschränken, sondern müssen Angebote aus zumindest zwei Bereichen kombinieren.

Übungsaufgabe 10:

Welche drei Gründe führt Tietgens dafür an, dass in der Erwachsenenbildungsforschung für ein interpretatives Paradigma plädiert werden müsse?

Schreiben Sie die drei Schlagworte auf und erläutern Sie für jedes einzelne, warum sich hieraus ein Plädoyer für interpretative bzw. qualitative Forschungsvorhaben in der Erwachsenenbildungsforschung folgern lässt

Lösungsvorschlag:

Die von Tietgens genannten Aspekte der „Realitätsstruktur“ der Erwachsenenbildung	Erläuterung, warum sich hieraus ein Plädoyer für interpretative bzw. qualitative Verfahren folgern ließe.
1. Situationsabhängigkeit	Hypothesen, Erklärungen, Bedeutungen sind nur aus der Situation heraus zu verstehen.
2. Teilnehmerabhängigkeit	Teilnehmer deuten Erlebnisse und Erfahrungen individuell unterschiedlich; man muss ihnen deshalb Gelegenheit geben, ihre Sichtweisen zu erläutern.
3. Institutionsabhängigkeit	In unterschiedlichen Institutionen sind das Klima, das offiziell Erwünschte usw. unterschiedlich; man muss deshalb versuchen, das Institutionenspezifische zu verstehen.

Übungsaufgabe 11:

Anknüpfen können Sie bei diesem Thema bei Ihren eigenen Erfahrungen als Teilnehmer oder Lehrender in der Erwachsenenbildung. Versuchen Sie ganz spontan und ohne den nachfolgenden Text bereits gelesen zu haben, folgende Fragen auf einem Papier zu beantworten:

- a) Wie definiere ich Didaktik?
- b) Auf welche Untersuchungsfragen erwarte ich von der Didaktik Antworten?
- c) Welche Beziehungen vermute ich zwischen der Didaktik einerseits und der Professionalität andererseits?

Lösungsvorschlag:

Keine Musterlösung möglich, Beantwortung dient der Aktualisierung der jeweiligen Vorverständnisse der Studierenden, d.h., jede Bearbeitung dieser Frage ist zunächst als richtig einzustufen.