

GRUNDLAGEN  
DER  
WEITER  
BILDUNG

*Horst Siebert*

# Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung

**Didaktik aus konstruktivistischer Sicht**

*8. bearbeitete Auflage*



Dieser Titel ist auch als eBook erhältlich

ISBN 978-3-96557-047-4

Sie finden uns im Internet unter

[www.ziel-verlag.de](http://www.ziel-verlag.de)

Herausgegeben von

Prof. Dr. Michael Jagenlauf MA

Die Reihe Grundlagen der Weiterbildung bietet Raum für

- Theorien, die das berufliche Handeln anregen und vertiefen,
- praktische Grundlagen und Tools,
- Ausarbeitungen, die konkurrierende Theorien, Praxen, Modelle und Ansätze gedanklich und empirisch weiterführen.

Wichtiger Hinweis des Verlags: Der Verlag hat sich bemüht, die Copyright-Inhaber aller verwendeten Zitate, Texte, Bilder, Abbildungen und Illustrationen zu ermitteln. Leider gelang dies nicht in allen Fällen. Sollten wir jemanden übergangen haben, so bitten wir die Copyright-Inhaber, sich mit uns in Verbindung zu setzen.

Inhalt und Form des vorliegenden Bandes liegen in der Verantwortung des Autors.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Printed in Germany

ISBN: 978-3-96557-046-7 (Print)

Verlag: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH  
Zeuggasse 7–9, 86150 Augsburg, [www.ziel-verlag.de](http://www.ziel-verlag.de)  
8. bearbeitete Auflage 2019

Gesamtherstellung Friends Media Group GmbH  
[www.friends-media-group.de](http://www.friends-media-group.de)

© Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	6
<b>1. Didaktik = die Kunst, allen alles ganz zu lehren</b>	
1.1 Didaktik – Versuch einer Annäherung	9
1.2 Ebenen didaktischen Handelns	15
1.3 Von der Vermittlungsdidaktik zur Aneignungsdidaktik	19
1.4 Schulpädagogik und Erwachsenenbildung	23
1.5 Didaktische Impulse des »radikalen Konstruktivismus«	27
<b>2. Psychologische, gesellschaftliche und institutionelle Bedingungen der Didaktik</b>	
2.1 Erwachsene: lernfähig, aber unbelehrbar?	35
2.2 Lernstile und Lernmilieus	40
2.3 Geschlechterdifferenzen des Lernens und Lehrens	48
2.4 Demographischer Wandel: Lernen im Alter	54
2.5 Gesellschaftliche Aspekte der Didaktik	64
2.6 Neue Lernkulturen	68
<b>3. Angebot und Nachfrage</b>	
3.1 Bildungsbedürfnisse Erwachsener	75
3.2 Der gesellschaftliche Bildungsbedarf	82
3.3 Programmplanung im Spannungsfeld	87

**4. Didaktische Theorien**

4.1	Bildungstheoretische Didaktik	92
4.2	Curriculumtheoretische Didaktik	96
4.3	Identitätstheoretische Didaktik	100
4.4	Ermöglichungsdidaktik	104

**5. Didaktische Prinzipien**

5.1	Zielgruppenorientierung	111
5.2	Teilnehmerorientierung	117
5.3	Selbstgesteuertes Lernen	125
5.4	Deutungsmusteransatz	130
5.5	Sprache	134
5.6	Nonverbale Kommunikation	142
5.7	Perspektivverschränkung	145
5.8	Lernzielorientierung	149
5.9	Inhaltlichkeit	152
5.10	Metakognition	155
5.11	Emotionalität	158
5.12	Handlungsrelevanz	165
5.13	Ästhetisierung	171
5.14	Zeitlichkeit	176
5.15	Humor	181

<b>6. Didaktische Handlungsfelder</b>	
6.1 Ankündigungstexte	187
6.2 Motivierung	190
6.3 Planungscheckliste	193
6.4 Veranstaltungszeit und -dauer	195
6.5 Lernorte und Lernräume	198
6.6 Lehr-/Lernvereinbarungen	202
6.7 Dramaturgie	204
6.8 Didaktische Reduktion und Rekonstruktion	207
6.9 Popularisierung von Wissenschaft	210
6.10 Schlüsselqualifikationen	214
6.11 Lerndiagnose	218
6.12 Gruppendynamik	222
6.13 Teamteaching	227
6.14 Rituale und Regeln	230
6.15 Konfliktmanagement	233
6.16 Ökologische Bilanzierung	237
6.17 Heimlicher Lehrplan	240
6.18 Kursabbruch	243
6.19 Lehre	249
6.20 Instructional design	255
6.21 Tagungsdidaktik	257
6.22 Wissensmanagement	259
6.23 Qualitätsentwicklung	262
6.24 Zertifizierung informellen Lernens	270
<b>7. Perspektiven didaktischer Forschung</b>	273
<b>8. Anhang</b>	
8.1 Literatur	281
8.2 Didaktisches Glossar	300

## Vorwort

1996 erschien die erste Auflage dieses Buches. Die Nachfrage zeigt, dass didaktisches Handeln immer noch ein Schlüsselthema der Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis ist. Letztlich beziehen sich fast alle Fragen der Erwachsenenpädagogik auf das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden sowie auf den aufgeklärten Umgang mit sich und der Welt.

Allerdings ist das Spektrum der didaktischen Themen seit den 1990er Jahren deutlich erweitert worden. »Didaktik« beinhaltet heute mehr als Seminarplanung, nämlich Gestaltung von anregenden Lernwelten, von komplexen »Lehr-Lernkulturen«. Auch »Lehre« ist vielschichtiger geworden: Lehrende vermitteln nicht nur Wissen, sie coachen, beraten, moderieren, planen Projekte. Auffällig ist die (Wieder-) Entdeckung des informellen Lernens, das zwar nicht didaktisiert, aber doch durch anregende Lernumgebungen unterstützt werden kann. Wenn heute häufiger von lebenslangem Lernen als von Erwachsenenbildung gesprochen wird, so verweist dies auf eine Wende der Wahrnehmung. Auch hat eine Vernetzung von ökonomischem und didaktischem Denken zugenommen, und die Grenzen zwischen Organisationsentwicklung und Didaktik werden fließend. So wird „Lernen“ nicht mehr nur als personale Aktivität verstanden, sondern es wird auch von lernenden Organisationen, lernenden Regionen, ja sogar von einer lernenden Gesellschaft gesprochen. So sehr diese Begriffskarriere des Lernens zu begrüßen ist, so sehr ist es zu bedauern, dass der Bildungsbegriff in Vergessenheit zu geraten droht.

Dieses »Handbuch« konzentriert sich auf Aspekte einer allgemeinen Didaktik. Spezielle Fach- und Zielgruppendidaktiken werden nur am Rande berücksichtigt. Auch eine Didaktik de E-learning wird vernachlässigt. Einzelne Methoden des Lehrens und Lernens werden an anderer Stelle dargestellt (»Methoden für die Bildungsarbeit«).

Mit dieser Neuauflage habe ich versucht, auf neue Trends und Erkenntnisse – z. B. der Neurowissenschaften – aufmerksam zu machen. Gleichzeitig bemühe ich mich, einer weit verbreiteten Vergesslichkeit in unserer Disziplin gegenzusteuern und an erwachsenenpädagogische Forschungsergebnisse und Erfahrungen der vergangenen vier Jahrzehnte zu erinnern. Zwar ist nicht alles schon »dagewesen«, aber nicht alles was neu und modisch ist, ist auch innovativ.

Auch Erinnerungsarbeit kann zukunftsweisend sein, vor allem wenn ältere Forschungen und Modellversuche »reinterpretiert« werden. Die didaktische Literatur zur Erwachsenenbildung ist vielfältig, überwiegend empirisch fundiert und theoretisch anspruchsvoll. Bis in die 1970er Jahre hinein war die Didaktik eher

ein Anhängsel der schulpädagogisch ausgerichteten Didaktik. Dies hat sich deutlich verändert: Viele Diskurse der Erwachsenenbildung – z. B. des selbstgesteuerten Lernens, des Erfahrungslernens, des biografischen Lernens – haben neuerdings die Schulpädagogik, die Berufspädagogik und die Hochschuldidaktik inspiriert. Insofern erweist sich »lebenslanges Lernen« auch didaktisch als neues Paradigma.

*Hannover, Juli 2012*

### **Vorwort zur 8. Auflage 2019**

1996 erschien die erste Auflage dieses Buches, 2012 die 7. Auflage mit mehreren unveränderten Nachdrucken und nun 2019 die 8. Auflage – die anhaltende Nachfrage zeigt mehr als deutlich, dass Didaktik, genauer: dass didaktisches Handeln weiterhin ein zentrales Thema nicht nur in der Theorie, sondern auch und vor allem in der Praxis der Weiterbildung, Fortbildung und Erwachsenenbildung ein zentrales Thema ist.

Dieser kontinuierlichen Nachfrage kommt der ZIEL-Verlag ebenso gerne nach wie der Herausgeber dieser Buch-Reihe, der einst – angeregt durch Horst Siebert – mit ihm in Hannover zahlreiche Untersuchungen zum Lernverhalten Erwachsener initiierte und gestaltete. Die über 20 Jahre stetige Nachfrage nach diesem Buch verweist aber auch auf die hohe Wertschätzung dieses Handbuches bei Lehrenden und Lernenden in diesem mittlerweile so bedeutendem Bildungsbereich.

Konstruktivistisch gesehen ist Didaktik vor allem Planung von Lernmöglichkeiten, die die Selbstverantwortung von Lernenden respektiert – diesem Ansatz ist Horst Siebert auch weiterhin treu geblieben. Hierfür bieten sich heute – in 2019 – insbesondere die fast unendlichen Möglichkeiten des digitalen Lernens an wie Lernen mit dem Internet, Multimedia, Lern-Kooperationen via Blogs, Netzwerke und MOOCs, die einer Bearbeitung in einer weiteren Auflage vorbehalten sein sollen. Ergänzt wurde in dieser Auflage das Literaturverzeichnis um einige einschlägige aktuelle Titel.

Für Anregungen, Hinweise und Korrekturen wäre der Autor dankbar.

Prof. Dr. Michael Jagenlauf MA  
Herausgeber der Reihe „Grundlagen der Weiterbildung“

*Hannover, Februar 2019*

**Vniuersalis figura omnium partium capitis humani cum sua  
explicatione.**



J. Dryander (1537): Die Schichten des Gehirns



# 1. Didaktik = die Kunst, allen alles ganz zu lehren

»omnia omnibus omnino« (Comenius)

---

1.1	Didaktik – Versuch einer Annäherung	9
1.2	Ebenen didaktischen Handelns	15
1.3	Von der Vermittlungsdidaktik zur Aneignungsdidaktik	19
1.4	Schulpädagogik und Erwachsenenbildung	23
1.5	Didaktische Impulse des »radikalen Konstruktivismus«	27

---

## 1.1 Didaktik – Versuch einer Annäherung

Didaktik ist ein Schlüsselbegriff der Schulpädagogik und der Erwachsenenbildung, und dennoch ist dieser Begriff vielschillernd und unscharf geblieben. »Didaktik« stammt aus dem Griechischen (*didaskain*) und heißt wörtlich Lehre. Allerdings ist damit nicht nur die Unterrichtstätigkeit von Lehrer/innen in Schulräumen gemeint. Didaktisch gehandelt wird überall im Alltag: die Mutter, die die warum-Fragen des fünfjährigen Kindes beantwortet; der Arzt, der dem Patienten eine Diagnose erläutert; der Fußgänger, der dem ortsunkundigen Autofahrer den Weg weist; der Fernsehkommentator, der in wenigen Sätzen erklärt, was es mit dem »DAX« auf sich hat; die Verkäuferin, die die Bedienung eines Staubsaugers demonstriert. Mehr oder weniger didaktisiert sind auch schriftliche Gebrauchsanweisungen, Parteiprogramme, Spendenaufrufe von Dritte-Welt-Organisationen und Wahlkampfplakate.

In allen Fällen wird etwas mitgeteilt oder erklärt, und meist sollen die Adressat/innen auch überzeugt und zu einer Handlung animiert und befähigt werden. Didaktisches Handeln ist also eine *symbolische, meist sprachliche Intervention*. Für solche alltäglichen Interventionen lassen sich pragmatische Regeln aufstellen: die Mitteilung sollte dem Verwendungszweck, der Erwartung und dem Verständnis des Zuhörers entsprechen, klar gegliedert sein, nicht zu viele Fremdwörter enthalten, sich auf das Wesentliche konzentrieren, Rückfragen zulassen usw. Der Arzt spricht mit einem Fachkollgen über eine komplizierte Diagnose anders als mit dem betroffenen Patienten. Form und Inhalt der Intervention

lassen sich nicht voneinander trennen. Deshalb ist die landläufige Unterscheidung zwischen dem »Was« (Didaktik) und dem »Wie« (Methodik) wenig ergiebig. Der methodische »Weg« ist mit dem Ziel und dem Inhalt verknüpft.

Didaktik ist prinzipiell die Vermittlung zwischen der *Sachlogik* des Inhalts und der *Psychologik* des/der Lernenden. Zur Sachlogik gehört eine Kenntnis der Strukturen und Zusammenhänge der Thematik, zur Psychologik die Berücksichtigung der Lern- und Motivationsstrukturen der Adressat/innen.

Weit verbreitet ist die Auffassung, dass es in der Erwachsenenbildung vor allem auf die Sachkompetenz der Lehrenden ankommt – ergänzt durch eine allgemeine Menschenkenntnis und ein »Fingerspitzengefühl« im Umgang mit erwachsenen Teilnehmer/innen. Die Notwendigkeit einer eigenen didaktischen Qualifizierung wird oft gering geschätzt, allenfalls besteht ein Fortbildungsinteresse an neuen methodischen Tricks und Techniken. Neuerdings mehren sich jedoch die Anzeichen dafür, dass die Qualität der Bildungsarbeit durch die Vernachlässigung einer didaktischen Kompetenz beeinträchtigt wird:

Für die berufliche Aus- und Weiterbildung stellt Ingrid Lisop fest: »Lehrerinnen und Lehrer verfügen über viel Erfahrungs- und sehr wenig systematisches, professionelles Wissen im Hinblick auf Wahrnehmen, Analysieren und Auslegen, Entscheiden, Planen, Durchführen und Evaluieren. Ihre didaktische Ausbildung tendiert gegen Null... Die Tatsache, dass es den Stoff an sich nicht gibt, lässt im übrigen nicht wenige Lehrende in der innerbetrieblichen fachlichen Weiterbildung scheitern. *Sie vermitteln zwar richtiges, aber gleichwohl totes Wissen*« (Lisop 1995, S. 142).

Allerdings sind reine Moderations- und Kommunikationsexpert/innen ohne Fachkompetenz in der Bildungspraxis ebenfalls nur bedingt »brauchbar«.

Der Titel dieses Buches signalisiert, dass bildungspraktische didaktische Orientierungen erörtert und nicht primär didaktische Theorien dargestellt werden. Ich werde mich aber um theoretische Begründungen und empirische Belege bemühen, zumal ich nach 40-jähriger Tätigkeit in der Erwachsenenbildung zunehmend davon überzeugt bin, dass eine realitätsnahe Theorie die beste Grundlage für eine erfolgreiche Bildungspraxis ist.

Didaktisches Handeln bezieht sich vor allem auf die *Vorbereitung* von Bildungsveranstaltungen, also auf Planungen und Entscheidungen vor Seminarbeginn. Zwar können solche Entscheidungen noch während eines Seminars revidiert und modifiziert werden, aber die *Seminar Durchführung* wird primär von der methodischen Kompetenz der Lehrenden geprägt.

Die Notwendigkeit einer didaktischen Planung ist nicht selbstverständlich. Einerseits können Honorarkräfte darauf verweisen, dass nur die Seminardurchführung, nicht aber die Vorbereitungszeit finanziell vergütet wird. Diese Regelung ist in der Tat aus pädagogischer Sicht nicht zu rechtfertigen.

Andererseits vertreten viele »erfahrene« Lehrende die Auffassung, dass sie ihr Fach »beherrschen« und dass sie sich bei der Seminardurchführung auf ihre Routine verlassen können. So nimmt die Bereitschaft zur Teilnahme an erwachsenenpädagogischen Fortbildungsseminaren mit zunehmendem Dienstalder deutlich ab. In unseren empirischen Untersuchungen haben wir festgestellt, dass mit der Dauer der Lehrtätigkeit auch die Sensibilität für Lernschwierigkeiten in der Gruppe und eine kritische Selbstreflexion geringer werden. »Routine« als »eingeschliffene Denk- und Wahrnehmungsmuster« ist nicht selten eine Ursache für Passungsstörungen in der Lehr-Lernsituation (Siebert/Dahms/Karl 1982, S. 146).

Eine dementsprechende qualifizierungsresistente Haltung scheint übrigens bei Männern stärker verbreitet zu sein als bei weiblichen Lehrenden, die offenbar eher bereit sind, sich in ihrer Freizeit pädagogisch fortzubilden (Dieckmann 1993, S. 23).

Es sei nicht bestritten, dass es den charismatischen, begeisterungsfähigen Dozenten mit unverwechselbarer persönlicher Ausstrahlung in der Erwachsenenbildung gibt, der die Teilnehmer/innen fasziniert, obwohl (oder weil?) er gegen alle didaktischen Regeln verstößt. Solche Koryphäen haben möglicherweise das didaktische Know-how tatsächlich nicht nötig (wie andererseits das didaktische Wissen denjenigen wenig nützt, die für die Arbeit mit Lerngruppen ungeeignet sind). Doch die einen wie die anderen dürften in der Erwachsenenbildung Ausnahmen sein. Für die überwiegende Mehrheit gilt: didaktisches Wissen ist die Grundlage erwachsenenpädagogischer *Professionalität*.

Eine anders geartete Vermeidungsreaktion gegenüber didaktischem Planungsdenken ist basisdemokratisch legitimiert. Didaktische Überlegungen leisten demnach einer Verschulung Vorschub und kollidieren mit Prinzipien wie Selbststeuerung, Kreativität, Spontaneität, Improvisation und Intuition. In der Tat ist dieser Einwand ernst zu nehmen.

Allerdings behaupte ich, dass in der institutionalisierten Erwachsenenbildung auch die Bedingungen für kreatives und divergentes Lernen geplant werden müssen, dass ohne eine didaktische Struktur eher verwirrende Unübersichtlichkeiten und Unordnungen, bestenfalls ein gemütliches Durcheinander, aber kaum produktive Lernfortschritte zu erwarten sind. Didaktik hat u. a. zu begründen, wann »offenere« Phasen und wann stärker strukturierte Sequenzen angemessen sind.

Didaktisches Handeln ist zum großen Teil didaktische Planung, d.h. Vorbereitung, Antizipation, »Probearbeiten«. Nun ist der Planungsbegriff heute nicht mehr so positiv »besetzt« wie in den 1970er Jahren. »Planung« klingt technologisch: Der Planende verfügt über andere Menschen, behandelt sie als Objekte seiner »Maßnahmen«. Die Planung versucht, die Individualität, die Eigenwilligkeit und Eigensinnigkeit der lernenden Subjekte einzugrenzen, zumindest zu kanalisieren. Didaktische Planung erfolgt zwangsläufig zunächst aus der Perspektive der Pädagog/innen, sie macht die Rechnung zunächst ohne den Wirt, den Lernenden.

Auch in der Schulpädagogik wird dieses dirigistische Planungsdenken (nicht erst heute) kritisiert. So hat der Hannoveraner Erziehungswissenschaftler Ulf Mühlhausen eine Untersuchung der »Überraschungen im Unterricht« veröffentlicht. Überraschungen sind nicht planbar, sie werden oft als Störfaktoren des geordneten Unterrichtsentwurfs wahrgenommen, obwohl das Überraschende doch häufig das Salz in der Suppe der Bildungsarbeit ist. Wünschenswert erscheinen Planungskonzepte, die Überraschungen nicht verhindern, sondern als belebende Elemente einkalkulieren. Mühlhausen plädiert deshalb für eine »überraschungsoffene Planung« (S. 79). Er will mit zwei Vorurteilen aufräumen: »dem einen, man könne Unterricht planen, und dem anderen, man könne unterrichten, ohne zu planen«.

Es lassen sich drei Dimensionen des didaktischen Planens unterscheiden:

- a) *eine curriculare, vorbereitende Planung* als Auswahl von Lernzielen, Inhalten, Materialien, Methoden angesichts der (meist vorgegebenen) Lernzeiten, Lernorte, ggfs. Prüfungsrichtlinien und Adressaten
- b) *die Überlegung möglicher Alternativen* und Varianten im Blick auf die Vorkenntnisse, Lernstile, Verwendungssituationen, Heterogenität und Größe der Teilnehmergruppe (die vor Seminarbeginn oft unbekannt ist)
- c) *eine mentale Einstellung der Lehrenden auf Überraschungen*, d.h. auf ungewöhnliche Deutungen, auf unerwartete Zwischenfragen, auf Teilnehmervorschläge, die dem eigenen Konzept widersprechen, auf Teilnehmer, die »aus der Rolle fallen«, auf Zwischenfälle (z.B. die vielzitierte defekte Birne des Overhead-Projektors).

Eine solche Haltung neugieriger Gelassenheit lässt sich nur bedingt trainieren. Sie erfordert eine »Kontrollüberzeugung«, d.h. die Sicherheit, situativ angemessen zu handeln. Allerdings können überraschende Schlüsselsituationen in der Aus- und Fortbildung der Lehrenden ausgewertet und reflektiert werden. Erhard Meueler berichtet über eine solche überraschende Situation und seine Irritation über die theoretisch gewollte, aber praktisch doch ungeplante Eigeninitiative der Teilnehmerinnen: Die Gruppe der Ehefrauen von Pfarrern beschließt,

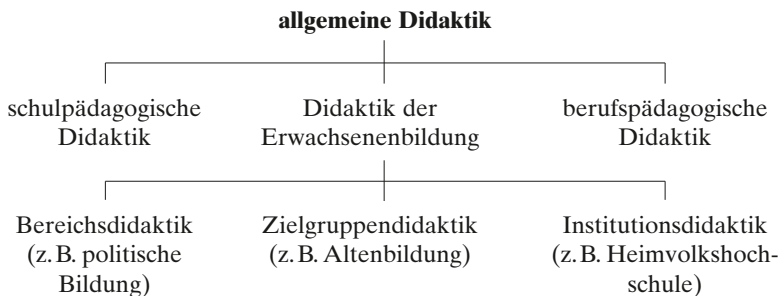
E. Meuelers einleitende Bemerkungen über Selbststeuerung des Lernens ernst zu nehmen und das Seminar ohne den männlichen Seminarleiter E. Meueler zu gestalten. Der somit freigestellte Leiter schreibt: »Was bleibt mir übrig, als mich zurückzuziehen? Allein in meinem Zimmer dehnt sich die Zeit bis zum Sonntagmittag endlos. Ich habe nichts zu lesen mit... Vor allem aber ballt sich in mir mit ziemlicher Sprengkraft das gesammelte inhaltliche und methodische Wissen, das ich gerade in dieser Gruppe habe loswerden wollen. Ich reise nicht ab, um nicht die beleidigte Leberwurst zu spielen. Ich bleibe da und hoffe inständig, irgendwann einmal inhaltlich oder methodisch zu Hilfe gerufen zu werden. Die Frauen benötigen mich aber kein einziges Mal« (Meueler 1994, S. 66).

Überraschungen können also auch Kränkungen hervorrufen. Und: eine Überraschung ist eine Überraschung meist nur für den Lehrenden, nicht aber für den »Auslöser«. Was dem Lehrenden als abwegig erscheint, ist für den Akteur meist nahe liegend und »passend«.

»Offenbar kommt es häufig anders, als der/die Lehrer/in dachte oder plante. Wenn erfahrene Lehrer(innen) aus dem Nähkästchen plaudern, wird deutlich, dass Unwägbarkeiten und Überraschungen nicht bloß Betriebsunfälle oder vermeidbare Ausnahmen sind« (Mühlhausen 1994, S. 7).

»Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrschen, dafür mehr Freiheit, Vergnüen und wahrhafter Fortschritt« (Comenius zit. n. Wiater 1993, S. 17).

Diesem Zitat ist wenig hinzuzufügen, obwohl es 3<sup>1/2</sup> Jahrhunderte alt ist. Es stammt von dem Tschechen Comenius, der 1628 sein Hauptwerk »*Didactica magna*« begonnen hat über die Kunst, »alle Menschen alles vollständig zu lehren«. Schon Comenius verweist darauf, dass es eine allgemeine Didaktik und besondere Didaktiken gibt. So unterscheidet sich eine Grundschuldidaktik von einer Didaktik der Altenbildung, gleichzeitig gelten bestimmte Aufgaben und Prinzipien für alle pädagogischen Felder.



Der Streit um didaktische Begriffe ist nicht nur ein Streit um Worte. Begriffliche Klärung erleichtert Handlungsorientierung. Allerdings sind viele didaktische Schlüsselbegriffe unpräzise – was nicht unbedingt ein Nachteil ist. Hier ein vorläufiger Unterscheidungsversuch:

**Lernen:** der Erwerb von Wissen, Erkenntnissen, Qualifikationen, Motivationen. Der Lernbegriff ist grundlegend für Didaktik, ist aber wert- und inhaltsneutral, d.h. er enthält keine Maßstäbe für wichtige oder unwichtige Inhalte.

**Training:** die Einübung von »Skills«, d.h. instrumentellen, operationalisierbaren Fähigkeiten und (motorischen) Fertigkeiten. Bildung ist ohne Skills nicht denkbar, aber nicht alle Skills sind Bestandteil von Bildung.

**Beratung:** Entscheidungshilfen eines Ratgebers für alltagspraktische Probleme von Ratsuchenden. Beratung kann Lernprozesse auslösen, aber Lernen ist kein vorrangiges Ziel der Beratung.

**Coaching:** Unterstützende Begleitung von Individuen oder Gruppen insbesondere im Berufsleben. Weit verbreitet ist vor allem ein systemisches Coaching.

**Psychotherapie:** Interventionen (meist Gespräche) zur Minderung und Heilung psychischer und psychosomatischer Störungen und Leidenszustände von »Klienten«, oft durch Thematisierung von Emotionen und biografischen Erfahrungen. (Allerdings ist die Unterscheidung von »Gesundheit« und »Krankheit« immer schwieriger geworden.)

**Qualifizierung:** Befähigung für externe, z.B. berufliche Aufgaben und Tätigkeiten durch Vermittlung psychomotorischer Skills, aber auch von Schlüsselqualifikationen und normativen Orientierungen. »Qualifizierung« wird vom gesellschaftlichen Bedarf, »Bildung« vom Subjekt aus definiert.

**Kompetenz:** Polyvalente, d.h. vielseitig verwendbare Handlungspositionen. Es wird unterschieden zwischen personalen, sozialen, methodischen und fachlichen Kompetenzen. Außerdem ist eine Selbstlernkompetenz eine Voraussetzung für lebenslanges Lernen.

## 4. Didaktische Theorien

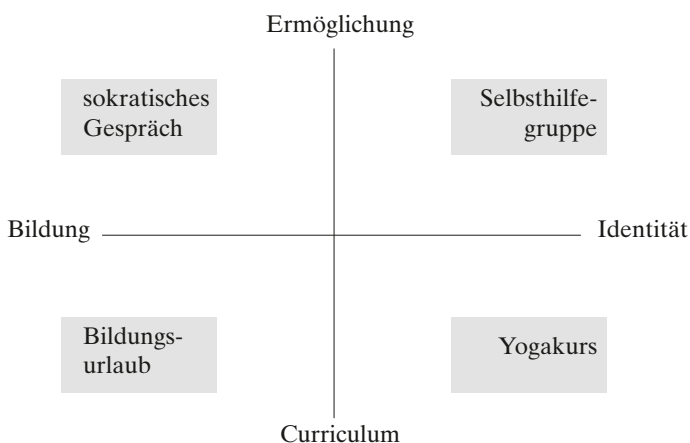
»Mein Lehrer, wie ich ihn einmal nennen will,  
ist liebenswürdig, aber er will keine Grenzen vergessen,  
er achtet Formen, ohne gespreizt zu sein,  
er hält Distanz nicht für eine Verhinderung  
von Authentizität, im Gegenteil.  
Sprache und Bewegung drücken bei ihm Entschiedenheit aus,  
er weiß, dass er vor der Klasse auch Auftritte hat,  
aber er ist nicht eitel, er ist in der Situation ganz da,  
aber nicht als ›ganzer Mensch‹.«  
(T. Ziehe)

---

4.1	Bildungstheoretische Didaktik	92
4.2	Curriculumtheoretische Didaktik	96
4.3	Identitätstheoretische Didaktik	100
4.4	Ermöglichungsdidaktik	104

---

### Didaktisches Koordinatensystem mit Beispielen



## 4.1 Bildungstheoretische Didaktik

*Nicht: vieles zu kennen, aber:  
vieles miteinander in Berührung zu bringen,  
ist eine Vorstufe des Schöpferischen.  
(H. v. Hofmannsthal)*

Es ist von didaktischer Bedeutung, ob von Bildung oder Qualifizierung oder Schulung oder Training die Rede ist. Mit diesen Begriffen sind unterschiedliche Menschenbilder, aber auch thematische und methodische Präferenzen verbunden.

Die Tradition der deutschen Erwachsenenbildung ist – zumindest von 1800 bis 1960 – untrennbar mit der Bildungsidee verknüpft (vgl. Röhrig 1994, S. 172). Ungefähr zeitgleich mit dem Beginn der Institutionalisierung der Erwachsenenbildung in Deutschland schreibt Immanuel Kant seinen berühmten Aufsatz »Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung?« (1784), in dem es u. a. heißt:

*»Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.« (Kant 1968, S. 452).*

Bildung ist so gesehen die Fähigkeit des Selberdenkens, die Bereitschaft zuzuhören, nachzudenken und »dem besseren Argument« zuzustimmen. Leitidee der Aufklärung ist *Vernunft*, wobei vernünftig das Handeln ist, das nicht nur dem individuellen Interesse, sondern auch dem Gemeinwohl dienlich ist. Die Verantwortung für das »Große und Ganze« ist der Kern des *kategorischen Imperativs* »Handele nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie allgemeines Gesetz werde.«

Die Bildungsidee der Aufklärung hat eine universelle, auf das Allgemeine gerichtete Perspektive. Dieser universalistische Anspruch ist auch aufbewahrt in Wolfgang Klafkis Definition von *Allgemeinbildung* als die Bildung, die inhaltlich die allgemeinen Strukturen und Gesetzmäßigkeiten erfasst und die diejenigen Probleme behandelt, die uns alle gemeinsam betreffen und deshalb für die »Allgemeinheit« wichtig sind.

Wilhelm von Humboldt kritisiert zwar die Aufklärungspädagogik des Philanthropismus, knüpft in seiner »*Theorie der Bildung des Menschen*« (1793) aber an dem Universalismus Kants an und ergänzt ihn durch die Betonung der Individualität:



*Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Tätigkeit nämlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will... Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unserer Person... durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt als möglich zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung« (v. Humboldt 1903, S. 282).*

Bildung als »allgemeine Menschenbildung« ist primär formale Kräftebildung. Damit meinte Humboldt keinesfalls eine egozentrische »Kultivierung der Innerlichkeit« und auch keine zweckfreie Bildung, so wie sie später im deutschen Bildungsbürgertum definiert wurde. Ähnlich wie in der aktuellen Diskussion über Schlüsselqualifikationen argumentiert Humboldt, dass sich später instrumentelle Qualifikationen umso leichter aneignen lassen, je solider zunächst die formalen »Kräfte« (z. B. sozialen, ästhetischen, technischen, religiösen Denkens) entwickelt worden sind.

Wenn Humboldt von der Entfaltung der Menschheit *in uns* spricht, so verweist dies auf die Humanitätsidee des neuhumanistischen Bildungskonzepts. Die lernende Aneignung der Kulturgeschichte heißt: Humanität, »Menschenmögliches« nacherleben und sich dieser Humanität verpflichtet fühlen. Bildung in diesem Sinn ist von (Mit-)Menschlichkeit nicht zu trennen. Die Idee der Kräftebildung unterstellt eine Kongruenz von Mensch und Welt. Der »*Mikrokosmos* des menschlichen Verstandes« und der *Makrokosmos* der Welt entsprechen sich. Insofern ist die Entfaltung der menschlichen Kräfte letztlich eine Befähigung zum kompetenten Handeln in der Welt. Diese Analogie liegt auch dem antiken wissenschaftlichen Konzept der »septem artes liberales« zugrunde (Röhrig 1994, S. 172 und S. 178).

Dass Bildung nur als Wechselwirkung von Ich und Welt und nicht als »Selbstverwirklichung ohne Wirklichkeit« begriffen werden kann, geriet später gelegentlich in Vergessenheit. Allerdings hat Humboldt durch einige Formulierungen dazu beigetragen, die außersubjektive Wirklichkeit zum »Stoff« der Persönlichkeitsbildung zu instrumentalisieren und die »Sachgerechtigkeit« (Ballauff 1958) zu vernachlässigen.

Eine dritte Strömung der neuzeitlichen Bildungsidee, die für die Erwachsenenbildung wirksam geworden ist, stammt aus der Romantik und ist mit Namen wie G. Herder und N. F. S. Grundtvig verknüpft. Während der neuhumanistischen Bildungsidee der Verdacht des Elitären, Akademischen anhaftet – zumal Humboldt zum Gründer des humanistischen Gymnasiums wurde, werten Herder und Grundtvig, aber in ihrer Tradition später auch W. Flitner, R. v. Erdberg, E. Weitsch u. a. die Gemeinschaft, den »Volksgeist« und das »volkstümliche Denken« auf. Durch »Volksbildung« soll »*Volkbildung*« entstehen, und diese Volksbildung soll sich deutlich von der akademischen, rein intellektuellen »priesterschaftlichen« Bildung unterscheiden.

Die neuhumanistische Bildungsidee wird aus ihrem individualistischen Elfenbeinturm befreit und »sozialisiert«. Bildung erhält eine dialogische, interaktionistische Komponente. »Im gesprochenen Wort bewegt sich nach Grundtvig der Geist durch die Völker und Geschlechter, und Bildung vollzieht sich primär im »lebendigen Wort« (Röhrig 1994, S. 174).

Dementsprechend wird in der Neuen Richtung der Weimarer Volksbildung der »intensiven Arbeitsgemeinschaft«, der »Begegnung« und dem gemeinsamen »Erlebnis« der Vorrang eingeräumt gegenüber den vorherrschenden frontalen Vortrags- und Unterrichtsmethoden. Bildung setzt Kommunikation und Verständigung voraus und »stiftet« Gemeinsamkeit, Sozialität und Solidarität.

In der deutschen Erwachsenenbildung hat 1960 der *Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* zum (vorläufig) letzten Mal den Versuch unternommen, einen konsensfähigen Bildungsbegriff zu definieren, der zugleich den Anforderungen der modernen Industriegesellschaft gerecht wird. Die vielzitierte Definition des Ausschusses lautet: »Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln« (Dt. Ausschuss 1960, S. 404).

Der Ausschuss stellt eine »Bildungstrias« von *Selbstverstehen*, *Fremdverstehen* und *Weltverstehen* her, wobei er den Bildungsgehalt von Beruf und technisierter Arbeitswelt aufwertet. Der Ausschuss distanziert sich von einem statischen Bildungsbegriff, der Bildung als Status mit »höherer Schulbildung« gleichsetzt und betont – mit Goethes »Faust« – das »sich strebende Bemühen«. Und zum dritten definiert der Ausschuss Bildung nicht rein kognitiv und kontemplativ, sondern betont die Handlungskonsequenzen.

Der Deutsche Ausschuss »öffnet« den Bildungsbegriff angesichts der Pluralisierung von Wertsystemen und Lebenswelten und widersteht damit der Gefahr einer »normativen Pädagogik«, allerdings auf Kosten einer ethischen Orientierung. Begünstigt das »Bemühen um Verstehen« – so ist zu fragen – ohne weiteres ein human-, sozial- und umweltverträgliches Denken und Handeln? Muss auch dem Neonazi prinzipiell eine Verstehensbemühung unterstellt werden?

Ich verzichte hier auf eine Darstellung der bildungstheoretischen Diskussion in den vergangenen drei Jahrzehnten, um mich den didaktischen Perspektiven zuzuwenden. Bildung ist ein Entwurf menschlicher Humanität, aber bezogen auf Öffentlichkeit, auf öffentliche Verantwortung (Sennett 1986), auf eine »zivile Kultur« (Alheit 1994), gerichtet gegen einen Rückzug ins Private, gegen eine zunehmende »Weltfremdheit« (Sloterdijk 1993).

Diese Wechselwirkung von Ich und Welt hat Wolfgang Klafki treffend mit der dialektischen Formel umschrieben: »Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt« (Klafki 1967,

S. 43). »Sich bilden« heißt also: sich ein thematisches Universum *erschließen* und *aufgeschlossen sein* für die außersubjektive Welt. Diese »Schlüsselmetapher« hat drei Bedeutungshorizonte:

- einen *motivationalen*: eine »epistemische Neugier«, ein Interesse an der Welt,
- einen *kognitiven*: eine »Erschließungskompetenz«,
- einen *aktionalen*: eine Bereitschaft zum Engagement für die »res publica«, die öffentlichen Angelegenheiten.

Eine bildungstheoretische Didaktik

- kann auf einen Lernbegriff nicht verzichten, verbindet aber instrumentelles Lernen mit reflexivem Lernen
- ist ohne Qualifizierung nicht denkbar, ergänzt aber die benötigten technologischen Qualifikationen durch Fragen nach Sinn und Nutzen
- ist der Vernunftidee unter Berücksichtigung der Irrtumswahrscheinlichkeit verpflichtet, d.h. der Suche nach (reversiblen) human-, sozial- und umweltverträglichen Lösungen
- verzichtet auf einen verbindlichen Kultur- und Bildungskanon, besteht aber auf der beharrlichen Auseinandersetzung mit öffentlichen Themen
- versteht Bildung als Subjektbildung, wobei sich Subjektivität in der »Weltoffenheit« beweist
- ist non-direktiv, d.h. Bildung kann nicht gelehrt werden, sondern ist prinzipiell Selbstbildung, die aber von außen unterstützt werden kann.

Eine pädagogische Schlüsselfrage lautet: *Ist die Bildungsidee der Aufklärung mit der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus kompatibel?* Ja und nein. Nein, insofern »Bildung« die Möglichkeit eines objektiven Weltverstehens unterstellt. Ja, insofern Bildung als Selbstaufklärung verstanden wird. Der Konstruktivismus bestätigt die Möglichkeit von Selbstreflexion, Verantwortung, »Beobachtung II. Ordnung« und auch Vernunftfähigkeit. Der Mensch ist in der Lage, die Viabilität seines Denkens und Handelns auf die »Lebensdienlichkeit« für andere und eine »Zukunftsrelevanz« hin zu überprüfen.

Es erscheint die Forderung legitim, dass sich alle Lehrenden der öffentlichen Erwachsenenbildung mit der Bildungstheorie und den Konsequenzen für die eigene Professionalität auseinander setzen. Denn das »Projekt Bildung« beinhaltet einen berufsethischen Auftrag.

»Das beruflich-professionelle Erwachsenenbildungshandeln könnte Erwachsenenheit als ethischen Wert, an dem es sich zu orientieren lohnt, in sein Handlungsrepertoire aufnehmen... Ein zweites ethisches Implikat der gesellschaftlichen Erwachsenenbildungsaufgabe enthält der Anspruch auf Bildung, der... ein anvisiertes Ideal bezeichnet, das es durch Handeln in der Wirklichkeit immer wieder neu einzulösen gilt. Bildung ist u. a. eine ethische Kategorie« (Peters 1994, S. 446).

## 4.2 Curriculumtheoretische Didaktik

*Überhaupt glaube ich, dass es sehr wenige Lehrer gibt, die so unterrichten, dass sie das vermeiden zu lehren, was sie selbst, wenn sie bei jetzigem Verstande jung wären, vermeiden würden zu lernen.*  
(Lichtenberg)

1967 erschien ein schmales Bändchen von Saul Robinsohn mit dem Titel »Bildungsreform als Revision des Curriculum«, das eine neue Epoche didaktischen Denkens in Westdeutschland einleitete. Es war die Zeit der »realistischen Wende«, der Bildungsexpansion und Bildungsplanung, der neuen Unterrichtstechnologien und der Hoffnung, durch eine Modernisierung des Schulsystems die Gesellschaft zu demokratisieren. Es war aber auch die Zeit erster Ernüchterungen und der Einsicht, allein durch organisatorische Schulreformen (Gesamtschule, Gesamthochschule) und technische Neuerungen (Sprachlabors u. ä.) keine neue Qualität des Lehrens und Lernens zu bewirken. Notwendig erschien eine grundlegende Lehrplanreform, eine Neuverteilung der Lerninhalte auf den gesamten Lebenslauf und auf alle Bildungssektoren. Ein Ausgangspunkt für diese didaktische Reform war die Kritik an der Folgenlosigkeit anspruchsvoller bildungsphilosophischer Präambeln, die in keinem erkennbaren Zusammenhang zu den konkreten Lerninhalten der Fächer standen. Dadurch aber wird die Festlegung eines Bildungskanons und die Auswahl der schulischen »Stoffe« normativ und dezisionistisch, d. h. willkürlich. Der Bildungswert von Latein und Griechisch wird lediglich behauptet, die Leistung der antiken Sprachen für das Weltverstehen oder eine Handlungskompetenz wird nicht belegt.

Robinsohn hält an dem Bildungsbegriff fest, versucht aber, ihn an »Sozialisationsleistungen« zu koppeln. Bildung muss sich gleichsam in alltäglichen Lebenssituationen durch kompetentes Handeln »bewähren«. Die Lerninhalte werden nicht aus einer abstrakten Bildungsidee deduziert, d. h. abgeleitet, sondern aus einer Situationsanalyse empirisch ermittelt.

»Bildung als Vorgang, in subjektiver Bedeutung, ist Ausstattung zum Verhalten in der Welt« (Robinsohn 1973, S. 13). Offenbar bemüht sich Robinsohn um eine Synthese zwischen dem deutschen Bildungsidealismus und dem amerikanischen Pragmatismus. Die Entwicklung von Curricula (d. h. Lehr-/Lernpläne) erfolgt aufgrund empirischer *Situationsanalysen*. Diese Analysen – z. B. der Erziehungssituation von Eltern – verweisen auf notwendige *Qualifikationen* – z. B. kommunikativer und psychologischer Art –, die dann durch *Curriculelemente* (z. B. Kenntnis kommunikativer Modelle, Rollenspiele, Supervision) erworben werden. Ob dieser Lernprozess tatsächlich eine bessere »Bewältigung« der Lebenssituation erleichtert, muss durch ständige Evaluationen überprüft

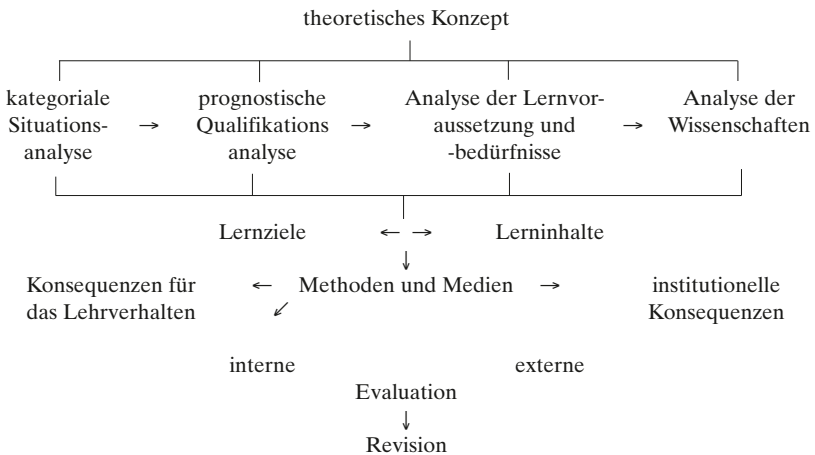
werden. Entsprechende Revisionen der Lerninhalte machen die Curriculumreform zu einem »rollenden Prozess«.

Diesen Situationsansatz relativiert Robinsohn jedoch insofern, als er drei Kriterien für die Auswahl von »Bildungsinhalten« benennt, nämlich

- 1) »Die Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft...
- 2) die Leistung eines Gegenstandes für Weltverstehen, d. h. für die Orientierung innerhalb einer Kultur...
- 3) die Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens« (Robinsohn 1972, S. 47).

Wie sich diese drei Kriterien jedoch zusammenfügen, bleibt offen. Im weiteren Verlauf der Curriculumforschung ist dann vor allem der »Situationsansatz« verfolgt worden, wobei meist der bei Robinsohn noch vorhandene Bildungsanspruch »gestrichen« wurde.

Ich habe damals versucht, dieses Modell für die Erwachsenenbildung zu modifizieren:



### *Legende*

Der Hinweis auf das »theoretische Konzept« besagt, dass die anthropologischen und gesellschaftstheoretischen Ziele und Begründungen der Bildungsarbeit reflektiert werden müssen, dass gleichsam die »Aufmerksamkeitsrichtung« geklärt werden muss, damit die Auswahl der Situationen transparent wird. »Kategorial« soll die Situationsanalyse im Sinne W. Klafkis und O. Negts sein, um im Situativen allgemeine Strukturen, Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge zu erkennen und dadurch den Transfer des Gelernten sicherzustellen. Die »prognostische Qualifikationsanalyse« soll absehbare oder wünschenswerte Veränderungen von Qualifikationen berücksichtigen. Unter *interner Evaluation* wurde eine Auswertung der Lehr-Lernprozesse, unter *externer Evaluation* eine Überprüfung der Lernergebnisse und des Transfers in der Praxis verstanden.

Insgesamt verlagert sich in der Curriculumdiskussion der Akzent von den Lerninhalten zu den Lernzielen (die überwiegend im behavioristischen Sinne als beobacht- und messbare Verhaltensziele definiert wurden). In vielen Curriculumprojekten wurde in der Folgezeit die Operationalisierung und Stufung der Lernziele überbewertet und aus dem Begründungszusammenhang isoliert. Außerdem erstellten Forschungsteams und Lehrplankommissionen Lernzielkataloge »am laufenden Band«, die sich verselbständigten und eine Fremdbestimmung des Lernens zur Folge hatten, zumal meist auch standardisierte Lernzieltests »teacher proof«, d. h. lehrerunabhängig, mitgeliefert wurden.

Diese Instrumentalisierung war jedoch keineswegs im Sinne des Erfinders Robinsohn, denn diese technologischen Verfahren torpedierten geradezu das »Richtziel Mündigkeit«. Als Gegensteuerung wurde deshalb versucht, diese »geschlossene Curriculumkonstruktion« durch offene Lernzielentscheidungen gemeinsam mit den Beteiligten, also auch den Teilnehmer/innen zu ergänzen. So kann in der beruflichen Weiterbildung eine Analyse der Verwendungssituationen und Qualifikationen durch Experten und »Abnehmer« (d. h. de facto Meister und Betriebsleitungen) auch im Interesse der Teilnehmenden sein. Bei Erziehungsproblemen wäre es disfunktional, die Eltern und ggfs. auch Kinder nicht an der Situationsanalyse und Lernzieldiskussion zu beteiligen.

Es gibt überzeugende Vorbilder für einen solchen situationsbezogenen curricularen Ansatz, auch für die Verbindung von funktionaler Qualifizierung und »Weltverstehen«. Ein solches Konzept ist die *Alphabetisierungsdidaktik* des Brasilianers Paulo Freire. Im Sinne einer Handlungsforschung suchte Freire mit seinem Team die Analphabeten in ihren Dörfern auf, beobachtete sie bei der Arbeit und bei ihren Gesprächen. Durch diese teilnehmende Beobachtung wurden typische existenzielle Situationen mit »generativen Themen« – z. B. der Ernährung, des Wohnens, der Besitzverhältnisse, der Wasserversorgung – ermittelt. Diese Themen manifestieren sich in dem Wortschatz der Zielgruppe, aus der *Schlüsselwörter* ausgewählt werden, die sowohl lebensweltlich bedeutsam als auch didaktisch »brauchbar« sind, d. h. die sich in Silben zerlegen lassen, aus denen neue Wörter gebildet werden können. Die Schlüsselwörter sollen phone-

## 5. Didaktische Prinzipien

---

5.1	Zielgruppenorientierung	111
5.2	Teilnehmerorientierung	117
5.3	Selbstgesteuertes Lernen	125
5.4	Deutungsmusteransatz	130
5.5	Sprache	134
5.6	Nonverbale Kommunikation	142
5.7	Perspektivverschränkung	145
5.8	Lernzielorientierung	149
5.9	Inhaltlichkeit	152
5.10	Metakognition	155
5.11	Emotionalität	158
5.12	Handlungsrelevanz	165
5.13	Ästhetisierung	171
5.14	Zeitlichkeit	176
5.15	Humor	181

---

*Übersicht*





## 5.1 Zielgruppenorientierung

*An die Stelle der Eigenbrötler und der Dorfidioten,  
der Käuze und der Sonderlinge ist der durchschnittliche  
Abweichler getreten, der unter Millionen seinesgleichen  
gar nicht mehr auffällt.  
(Enzensberger).*

Erwachsenenbildung unterscheidet sich von Schule und Hochschule vor allem durch ihre Zielgruppenorientierung. Seit Anfang der 70er Jahre werden Möglichkeiten und Grenzen der Zielgruppenarbeit intensiv diskutiert, und es liegen vielfältige Erfahrungen z. B. aus Modellversuchen vor.

Auch wenn der Begriff Zielgruppenarbeit erst seit vier Jahrzehnten gebräuchlich ist, so ist die didaktische Orientierung an bestimmten Gruppen so alt wie die veranstaltete Erwachsenenbildung selber. Hier einige *historische Beispiele*:

- 1700 aufklärende Literatur für junge Frauen, Bauern ...
- 1800 bürgerliche Lesezirkel  
Arbeiterbildungsvereine für Handwerksgesellen
- 1850 Kolpingverein für Gesellen  
dänische HVHS für ländliche Bevölkerung (Grundtvig)  
Fr. Harkort: Bildungsangebote für Betriebsangehörige  
sozialdemokratische/bürgerliche Frauenbildung
- 1920 Funktionärsschulung (z. B. »marxistische Arbeiterschulen«)  
VHS-Kurse für Kriegsheimkehrer, Arbeitslose ...
- 1965 realistische Wende:  
homogene Lernvoraussetzungen
- 1970 emanzipatorische Bildung für benachteiligte Gruppen
- 1980 sozialpolitische »Maßnahmen« z. B. für Langzeitarbeitslose, Aussiedler
- 1990 »Marktsegmentierung« als Marketing-Strategie  
Sozialkampagnen, Milieuorientierung

*Zielgruppenarbeit* beinhaltet ein didaktisches Konzept, das von einer kollektiven Lebenssituation und von einem »Sozialcharakter« ausgeht. Während sich Zielgruppenarbeit vor allem auf die didaktische Planung bezieht, betrifft das Prinzip »*Teilnehmerorientierung*« insbesondere die Durchführung der Bildungsveranstaltung (*Schiersmann* 1994, S. 508). Als »Adressaten« bezeichnen wir (in

Übereinstimmung mit C. Schiersmann, W. Mader, H. Tietgens u. a.) die Gruppen, an die das Bildungsangebot von den Veranstaltern »adressiert« ist – diese können homogene oder auch heterogene Gruppen sein. In der Diskussion zur Zielgruppenarbeit lassen sich mehrere Konzepte und Begründungen unterscheiden, die sich in der Praxis aber oft ergänzen:

*Zielgruppenorientierung i. e. S.:* Anfang der 70er Jahre bemühte sich die gesellschaftskritisch-reformerische Erwachsenenbildung um einen Abbau sozialstruktureller Bildungsbenachteiligungen. Zielgruppenarbeit wendete sich an *sozial benachteiligte Gruppen* – damals insbesondere der »Unterschicht« –, um deren Chancengleichheit zu erhöhen und sie zur politischen Durchsetzung ihrer kollektiven Interessen zu befähigen. Eine solche Zielgruppenarbeit ist meist auch lebensweltbezogene politische Bildung. Gemeinsames Merkmal der Gruppenmitglieder ist ihre Problemlage und ihr Interesse, durch Bildungsarbeit ihre Situation zu verbessern: die Benachteiligung ist also vorrangiges Lernthema.

*Homogene Vorkenntnisse:* Eine andere Begründung von Zielgruppenarbeit im Kontext der »realistischen Wende« bezog sich auf die *Wirksamkeit* und *Optimierung der Lernprozesse* – inklusive eine Reduzierung des Teilnehmerschwundes (drop out). Durch die Ansprache von Gruppen mit homogenen Lernvoraussetzungen und Lernmotiven sollte die Effektivität der Bildungsarbeit insbesondere in qualifizierenden Kursen gesteigert werden.

*Sozialpolitische Orientierung:* War das ursprüngliche politische Konzept noch »systemkritisch« ausgerichtet, so entdeckte (und finanzierte) der Staat in den 80er Jahren Zielgruppenarbeit als sozialpolitisches »Krisenmanagement«. So wurden für gefährdete »Randgruppen«, die auch für das politische System eine Legitimationskrise bedeuten, Modellversuche eingerichtet (z. B. Langzeitarbeitslose, Behinderte, Drogenabhängige). Didaktisch ist diese Bildungsarbeit mit sozialpädagogischen, z. T. auch therapeutischen Maßnahmen verknüpft, im Vordergrund steht bei diesem Typ jedoch eine berufliche Qualifizierung

*Selbstinitiierte Bildungsarbeit:* Im Kontext der »neuen sozialen Bewegungen« entstand Zielgruppenarbeit als selbstgesteuerte, *selbstinitiierte Bildungsaktivität*, die von »Betroffenheitslagen« ausgeht. Zielgruppenarbeit und Selbsthilfegruppen verschmelzen hier. Kennzeichnend ist der Titel eines der ersten Bücher zur Frauenbildung: »Frauen lernen ihre Situation verändern« (Jurinek-Stinner/Weg 1982).

*Gruppengebundene Bildungsarbeit:* Vor allem Einrichtungen freier Träger (Kirchen, Gewerkschaften, Bauernverbände) bieten Veranstaltungen für bestehende Gruppen (z. B. Senior/innen einer Kirchengemeinde) an, wobei Themen oft mit diesen Gruppen vereinbart werden.

3. *milieuorientierte Themen*: d.h. Themen, die von bestimmten Milieus bevorzugt werden, ohne an spezielle Gruppen adressiert zu sein, z.B. Meditation, Frauenliteratur, Kunstgeschichte («Gotik in der Toscana»),
4. *integrative Themen*: »Umgang mit dem Fremden (für Menschen unterschiedlicher Kulturen)«, Wertewandel (für verschiedene Generationen), intergenerative Erzählcafés, Geschichtswerkstatt, »Kinder brauchen Grenzen – für Eltern und Pädagog/innen«.

Viele Einrichtungen bieten ein Themenprogramm an, das auf Erfahrungswerten beruht, für das eine Nachfrage erhofft wird und/oder das durch Wiederholung auf wichtige Themen aufmerksam macht. Andere, vor allem »freie Träger« (z.B. Kirchen, Gewerkschaften) orientieren sich an bestehenden Gruppen, und oft entstehen Lernthemen in und mit diesen Gruppen. Veranstaltungsform sind oft Gesprächs- und Arbeitskreise, die relativ offen und flexibel für neue und aktuelle Themen sind.

Eine Mischform sind z.B. *Wochentagsgesprächskreise* einer Volkshochschule: An jedem Montag (oder Dienstag) findet ein Gesprächskreis statt mit einer Moderatorin und wechselnden Gastreferent/innen. Da die Gruppe sich zum großen Teil über einen längeren Zeitraum trifft, kann das Programm für das folgende Semester gemeinsam vereinbart werden. Dabei ist es durchaus möglich, neben den beliebten entspannenden (z.B. kulturellen) Themen gelegentlich auch für »Sorgethemen« Interesse zu wecken.

Die Themenfindung und -auswahl sind also auch von der Veranstaltungsform abhängig. Außerdem ist zu unterscheiden zwischen den offiziellen, angekündigten Themen und den informellen Themen. Das »thematische Universum« der Erwachsenenbildung ist zweifellos erheblich breiter, als es die gedruckten Programme erkennen lassen.

Didaktisch relevant ist nicht nur, *was* thematisiert wird, sondern *wie* die Themen bearbeitet werden. Es geht also um einen bildungsrelevanten Umgang mit Lerngegenständen. Wie wird das Thema methodisch erschlossen, wie gelangt man zu Bewertungen, wie werden wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigt, wie werden »Differenzen«, d.h. unterschiedliche Sichtweisen zur Sprache gebracht und bildungswirksam genutzt, welchen Einfluss nimmt die Seminarleitung auf die Urteilsbildung, wird auch »Urteilsvorsicht« gelernt, wie wird eine weitere Beschäftigung mit der Thematik angeregt...? Für didaktisches Handeln ist nicht unwichtig, ob Lehrende sich mit dem Thema »identifizieren«, ob sie es »verkörpern«, ob sie eine thematische »Begeisterung« ausstrahlen.

Die Unterscheidung von *Lerngegenstand* und *Lerninhalt* entspricht der konstruktivistischen Trennung von *Information* und *Wissen* (Arnold/Siebert 1995, S. 112ff.). Informationen sind Impulse der Außenwelt, die sich in »bits« messen lassen. Informationen werden den »Empfängern« von »Sendern« mitgeteilt, nicht

selten trägt die Informationsfülle mehr zur Verwirrung als zur Orientierung bei. »Wissen« ist die Auswahl aus den Informationen, die wir zur Kenntnis nehmen, die wir verstehen, in unsere kognitiven Schemata integrieren, die eine »Bedeutung« für uns haben. Wissen ist eine Leistung des Subjekts, auch eine Brücke zwischen unserem kognitiven System und dem uns umgebenden »Milieu«.

Analog ist *Lerngegenstand* das Thema, das uns »gegenüber steht«, das uns (noch) äußerlich ist. Der *Lerninhalt* dagegen ist das verarbeitete und verinnerlichte Thema. Ob ein Gegenstand zu einem bedeutungsvollen Inhalt wird, hängt vor allem von 4 Bedingungen ab:

- a) das Thema muss *relevant*, d. h. sinnvoll sein,
- b) es muss *viabel* sein, d. h. lebensdienlich, hilfreich,
- c) es muss einen gewissen *Neuigkeitswert* haben,
- d) es muss *anschlussfähig*, d. h. in ein kognitives System integrierbar sein.

Sind diese Bedingungen nicht oder kaum gegeben, bleibt das Thema äußerlich, es findet keine Identifikation statt, es trägt nichts zur Wirklichkeitskonstruktion bei. Diese *Transformation* von Lerngegenstand zum Lerninhalt ist lebensgeschichtlich und soziokulturell geprägt und deshalb individuell unterschiedlich.

Alle angekündigten Veranstaltungsthemen verweisen zunächst auf Lerngegenstände. Es ist denkbar, dass die Mitglieder einer Gruppe lange Zeit intensiv miteinander diskutieren und trotzdem über sehr unterschiedliche Lerninhalte sprechen und nachdenken. Ein Beispiel wird aus dem BUVEP-Projekt berichtet (*Kejcz 1979*), wo »Teamer« und Industriearbeiterinnen über die Rolle des Betriebsarztes diskutieren und dabei von verschiedenen Lerninhalten sprechen. Es ist denkbar, dass jemand ein Seminar bis zum Ende besucht und er »seinen« Lerninhalt zu keinem Zeitpunkt entdeckt. Es ist keineswegs selten, dass eine Person begeistert von einem früheren Seminar schwärmt, sich aber an das Seminarthema nicht erinnern kann.

Themen der Erwachsenenbildung sind Ereignisse und Probleme, die öffentlich zur Sprache gebracht werden können (»Intime« Themen gehören nicht in eine Volkshochschule). Allerdings werden die meisten dieser Themen auch von den *Massenmedien* behandelt, und zwar oft mit großer Kompetenz und medien-didaktischer Perfektion. Auf dieser Ebene der Darstellung kann die Erwachsenenbildung meist kaum mit den audiovisuellen Medien konkurrieren.

Das didaktische Spezifikum der Erwachsenenbildung besteht in der Verknüpfung der subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen mit anderen, z. B. wissenschaftlichen Wissensbeständen, in dem Subjektbezug der thematischen Auseinandersetzung.

Systemtheoretisch betrachtet ermöglichen die Themen der Erwachsenenbildung eine »Reduktion von Weltkomplexität« (Luhmann). Wirtschaft, Politik, Technik, aber auch Medizin, zwischenmenschliche Beziehungen und die menschliche Psyche sind so komplex, widersprüchlich, kontingent geworden, dass die subjektiven Irritationen und Desorientierungen und damit auch die Handlungsunsicherheiten ständig zunehmen. Angesichts dieser »Unübersichtlichkeit« haben viele Menschen eine »Lernresistenz« entwickelt (»es ist doch alles zu kompliziert«), andere schaffen sich vereinfachte Ordnungen durch dualisierendes Denken (z. B. »Stammtischparolen«). Die bildungsaktiven »Milieus« versuchen die verwirrende Komplexität durch Seminare zu reduzieren, die gleichsam erhellende Schneisen in das Dickicht der Welt eröffnen. Mit den Spuren des Wissens wächst allerdings das Bewusstsein des Nichtwissens. Wissenserwerb lässt sich mit dem Aufblasen eines Luftballons vergleichen: mit dem Wissen nimmt gleichzeitig die Kontaktfläche zu dem Nichtwissen zu.

Um einen englischen »Joke« wiederzugeben: Eine Engländerin nimmt an einem Philosophiekurs teil mit der Begründung »I'm so confused«. Nach Beendigung des Kurses berichtet sie: »I'm still confused, but on a higher level«.

## 5.10 Metakognition

*Man widerspricht oft einer Meinung,  
während uns eigentlich der Ton,  
mit dem sie vorgetragen wurde,  
unsympathisch ist.  
(Nietzsche)*

Seit den 70er Jahren wird davor gewarnt, lebenslanges Lernen mit lebenslänglicher Verschulung zu verwechseln und durch institutionalisierte Bildungsangebote insbesondere für benachteiligte Gruppen deren Entmündigung und Abhängigkeit zu verstärken (vgl. Dauber in Breloer 1980, S. 113ff., Gronemeyer 1983, S. 241ff., Beyersdorf 1991). Unstrittig ist aber ebenfalls, dass die soziale Kluft zwischen den Modernisierungsgewinnern und den Modernisierungsverlierern sich ohne eine »emanzipatorische« institutionalisierte Zielgruppenarbeit noch vergrößern würde.

Das Kriterium unseres Weiterbildungssystems ist »Weiterbildungsbeteiligung«, d. h. möglichst wachsende Teilnahmezahlen. In den USA und in Kanada wird demgegenüber mehr Wert auf ein anderes »Paradigma« gelegt, nämlich auf »self-directed-learning«, d. h. auf das selbstorganisierte Lernen. Diese Fähigkeit

aber entsteht insbesondere in benachteiligten Schichten nicht »von selbst«, sondern sie muss unterstützt werden.

Der Kanadier Allan Tough, der die nichtinstitutionalisierten Lernprozesse im Alltag untersucht, befürchtet eher eine »Übersteuerung« und »Überbetreuung« der Lernprozesse: »Most of us as instructors do too much for the student. We take full responsibility for planning objectives, choosing resources, and planning and guiding both, the *what* and the *how* of learning« (Tough 1988, S. 7).

Ein didaktisches Konzept zur Förderung der Lernfähigkeit setzt bei dem »reflexiven Lernen« an. Reflexives Lernen meint die Selbstaufklärung und Selbstvergewisserung der Lernenden, die Bewusstwerdung der eigenen Lerninteressen und Bedürfnisse, der Lernstärken und Lernschwächen, der Lernstile und Lerngewohnheiten, der Problemlösungsstrategien und der (heimlichen) Lernwiderstände. Zitieren wir nochmals A. Tough: »We can help people understand their own patterns, their own obstacles, their own typical difficulties as well as help them learn all kinds of coping skills and ways to motivate themselves« (Tough 1988, S. 8). Teilnehmer/innen können unterstützt werden, ihre eigenen lang-, mittel- und kurzfristigen Ziele zu klären, die – aufgrund der Lernbiografie und Verwendungssituationen – geeigneten Lernwege zu finden, neue, ungewohnte Lernmethoden auszuprobieren, ein individuelles »learning how-to-learn program« zu konzipieren. Es gibt viele Argumente dafür, in allen Veranstaltungen gezielt reflexive Lernphasen einzuplanen.

Ein didaktisches Konzept für eine solche Lernbefähigung ist die *Metakognition*, d. h. ein Erkennen unseres Erkennens, ein Beobachten unserer Beobachtungen. Durch ein »Sich selbst über die Schulter schauen« wird die Fähigkeit verbessert, die eigenen Lerntechniken (skills) zu verbessern und die eigenen Lernbarrieren (die durchaus berechtigt sein können) zu durchschauen. Zur Selbststeuerung des Lernens gehört die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu planen und zu koordinieren. »Das Lernen zu organisieren heißt zu entscheiden, wann und wie lange gelernt wird, wo gelernt wird, mit welchen Strategien gelernt wird, welche Hilfsmittel zum Lernen eingesetzt und genutzt werden, ob allein oder zusammen mit anderen gelernt wird usw. Das Lernen zu koordinieren bedeutet, Lernvorhaben mit anderen Aufgaben und Verpflichtungen in Einklang zu bringen und das Lernen gegen Störungen abzuschirmen« (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1995, S. 194).

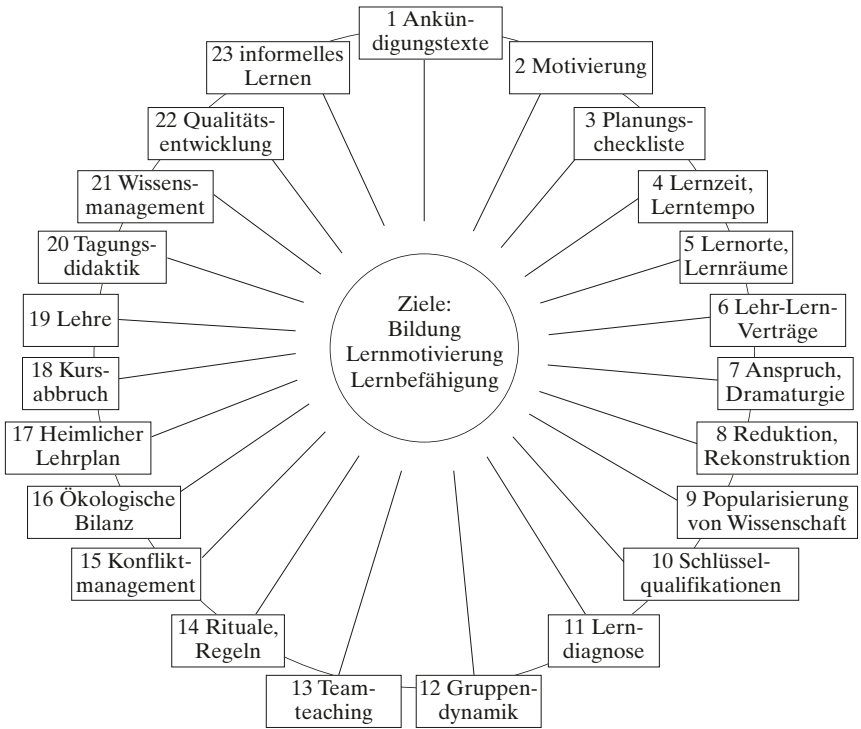
Metakognitives *Wissen* bezieht sich u. a. auf die Lernanforderungen, Aufgaben, Schwierigkeiten und den Zeitaufwand eines Lernprojekts, z. B. einer Fremdsprache. Viele Erwachsene brechen einen Fremdsprachenunterricht wieder ab, weil sie den Zeitaufwand nicht realistisch eingeschätzt haben oder weil sie in kurzer Zeit schnellere Lernfortschritte erhofft haben.

## 6. Didaktische Handlungsfelder

---

6.1	Ankündigungstexte	187
6.2	Motivierung	190
6.3	Planungscheckliste	193
6.4	Veranstaltungszeit und -dauer	195
6.5	Lernorte und Lernräume	198
6.6	Lehr-/Lernvereinbarungen	202
6.7	Dramaturgie	204
6.8	Didaktische Reduktion und Rekonstruktion	207
6.9	Popularisierung von Wissenschaft	210
6.10	Schlüsselqualifikationen	214
6.11	Lerndiagnose	218
6.12	Gruppendynamik	222
6.13	Teamenteaching	227
6.14	Rituale und Regeln	230
6.15	Konfliktmanagement	233
6.16	Ökologische Bilanzierung	237
6.17	Heimlicher Lehrplan	240
6.18	Kursabbruch	243
6.19	Lehre	249
6.20	Instructional design	255
6.21	Tagungsdidaktik	257
6.22	Wissensmanagement	259
6.23	Qualitätsentwicklung	262
6.24	Zertifizierung informellen Lernens	270

---





## 6.1 Ankündigungstexte

Arbeitspläne, Veranstaltungsprogramme, Ankündigungstexte sind Markenzeichen und Leistungsbilanz vieler Bildungseinrichtungen, sie sind eine Selbstdarstellung der Institution und Information für Interessent/innen. Darüberhinaus spiegeln sie den Zeitgeist und die politische Kultur einer Epoche und Region wider, sie enthalten Hinweise auf die »hot topics« einer Generation. Arbeitspläne wurden bisher überwiegend quantitativ ausgewertet, um Entwicklungen des Bildungsangebots festzustellen. Qualitative inhaltsanalytische Auswertungen sind selten (vgl. *Tietgens* 1994).

Gerade die Sprache der Programme enthält Hinweise auf Mentalitäten und Motive, auf alltagsästhetische Stile und milieuspezifische Deutungsmuster sowie auf »Erwartungserwartungen« (d.h. die Annahmen der Anbieter über die Erwartungen der Adressaten an das Angebot): Diese Ankündigungstexte enthalten indirekte Signale und latente Botschaften, über deren Effekte bei unterschiedlichen Zielgruppen wir nichts Gesichertes wissen. Jedenfalls dürfen wir uns die Wirkung dieser Texte nicht nach dem linearen Sender-Empfänger-Schema vorstellen. Der Umgang des Lesers mit einem Seminarartext ist konstruktivistisch, d.h. eigenwillig, von früheren Erfahrungen und Vor-Urteilen geprägt. Diese Texte werden keineswegs immer so wahrgenommen, wie sie von den »Anbietern« gemeint sind; viele Texte provozieren Vermeidungsreaktionen und Bumerangeffekte.

Es ist zu vermuten, dass nicht nur die Thematik und Veranstaltungsform, sondern auch der Stil, die Metaphern, die »Alltagsästhetik« milieuspezifisch differenzierend wirken.

Schon die Titel sind fachlich-nüchtern (»Einführung in...«), teils nachdenklich-besinnlich (»Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne...«), teils locker-provokativ (»Tanz, aber tanz aus der Reihe!«). Manche Titel sind inhaltlich eindeutig, andere eher geheimnisvoll und zum Lesen des Textes ermunternd (»Lebens(t)räume«, »Das Normale und die Sehnsucht«). In ein und derselben Einrichtung enthalten Ankündigungen desselben Themas oft unterschiedliche Botschaften, z. B. HVHS Bederkesa: »Stressbewältigung als Weg zum Erfolg« und: »(Ich) stress mich nicht!«

Vor allem Rhetorikseminare werden unterschiedlich präsentiert, z.B.: »Gesprächsrhetorik«, »Sprechen vor und in der Gruppe«, »Frauen ergreifen das Wort«, »Das rechte Wort zur rechten Zeit«

Geheime Botschaften enthalten auch die *Anreden*. Manche Texte sind im Passiv, distanziert-neutral formuliert: »In diesem Seminar soll... bearbeitet werden«. Vor allem Seminarleiterinnen bevorzugen kommunikativ-kollektive Formulierungen: »In diesem Seminar lernen wir,...«. In traditionellen Einrichtungen dominiert die Sie-Anrede, während von Einrichtungen der »neuen sozialen Bewegungen« auch in den Programmen »geduzt« wird: »Eine Bereicherung des Speiseplans... erwartet Euch.« In einigen Programmen werden die Seminarleiter/innen nur mit Vornamen genannt.

Aufschlussreich sind Hinweise auf erwünschte Vorkenntnisse oder Erfahrungen. Doch gelegentlich sind solche Mitteilungen eher verwirrend als klärend, z.B.: »Das Seminar wendet sich an Interessierte mit und ohne Vorkenntnisse in der zwischenmenschlichen Kommunikation.« Manche Warnungen können durchaus kontrainentionale Effekte haben, d.h. das Gegenteil des Beabsichtigten bewirken, z.B.: »Eigene Erfahrungen sollen eingebracht werden, wengleich Therapieerwartungen nicht entsprochen werden kann.«

Die Unterschiedlichkeit der Signale wird auch an den beiden folgenden Einleitungssätzen zu zwei Rhetorikseminaren des Bildungsvereins Hannover deutlich:

- A: »Öffentliches und politisches Leben ist immer auf mündliche Meinungsäußerung und Meinungsbildung ausgerichtet...«
- B: »Wer hat das nicht schon einmal erlebt? Ich sitze gemeinsam mit Menschen an einem Tisch. Um mich herum wird ein Gespräch geführt...«

Ankündigungstexte sollen keine übertriebenen Versprechungen enthalten und keine unrealistischen Erwartungen wecken – dies ist eine Forderung der »Qualitätssicherungsdiskussion«. Besonders angebracht erscheint diese Warnung in Seminaren zur Menschenführung, Rhetorik, Selbstkompetenz und Esoterik. Nicht nur in der Frauenbildung, auch in der Führungskräftebildung spielt die »Persönlichkeitsbildung« eine wachsende Rolle. »Manager lernen, ihre Ressourcen besser für ihre Karriere und den Fortschritt ihres Unternehmens zu nutzen; und sie erlernen zusätzlich psychologisches Handwerkszeug, um Mitarbeiter und Strukturen effektiver zu erfassen und einzusetzen« (Copray 1995, S. 62). Eine Auswertung dieser Angebote zur psychologischen Weiterbildung gelangt zu dem Ergebnis: »Seriöse Angebote stehen neben dubiosen Offerten, nüchterne Ausschreibungen neben Schaumschlägerei... Die Angebote sind wohlklingend, doch ist oft nicht erkennbar, mit welchen Methoden gearbeitet wird, woher die Anbieter ihr Wissen beziehen, welche Grundlage die bisweilen wild anmutende Kombination unterschiedlicher Methoden hat... Deshalb werden nicht selten Führungskräften Banalitäten als psychologische Weisheiten verkauft« (Copray 1995, S. 62ff.).

Hans Tietgens hat die Ankündigungstexte psychologischer Themen im Volkshochschulangebot analysiert. »Zwar halten sich Volkshochschulen von einem überdeutlichen Werbestil weitgehend fern, aber es wird doch manchmal spürbar, Adressaten auf einer Tonlage anzusprechen, auf der man Resonanz erhofft.« (Tietgens 1994, S. 11) Auch Tietgens sieht die Gefahr, dass Antworten auf Lebensfragen angekündigt werden, die die Psychologie nicht geben kann.

Viele Texte zu politischen, kulturellen und psychologischen Themen enthalten ausführliche Inhaltsangaben, aber wenig Hinweise, was die Teilnehmenden erwartet und was von ihnen erwartet wird. So haben wir mit Student/innen Seminartexte zum Thema Fremdenfeindlichkeit, Flüchtlinge, außereuropäische Kulturen ausgewertet. Am meisten interessierte die Student/innen die Frage, ob auch Ausländer/innen angesprochen werden. Entsprechende Informationen waren jedoch kaum zu finden.

Einige Seminarankündigungen versprechen, dass das Lernen auch Spaß machen soll, vor allem in Sprachkursen. »Der Spaß soll nicht zu kurz kommen, in angenehmer Atmosphäre wollen wir in Gruppen- und Partnerarbeit möglichst realistische Situationen einüben.« Dadurch sollen offenbar Ängste und Hemmschwellen abgebaut werden. Selten wird darauf hingewiesen, dass die Veranstaltungen zu Hause vor- und nachbereitet werden müssen, dass man sich Zeit für Übungen nehmen muss.

### Fragen und Anregungen

- Enthält ein Text schwer verständliche oder missverständliche Formulierungen?
- Sind die Versprechungen seriös und einlösbar?
- Enthält der Text Hinweise auf Schwierigkeitsgrad, Anspruchsniveau, notwendige Vor- und Nachbereitung?
- Ist die Qualifikation der Lehrenden erkennbar?
- Stimmt das Preis-Leistungs-Verhältnis?
- Wird etwas über die Arbeitsformen ausgesagt?

## 6.2 Motivierung

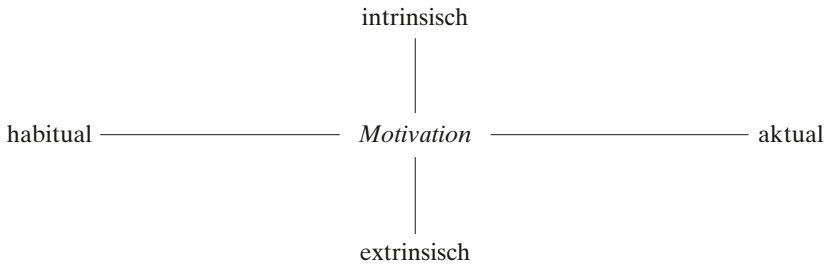
»Wenn das Leben keine Vision hat,  
nach der man sich sehnt,  
dann gibt es auch kein Motiv,  
sich anzustrengen.«  
(Erich Fromm)

Lernmotivation ist – individuell wie gattungsgeschichtlich – eine anthropologische Notwendigkeit. Für den Menschen als instinktuntesicheres Wesen ist ständiges Lernen lebenswichtig. Deshalb sind Neugier, Interessen an der Umwelt, Offenheit für Neues anthropologisch eine Selbstverständlichkeit. Da Lernen aber oft mit Anstrengung und auch Verunsicherung verbunden ist, sind auch Lernvermeidungen und Lernwiderstände »normal« und die Motivation muss immer neu gestärkt und geweckt werden.

Dabei verändert sich die Lernbereitschaft im Lauf des Lebens und in unterschiedlichen Lebenslagen. So hat A. Maslow darauf aufmerksam gemacht, dass – im Normalfall – die basalen Lebensbedürfnisse befriedigt sein müssen, bevor sich geistige Interessen entfalten können (Maslow 1977). Aufschlussreich ist die begriffliche Unterscheidung zwischen *Habitualmotivation* und *Aktualmotivation* (Löwe 1970). Habitualmotivation meint eine grundsätzliche Lernbereitschaft, ein lebenslanges Lernen als »Habitus«, als Lebensstil. Die Aktualmotivation entsteht auf Grund konkreter Anlässe und Verwendungssituationen. Die Habitualmotivation wird im Prozess der Sozialisation und in gesellschaftlichen Kontexten aufgebaut. Die institutionalisierte Erwachsenenbildung ist auf eine Grundmotivation ihrer Adressaten angewiesen, damit aktuelle Bildungsangebote und Motivationsanreize wirksam werden. Aktualmotive entstehen aus beruflichen Anforderungen, aus lebensweltlichen Veränderungen, aber auch aus interessanten Themenangeboten und Veranstaltungsformen.

Diese begriffliche Unterscheidung lässt sich durch die Trennung von *intrinsischer* und *extrinsischer Motivation* ergänzen. Intrinsische Motive resultieren aus einem Interesse am Thema, aus einer inhaltlichen Neugier. Extrinsische Motive entstehen aus äußeren Zwängen und Anreizen, z. B. Sicherung des Arbeitsplatzes, berufliche Karriere, Einkommensverbesserung. Aber auch der Wunsch nach sozialer Anerkennung schafft solche extrinsischen Motive.

Im Normalfall ist eine Weiterbildung auf eine Mischung intrinsischer und extrinsischer Motive zurückzuführen. Jedenfalls ist es eine didaktische Herausforderung, bei einer Dominanz extrinsischer Motive das Interesse an der Sache zu wecken und zu stärken. Allerdings ist bei fehlender intrinsischer Motivation mit *Vermeidungsreaktionen* in einem Seminar zu rechnen.



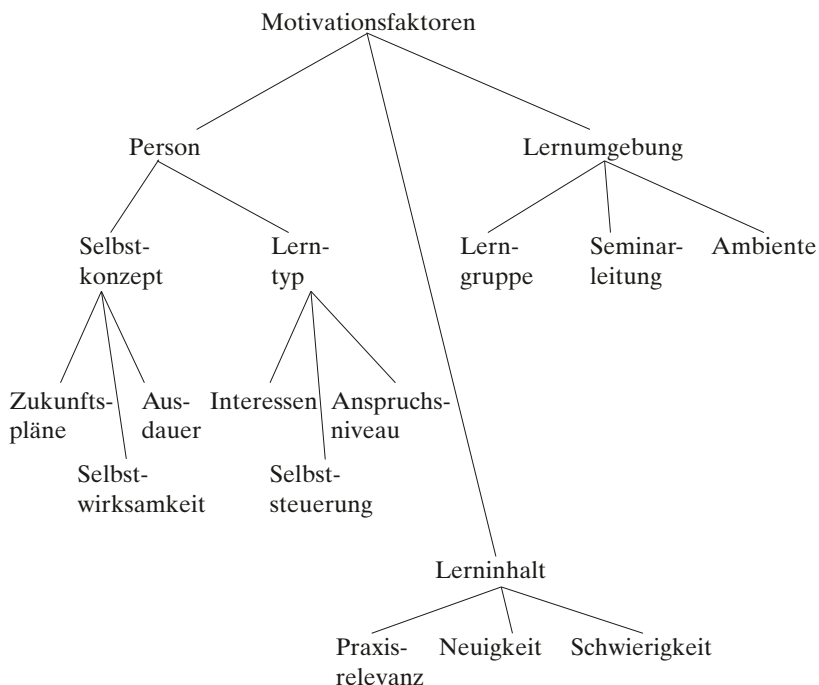
Für die Lernmotivation in der Erwachsenenbildung ist eine weitere Unterscheidung aufschlussreich, die zwischen *Selbstattribution* und *Fremdattribution*. Menschen mit ausgeprägter Selbstattribution machen sich selber für Erfolge und Misserfolge verantwortlich. Fremdattribuierende Menschen neigen dazu, die Ursachen für negative Ergebnisse eher in der Umwelt zu suchen. Erwachsenenbildung kann die Selbstattribution stärken, vor allem dann, wenn sie die eigenen Lernbemühungen anerkennt und Erfolgserlebnisse ermöglicht.

Von den Römern kennen wir eine einfache, aber einleuchtende Formel: »*prodesse et delectare*«, d. h. was nutzt und erfreut, motiviert. Das gilt auch für Bildungsangebote: Sie sollten einen Nutzen erkennen lassen, und zwar nicht nur für die berufliche Karriere, sondern auch für die alltägliche Lebensführung und das Selbstwertgefühl. Auch eine Horizonterweiterung ist so gesehen nützlich. Und Erwachsenenbildung sollte lustbetont und mit positiven Emotionen verknüpft sein. Auch das Lösen einer schwierigen Aufgabe und ein »Aha-Erlebnis« fördern ein solches Lustgefühl. In besonderen Situationen entsteht ein *Flow-Gefühl*, ein völliges Aufgehen in der Sache. Flow ist der Höhepunkt intrinsischer Motivation.

Ein solches Flow-Erlebnis kann nicht didaktisch organisiert werden. Generell können Menschen als »autopoietische Systeme« sich nur selber motivieren, aber sie können »von außen« ermutigt und entmutigt werden. In den meisten Fällen motiviert ein/e KursleiterIn, die selber motiviert ist. Wer selber begeistert ist, vermag bei anderen Begeisterung zu wecken.

Ob Lernmotive aufgebaut, verstärkt oder abgebaut werden, hängt nicht allein von der Kursleitung, sondern von dem ganzen »System« ab, also von Persönlichkeitseigenschaften und Erfahrungen, vom beruflichen und sozialen Umfeld, von den Inhalten und Methoden, von der Seminargruppe und dem Lernsetting ...

Die folgende Übersicht der Motivationsfaktoren ist keineswegs vollständig. Auch ist die Trennung zwischen personalen Faktoren, inhaltlichen Faktoren und Faktoren der Lernumgebung künstlich, denn in einem solchen Feld beeinflussen sich alle Faktoren wechselseitig.



Unser Gehirn verfügt über drei »Detektoren«:

- a) *Anschlussdetektor*: Bei neuen Informationen sucht das Gehirn nach »Ankerplätzen«, nach Gedächtnisinhalten, Vorkenntnissen und passenden Erfahrungen. Das Nervensystem aktiviert Assoziationsfelder, in die das neue Wissen integriert werden kann.
- b) *Neuigkeitsdetektor*: Das Gehirn prüft den Neuigkeitsgrad von Wissensangeboten. Ist das Wissen so redundant, dass nichts Neues entdeckt wird, bleibt es uninteressant.
- c) *Relevanzdetektor*: Das Gehirn untersucht die Bedeutung, den Sinn des Lerninhalts. Wird das Wissen als bedeutungslos bewertet, bleibt es »träge«, »äußerlich«.

Einige Thesen zur Lernmotivation:

1. Lernfortschritte und Lernerfolge motivieren
2. Soziale Anerkennungen und Verstärkungen motivieren
3. Anschlussfähige Lerninhalte motivieren

4. Eine »dosierte Diskrepanz«, d. h. eine leichte Überforderung motiviert
5. Überraschungen und Methodenwechsel motivieren
6. Praxisrelevante, verwendungsorientierte Inhalte motivieren
7. Übersichten, Schemata, Visualisierungen motivieren
8. Akzeptierende, unterstützende Seminargruppen motivieren
9. Emotionales Engagement motiviert
10. Das Erkennen von Zusammenhängen motiviert
11. Fehler können motivieren, wenn daraus gelernt wird
12. Gesellschaftliche Anerkennung des Lernens motiviert

### 6.3 Planungscheckliste

Die Planung eines Seminars der Erwachsenenbildung ist eine Rechnung mit vielen Unbekannten. Oft ist nicht einmal sicher, ob das Seminar tatsächlich zustande kommt. Die Lehrkräfte müssen sich bei der Vorbereitung auf Überraschungen einstellen. Diese Antizipation von Ungewissheit soll durch die folgende Checkliste angeregt werden.

1. Die meisten Veranstaltungen finden in einer Bildungseinrichtung statt. Diese Einrichtung trägt die rechtliche und pädagogische Verantwortung, und sie schließt mit den Lehrkräften einen Vertrag ab. Die Lehrkräfte sollten deshalb bedenken:
  - Verfügt die Einrichtung über ein bestimmtes Selbstverständnis, eine Tradition, eine eindeutige Zielsetzung?
  - Was verbindet mich als Lehrkraft mit dieser Einrichtung?
  - Was erwartet die Einrichtung von mir?
  - Ist in der Einrichtung jemand für mich als Berater/in zuständig?
  - Welches Image hat die Einrichtung in der Öffentlichkeit, welches Milieu spricht sie an?
2. Bildungsarbeit hat teilnehmer- und kundenorientiert zu sein. Die Lehrenden haben Vermutungen über die Gruppe, sie haben Erwartungen an die Teilnehmer/innen und sie haben »Erwartungserwartungen« (d. h. sie stellen Hypothesen auf, was die Teilnehmenden von ihnen erwarten).
  - Für welche Adressat/innen biete ich das Seminar an (was steht im Ankündigungstext)?
  - Welche Vorinformationen habe ich über die Gruppe (z. B. durch Anmeldungen oder frühere ähnliche Seminare)?
  - Mit welchen Motivationslagen ist zu rechnen?
  - Wie groß sollte die Gruppe optimal sein, was mache ich, wenn sie größer/kleiner als geplant ist?

- Wie homogen/heterogen ist die Gruppe vermutlich (z.B. hinsichtlich des Anspruchsniveaus)?
  - Welchen Teilnehmertyp bevorzuge, welchen fürchte ich?
  - Was möchte *ich* von den Teilnehmer/innen lernen?
  - Wie gehe ich mit (für mich) »schwierigen« Teilnehmer/innen um?
  - Wie wirke ich (vermutlich) auf Teilnehmer/innen?
  - Mit welchen Sprachcodes ist zu rechnen?
3. Bildungsarbeit ist Auseinandersetzung mit einem Thema. Die Lehrenden haben die Aufgabe, die Aneignung einer Thematik zu erleichtern.
- Wie wichtig ist *mir* das Thema?
  - Welche Lernerfahrungen habe ich mit der Thematik gemacht?
  - Was beherrsche ich gut, wo bin ich unsicher?
  - Was möchte ich noch zu dem Thema lernen?
  - Gibt es neue thematische Entwicklungen und Erkenntnisse, bin ich auf dem neuesten Stand?
  - Sind die vorliegenden Materialien/Lehrbücher ausreichend und für die Gruppe geeignet?
  - Welche Fachtermini sind unverzichtbar?
  - Über welche Erfahrungen und welches Alltagswissen verfügen die Teilnehmenden vermutlich?
  - Welche Fähigkeiten sollen sie anhand des Lerngegenstands erwerben?
  - Inwieweit können Wünsche der Teilnehmenden berücksichtigt werden?
  - Sind bestimmte Lernschwierigkeiten zu erwarten?
  - Wie gliedere ich den Stoff, ist die Zeit ausreichend?
  - Mit wem kann ich mein Konzept besprechen?
4. Erwachsenenbildung sollte stets auch Schlüsselqualifikationen, d.h. überfachliche Fähigkeiten vermitteln.
- Wie kann die selbstständige Auswahl und Aneignung des Stoffs unterstützt werden?
  - Gibt es zentrale Schlüsselbegriffe, Schlüsselfragen für die Thematik?
  - Erfordert die Thematik die Beherrschung bestimmter Methoden (z.B. Interpretation von Statistiken, Texte der Massenmedien, Theorie-Praxis-Transfer)?
  - Können anhand dieser Thematik bestimmte formale Fähigkeiten geübt werden (z.B. abstrahierendes, begriffliches Denken, vernetztes Denken, kreatives Denken)?
  - Können kommunikative Fähigkeiten gefördert werden (z.B. aktives Zuhören, Pro und Contra-Debatte)?
  - Wie kann ich das selbstständige Weiterlernen unterstützen?



Dass viele Erwachsene inzwischen ein selbstbewusstes Verhältnis zu wissenschaftlichen Texten aufweisen, zeigen Analysen von Seminardiskussionen. Ein wissenschaftliches Imponiergehabe wird häufig durchschaut, und mit wissenschaftlicher Terminologie wird oft ironisch und spielerisch umgegangen (Vergleiche *Nolda* 1996 b, S. 365.).

Mit dem Bedeutungszuwachs wissenschaftlichen Wissens ist nicht zwangsläufig eine Entwertung des alltagspraktischen Wissens verbunden. Im Gegenteil. In vielen Betrieben wird der ökonomische Nutzen des Erfahrungswissens Älterer wiederentdeckt. Diese Kompetenz basiert großenteils auf einem *impliziten Wissen*, das nicht ohne Weiteres mitgeteilt werden kann: Langjährige Berufstätige haben ein »*Gespür*« für das, was funktioniert, sie entscheiden *intuitiv*, was nötig ist, sie haben eine *Ahnung*, wie etwas machbar sein könnte, sie verfügen über eine erfahrungsgesättigte Milieukennntnis.

Ähnliches gilt für den privaten Alltag. In Ernährung und Gesundheit wissen die Betroffenen oft besser als die Experten, was ihnen bekommt und was nicht. Menschen verfügen über ein *Körperwissen*, das ihnen signalisiert, was »bekömmlich« ist.

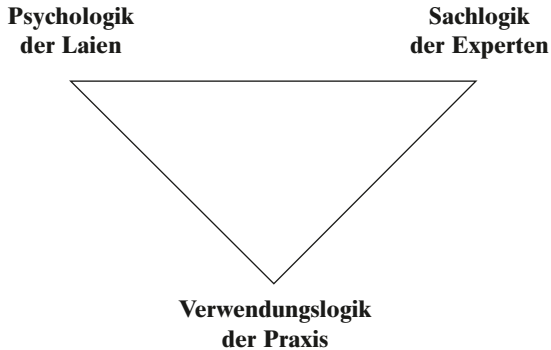
Sogar in Politik und Ökologie wird angesichts der Expertokratie die Rationalität des »*gesunden Menschenverstands*« (common sense) wieder aufgewertet. Die praktische Vernunft sagt oft deutlicher als Gutachten, welche Projekte riskant, unsinnig, überflüssig sind. Der »common sense« basiert auf einer – auch gefühlsmäßig verankerten – Moral, die wissenschaftlichen Expertisen meist fehlt.

Wissenschaftswissen und Erfahrungswissen sollten nicht nach dem Code besser/schlechter bewertet werden, sondern *komplementär* zugeordnet werden. Beide Wissensformen entstammen unterschiedlichen Entstehungskontexten und verweisen auf unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen.

Dieses Spannungsverhältnis ist Lerninhalt einer wissenschaftsbasierten Erwachsenenbildung. Diese Komplementarität ist Grundlage für eine wissenschaftliche Weiterbildung als *Bildungsprojekt*. Zur Bildung gehört der aufgeschlossen-reflexive Umgang mit wissenschaftlichem Wissen.

Von besonderer didaktischer Bedeutung ist dabei eine moderne »*scientific literacy*«, eine wissenschaftliche Alphabetisierung und Grundbildung. Eine solche Basisqualifikation unterscheidet sich von traditionellen Wissenschaftspropädeutiken (»Einführung in die Betriebswirtschaft«). Es geht vielmehr um Einsichten in die Möglichkeiten und Grenzen, die Rationalitäten, Methoden und Strukturen moderner Wissenschaften.

Eine solche Wissenschaftsdidaktik ist angesiedelt an den Nahtstellen zwischen dem Forschungssystem und den Handlungssystemen. Diese didaktischen Knoten lassen sich in einem Dreieck verorten:



Eine »scientific literacy« hat zum Ziel, die »disziplinären Blicke« der Wissenschaften nachzuvollziehen und eine wissenschaftliche »Erschließungskompetenz« (*Hans Tietgens*) zu fördern.

Zu den Lernthemen einer scientific literacy gehören unter anderem

- eine Unterscheidung zwischen sinnvoller Fachterminologie und überflüssigem Fachjargon;
- die Sensibilisierung dafür, dass durch Forschungsmethoden Wirklichkeiten eigener Art geschaffen werden (Oft sagen Befragungen und Interviews mehr über die Forscher als über die Befragten aus.);
- die Analyse, warum wissenschaftliche Gutachten zu unterschiedlichen, oft sogar gegensätzlichen Ergebnissen und Konsequenzen kommen können;
- die Unterscheidung von statistischen Korrelationen und kausalen Ursache-Wirkung-Zusammenhängen;
- die Einsicht, dass keine Zahl, kein Prozentwert »für sich« aussagekräftig ist. »Wissen bleibt nichts sagend, wenn es nicht in Beziehung gesetzt werden kann« (*Tietgens in Nolda 1996 a, S. 61*);
- die Unterscheidung von Behauptungen, Belegen und Beweisen. Oft werden die Methoden und auch methodische Mängel verheimlicht oder unkenntlich gemacht. Heiner Drerup spricht von »Invisibilisierung der Entstehungsgeschichten« von Befunden (*Drerup/Keiner 1999, S. 39*);
- Gefahren der Trivialisierung von Wissenschaft, das heißt unzulässigen Vereinfachungen und voreiligen Praxiskonsequenzen;

- eine Prüfung, ob die Fragestellungen und Hypothesen vernünftig, plausibel und relevant sind;
- eine Unterscheidung grundlegender Paradigmen der Wissenschaft;
- ein vorsichtiger Umgang mit Objektivitäts- und Wahrheitsansprüchen;
- eine Reflexion der gesellschaftlichen Verantwortung und Ethik der Wissenschaften.

## 6.10 Schlüsselqualifikationen

Der Begriff Schlüsselqualifikation ist zwar erst seit drei Jahrzehnten im Gespräch, verweist aber auf die altbekannte Kernfrage der Pädagogik, wie aus Wissen personale Fähigkeiten werden, ob sich kognitive und emotionale Fähigkeiten ohne Wissen erwerben lassen. Historisch lässt sich diese Debatte auf folgende Polaritäten reduzieren:

- Realschule vs. humanistisches Gymnasium,
- allgemeine Menschenbildung vs. Spezialbildung (W. v. Humboldt),
- materiale Bildung (»Enzyklopädismus«) vs. formale Bildung (»Kräftebildung«),
- funktionale (fachliche) vs. extrafunktionale (überfachliche) Qualifizierung,
- prozessabhängige (arbeitsplatzspezifische) vs. prozessunabhängige (flexible) Qualifizierung.

W. Klafki hat mit seinem Konzept der kategorialen Bildung 1959 eine dialektische Synthese vorgeschlagen, wobei er die »Schlüssel-Metapher« schon vorwegnimmt: Bildung ist *Erschließung* der Welt für den Menschen und zugleich *Aufgeschlossenheit* des Menschen für die Welt (Klafki 1967, S. 43). Mit anderen Worten: Der Stoff alleine »bildet« nicht, auch nicht das klassische »Kulturgut«. Aber Bildung ist auch nicht denkbar ohne Wissen, ohne Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Wirklichkeit.

Aus Sicht der Arbeitsmarkt- und Flexibilitätsforschung hat sich 1974 Dieter Mertens diesem Problem zugewendet. Angesichts des hohen »Obsoleszenztempos«, d.h. der Veralterungsrate des erworbenen schulischen Wissens und angesichts der geringen Prognostizierbarkeit künftiger Qualifikationsanforderungen empfiehlt er die Betonung vielseitig verwendbarer, relativ formaler Fähigkeiten, die nicht nur berufliche Leistungen, sondern zugleich gesellschaftliche und personale Kompetenzen fördern.

»Es werden vier Arten von Schlüsselqualifikationen unterschieden:

- *Basisqualifikationen* = *Qualifikationen höherer Ordnung mit einem breiten Spektrum vertikalen Transfers.*
- *Horizontqualifikationen* = *Informationen über Informationen (horizontweiternde Qualifikationen).*
- *Breitenelemente* = *ubiquitäre Ausbildungselemente.*
- *Vintage-Faktoren* = *generationsbedingte Lehrstoffe und Begriffssysteme*« (Mertens 1977, S. 100).

Kaum ein anderer Aufsatz der Erwachsenenbildung hat so viele didaktische Überlegungen ausgelöst; die Frage nach den Schlüsselqualifikationen ist zum »hot topic« der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung geworden (vgl. *Badura* 1992, S. 109ff., *Kaiser* 1994, *Dubs* 1995, S. 171ff.).

Wie so häufig wird ein neuer, griffiger Begriff inflationär verwendet und als viel versprechende »Wärmemetapher« (Luhmann) benutzt. Der Begriff signalisiert, dass man »up to date« ist, obwohl man mit der Nennung dieses Begriffs der Lösung komplexer Probleme keineswegs näher gekommen ist. So wird unter dem Etikett Schlüsselqualifikation inzwischen fast alles an Richtzielen subsumiert, was uns pädagogisch lieb und teuer ist, nämlich

- *soziale Kompetenz und Motive* wie Empathie, Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit...
- *personale Kompetenzen und Eigenschaften* wie Kreativität, Selbstsicherheit, Ambiguitätstoleranz, Problemlösungskompetenz, Belastbarkeit, Leistungsbereitschaft,
- *Weltverstehen* durch antizipatorisches Denken, globales Denken, »zukunfts-fähiges« Denken, dialektisches Denken, Kritikfähigkeit, Urteilsfähigkeit...

Diese Kataloge beinhalten allgemeine psychische Dispositionen, normative Orientierungen, Daseinstechniken, Persönlichkeitseigenschaften und Denkhaltungen, deren Berechtigung nicht bestritten wird, die aber – wenn überhaupt – im Lauf des Lebens erworben (und verloren) werden und die didaktisch »kleingearbeitet« werden müssen, um als Lernziele veranstalteter Erwachsenenbildung geeignet zu sein.

D. Mertens plädierte für Schlüsselqualifikationen als Mittel, um noch unbekannte Zukunftsaufgaben lösen zu können. Wenn jetzt »Zukunftsdenken« als Schlüsselqualifikation bezeichnet wird, wird der Zweck in ein Mittel umdefiniert, ohne dass wir der didaktischen Problemlösung näher gekommen sind.

- Wer in der ersten Sitzung eines Seminars nicht zu Wort gekommen war, gehörte mit großer Wahrscheinlichkeit auch im weiteren Seminarverlauf zu den Passiven.
- Die Kluft zwischen Vielrednern und Schweigern wurde oft mit der Dauer des Seminars nicht geringer, sondern größer (vgl. *Siebert/Gerl 1975*).

Auf die Ambivalenz von »Onnipotenzangeboten« hat bereits Tobias Brocher hingewiesen: Teilnehmer/innen überlassen der Kursleitung alle Entscheidungen, rächen sich aber später für diese Selbstentmündigung, indem sie der Kursleitung Fehler oder Dominanz nachweisen.

Beispiele für Machtkämpfe zwischen der Gruppe und der Kursleitung gibt es reichlich. So wenn sich Teilnehmer weigern, ein Thema spielerisch zu bearbeiten oder in Kleingruppen zu diskutieren. Doch »normal« sind eher die verdeckten, undramatischen Rivalitäten und Kränkungen in einer Gruppe, die oft von der Seminarleitung unbemerkt bleiben.

In leistungs- und prüfungsbezogenen Seminaren, in denen die Teilnahme eher vom Arbeitgeber »veranlasst« wurde, sind rivalisierende und konkurrierende Verhaltensweisen vermutlich ausgeprägter als in »allgemeinen« Seminaren, die z. T. aus Kontaktmotiven besucht werden.

Die Vielschichtigkeit sozialpsychologischer Prozesse soll hier nicht untersucht werden. An dieser Stelle interessieren auch weniger die gruppenpädagogischen Methoden, sondern die i. e. S. didaktischen Implikationen der Gruppe, insbesondere die *Konstituierung von Lerninhalten durch die Gruppe*. Diese Frage ist im Vergleich zu den psychosozialen Aspekten (z. B. Ängste, Zufriedenheit, Bestätigung) bisher vernachlässigt worden. (vgl. *Ernsperger 1973*, S. 74).

Es ist bekannt, dass jede Mitteilung einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt hat. Beide Aspekte werden zumeist getrennt behandelt: die Fachdidaktik klärt die Inhalte und die Gruppenpädagogik die Beziehungsebene. Vernachlässigt wird dabei, wie sozialemotionale und gruppendynamische Faktoren sich auf a) die *Auswahl der Lerninhalte*, b) die *Verarbeitungsformen* (z. B. begrifflich-abstrahierend oder kasuistisch-narrativ) und c) die *Deutungen und Bewertungen* auswirken.

In dem BUVEP-Projekt (*Kejcz u. a. 1979*) wurden Unterrichtssequenzen protokolliert, die z. B. bei einer Diskussion über die Rolle des Betriebsarztes veranschaulichen, wie die konkretistisch-pragmatische Sicht der Gruppe sich gegen die systematisierende sozialwissenschaftliche Analyse der Seminarleitung durchsetzt.

Zwar ist das offizielle Thema in der Regel durch die Seminarankündigung vorgegeben, die Lerninhalte entstehen aber oft durch die und in der Gruppe. In längerfristigen Seminaren entwickeln (Teil-)Gruppen ihren »heimlichen Lehrplan« außerhalb des offiziellen Programms – sei es, dass in den Pausen andere Themen besprochen werden, sei es, dass das Seminarthema informell anders diskutiert wird als im Seminarraum. Gelegentlich ist es sogar sinnvoll, genügend Zeit für solche »außerplanmäßigen« Phasen zu reservieren.

Nicht jede persönliche Dimension eines Lerninhalts wird in jeder Gruppe *thematisiert*. Die Teilnehmer/innen fragen sich, welche biografischen Erfahrungen, welche privaten Aspekte des Themas sie in dieser Gruppe äußern, wie viel sie von sich preisgeben wollen. Die Seminarleitung muss gelegentlich Teilnehmer/innen vor der Aufdringlichkeit und Neugier der Gruppe schützen.

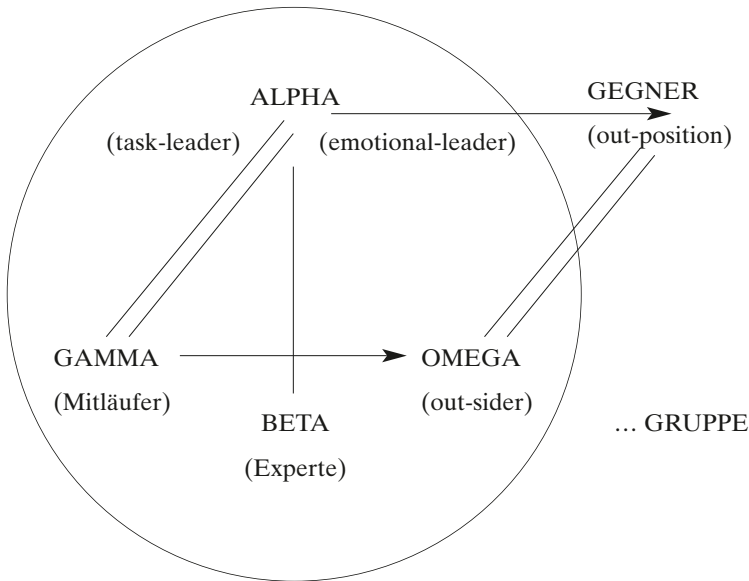
Erwachsene nehmen nicht als »unbeschriebene Blätter« an Seminaren teil. Sie verfügen über Vorkenntnisse, Vorurteile und Interessen, die sie in der Gruppe zur Sprache bringen wollen. Die »Symbolisierungschancen« (Gerl 1982, S. 160ff.) der einzelnen sind unterschiedlich. Bildungserfahrene, rhetorisch versierte, selbstbewusste Teilnehmer setzen sich oft leichter durch. Häufig ist die Seminarleitung froh, wenn einige die Initiative ergreifen und Vorschläge machen. Gelegentlich muss die Seminarleitung aber auch gegensteuern, sie muss die Hyperaktiven bremsen und den Zurückhaltenden eine Chance geben. In fast jeder Lerngruppe gibt es »opinion leader«, die oft auch die Seminarleiter/innen inhaltlich und emotional entlasten. Zu kontrollieren ist jedoch, ob diese Meinungsführer noch die Interessen und Ansichten der Mehrheit repräsentieren.

Die Frauenforschung hat durch Inhaltsanalysen von Fernsehdiskussionen darauf aufmerksam gemacht, wie Männer »ihre« Themen gegenüber Frauen durchsetzen und wie viel Energie Frauen aufwenden müssen, um sich »Redeanteile« zu erkämpfen (Trömel-Plötz 1984).

Auch in »fortschrittlichen« Seminargruppen gibt es Tabus, heimliche Lern- und Denkverbote. In vielen politischen, ökologischen, gentechnischen, interkulturellen Seminaren werden favorisierte Deutungen »mitgebracht«. Abweichende Positionen, Zweifel, unpopuläre Fragen haben in vielen Seminargruppen kaum Chancen. Sie werden oft durch nonverbale Signale (überhebliches Lächeln, Kopfschütteln, Desinteresse) missbilligt. In diesen Fällen ist die Seminarleitung auch dann zum »Minderheitenschutz« verpflichtet, wenn sie inhaltlich anderer Auffassung ist.

B. Ernsperger (1973, S. 44) hat eine »soziodynamische Grundformel« abgedruckt, die auch didaktisch aufschlussreich ist:

Soziodynamische Grundformel der topischen Beziehungen in Gruppen:



Relativ unabhängig von den Personen entwickeln sich in den Gruppen Funktionen und Positionen. Alpha, die zentrale Führungsposition ist in der Regel die Seminarleitung, aber nicht immer sind inhaltliche Leitung und emotionale »Führung« identisch. Die Seminarleitung kann (oder muss) gelegentlich die fachliche Leitung an kompetente Gruppenmitglieder abgeben. Wichtig ist häufig, ob und wie »Außenseiter« integriert werden und ob abweichende Deutungen für den Lernprozess der Gruppe fruchtbar gemacht werden. Für Lerngruppen sind Dynamik und Flexibilität notwendig.

»Die Verfestigung der Gruppenstruktur... bedingt eine Ungleichheit nicht nur auf dem Gebiet der sozial emotionalen Partizipation, sondern auch hinsichtlich der Lernchancen... Das starke Gefälle in den Dimensionen Einfluss und Kommunikationszentralität bewirkt ein hohes Maß an latent bleibenden Aktionsabsichten und Konflikten bzw. eine Stärkung der ›Starken‹ und eine Schwächung der ›Schwachen‹« (Ernsperger 1973, S. 95).

## 6.14 Rituale und Regeln

Rituale können sich auf die Seminargestaltung, aber auch auf eine Bildungseinrichtung beziehen (z. B. Semestereröffnungsveranstaltungen, Tage der offenen Tür, Ausstellungen und Feste einzelner Fachbereiche, feierliche Überreichung von Zertifikaten...). In dänischen Heimvolkshochschulen werden »andragogische« Gesangbücher ständig ergänzt und erneuert. Dass in deutschen Bildungsstätten gesungen wird, ist eher die Ausnahme.

In den 70er Jahren fand mit der Institutionalisierung und Funktionalisierung der Erwachsenenbildung eine Versachlichung statt. Feiern an Volkshochschulen wurden weitgehend abgeschafft. Das Semester wurde nicht festlich eröffnet, es fing einfach an und hörte irgendwann auf.

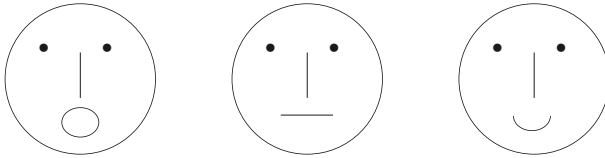
Eine Wiederentdeckung des Ästhetischen erfolgte vor allem durch Frauen. Viele Kursleiterinnen brachten eine Blumenvase mit, Körperübungen zur Lockerung und Entspannung waren (und sind) in der Frauenbildung keine Seltenheit. Doch manche Methoden rufen durch ihre Ritualisierung Vermeidungsreaktionen hervor. So stöhnte eine Teilnehmerin zu Seminarbeginn: »Bitte nicht schon wieder Partnerinterviews...« Das Wollknäuelenspiel zum Kennenlernen empfinden vermutlich nur noch wenige als »Muntermacher«. Auch der »Erfahrungsansatz« kann zum langweiligen Ritual werden. Dennoch: Rituale können den Lernprozess strukturieren und beleben und die Teilnehmenden aktivieren.

Neben Körperübungen und meditativen Phasen kommen z. B. infrage:

- In einem Abendkurs erzählen Teilnehmer/innen regelmäßig, ob sie das Thema seit dem letzten Treffen beschäftigt hat, welche Fragen aufgetaucht sind usw.
- Zu Beginn einer Einheit vergleichen jeweils zwei Personen ihre Notizen der vergangenen Sitzung, und/oder sie berichten denjenigen, die verhindert waren, was behandelt wurde.
- Zu Beginn einer Seminareinheit konzentrieren sich alle schweigend auf das Thema der vergangenen Sitzung und auf den angekündigten Lerngegenstand.
- Die Teilnehmer/innen werden gebeten, zu jeder Sitzung einen Gegenstand (z. B. ein Buch) mitzubringen, der zu dem Thema passt.



- Nach jeder Seminareinheit findet eine kurze Rückmeldung zum Seminarverlauf statt (z. B. als »Smily«:



oder mit Klebpunkten zu »Atmosphäre« und »Lernerfolg«).

- Am Ende eines Seminars schreiben die Teilnehmer/innen in Stichworten einen Lernbericht, den sie in einen Umschlag stecken und nach 4 Wochen oder zu Beginn des neuen Semesters erneut lesen.

Auch eine Präsentation der Lernfortschritte, z.B. durch eine Ausstellung bei musisch-kreativen Kursen oder durch eine schauspielerische Darbietung in Sprachkursen kann motivieren.

Zur Ritualisierung kann auch die Vereinbarung von Lern- und Kommunikationsregeln gehören. *Regeln* sind geronnene kollektive Erfahrungen. Sie erleichtern Verhaltensorientierungen, sind aber nicht unabänderlich. Regeln lassen sich aushandeln, modifizieren, und Ausnahmen können die Regel bestätigen. In der Erwachsenenbildung sollten die meisten Regeln für Lehrkräfte und Lernende gleichermaßen gelten. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sind folgende Regeln denkbar:

#### Regeln des Umgangs miteinander

- sich bemühen zuzuhören und zu verstehen, was gemeint ist (anstatt bewusst misszuverstehen),
- auf Vorredner/innen eingehen, Gedanken weiterführen,
- erst überlegen, dann reden,
- möglichst kurze Beiträge, kurze Sätze, wenig Fremdwörter verwenden,
- auf »Bluff« verzichten (»die Wissenschaft hat bewiesen...«, »wie schon der amerikanische Forscher XY gesagt hat...«, »wie wir alle wissen...«),
- mehr Ich-Aussagen als »man« oder »wir« (vgl. *Cohn 1975*, S. 124),
- Kritik und Widerspruch freundlich äußern,
- überlegen, ob ein Streit mehr sachlich oder mehr persönlich begründet ist,
- innersprachliche Mehrdeutigkeiten einkalkulieren,
- aggressive, dogmatische Sprache vermeiden,
- möglichst konkrete, anschauliche Sprache,
- überlegen, ob der eigene Beitrag für die Gruppe interessant ist,

- rückfragen, wenn etwas nicht verstanden wurde,
- keine 2er-Debatten in der Gruppe, keine Show-Kämpfe,
- die Meinungen Andersdenkender ernst nehmen,
- nicht nonverbal Ablehnung oder Abneigung signalisieren,
- nur Ratschläge erteilen, wenn sie erwünscht sind,
- konstruktive (konkrete statt pauschale) Rückmeldungen geben.

#### Regeln des Umgangs mit dem Thema

- biografische »Ankerplätze« für ein Thema entdecken,
- Vorsicht mit Verallgemeinerungen, Pauschalurteilen, Bewertungen, unbewiesenen Behauptungen,
- Vorsicht mit Dualisierungen (entweder – oder) und exklusivem (ausschließendem) Denken,
- Vorsicht mit Leerformeln und Worthülsen,
- nach Gegenargumenten und Widerlegungen der eigenen Positionen suchen,
- nicht nur Übereinstimmungen, sondern auch Differenzen in der Gruppe wahrnehmen und ernst nehmen,
- zwischen Fakten, Interpretationen, Meinungen, Gefühlsäußerungen unterscheiden,
- beim Thema/bei der Fragestellung bleiben.

#### Regeln des Umgangs mit sich selbst

- sich überlegen, was man tatsächlich in einem Seminar lernen will,
- sich Zeit lassen und Geduld mit sich haben, nicht zu schnell resignieren,
- sich Lernfortschritte zutrauen,
- sich nicht immer mit anderen vergleichen,
- seine eigenen Stärken »optimieren« (verbessern), seine Schwächen »kompensieren« (ausgleichen),
- Lob und Kritik akzeptieren,
- sich seiner eigenen Lernwiderstände bewusst werden.

Solche selbstbestimmten Regeln fördern auf die Dauer Gewohnheiten, die eine Lebensgestaltung erleichtern (Vergleiche *Schmid 1999*, S. 325 ff.). Zwar müssen »lieb gewonnene Gewohnheiten« immer wieder überprüft werden, ob sie noch angemessen und zeitgemäß sind. Aber durchdachte Gewohnheiten können Einübungen in vernünftige Lebenspraktiken sein und zur Intensivierung des Lebens beitragen. Denkbar sind zum Beispiel folgende lernförderlichen Gewohnheiten:

- Fachbücher und Zeitschriften »mit dem Bleistift« lesen und sich Notizen machen;
- möglichst Partnern/Freunden den Inhalt wichtiger Veröffentlichungen erzählen;

- sich nach jeder Seminarsitzung fragen, was neu/interessant/bemerkenswert war;
- sich jeden Abend an wichtige Situationen, Gespräche, Informationen erinnern;
- kontinuierlich ein Lerntagebuch mit neuen Einsichten und Erfahrungen führen;
- Freunde und Bekannte ständig befragen, was sie lesen und wofür sie sich interessieren;
- nachfragen, wenn man etwas nicht verstanden hat;
- einen Text langsam, gegebenenfalls zweimal lesen.

Solche Lerngewohnheiten sind Bestandteil von Schlüsselqualifikationen. Und sie sind »trainierbar«. Zur Gewohnheit werden kann aber eine lebenslange Neugier, eine Aufgeschlossenheit für Fremdes, eine Wahrnehmung der Jahreszeiten, das interesselose Wohlgefallen an einem Schmetterling.

### 6.15 Konfliktmanagement

*»Merkt auf, merkt auf! Die Zeit ist sonderbar.  
Und sonderbare Kinder hat sie: Uns!«  
(Hugo von Hofmannsthal)*

Die bekannte Maxime von Ruth Cohn »Störungen haben Vorrang« (Cohn 1976, S. 122) erweckt den Eindruck, als seien Störungen etwas eindeutig Feststellbares. Demgegenüber betont der Konstruktivismus die Beobachtungsabhängigkeit von Störungen. Eine Störung ist nicht vorhanden, sondern ein Ereignis oder Verhalten wird als störend beobachtet. Ein Teilnehmer, der die Gruppe ständig durch witzige Bemerkungen zum Lachen anregt, wird vielleicht von dem Kursleiter, nicht aber von den amüsierten Teilnehmern als störend wahrgenommen. Störungen sind also relativ.

Ähnliches gilt für »*schwierige Teilnehmer*«. Beschreibt man »schwierig« als eigenwillig, eigensinnig, so ist der »schwierige Teilnehmer« der Normalfall. Kaum jemand wird sich selber als schwierigen Teilnehmer bezeichnen, sondern als jemanden, der kritische und unbequeme Fragen stellt. »Schwierig« ist ein Teilnehmer also in der Fremdwahrnehmung des Kursleiters oder anderer Teilnehmer. Die Beurteilung ist nicht immer einheitlich: Eine Person mag auf A »schwierig«, auf B aber originell wirken. Auffällig ist auch, dass in der Fachliteratur oft von schwierigen Teilnehmern, kaum aber von schwierigen Kursleitern die Rede ist.

Grundsätzlich lassen sich »Störungen« als Umgang mit Andersdenkenden, mit Ungeplantem, mit Überraschungen beschreiben. Demgegenüber lässt sich die These aufstellen, dass ein reibungsloser Seminarverlauf und pflegeleichte Teilnehmer nicht unbedingt Kreativität und Produktivität fördern.

Ein Schlüsselbegriff der Konstruktivismusdiskussion ist *Perturbation*, das heißt Störung, Irritation. Autopoietische Systeme lassen sich von außen nicht steuern oder belehren, wohl aber perturbieren. *Lehre lässt sich also als dosierte Perturbation definieren*. Perturbation setzt *Differenzerfahrung* voraus, das heißt die Wahrnehmung, dass auch andere Deutungen und Sichtweisen möglich und sinnvoll sind. Perturbation vermag also das subjektive Repertoire an Denk- und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Die wechselseitige Anerkennung von Differenzen in einer Seminargruppe ist ein Hinweis auf Bildungsintensität.

Kursleiter fühlen sich häufig gestört, wenn sie perturbiert werden, das heißt, wenn ihr Deutungsmonopol in Frage gestellt wird.

Ein professioneller Umgang mit Störungen in Seminaren erfordert eine – kognitive und emotionale – *Selbstreflexion*: Warum fühle ich mich als Kursleiter von einem Teilnehmerverhalten gestört? Fühlen sich die anderen ebenfalls gestört? Bin ich zu ungeduldig? Steht meine Verärgerung in einem angemessenen Verhältnis zu dem Anlass? Gelegentlich kann der Konflikt durch ein *Reframing* gelöst werden: Die störenden Beiträge können in Anregungen und Herausforderungen »umdefiniert« werden.

Allerdings ist in einem Seminar nur eine begrenzte Anzahl an Querdenkern und »Originalen« verkraftbar. Produktive Bildungsarbeit erfordert, dass – oft unausgesprochene – Regeln und Vereinbarungen eingehalten werden, dass basalen Erwartungshaltungen Rechnung getragen wird. Dazu gehören akzeptierte Muster der Kommunikation und des Verhaltens. So sind Selbstdarstellungsbedürfnisse legitim, solange Einzelne nicht so sehr dominieren, dass sich die anderen gestört fühlen und die Arbeitsfähigkeit der Gruppe beeinträchtigt wird.

»Störungen« sind beobachtungsrelativ und *kontextabhängig*. So ist auch der »Vielredner« nicht generell ein »Störfall«, sondern vor allem dann, wenn die anderen seinetwegen nicht zu Wort kommen und wenn seine Beiträge für die Mehrheit der Gruppe nicht interessant sind. Es gibt Seminarsituationen, in denen ein Teilnehmer auch mit ausführlichen Beiträgen den Lernprozess der Gruppe anregt und den Kursleiter entlastet.

## 6.19 Lehre

»Ich lehre nicht, ich berichte«  
(Montaigne)

Didaktik (griech. didaskein) heißt wörtlich Lehre. Dieser Begriff wurde bisher allenfalls am Rande erwähnt. So kritisiert Erhard Schlutz in seiner Rezension der ersten Auflage dieses Buches, dass der Lehrbegriff »geradezu systematisch umgangen« würde. In der Tat passt »Lehre« in ein konstruktivistisches Konzept autopoietischen, rekursiven Lernens nicht nahtlos hinein. Erwachsene lernen nicht unbedingt das, was gelehrt wird. Dementsprechend behauptet C. Rogers 1965: »We cannot teach another person directly.« O. Schäfter (1985, S. 41) spricht schon 1985 von der »Unwahrscheinlichkeit des Lehrens«, K. Holzkamp beobachtet in der Pädagogik einen weit verbreiteten »Lehr-Lern-Kurzschluss« (in: Arnold 1996, S. 21), R. Arnold plädiert für eine »Ermöglichungsdidaktik« anstelle einer »Belehrungsdidaktik«, und W. Mader stellt eine »zerbrochene Einheit des Lehrens und Lernens« fest. Die Argumentationen sind bei allen genannten Autoren ähnlich: Menschen als komplexe, autopoietische »Systeme« sind nur als selbstorganisierte Systeme überlebensfähig, sie können nicht – wie eine »triviale Maschine« – gesteuert oder »instruiert« (*Maturana*) werden. Lernen ist nicht »machbar«, lernen ist per se »self directed learning«. Niemand lernt etwas von einer Lehrperson, wenn er von ihr nichts lernen *will*.

So weit, so gut. Dennoch ist nicht zu bestreiten,

- a) dass die meisten der andragogischen Aktivitäten Lehrtätigkeiten sind,
- b) dass die meisten Teilnehmer/innen von der Erwachsenenbildung eine kompetente Lehre erwarten,
- c) dass auch selbstgesteuertes, emergentes Lernen nicht ohne Impulse »von außen« auskommt,
- d) dass auch selbstreferenzielle Systeme das Rad nicht ständig neu erfinden müssen.

Wenn ich – auch in diesem Buch – die These aufgestellt habe: »Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar«, so heißt das nicht, dass Lehre und Belehrung identisch sind. »Belehrung« beinhaltet einen Erziehungsanspruch, eine moralische Überlegenheitshaltung: man belehrt jemanden »eines Besseren«, man belehrt jemanden, was er/sie zu tun und zu lassen hat. Die einer solchen besserwisserischen Belehrung zugrunde liegende Leitdifferenz »richtig/falsch« ist allerdings in der Erwachsenenbildung fehl am Platz. Unverzichtbar in modernen verwissenschaftlichten Gesellschaften sind dagegen »Lehrveranstaltungen« als kompetente, professionelle »Wissensangebote«.

Ein *Lehrangebot* bleibt in der Verfügung und Verantwortung des Lernenden. Die Teilnehmenden können entscheiden, welches Wissen für sie relevant und viabel ist. Sie müssen allerdings gelegentlich auch begründen, warum sie bestimmte Wissensbestände ignorieren, d. h. Lernverweigerungen können riskant und mit Nachteilen verbunden sein.

Um den Lehrbegriff zu präzisieren, sei die Vielfalt der pädagogischen und andragogischen Tätigkeiten in Erinnerung gerufen:

- animieren (motivieren, ermutigen, verstärken, anregen),
- fragen (Aufgaben stellen, üben lassen),
- organisieren (Medien, Lehrmaterialien, Erkundungen, Kleingruppenarbeit),
- moderieren (Diskussionen leiten, strukturieren, visualisieren),
- beraten (helfen, korrigieren, unterstützen),
- trainieren (demonstrieren, anleiten, beobachten),
- evaluieren (auswerten, prüfen, »metakommunizieren«),
- lehren = Wissen vermitteln, und zwar Faktenwissen (to know what), Erklärungswissen (to know why) und Handlungswissen (to know how). Lehren geschieht nicht nur durch einen Vortrag oder ein Lehrgespräch, sondern auch durch die Auswahl und Aufbereitung von Texten, Bildmaterial, Experimenten ...

Lehre ist ein Wissensangebot, der Lehrbegriff und der Wissensbegriff sind untrennbar gekoppelt. Doch damit tauchen aus konstruktivistischer Sicht neue Fragen auf: Wenn unsere Wirklichkeit aus Konstrukten besteht, kann es dann überhaupt gesichertes, objektives Wissen geben?

Erwachsene sind beruflich und außerberuflich auf die Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens angewiesen oder zumindest zu ihrer Orientierung daran interessiert (z. B. Klimaforschung, Gentechnik, Medizin, aber auch Religion, Psychologie ...). Dieses Interesse ist eine vorrangige Teilnahmemotivation in der Erwachsenenbildung.

Aber – so betont der »radikale Konstruktivist« Ernst v. Glasersfeld – »Wissen wird vom denkenden Subjekt nicht passiv aufgenommen, sondern aktiv aufgebaut.« (v. Glasersfeld 1997, S. 48) Glasersfeld bestreitet nicht die kulturellen, gesellschaftlichen Wissensbestände, aber er betont die Subjektivität des Wissens. Kognition und Wissen dienen der »Passung oder Viabilität«, der »Organisation der Erfahrungswelt des Subjekts und nicht der ›Erkenntnis‹ einer objektiven ontologischen Realität.« (v. Glasersfeld 1997, S. 96)

Den Schlüsselbegriff Viabilität verwendet v. Glasersfeld jedoch in einem doppelten Sinn: Einerseits pragmatisch, funktional, instrumentell zum Zwecke biologischen Überlebens, andererseits als kognitive Stimmigkeit und Plausibilität.

Erwachsene wollen in der Erwachsenenbildung nicht nur kommunizieren, interagieren, reflektieren, sie wollen auch Relevantes, Interessantes, Neues hören und lernen. Damit wird ihre Autopoiese keineswegs außer Kraft gesetzt. Auch als Zuhörer sind sie keinesfalls bloße »Rezipienten« und »Empfänger«, sondern sie nehmen eine prüfende, kritische Haltung gegenüber dem Wissensangebot ein. Diese Prüfung bezieht sich weniger auf die »Richtigkeit« als auf die Anschlussfähigkeit, die Viabilität, die momentane Verträglichkeit (man ist nicht in jeder Lebenssituation für jede Art von Wissen gleichermaßen empfänglich). Nicht jedes neue Wissen muss reibungslos passen und »verwertbar« sein; oft wird auch Ungewohntes und Irritierendes wahrgenommen und »gespeichert«. T. Ziehe spricht davon, dass »Wissensreservoir« angelegt werden, auf die oft sehr viel später zurückgegriffen wird und die erst später wirksam werden.

»Inhalte können, ganz entgegen einem Mythos der Didaktik, recht unterschiedliche und gewissermaßen ›private‹ Bedeutungen bekommen ... Die Ketten von Assoziationen, die durch die Inhalte ›losgehen‹, entziehen sich offenkundig einer inhaltsorientierten Systematik ... Von der Logik des Alltagsbewusstseins her betrachtet, in das sie eingebettet sind, sind solche Assoziationsketten allerdings keinesfalls chaotisch, sondern Ergebnisse einer subjektiven Synthetisierung.« (Ziehe/Stubenrauch 1982, S. 169)

Der konstruktivistische Schlüsselbegriff, der für diese Aneignungsprozesse relevant ist, lautet *Perturbation*. Maturana und Varela behaupten, »dass die Interaktionen zwischen Einheit und Milieu ... für einander reziproke Perturbationen bilden. Bei diesen Interaktionen ist es so, dass die Struktur des Milieus in den autopoietischen Einheiten Strukturveränderungen nur *auslöst*, diese also weder determiniert noch instruiert (vorschreibt), was auch umgekehrt für das Milieu gilt. Das Ergebnis wird ... eine Geschichte wechselseitiger Strukturveränderungen sein, also das, was wir *strukturelle Koppelung* nennen.« (Maturana/Varela 1987, S. 85).

Lehre als Perturbation *löst* Lernaktivitäten *aus*: weiterführende Gedanken, Gefühle, Bilder, Zustimmung und Widerspruch ... Lehre als Auslöser ist etwas anderes als Wissenstransfer oder Informationsvermittlung. Perturbation ruft Neugier und Staunen hervor.

Doch auch hier sollte das Prinzip der »dosierten Diskrepanz« berücksichtigt werden. Ein permanenter Perspektivwechsel fördert mehr Desorientierung als Horizonterweiterung. Erwachsene sind im Rahmen ihrer »Driftzonen« (Kösel) lernfähig und »beweglich«. Diese Driftzonen sind geprägt von Sozialisationsprozessen und Lebensverhältnissen, sie bestehen aus stabilen kognitiven Strukturen und Deutungsmustern, aus mehr oder weniger bewährten Coping-Strat-

Lassen sich – trotz aller Einschränkungen – *Empfehlungen* für erfolgversprechende Lehre formulieren?

- Auch ein Vortrag ist ein kommunikativer, interaktiver Prozess, an dem alle Anwesenden (manchmal sogar Abwesende) beteiligt sind. Welche Sprache, welche Metaphern, welches Anspruchsniveau, welche Medien, ja sogar welche Kleidung angemessen sind, hängt von vielfältigen Kontextfaktoren ab. (Bei einem Festvortrag wird der Referent die Anwesenden nicht nach ihren Erwartungen und Interessen befragen, was in einem anderen »Setting« durchaus sinnvoll sein kann).
- Lehrende sollten möglichst viel über die Vorkenntnisse und Verwendungssituationen der Beteiligten (nicht unbedingt über ihre Biografie) wissen, um zielgruppenorientiert lehren zu können. Es ist im Normalfall für Lehrende wichtig zu wissen, wie die Teilnehmer lernen, nicht wie sie leben.
- Auch ein Vortrag kann aktivierend, »mitdenkend« sein, ohne dass direkte Fragen gestellt werden (indem die Teilnehmer Zeit haben, einen Gedanken weiterzudenken, Beispiele zu suchen, über Gegenargumente nachzudenken ...). Wünschenswert ist eine *nachdenkliche* Lehre.
- Die Struktur einer Lehreinheit sollte mitgeteilt werden (welche Funktion, welchen Zweck verfolgt das Thema, Aufbau, Darstellungsform, eigene Position ...).
- Es sollten Vereinbarungen getroffen werden, z. B. über Dauer, Zwischenfragen usw.
- Auch ein Referent muss die Gruppe »lesen« können, d. h. an nonverbalen Signalen erkennen, ob Teilnehmende ermüden, überfordert sind, anderer Meinung sind, eine These nicht verstanden haben.
- Der Referent sollte aufmerksam registrieren, welche Lehrinhalte wie wahrgenommen und verarbeitet werden.
- Der Referent sollte begründen, was ihm wichtig ist, was er vernachlässigt, wie die Erkenntnisse zustande gekommen sind, welche Einwände und Gegenpositionen es gibt ...
- Lehrende sollten zurückhaltend sein, sie sollten die Teilnehmer/innen zu Wort kommen lassen, sie sollten der Verlockung widerstehen, auf alles eine Antwort parat zu haben.



- Zugleich sollten Lehrende ihr Wissen »verkörpern«, sie sollten »mit Leib und Seele bei der Sache« sein und andere für ein relevantes Thema begeistern können.
- Erkenntnisse sollten nicht als (endgültige) Ergebnisse, sondern als Prozesse des Suchens, Bestätigens, Widerlegens, Rekonstruierens dargestellt werden.
- Die Lehrenden sollten nach Möglichkeit mitlernen, d. h. eine Rückfrage oder einen Einwand nicht als lästig, sondern als Perturbation, als Bereicherung wahrnehmen. Konstruktivistisch betrachtet sind die Lehrinhalte Materialien, die die Lernenden für ihre Zwecke auswählen und benutzen. Allerdings sollte diese »Selbstbedienung« kontrolliert werden, denn aus der Sicht der Wissenschaftsdisziplin ist es nicht beliebig, welche (Er-)Kenntnisse wahrgenommen und welche ignoriert werden. Die Psychologik und die Sachlogik der Wissensaneignung und -darstellung bilden ein (spannendes) Spannungsverhältnis.

Lehrende haben nicht nur die Aufgabe, Wissen zu vermitteln – das leisten vielfach apersonale Medien besser;

Lehrende haben vor allem die Aufgabe, Zugänge zu Wissen zu eröffnen, die Lernenden beim Aufbau von relevanten Wissensschemata zu unterstützen und ihnen die Auswahl und Bewertung von Informationen zu erleichtern.

## 6.20 Instructional design

Trotz aller Kritik an einer linearen Wissensvermittlung nach dem Sender-Empfänger-Modell ist nicht zu bestreiten: Erwachsene können nicht alles Wissen selber entdecken; sie benötigen verlässliche und kompetente Wissensangebote. Zwar spricht vieles für eine Aufwertung von »*Konstruktionsmethoden*«, die eine Reflexion und Differenzierung der subjektiven Wirklichkeitskonstruktion anregen. Dennoch sind in der Erwachsenenbildung weiterhin »Instruktionsmethoden« unverzichtbar, die verfügbares Wissen auf wissenschaftlichem Niveau zugänglich machen. Solche Methoden sind Vorträge, Powerpoint-Präsentationen, Texte, Computerprogramme. Diese Wissen vermittelnden Methoden lassen sich unter dem Oberbegriff »instructional design« zusammenfassen: »Das gesamte Vorgehen beim Lehren wird systematisch geplant, schrittweise konstruiert und evaluiert. Die Gestaltung von Lernumgebungen konzentriert sich darauf, Lerninhalte als 'fertige Systeme' zu vermitteln.« (Reinmann-Rothmeier 1997, S. 359)

Der Lernprozess ist weitgehend rezeptiv und fremdgesteuert. »Das Primat der Instruktion bedingt eine weitgehend passive Haltung der Lernenden mit einem entsprechenden Mangel an Aktivität, intrinsischer Motivation und Eigenverantwortung für den Prozess und Erfolg des Lernens.« (ebda. S. 363)

Waren solche Instruktionsprogramme bisher vorwiegend sachlogisch strukturiert, so setzt sich auch hier seit einigen Jahren eine konstruktivistische Perspektive durch.

So hat der Amerikaner David Merrill verschiedene Instruktionskonzepte analysiert und verglichen und einen Trend zur Lernorientierung festgestellt. Moderne Methoden der Wissensvermittlung – so Merrill – bemühen sich um eine Berücksichtigung der Erfahrungen, Motive und Anwendungsfelder der Lernenden. Trotz aller Unterschiede im Detail besteht Übereinstimmung in folgenden *Prinzipien der Instruktion*:

1. Es wird nachhaltig gelernt, wenn der Lerninhalt auf relevante Probleme bezogen ist
  2. Lernen wird erleichtert, wenn vorhandenes Wissen berücksichtigt wird (»activation«)
  3. Neues Wissen sollte anschaulich und teilnehmerorientiert demonstriert werden (»demonstration«)
  4. Lerner sollten die Möglichkeit erhalten, neues Wissen anzuwenden (»application«)
  5. Neues Wissen sollte in die Lebenswelt der Lernen integriert werden (»integration«)
- (merrill@cc.usu.edu 13.9.2001)

Auch Vorträge können so gesehen teilnehmerorientiert und interaktiv sein. Die Erfahrungen und Perspektiven der Teilnehmer können zur Sprache gebracht werden; unterschiedliche Perspektiven können in Beziehung gesetzt werden. Auch ein Vortrag kann nach dem Prinzip des »*reading and flexing*« gestaltet werden: Der Blick des Referenten sollte nicht nur auf sein Manuskript oder seine Folie, sondern auch auf die Zuhörer gerichtet sein. »Activation is more than merely testing prerequisite knowledge. It is activating those mental models that can be modified or tuned to enable learners to incorporate the new knowledge into their existing knowledge.« (Merrill 2001, S. 6)

Doch auch diese Lernorientierung ändert nichts daran, dass die Lerninhalte und das zu vermittelnde Wissen im instructional design vorgegeben sind. Dies ist bei vielen Themen zweckmäßig, zeitökonomisch und von den Lernenden erwünscht. Dennoch gilt auch hier: Bedeutungsvolles Wissen kann nicht direkt vermittelt werden, sondern wird durch Eigenaktivität individuell erzeugt.



Auch die *Referate* können teilnehmerorientiert gestaltet werden. Ein Beispiel: Der Referent gibt einen kurzen Überblick über das Thema, dann werden in Kleingruppen Fragen und Erfahrungen gesammelt, auf die sich der Referent dann in seinem Vortrag beziehen kann. Es empfiehlt sich, nicht unmittelbar nach dem Vortrag Fragen aus dem Plenum zuzulassen, sondern ca. 15 Minuten für informelle Gespräche der TeilnehmerInnen vorzusehen, um das Referat zu verarbeiten. Er können auch Kleingruppen in dem Hörsaal gebildet werden, die den Auftrag erhalten, sich jeweils auf *eine* Frage zu dem Referat zu einigen. Diese Fragen aus den Gruppen werden zunächst gesammelt (und auf eine Pinwand geschrieben), bevor sie von dem Referenten kommentiert werden. Generell ist es meist sinnvoll, wenn der Referent nicht sofort auf jede einzelne Frage eingeht, sondern wenn mehrere Fragen gebündelt werden.

Gute Erfahrungen werden auch mit *Impulsreferaten* gemacht: Der Vortrag wird in mehrere Einheiten untergliedert und nach jeder Phase sind Rückfragen und Kommentare aus dem Plenum möglich. (Diese »Unterbrechungen« sollten aber zeitlich begrenzt werden.) Die bekannteste Organisationsform zur Förderung der Eigeninitiative aller Beteiligten ist *open space*. (vgl. Witthaus/Wittwer 2000). Der Vortrag wird ergänzt durch Gruppenarbeiten, wobei alle TeilnehmerInnen Themenvorschläge in eine Matrix eintragen können und eine freie Wahl der Kleingruppen möglich ist.

*Zeit- und Raumplan:*

Uhrzeit	Raum I	II	III
14.00–16.00	Thema A	B	C
16.00–18.00	D	E	F
18.00–20.00	G	H	I

Wünschenswert ist häufig eine *Fortsetzung* der Lernprozesse und Diskussionen über die Tagung hinaus sowie eine Anwendung der neuen Erkenntnisse in der Praxis. Manchmal ist es möglich, Regionalgruppen zu bilden, die sich regelmäßig treffen und ihre Praxiserfahrungen austauschen. Denkbar sind aber auch Chat-groups und andere Formen des E-learning.

Der Erfolg von Tagungen hängt wesentlich von dem »Setting« ab. Dazu gehören Gelegenheiten für informelle Gespräche, nicht zu viele und zu lange Vorträge, Visualisierungen, themenbezogene Ausstellungen, geeignete Räumlichkeiten, Betreuungspersonal für Referenten und Teilnehmer ...

## 6.22 Wissensmanagement

Vieles spricht dafür, Wissensmanagement als eine Form didaktischen Handelns zu interpretieren. In zunehmendem Maße wird didaktische Kompetenz an den Nahtstellen von Organisationsentwicklung und Mitarbeiterqualifizierung nachgefragt. Der Begriff *organisationales Lernen* verweist auf die Anpassungs- und Innovationsfähigkeit von sozialen Systemen – von Betrieben, Behörden, Bildungseinrichtungen. Im Folgenden beziehe ich mich exemplarisch auf die Volkshochschule.

Die Lern- und damit Wettbewerbsfähigkeit einer Organisation ist von einem intelligenten Wissensmanagement abhängig.

Wissensmanagement sorgt dafür, dass verwertbares Know-how zum richtigen Zeitpunkt an der richtigen Stelle verfügbar ist.

»Vielen fällt schwer, sich überhaupt organisationales Wissen vorzustellen, also Wissen, das nicht in den Köpfen von Menschen gespeichert ist, sondern in den Operationsformen eines sozialen Systems. Organisationales oder institutionelles Wissen steckt in den personen-unabhängigen, anonymisierten Regelsystemen, welche die Operationsweise eines Sozialsystems definieren. Vor allem sind dies Standardverfahren (>standing operating procedures<), Leitlinien, Kodifizierungen, Arbeitsprozess-Beschreibungen, etabliertes Rezeptwissen für bestimmte Situationen, Routinen, Traditionen und die Merkmale der spezifischen Kultur einer Organisation« (Willke 1999, S. 17).

Ein Beispiel ist das *Anmeldeverfahren* einer Volkshochschule zu Semesterbeginn. Ab wann ist eine Anmeldung möglich und sinnvoll? Ist auch eine schriftliche oder telefonische Anmeldung denkbar? Ist genügend Personal vorhanden, um den »Ansturm« zu bewältigen? Stehen pädagogische Mitarbeiter für Beratungsfälle bereit? Wie kompliziert sind Gebührenermäßigungsanträge? Welche Regelungen bestehen, falls ein Kurs ausfällt? Ist eine kostenlose »Schnupperteilnahme« möglich? Werden Gebühren bei einem zum Beispiel krankheitsbedingten Kursabbruch erstattet? Gibt es eine maximale Teilnehmerzahl? Etc.

Diese Abläufe sind »*wissensbasiert*«, einiges ist in Geschäftsordnungen oder in Arbeitsplänen festgelegt. Langjährige Mitarbeiter/innen verfügen über Erfahrungen, sie wissen, worauf zu achten ist, welche Engpässe entstehen, sie haben verschiedene Varianten ausprobiert. Der Leiter der Volkshochschule weiß, wie andere Einrichtungen verfahren, was sich bewährt hat und was nicht.

Organisationales Lernen ereignet sich im Spannungsfeld einer Sicherung des Bewährten und einer Erprobung des Neuen. Bei einer Veränderung bisheriger Regelungen müssen unbeabsichtigte Folgen und Nebenwirkungen bedacht werden. Innovation erfordert eine Berücksichtigung von Ungewissheiten und Unwägbarkeiten, Wissensmanagement schließt Verarbeitung neuen Wissens – zum Beispiel aus Erfahrungen vergleichbarer Einrichtungen –, aber auch behutsamen Umgang mit Nichtwissen und Kontingenz ein.

Das organisationale Wissen ist größtenteils implantiert in die Regelungen und Produkte einer Einrichtung – in Satzungen, in der »Unternehmensphilosophie«, in Geschäftsordnungen, Beiräten, Dozentenvereinbarungen, Seminarankündigungen etc.

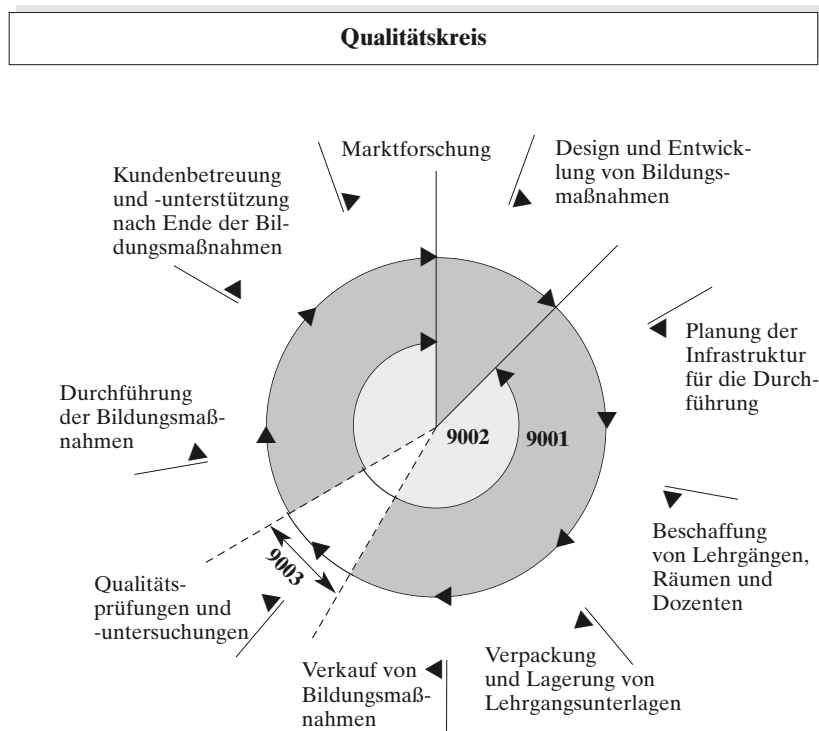
»Organisationen kommen zu ihrem Wissen, indem ein für die Organisation relevantes Wissen von Personen, Teams oder Projektgruppen formuliert, aufgeschrieben und schließlich dieses symbolisch repräsentierte/kodierte Wissen in eine Wissensbank eingebracht wird, die in Routineabläufe der Organisation eingebunden ist« (Willke 1999, S. 18). Es ist wünschenswert, dieses explizite Organisationswissen so zu dokumentieren, dass es für neue Mitarbeiter übersichtlich und praxisbezogen zugänglich ist.

Oft vereinbaren Mitarbeiter/innen eines Teams, arbeitsteilig und koordiniert Zusatzqualifikationen zu erwerben, die für Querschnittsaufgaben abgerufen werden können, zum Beispiel

- EDV-Wissen,
- Marketing und Öffentlichkeitsarbeit,
- ästhetische Gestaltung von Arbeitsplänen, Plakaten,
- ökologische Bilanzierung der Einrichtung und Kurse,
- neue Theorien und Forschungen zur Erwachsenenbildung,
- Teilnehmerbefragungen und statistische Verfahren.

Eine solche Dezentralisierung des kollektiven Wissens erfordert entsprechende Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, auch materielle und ideelle Anreize zur Qualifizierung und Teamarbeit. Viele Bildungseinrichtungen bieten zwar Seminare zur Kooperationsfähigkeit an, sind aber selber eher individualistisch strukturiert.

wie jede andere verstanden, makro- und mikrodidaktische Qualitätskriterien bleiben weitgehend unberücksichtigt. Das folgende Schema des »Landesarbeitskreises für berufliche Fortbildung Baden-Württemberg« veranschaulicht, welche Phasen beruflicher Weiterbildung von den ISO-Normen 9000ff. erfasst werden:



(Landesgewerbeamt 1995, S. 30)

Wenn die konstruktivistische These zutrifft, dass subjektive Bildungsprozesse autopoietisch erfolgen und nur bedingt organisierbar sind, dann sind vor allem die *Rahmenbedingungen einer Ermöglichung von (Selbst-) Bildung und (Selbst-) Aufklärung* zu messen und zu bewerten. Eine solche Qualitätssicherung jedoch sollte auch pädagogisch ernst genommen werden. Zu einem Bildungscontrolling gehören z. B.:

*institutionelle Qualität:* Neben den vielen anerkannten Qualitätsstandards (vgl. Feuchthofen/Severing 1995) ist aus pädagogischer Sicht insbesondere zu fragen, ob eine Bildungseinrichtung als »lernende Organisation« strukturiert ist, d.h. welche Kommunikationen, Kooperationen, Informationsflüsse intern erleichtert oder verhindert werden, ob und wie Innovationen unterstützt werden, wie demokratische Entscheidungen getroffen und Kritik verarbeitet wird, ob und wie gesellschaftliche Veränderungen und wissenschaftliche Erkenntnisse zur Kenntnis genommen werden... Gelegentlich entsteht der Eindruck, dass Einrichtungen, die Lernangebote veranstalten, selber »lernresistent« sind (vgl. H. Geißler 1995). Vieles deutet darauf hin, dass (öffentliche) Bildungseinrichtungen strukturell konservativ sind, d.h. ein großes Beharrungsvermögen aufweisen. Aufgrund einer kritischen Selbstevaluation kommen Strukturveränderungen selten zustande. So pochen viele Einrichtungen auch dann noch auf ihre institutionelle Autonomie, wenn eine Fusionierung mit benachbarten Einrichtungen längst überfällig ist. Bei anderen Einrichtungen ist eine Neigung zum unbegrenzten Wachstum zu beobachten. Eine Aufgabenbeschränkung (z.B. aufgrund der Einsicht, dass andere Institutionen bereits erfolgreich tätig sind), ist seltener als eine Expansion der Angebote und ein Allzuständigkeitsanspruch.

*Personalentwicklung:* In marktwirtschaftlich strukturierten Unternehmen wird der Personalentwicklung eine große Bedeutung beigemessen. Öffentliche Bildungseinrichtungen (incl. Universitäten) wehren sich (meist zurecht) gegen einen Stellenabbau und finanzielle Restriktionen, vernachlässigen aber das, was im Qualitätsjargon »Skill-Management« genannt wird. Damit ist u. a. eine langfristige Qualifizierungsplanung des vorhandenen Personals gemeint, z. B.

- eine pädagogische Qualifizierung für Verwaltungsangestellte (die oft mehr »Kundenkontakte« haben als die pädagogischen Leitungen) und die Planung von »Mischarbeitsplätzen«,
- eine pädagogisch-psychologische Qualifizierung der langgedienten Fachbereichs- und Institutsleitungen,
- eine Zusatzqualifizierung von Teammitgliedern für Evaluation und Qualitätsmanagement,
- eine Fortbildung des technischen Personals und der Hausmeister in »ökologischer Bilanzierung«,
- bildungstheoretisch-didaktische Fragestellungen als obligatorischer Tagesordnungspunkt in jeder Mitarbeiterbesprechung,
- sokratische Gespräche des pädagogischen Personals zur Frage »wie wichtig ist unsere Einrichtung wirklich?«.



*Qualität der »Support-Strukturen«:* Damit ist der »Service« einer Einrichtung gemeint, also die Werbung und Information, die Anmeldeformalitäten, vor allem auch die Bildungsberatung. Angesichts der Unsicherheit der beruflichen Perspektiven, der Unübersichtlichkeit der Schulabschlüsse und der verwirrenden Vielfalt der Weiterbildungsangebote wird eine verantwortungsvolle, »kundenorientierte« Beratung immer wichtiger. Zur Verantwortung der Beratenden kann es auch gehören, von einer Teilnahme an Kursen der eigenen Einrichtung abzuraten und Angebote einer anderen Institution zu empfehlen. Neben einer solchen Beratung zur individuellen Weiterbildungsplanung ist eine Lernberatung in allen Seminaren wünschenswert.

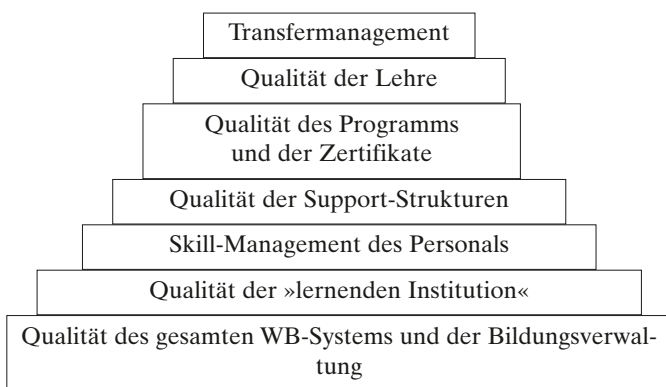
*Programmqualität:* Auch hier soll nur ein Aspekt betont werden, die makrodidaktische Innovation. Die meisten Checklisten der Qualitätssicherung honorieren den »gehobenen Durchschnitt« des Bildungsangebots. Dabei geht das Bemühen um Neues, Ungewöhnliches, Experimentelles, der »Mut zum Risiko« verloren. Eine Gefahr der Zertifizierungen ist eine Nivellierung und Standardisierung der Bildungsarbeit. Überspitzt formuliert: die Unterrichtsräume werden alle audiovisuell modernisiert, weil diese Ausstattung geprüft wird; dass viele Lernprozesse aber »outdoor« wirksamer sind, gerät in Vergessenheit, wenn es dafür keine Pluspunkte gibt.

*Veranstaltungsqualität:* Auch hier sei nur auf zwei Qualitätsmerkmale hingewiesen:

1. Werden die Teilnehmer/innen animiert und befähigt, die Qualität der Lehre und ihre eigenen Lernbemühungen kritisch selbst zu evaluieren? Findet eine gezielte Anleitung zum »self directed learning« statt?
2. Welche Anregungen enthält eine Veranstaltung über Schulungs- und Trainingseffekte hinaus für reflexive Bildungsprozesse, d.h. für die Vergewisserung sinnvoller, verantwortlicher Deutungsmuster und Handlungsziele?

Eine Qualitätskontrolle der »Produkte« und des »Transfers« ist bezogen auf »Skills«, d.h. auf instrumentelle Fertigkeiten und Fähigkeiten. In abschlussbezogenen Lehrgängen lässt sich die Quote der erfolgreichen Prüfungen, ggfs. auch die Zahl der Übergänge in weiterführende Bildungsgänge feststellen. Wie nachhaltig jedoch Bildungsergebnisse bei Teilnehmer/innen waren, wie langfristig die Wirksamkeit der Bildungsaktivität war, wie sich der Lernprozess auf praktisches Handeln oder auf die »Lebensbewältigung« auswirkt, lässt sich kaum zuverlässig messen. Der »Nutzen« von Bildungsbemühungen entzieht sich letztlich einer ökonomischen Kalkulation. Ein Grund für die Schwierigkeit der Produktevaluation besteht darin, dass allenfalls die Qualität der Lehre, nicht aber die Qualität des Lernens »gesichert« werden kann.

*Ebenen der Evaluation und Qualitätssicherung:*



Es gibt inzwischen zahlreiche Konzepte, Instrumente, Modellversuche, Erfahrungsberichte, Zertifizierungen. Je vielfältiger die Projekte, desto weniger zeichnet sich ein Königsweg des Qualitätsmanagements ab. Ein Konzept oder ein Beratungsteam, das sich in A bewährt, kann in B scheitern. Viele Erwartungen wurden enttäuscht. Zum Beispiel dann, wenn von den Beteiligten eine umfassende Institutsreform erhofft wurde und als einzig greifbares Ergebnis ein Telefontraining des pädagogischen Personals übrig bleibt. In vielen Projekten ist man sich einig, dass der Weg das Ziel war. Egal, wie das Konzept formuliert ist – zwangsläufig denken alle Beteiligten über Qualitätsstandards, über Stärken und Schwächen der Bildungsarbeit nach. Fast immer sind Qualitätsentwicklungsprojekte zugleich Organisationsentwicklungsprojekte. Auch wenn ein Projekt wenig erfolgreich war – in jedem Fall ist in der Organisation vieles nicht mehr so wie früher. Vieles, was selbstverständlich war, ist problematisch geworden.

Offenbar ist eine Phase reflexiven Qualitätsmanagements erreicht. Qualitätsentwicklungsprojekte schließen meist ungeplante Folgen und Nebenwirkungen ein, die nicht in jedem Fall qualitätsförderlich sind. Wer Stärken und Schwächen einer Einrichtung aufdecken will, muss einkalkulieren, dass es dabei »Gewinner« und »Verlierer« gibt.

## 7. Perspektiven didaktischer Forschung

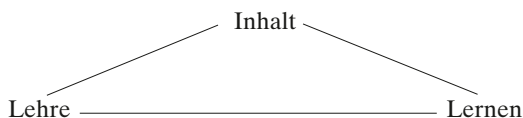
---

*Auch in der Wissenschaft  
gibt es »Zähler« und »Erzähler«  
(R. Loske)*

Als »didaktisch« bezeichnen wir Untersuchungen, in denen die Inhaltlichkeit des Lehrens und Lernens erforscht wird. Dabei ist zwischen didaktischen Untersuchungen im weiteren und im engeren Sinn zu unterscheiden. I. w. S. didaktisch relevant sind lernpsychologische, motivationspsychologische, bildungssoziologische Untersuchungen, auch Milieuforschungen und Meinungsbefragungen. Diese Untersuchungen lassen sich aus didaktischer Sicht interpretieren, z. B. Umfragen über die »Sorgethemen« der deutschen Bevölkerung.

Didaktische Untersuchungen i. e. S. behandeln die Fragen, welche organisierten Bildungsangebote von wem genutzt werden, wie sich Erwachsene lernend mit Themen auseinandersetzen, welche Lehrstile und Vermittlungsformen praktiziert werden und welche lebenspraktischen Wirkungen das Gelernte hat.

Das »didaktische Dreieck« umfasst also



Wünschenswert erscheinen didaktische Untersuchungen »mittlerer Reichweite«, denn:

1. Viele Thesen – z. B. zum »lebensweltlichen«, »ganzheitlichen«, »globalen« Lernen sind so abstrakt, dass sie nicht falsch sein können, dass ihre »Didaktisierung« aber offen bleibt.

- Weidenmann, Bernd; Krapp, Andreas* (Hg.): Pädagogische Psychologie, München 1986
- Weinberg, Johannes*: Die Gesellschaft der Erwachsenen und die Didaktik der Weiterbildung. In: *H. Becker* a. a. O. 1982, S. 27ff.
- Weinberg, Johannes*: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1989
- Weinberg, Johannes*: Didaktische Reduktion und Rekonstruktion. In: Pädagogische Arbeitsstelle a. a. O. 1991, Bd. 2, S. 130ff.
- Weinberg, Johannes*: Lernkultur. In: QUEM: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung '99. Münster 1999; S. 81 ff.
- Weinert, Franz; Mandl, Heinz* (Hg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen 1997
- Welsch, Wolfgang*: Postmoderne – Pluralität als ethischer und politischer Wert. Köln 1988
- Welsch, Wolfgang*: Vernunft. Frankfurt 1996
- Werder von, Lutz*: Alltägliche Erwachsenenbildung. Weinheim 1980
- Weymann, Ansgar*: Lernen und Sprache. Hannover 1977
- Weymann, Ansgar* (Hg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt 1980
- Whitmore, John*: Coaching für die Praxis. Frankfurt 1996
- Wiater, Werner*: Unterrichten und lernen in der Schule. Donauwörth 1993
- Willke, Helmut*: Nagelprobe des Wissensmanagements. In: *Götz, Klaus* (Hg.): Wissensmanagement. München 1999 a; S. 15 ff.
- Wilson, Edward*: Die Einheit des Wissens. München 2000
- Winnefeld, Friedrich*: Psychologische Analyse des pädagogischen Lernvorganges. In: *F. Weinert* (Hg.): Pädagogische Psychologie. Köln 1967, S. 51ff.
- Wirth, Ingeborg* (Hg.): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn 1978
- Witthaus, Udo, Wittwer, Wolfgang* (Hg.): Open Space. Bielefeld 2000
- Wittpoth, Jürgen*: Rahmungen und Spielräume des Selbst. Frankfurt 1994
- Wittpoth, Jürgen*: Das überforderte Subjekt. In: REPORT 35/1995, S. 24ff.
- Wittpoth, Jürgen* (Hg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld 2001
- Wolgast, Günther; Knoll, Joachim* (Hg.): Biografisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1986
- 
- Zänker, Kurt* (Hg.): Kommunikationsnetzwerke im Körper. o.O. 1995
- Zech, Rainer; Ehses, Christiane* (Hg.): Organisation und Lernen. Hannover 1999
- Zeuner, Christine*: Didaktisches Handeln und Institutionalisierung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen 6.10.20, 2004, S. 1ff.
- Zeuner, Christiane; Faulstich, Peter*: Erwachsenenbildung. Resultate der Forschung. Weinheim 2009
- Ziehe, Thomas*: Warum das Lernen heute schwieriger geworden ist. In: päd extra 1/1980, S. 33ff.
- Ziehe, Thomas; Stubenrauch, Herbert*: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek 1982

## 8.2 Didaktisches Glossar

Didaktik: wer lernt was, wann, wo, wie, mit wem, wozu?

Abkürzungen

EB	=	Erwachsenenbildung
WB	=	Weiterbildung
TN	=	Teilnehmer/in
KL	=	Kursleiter/in
VHS	=	Volkshochschule

### *Adoleszenz-Maximum-Kurve*

Nach L. Thorndike nimmt die Lernfähigkeit vom 3. Lebensjahrzehnt an aufgrund biologischer Alternsprozesse kontinuierlich ab. Aufgrund von → Längsschnittuntersuchungen wurde diese Kurve differenziert und relativiert. Vor allem der Einfluss des kalendrischen Alters wird nicht mehr so hoch eingeschätzt.

### *Adressat/in*

Personen, die von einer Bildungsveranstaltung angesprochen werden sollen; potentielle TN; eine bestimmte Adressatengruppe = Zielgruppe

### *Adult Education Survey (AES)*

Eine regelmäßige Bestandsaufnahme der formalen, nonformalen und informellen Weiterbildung in den Mitgliedsländern der EU. An der ersten Erhebung 2007 haben 20 Staaten teilgenommen. Befragt werden 25- bis 64 Jährige nach ihrer Weiterbildungsbeteiligung in den letzten 12 Monaten (vgl. von Rosenblatt/Bilger 2008).

### *Aktionsformen*

A. verweisen auf unterschiedliche Lernkanäle und Lernaktivitäten, z.B. Gruppenarbeit = miteinander reden, Vortrag = zuhören, Rollenspiel = handeln. Durch Methodenwechsel sollen in der Regel unterschiedliche Aktivitäten angeregt und ganzheitliches Lernen gefördert werden.

### *Aktionsforschung*

Forschung in sozialen Feldern, bei der die Trennung von Forscher und »Versuchsperson« aufgehoben und eine Veränderung der sozialen Verhältnisse sowie eine Aktivierung der Betroffenen angestrebt wird. Synonym: Handlungsforschung

### *Ambiguitätstoleranz*

Die Bereitschaft, mehrdeutige und unklare Situationen und Informationen auszuhalten, ohne sofort nach vereinfachenden Schwarz-Weiß-Lösungen zu greifen; Gegenteil von Vorurteilsbereitschaft; »Urteilsvorsicht«

### ***Qualifizierungsoffensive***

Bildungspolitische Strategie der Bundesregierung, der Bundesanstalt für Arbeit und der Wirtschaft Mitte der 80er Jahre, um die Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten und das Wirtschaftswachstum zu steigern; neue Phase der Q.: Umschulungen und Anpassungsqualifizierungen in den neuen Bundesländern. Durch Kürzung der Mittel nach dem Arbeitsförderungsgesetz wurde die Q. wieder gebremst.

### ***Qualitätsstandard***

Kriterien, um »gute« von »schlechten« EB-Maßnahmen zu unterscheiden, z. B. angemessene TN-Gebühr, seriöse Programmankündigung, vertretbare Gruppengröße, audiovisuelle Medien, fachliche/pädagogische Kompetenz der KL, aber auch: Methodenwechsel, → Partizipation der TN. Es gibt Einrichtungen, die sich freiwillig einer Qualitätskontrolle unterziehen, Q. erfüllen und ein → Gütesiegel erhalten.. Strittig, ob die Q. der DIN-EN-ISO-Norm 9000ff. auf EB übertragbar sind.

### ***Querschnittsuntersuchung***

Verschiedene Altersgruppen werden gleichzeitig befragt oder getestet; in der lernpsychologischen Forschung erzielen dabei jüngere »Probanden« meist bessere Ergebnisse, oft aber aus Gründen, die nicht mit ihrer Lernfähigkeit, sondern ihrer Schulbildung und ihrem »Lerntraining« zusammenhängen (vgl. Längsschnittuntersuchung); Forschungsmethode zur Feststellung von Kohorten- und Generationsunterschieden.

### ***realistische Wende***

Begriff von H. Tietgens geprägt. Mitte der 60er Jahre Abkehr von dem idealistischen, bildungsbürgerlichen Ideal der zweckfreien kulturellen Bildung und Anerkennung der pragmatischen, meist berufsbezogenen Lerninteressen und Qualifikationsanforderungen. Auswirkung vor allem auf die VHS-Programme (Zertifikatkurse, 2. Bildungsweg, → Baukastensystem)

### ***recurrent education***

wörtl.: wiederkehrende Bildung. Konzept der OECD in den 70er Jahren: regelmäßiger Wechsel von Arbeitsphasen und längeren WB-Phasen, z. B. als Sabbatjahr, bei gleichzeitiger Verkürzung der Erstausbildung und des Erststudiums. Der → Bildungsurlaub galt als Einstieg in eine r.e. Inzwischen setzt sich eher das Konzept einer »Vermischung« von Arbeits-, Freizeit- und Lernphasen durch (»blended life plan«).

### ***Redundanz***

Ergänzende, erläuternde, veranschaulichende Hinweise, die keine neue Aussage enthalten. Je nach den Lernzielen, Lernvoraussetzungen, der Kompliziertheit und Neuigkeit des Themas kann die R. größer und geringer sein. In der Regel ist es günstiger, Kernaussagen ausführlich zu verarbeiten und zu verankern als zu viel Stoff zu vermitteln (vgl. Ankerplätze, didaktische Reduktion).

### ***Reeducation***

Umerziehung Erwachsener, insbesondere als politische R. nach 1945 durch die Alliierten; Modifikation der im großen und ganzen erfolglosen, fremdbestimmten R.: Rekonstruktion, d. h. Gesellschaftsreform mit Beteiligung der Betroffenen. R. i. w. S.: alle Versuche, das Wertsystem Erwachsener zu korrigieren, oft als normative Postulätpädagogik.

### ***Refresher-Kurse***

Wiederauffrischung von früher erworbenen Qualifikationen und Kenntnissen, z. B. Fremdsprachenkenntnisse; wichtig für die berufl. Wiedereingliederung von Frauen und Arbeitslosen.

### ***Responsiveness***

Die Bereitschaft von Lernenden, auf Fragen zu antworten, auf Impulse zu reagieren, sich anregen zu lassen, sich konstruktiv an einem Gespräch zu beteiligen, Aufgeschlossenheit für Neues zu zeigen.

### ***Schmetterlingseffekt***

Die Meteorologie hat festgestellt, dass geringfügige Anlässe (z. B. der Flügelschlag eines Schmetterlings) Orkane auslösen können. Ähnliches gilt für Lerngruppen: eine scheinbar nebensächliche Äußerung löst eine »Lawine« aus und verändert den gesamten Seminarverlauf (»ungewollte Nebenwirkungen«). Bei → Evaluationen: eine negative Bemerkung führt zum »Umkippen« der bisher positiven Seminarbeurteilung.

### ***selektive Wahrnehmung***

Aus der Fülle der Informationen wählt der Erwachsene teils bewusst, teils unbewusst aus, und zwar oft solche, die ihm wichtig oder sympathisch sind und die sein bisheriges Weltbild bestätigen (interessengeleitete Erkenntnis). Der symbolische Interaktionismus, die Psychoanalyse und der Konstruktivismus erklären solche s. W.

### ***selffulfilling prophecy***

wörtl.: sich selbst bestätigende Prophezeiung. In der EB: Erwachsene leisten vielfach das, was ihnen zugetraut wird; wenn die Gesellschaft Älteren nichts zutraut, verlieren sie ihr Selbstvertrauen und vermeiden alle Anforderungen (Disengagement)

### ***Seminarkurse***

Veranstaltungen der Universität in Einrichtungen der EB (vgl. extramurale Bildungsarbeit), organisiert von → Kontaktstellen der wiss. WB, zur → Popularisierung und Praxisanwendung wiss. Erkenntnisse; ursprünglich dauerten die S. mindestens 20 Doppelstd. und wurden vor allem außerhalb der Universitätsstädte durchgeführt (flächendeckende Versorgung).

# GRUNDLAGEN DER WEITER BILDUNG

*Horst Siebert*

## Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung

Didaktik ist der Kern der Bildungsarbeit in Theorie und Praxis. Didaktik ist jedoch nicht nur Lehre, sondern Ansprache von Zielgruppen sowie Gestaltung von Bildungsprogrammen und Lernkulturen. Zur Didaktik gehören deshalb auch die Ermittlung des Bildungsbedarfs und der Bildungsbedürfnisse, die Qualitätssicherung und eine ökologische Bilanzierung.

Das hier dargestellte didaktische Konzept orientiert sich an der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus. Diese neurobiologisch fundierte Theorie betont, dass Lernen ein selbstgesteuerter, biographisch beeinflusster Prozess ist. Lernen wird also nicht lediglich als eine Reaktion auf Lehre verstanden. Überspitzt formuliert: Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar; sie lernen nur das, was für sie relevant und »viabel« ist; sie hören nur zu, wenn sie zuhören wollen.

Konstruktivistisch gesehen ist Didaktik vor allem die Planung von Lernmöglichkeiten, die die Selbstverantwortung der Lernenden respektiert. Hierzu liefert das Buch zentrales Didaktik-Wissen und gibt wertvolle Orientierungshilfen zum didaktischen Handeln.

### **Aus dem Inhalt:**

Bedingungen der Didaktik – Angebot und Nachfrage – Didaktische Theorien – Didaktische Prinzipien – Didaktische Handlungsfelder – Glossar

### **Der Autor:**

Horst Siebert ist Spezialist für die Erwachsenenbildung. Er gehört zu den führenden Konstruktivisten in der deutschen Erziehungswissenschaft und war mehr als 30 Jahre lang Professor für Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung an der Leibniz-Universität Hannover.

ISBN 978-3-96557-046-7



9 783965 1570467

[www.ziel-verlag.de](http://www.ziel-verlag.de)