

## **Auf dem langen Weg zu einer nutzenstiftenden wissenschaftlichen Didaktik**

*Die hier in Augenschein genommenen Texte von Horst Siebert und Johannes Weinberg zu didaktischen Fragen der Erwachsenenbildung umfassen nahezu den gesamten Erscheinungszeitraum des REPORT. Vor diesem Hintergrund geht der Autor der Frage nach, welchen Beitrag die ausgewählten Texte und damit die Zeitschrift zur Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft liefern und welche Auseinandersetzungen der Disziplin sich darin wiederfinden. Aufgezeigt werden der erreichte Stand und künftige Perspektiven einer didaktischen Theoriebildung im Kontext historischer Vergewisserung, der Arbeit an Grundbegriffen, der empirischen Forschung und der Berücksichtigung didaktischen Alltagswissens und Handelns – Aufgaben, wie sie Horst Siebert schon 1982 der Weiterentwicklung einer wissenschaftlichen Didaktik gestellt hat.*

### **1. Eine biografische Notiz vorab**

Ich kenne Horst Siebert und Johannes Weinberg ungefähr gleich lang, jedenfalls aus der Zeit vor Gründung des REPORT und beiden bin ich zuerst in „didaktischen Zusammenhängen“ begegnet. Johannes Weinberg wechselte damals von der PAS an die Uni Münster; wir hatten beide an Fragen des muttersprachlichen Unterrichts für Erwachsene gearbeitet und so fanden wir uns in einer Deutschkommission des Landesverbandes der Volkshochschulen von NRW, die eine erhebliche Zahl von Sitzungen mit Curriculumarbeit verbrachte. Horst Siebert war damals schon länger Professor in Hannover und sein erster großer Beitrag zur Unterrichtsforschung stand kurz vor dem Erscheinen. Wir Erwachsenenbildner, die wir uns erst seit wenigen Jahren daran gemacht hatten, den Beruf des Erwachsenenbildners zu erlernen – oder besser: zu erfinden – waren damals begierig nach wissenschaftlicher Legitimation, Hilfestellung und Kritik, so suchte ich eine Tagung auf, um von Horst Siebert Ergebnisse seiner Unterrichtsforschung aus erster Hand' zu erfahren und ein kleines Koreferat zu Unterrichtsbeobachtung und Wissensbedarfen der Praxis zu halten. Daraus ergab sich ein anregender Austausch, der in den 1980er Jahren zur längeren gemeinsamen Leitung der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE führte. Da ich ein wenig jünger bin, war ich bei beiden eher in der Rolle des Empfangenden, aber auch später noch habe ich gern und viel von beiden gelernt. Eine biografische Herangehensweise an das Thema wäre insofern verlockend, doch würde ich sie mir nicht zutrauen; sie würde auch das Ziel verfehlen, die Bedeutung der Zeitschrift und die Rolle von Weinberg und Siebert dabei zu beschreiben.

## 2. Bestandsaufnahme und Aufgabenentwicklung

Der erste hier zu erwähnende Text findet sich gleich im Gründungsheft der Zeitschrift (1/1978): 82 Seiten im gleichen Format wie heute, in einem einfachen Schreibmaschinen-Flattersatz und eingeklebt in einem schlichten Kartonumschlag, dessen blassbunte Farbe von Ausgabe zu Ausgabe wechseln würde. Das Heft kostete 4 DM und sollte auch für Studierende erschwinglich bleiben. Es enthielt fünf Sammelrezensionen zu den Themen: Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung, Methoden und Lehrverhalten, Arbeiterbildung, Jugendbildung und Elternbildung. Darin wurden Buchveröffentlichungen zu diesen Themen aus den letzten zehn Jahren knapp inhaltlich umrissen, ihr möglicher Gebrauchswert sowie offene Fragen in wenigen Sätzen angedeutet. Johannes Weinberg schreibt im knappen Vorwort, zunächst werde die Entwicklung der wissenschaftlichen Diskussion bis zum gegenwärtigen Stand nachvollzogen. Später werde man sich im REPORT auf Neuerscheinungen konzentrieren. Damit habe man sich die Aufgabe gestellt, den wissenschaftlichen Diskussionsstand „für Kollegen an den Hochschulen und im Feld der Weiterbildung sowie für Studenten“ durchsichtig zu machen und anzudeuten, „unter welchen Gesichtspunkten sich eine Lektüre lohnen kann.“ (REPORT 1/1978, S. 2)

In diesem Umfeld stellt Siebert unter dem Titel „*Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung*“ Buchveröffentlichungen von Jüchter, Tietgens/Weinberg, Siebert, Tietgens/Hirschmann, Dieckmann u. a., Freire, Mader/Weymann, Runkel, Schulenberg u. a. und Senzky auf je gut einer Seite vor. Es wird nicht vergleichend bewertet, die Bilanz bleibt dem Leser überlassen. Den Texten vorangestellt wird nur eine knappe Begründung für den Titel: Von allgemeiner Didaktik sei hier im Gegensatz zu Fach-, Zielgruppen-, Institutionen-Didaktik die Rede. „Didaktik wird hier als Organisation von Lehr-Lern-Prozessen durch die Auswahl und Überprüfung von Zielen, Inhalten und Arbeitsformen definiert.“ (S. 5) Also eine deutliche und eher praxisbezogene Anlehnung an die so genannte lerntheoretische Didaktik. Ein paar Hypothesen leiten zu den Besprechungen über. Neben Hinweisen auf eine stärkere Versozialwissenschaftlichung und Zielgruppenorientierung der Didaktiken heißt es da: „Die didaktischen Strömungen und Phasen der EB wechseln sich so schnell ab, dass ergiebige Ansätze wieder aufgegeben werden, bevor sie konkretisiert und erprobt wurden.“ (Siebert 1978, S. 6) Und: die didaktische Theoriebildung beeinflusse kaum das didaktische Handeln der nebenberuflichen Kursleiter/innen.

Ob die Flüchtigkeit nicht Mitursache für die schwache Wirkung ist und ob beide Hypothesen nicht immer noch plausibel erscheinen, wäre aus heutiger Sicht zu fragen. Schon in diesem Artikel zeigt sich eine Tugend von Horst Siebert: nämlich dass er die Literatur zur Erwachsenenbildung umfassend aus eigener Lektüre kennt und diese Kenntnis mit anderen teilen möchte.

Von Sieberts vier Artikeln zur Didaktik, um die es hier geht, dienen insgesamt drei der Bilanzierung, die immer zur eigenen Vergewisserung beiträgt, aber auch Zeichen setzen und zur – gemeinsamen – Weiterarbeit aufrufen möchte.

Der nächste Artikel „*Theorie der Didaktik*“ (Siebert 1982) gehört zu dieser Textsorte. Siebert knüpft insofern an den vier Jahre zuvor erschienenen Beitrag an, als er meint, seine damalige Didaktikdefinition sei zu einseitig auf die technologisch-instrumentelle Funktion von Didaktik bezogen, darüber dürfte die *systematisch-kritische* nicht vergessen werden. Ob diese „Wende“ der Auseinandersetzung mit kritischen Strömungen innerhalb der Erwachsenenpädagogik geschuldet ist oder der gleichzeitigen Veränderung der lerntheoretischen Schuldidaktik vom Wertfreiheitspostulat zur Parteinahme für Planungsbeteiligung und Emanzipation der Schüler/innen (Schulz 1980), ist Sieberts kurzen Bemerkungen nicht zu entnehmen. Er selbst wollte mit seiner empirischen Unterrichtsforschung von 1975 zur Teilnehmerpartizipation beitragen, erwähnt diese für die Erwachsenenbildung eigentlich bahnbrechende Untersuchung aber in keinem der vier hier referierten Beiträge mehr (ich vermute, weil ihm die Untersuchung im Nachhinein zu wenig theoriegeleitet und die empirisch-analytische Methodik zu positivistisch erschienen ist).

Siebert betont in diesem Beitrag die Bedeutung der Didaktik für unsere Teildisziplin: „Didaktik ist der Kern einer EB-Theorie und vorrangige Aufgabe einer WB-Wissenschaft, da sie die Qualität von Bildungsmaßnahmen zum Gegenstand hat.“ (Siebert 1982, S. 14) Nicht nur die Qualität – würde ich aus heutiger Sicht gern ergänzen –, sondern die Entscheidung, ob eine Problemlage überhaupt durch Lernen und Lehren zu lösen ist und damit sinnvoll zum Bildungsgegenstand werden kann, ohne die Leistungsfähigkeit von Pädagogik und Bildungswissenschaft zu überschätzen.

Wie kann aber eine wissenschaftliche Theorie der Didaktik entwickelt werden? Siebert nennt vier Strategien der Entwicklung durch:

1. historische Forschung,
2. didaktische Schlüsselbegriffe, z.B. Lernen, Lehre, Wissen, Motivation,
3. empirische Untersuchungen,
4. didaktisches Alltagswissen (vor allem des pädagogischen Personals).

Im Rahmen seiner Skizze von möglichen Schlüsselbegriffen weist Siebert darauf hin, dass ich im Rückblick auf eine Tagung der DGfE-Kommission unter dem Titel „Spurenverwischung – Zur Tabuisierung des Lehrbegriffs“ (Schlutz 1981) das zunehmende Weglassen des Lehrbegriffs oder seinen schlichten Ersatz durch den Lernbegriff beklagt habe. Da sei immer von Lernstrategien die Rede, wenn eindeutig Strategien der Lehrenden gemeint seien (so im BUVEP-Projekt), sogar von „teilnehmerorientiertem Lernen“ habe man gesprochen. Meiner Einschätzung nach steckten darin jugendbewegte und reformpädagogische Relikte der Erwachsenenbildung. Das Verschweigen der Täter soll ein pädagogisches Paradoxon verdecken, dass nämlich organisiertes Lernen durch Lehrimpulse i. w. S. in Gang gesetzt und begleitet wird, letztlich aber der Selbständigkeit, wenn nicht gar der „Mündigkeit“ dienen soll. Diese ambivalente Konstellation scheint der Erwachsenenpädagogik noch peinlicher zu sein, als sie es der Jugendziehung, vor allem in allen reformpädagogischen Spielarten, immer schon gewesen ist. Damals sah ich darin die Gefahr eines pädagogischen (illusionären) Idealismus:

Selbststeuerung der Lernenden wird nicht gefördert durch Verbergen von pädagogischen Intentionen. (...) Gerade die Differenz zwischen Lern- und Lehrbarkeit muß (...) Thema der Weiterbildungsdiskussion sein. Lernen können Menschen auf vielerlei Weise, durch Umgangserfahrung, aus biografischen Krisen und schließlich auch durch Lehre. Trivial zu sagen, dass sehr viel mehr lernbar als lehrbar ist. (Schlutz 1981, S. 141 u. S. 145)

Mir ging es nicht um das Wort „Lehren“, sondern um das Vorzeigen der Lehrfunktion i. w. S., das „Lernenmachen“ (Willmann 1889) durch didaktische Machenschaften. Denn damit wird deutlicher, dass die Hürde oder das Passungsproblem zwischen Lehren und Lernen sich keineswegs dadurch erledigt, dass man sich, wie heute verlangt, der Konstruktion von Lernumgebungen widmet. Das ist ein Wechsel von der direkten Instruktion zu indirekteren Formen der Instruktion. Damals sagt Siebert noch: „Die Aneignung und Verarbeitung von deutungs- und handlungsrelevantem Wissen wird durch Lehre gesteuert und gefördert. So kann Lehre auch als Lernhilfe verstanden werden“ (Siebert 1982, S. 18).

Besonders wichtig an diesem Beitrag von Horst Siebert ist mir das klare Programm zur didaktischen Theorieentwicklung als Kernaufgabe einer Weiterbildungswissenschaft, von dem man sich nur fragt, warum es nicht entschieden aufgegriffen und weitergeführt worden ist.

### **3. Reflexive Wenden**

Zumindest im REPORT scheint Horst Siebert über eine lange Zeit zur Didaktik geschwiegen zu haben. Die beiden anderen Aufsätze sind erst nach seiner Hinwendung zum „Konstruktivismus“ erschienen, die ihren Niederschlag u. a. in dem mit Arnold veröffentlichten frühen Band (Arnold/Siebert 1995) und ihrer weiteren theoretischen Klärung (Arnold/Siebert 2006) und in dem schönen Didaktikbuch (Siebert 1996), dort eher als Hintergrundannahme, gefunden hat.

Der dritte von Sieberts Didaktik-Beiträgen im REPORT behandelt ausnahmsweise ein einzelnes didaktisches Thema „Driftzonen – Elemente einer mikrodidaktischen Lernkultur“ (Siebert 1999). Dies ist für mich der einzige Text von Horst Siebert, bei dem ich starke Verständnisschwierigkeiten habe. Das kann ebenso am Sender wie am Empfänger liegen. Auf Seiten des Schreibers finde ich eine sonst bei ihm als wohltuend empfundene Vorgehensweise diesmal nicht als verständnisfördernd: den Versuch, einen neuen Begriff mit älteren zu verbinden oder – wie Horst Siebert es ausdrückt – ihn anschlussfähig zu machen. „Driften“ ist ein Begriff von Maturana (1996, S. 81), einem Biologen und Vater des Konstruktivismus. Jedes Lebewesen ist als strukturdeterminiertes System auf Handlungsspielräume angewiesen, die ihm die Umweltbedingungen lassen. Deren Grenzen sind ihm nicht bewusst, vielmehr gleitet es traumtänzerisch hindurch, „genau wie man beim Skifahren schwingt, um flexibel im Gleichgewicht zu bleiben. Diesen tänzerischen Slalom durchs Leben nenne ich ‚Driften‘“ (ebd.).

Siebert führt den Begriff auch so ähnlich ein, übernimmt aber dann von dem ‚konstruktivistischen‘ Didaktiker Kösel den Begriff der Driftzone als „Interaktionsraum, in dem sich Lehrende und Lernende begegnen (...), in dem die Impulse und Wissensangebote der Lehrenden sich mit den Erfahrungen und Interessen der Lernenden verschränken, (...) in dem Lernfortschritte möglich sind.“ (Siebert 1999, S. 10) Und weiter heißt es, der Begriff der Driftzone sei in der Erwachsenenbildung anschlussfähig „an Konzepte wie Passung, Perspektivverschränkung, Verständigung“. Ein Seminar kann als ein Set von Driftzonen beobachtet werden, Lernen als Erweiterung der Driftzonen. Diese seien „zeitlich-räumlich-thematisch-soziale Bausteine einer Lernkultur.“ (Siebert 1999, S. 10) Mich irritiert, dass hier erwartbare Erklärungen durch weitere Metaphern oder anscheinend familienähnliche Ausdrücke ersetzt werden, aber auch meine grundlegende Ungewissheit, ob Driften/Driftzone Begriffe zur Beobachtung des psychischen Systems oder des sozialen sind.

Da Horst Siebert für mich nicht deutlich genug herausstellt, wofür er den Begriff der Driftzone theoretisch braucht, mache ich mir meinen eigenen Vers darauf, was erst recht zu Missverständnissen führen kann. Siebert hat (mit Arnold) den Konstruktivismus in die Erwachsenenbildung eingeführt, sicher ein hohes Verdienst und ein provozierender Denkanstoß, besonders für die Didaktik. Der Konstruktivismus ist eine Art Metatheorie oder eine „kohärente Denkweise“ (Glaserfeld 1996, S. 44), die vor allem Front macht gegenüber Behaviorismus und Positivismus. Danach sind (lebendige) Systeme molekulare Netzwerke, die sich selbst erzeugen und mit Bordmitteln verändern. Umwelt nehmen sie nur auf entsprechend ihrem Phänotypus und ihren internen Möglichkeiten. Sie nehmen also keine „objektive Wirklichkeit“ wahr und sind „von außen prinzipiell nicht gezielt beeinflussbar, sondern reagieren immer im Sinne der eigenen Struktur“ (Maturana 1996, S. 36). Diese Annahme, die weite Teile philosophischer Erkenntnistheorie bestätigt, enthält für Pädagog/inn/en ein großes Problem, das sie im einzelnen immer schon erfahren haben, aber jetzt als Generalvorbehalt gegenüber ihrer gesamten Pädagogik vorgesetzt bekommen: Wie vermittele ich meinen Schüler/inne/n etwas, wenn ich es mit operativ geschlossenen Systemen zu tun habe, die allenfalls das aufnehmen – und auch dies nur auf ihre verdrehte Weise –, was Ihnen einer dunklen Ahnung nach irgendwie intern nützlich ist?

Eine solche Erkenntnis kann Pädagog/inn/en entlasten, sind es doch nicht mehr sie, die Schuld am schlechten Abschneiden ihrer Schüler/innen haben; es kann sie aber auch anspornen, sich raffiniertere methodische Tricks auszudenken, wie man das System überlisten und in es eindringen kann, indem man struktureigene Begehrlichkeiten auslöst (Beispiele: trojanisches Pferd, Montessori-Spielzeug).

Gerade in dieser Hinsicht hat der Konstruktivismus sehr anregend auf die didaktische Diskussion und auf ein erneutes Interesse an vielfältigen Methoden einer indirekten Instruktion gewirkt. Damit ist aber der erkenntnistheoretische Vorbehalt nicht endgültig aus dem Weg zu räumen, sondern man braucht zusätzliche (konkretere) Theorie(n) zu Lernen, Interaktion und Lehren, die mit diesem Vorbehalt konform gehen. Denn aus der Metatheorie allein ist allenfalls eine negative Strategie der Vermeidung zu gewinnen.

Mein Eindruck ist, dass Horst Siebert mit dem Begriff der Driftzonen die Möglichkeit von menschlicher Kommunikation und des Teilens von Bedeutungen in seine Spielart von Systemtheorie zurückholen will (was mit Luhmanns Kommunikationstheorie schwieriger wäre, weil darin weitere Systemgrenzen zu überwinden wären).

Für diese Deutung spricht auch Sieberts Gedanke: Passung zwischen Lehren und Lernen gelänge allenfalls annäherungsweise, denn jeder arbeitet und versteht mit dem, was seiner Struktur entspricht. Und: Lernen solle deshalb vor allem von der Wahrnehmung von Differenz ausgehen. Jedenfalls sprechen auch die Schwierigkeiten dieses Artikels dafür, dass Horst Siebert mit der Bekanntmachung des Konstruktivismus nicht nur ein didaktisches Feuerwerk hat entfachen wollen, sondern um eine konsistentere Theorie ringt.

Im letzten Beitrag von Horst Siebert „Didaktik – mehr als die Kunst des Lehrens?“ (Siebert 2005, S. 9–16) ist „die didaktische Wende von der ‚Lehre‘ zu den Lernkontexten“ schon vollzogen. Siebert möchte hier zeigen, welche Anforderungen an eine wissenschaftlich begründete Didaktik sich unter diesem Aspekt ergeben. Also wieder eine Bilanzierung mit Zukunftsaufgaben. Ähnlich wie 1982 gefordert, macht der Autor hier Anmerkungen zur Didaktikgeschichte, rekonstruiert didaktische Begriffe und sagt etwas zum Stand der didaktischen Forschung. Gegenüber 1982 fällt auf, dass das Stichwort „didaktisches Alltagswissen“, also das Verständnis zum Lern-Lehr-Zusammenhang bei Lehrenden (und Lernenden) fehlt. In der Begrifflichkeit gibt es eine Annäherung zwischen „moderner“ und „traditioneller“ Didaktik, z. B. wenn der Autor meint, didaktische Tätigkeiten umfassten mehr als „Lehre ‚face to face‘“, zur Lehre gehöre auch „die Gestaltung von Lernsituationen“. Und Sieberts Appell, didaktische Rahmungen müssten auch solche neuen oder wieder entdeckten Phänomene, wie informelles Lernen, Lernen in Arbeit, Personalentwicklung (als Kompetenzförderung) einbeziehen, wird man nur unterstreichen können.

Der einzige didaktische Beitrag des anderen Erstherausgebers des REPORT, Johannes Weinberg, hat den Titel: „Die Bürde der Nützlichkeit – Anmerkungen zu einem alten Dilemma in der Pädagogik“ (Weinberg 1996, S. 10–16). Die Kennzeichnung als „Anmerkungen“ scheint mir nicht untypisch für Weinbergs wissenschaftliche Beiträge. Sie tarnen sich als „Miscellen“, die leise einen wichtigen Gedanken oder einen grundlegenden Einspruch vortragen. Hier geht es um ein historisches Schisma der Berufspädagogik oder einen Zielkonflikt der Erwachsenenendidaktik. Seit den frühen Siebzigern gäbe es einen Riss zwischen den Zielen einer „Überhöhung“ des Beruflichen (1.) durch Persönlichkeitsbildung oder politisch-emanzipatorische Zielsetzung und einer „berufspraktische(n) Nützlichkeit“(2.).

In seiner ersten Position geht er von einem umfassenden Qualifikationsbegriff aus, der allgemeinbildende und politisch-bildende Elemente einschließt und politisch-ökonomische Zusammenhänge infrage stellen soll. Das daraus resultierende Konzept der Synthese von beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung stößt allerdings

auf Schwierigkeiten der Konzeptionierung wie der Akzeptanz. (Mich erinnert dies an meinen ersten Computerkurs in der Volkshochschule 1985, in den übergangslos eine kritische Technik-Geschichte vor allem zu den militärischen Ursprüngen der Rechner-Entwicklung, eingebledet wurde.) Allerdings, so Weinberg, habe es daneben auch gelungene Konzepte für bestimmte Zielgruppen gegeben.

Die zweite Position geht von einem engen Qualifikationsbegriff aus, von dem, was unmittelbar in der Erwerbsarbeit benötigt wird. Dabei mussten Vertreter/innen dieser Zielsetzung auch lernen, dass die Anpassung an den Wandel und seine Wissensanforderungen nicht so simpel ist wie gedacht. An „Arbeitskraftgeber“ werden komplexere Forderungen gestellt: Eine Verbindung von fachbezogener Qualifikation und subjektbezogener Kompetenz habe sich vielfach als unumgänglich erwiesen. D. h., Erwachsene müssen in unterschiedlichen und wechselnden Kontexten beides lernen: das Nützliche herauszufinden und das subjektiv Betreffende zu reflektieren.

Johannes Weinbergs Anmerkungen sind ein Plädoyer gegen das Denken in diametralen Gegensätzen und für eine Dialektik der realen, historisch sich entwickelnden Anforderungen. Eine Argumentationsweise, die mich sehr an den verehrten Willy Strzelewicz erinnert, der hinter seine sozialhistorische Betrachtung „Technokratische und emanzipatorische Erwachsenenbildung“ (1970) kein Fragezeichen setzte, sondern das „und“ darin betonte. Zum möglichen Vorwurf, hier werde eine affirmative Bildung, keine gesellschaftsverändernde vertreten, meint Weinberg etwas trotzig: „Die Bürde dieses Anspruchs würde ich als Pädagoge auch nicht gerne auf mich nehmen.“ (1996, S. 15) Und vertritt eine berufliche Weiterbildung, „in der die realen Antinomien als Herausforderungen an das Selbst zur Sprache kommen“.

In diesem Artikel wird auch eine historische Relativierung von didaktischen Modellen vorgenommen, die zeitbedingt eine gewisse Aufmerksamkeit erregt haben. Weinberg will aber wohl mehr, nämlich auf eine bleibende Gefährdung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft aufmerksam machen. In einer ungewöhnlich engagierten Zwischenüberlegung stellt Weinberg die Frage, ob es im erwachsenenpädagogischen Diskurs eigentlich Konsens darüber gebe, dass sein Erkenntnisinteresse darin besteht, die Lernproblematik aufzuhellen, die sich angesichts der permanenten Herausforderung Erwachsener ergibt, mit dem sozialen Wandel Schritt zu halten. „Ärgerlich“ sei etwa im geschilderten Fall, dass sowohl aus geisteswissenschaftlicher wie aus sozialwissenschaftlicher Sicht „ein pädagogisches oder auch pädagogisch-politisches Anspruchsdenken vorgezeigt wird“, das sich über die gesellschaftlich erzeugten Lernfordernisse hinwegsetzt und sich dessen nicht einmal bewusst zu sein scheint. „*Ich nenne dies das vormundschaftliche Denken der Pädagogik (...), dass sie zu wissen vorgibt, was die Menschen eigentlich brauchen*“ (Weinberg 1996, S. 11, Kursivsetzung nicht im Original). Diese Gefahr erscheint bei fast jedem Paradigmenwechsel der Erziehungswissenschaft natürlich in neuer Gestalt und kann ebenso Lernende wie Lehrende betreffen.

#### 4. Perspektiven der Weiterentwicklung

*Der REPORT spiegelt* mit diesen fünf Aufsätzen – grob resümiert – auch eine gewisse Entwicklung des allgemeinen didaktischen Denkens in der Erwachsenenbildungswissenschaft: von den siebziger Jahren, in denen eine Vielfalt von Ansätzen bedacht wurden (begleitet allerdings von einer sozialwissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Kritik an diesem Interesse) über ein anscheinendes Versiegen des Interesses an allgemeiner Didaktik (wobei meinem Eindruck nach in dieser Zeit aber mehr an Fach-, Institutionen- und Zielgruppendidaktik gearbeitet wurde als heute) bis hin zur Wiederbelebung der didaktischen Diskussion durch die konstruktivistische Provokation, die Horst Siebert maßgeblich ausgelöst hat. Und auch die kritische Stimme ist mit Johannes Weinbergs Beitrag – Didaktik sei kein Selbstzweck, sondern müsse der Erhellung und Erleichterung realer, historisch veränderlicher Lernanforderungen an Erwachsenengruppen dienen – wohl in der Proportion vertreten, in der sie im wissenschaftlichen Diskurs noch vernehmbar war. Insofern hat wohl der REPORT und haben die Erstherausgeber auch als Autoren Entscheidendes dazu getan, den didaktischen Diskurs in der wissenschaftlichen Community anzustoßen, zu begleiten und weiterzutragen.

Hat es in dieser Zeit einen deutlichen *Fortschritt im didaktischen Denken* der Wissenschaftsdisziplin gegeben oder bleibt noch etwas zu tun für die Zukunft?

Für mich ist erstaunlich und erfreulich genug, dass nun seit etwa zwölf Jahren Fragen der Didaktik wieder stärker ins Zentrum von Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung gerückt sind. Denn wenn wir keine geklärtere Vorstellung davon haben, ob und wie Menschen lernen und wodurch sie dabei unterstützt werden können, braucht sich die Erwachsenenpädagogik auch zu allen anderen denkbaren Fragen nicht mehr zu äußern. Diese didaktische Wende war sozusagen überfällig. Dass sie durch den Konstruktivismus ausgelöst wurde, scheint auch kein Zufall, weil dieser zu einer Grundannahme vieler Disziplinen geworden ist. Dies zeugt u. a. vom gesellschaftlichen Widerspruch zwischen einem immer stärkeren Angewiesensein auf Wissen und dem gleichzeitigen Zweifel an seiner Verlässlichkeit, also von der Notwendigkeit, mit größerer Ungewissheit umzugehen.

Auch dass die von Arnold und Siebert eingebrachte Variante eines pädagogischen Konstruktivismus eine didaktische Deutungshoheit nicht nur beansprucht, sondern bis in studentische Arbeiten hinein auch zugesprochen erhält, kann gegenüber einer gewissen Beliebigkeit im didaktischen Supermarkt der ausgehenden siebziger Jahre zunächst ein Vorteil sein, nämlich die Diskussion zu konzentrieren, sich an einer starken These oder einem Ärgernis abzarbeiten, ehe ‚die nächste Sau durchs Dorf getrieben wird‘ (wissenschaftlicher Terminus für Interessen- oder Paradigmenwechsel).

## 5. Zurück nach vorn

Damit sind aber noch nicht alle Fragen beantwortet und Strategien genutzt, die Horst Siebert 1982 für den Weg zu einer didaktischen Theoriebildung vorgeschlagen hat. *Historische Forschung* (1) kann die relative Geltung heutigen didaktischen Denkens und seiner Lösungsangebote erkennen helfen, sie macht widerständiger gegenüber allzu glatt erscheinenden Verallgemeinerungen. Das Abgrasen der Geschichte als Legitimation für heutige Denkansätze oder die Unterstellung, vergangene Pädagogik sei per se rückständig und tauge allenfalls noch dazu, den Neuigkeitswert des Modernen im helleren Lichte erstrahlen zu lassen: das sind beides keine angemessenen Haltungen im Umgang mit Geschichte. Zumal Wende-Pädagogik mit ihren praktischen Lösungen meist beherzt die Arsenalen vergangener Pädagogik umkrepelt und plündert.

Die *Arbeit an Grundbegriffen* (2) wird sicher mehr sein müssen als das Rangieren auf einem semantischen Verschiebehof. Immer stellen Begriffe Netzknoten in theoretischen Zusammenhängen dar, deren man sich vergewissern muss. Horst Siebert versucht dies mit systemtheoretischen Varianten zum Vermittlungsproblem. Dafür hat seine Variante eines radikalen Konstruktivismus aber sehr hohe Hürden errichtet, so, als seien wir alle eingemauert und könnten uns gegenseitig allenfalls noch über die Mauer zielloos zurufen: ‚Hallo, ist da jemand?‘ Für das psychische System Mensch sind Systemgrenzen aber keine Betonmauern, sondern subjektive Sinnengrenzen, an denen die Verständigung allerdings auch scheitern kann. Aber es macht einen Unterschied, wenn man auf der anderen Seite Wesen mit sinnvollen Intentionen voraussetzt, die vielleicht ebenfalls eine Weiterbildungsveranstaltung besuchen, um sich zu unterrichten. Aus dem Konstruktivismus lässt sich m. E. keine pädagogische Theorie oder didaktische Lösung ableiten (das ist schon beim Marxismus gescheitert). Er bleibt eine wichtige Hintergrundannahme (und Warntafel), wie Siebert ihn auch in seiner Didaktik benutzt. Ich vermute auch, aber da fühle ich mich nicht kompetent genug, dass aus der Systemtheorie zuwenig Konstruktives für Lern- und Vermittlungsprobleme zu gewinnen ist, dazu muss man wohl doch auf Handlungstheorien zurückgreifen: Kurz, ich plädiere dafür, nicht monotheistisch zu verfahren.

Vor allem plädiere ich aber auch dafür, sich einiger *Empirie* (3) zu versichern. Nicht als ob ein Theorieansatz auf hohem Abstraktionsniveau und von einiger Plausibilität durch empirische Details zu widerlegen wäre. Empirie kann aber u. a. im Hinblick auf didaktische Konzeptionen prüfen, ob sie mit lernpsychologischen Befunden und unterschiedlichsten Lernanforderungen vereinbar sind, wieweit sie Erwartungsmustern von Lernenden entsprechen, Akzeptanz bei Lehrkräften und Programmschreibern finden und mit heutigen organisatorischen Bedingungen (z. B. Kurzzeitpädagogik, Privatfinanzierung) verträglich erscheinen. Damit würde die didaktische Theorie zumindest um zentrale Realisierungsbedingungen angereichert.

Eine postmoderne Metatheorie wie der Konstruktivismus, die nicht mehr vom universalen Wahrheitsanspruch der Wissenschaften ausgeht, müsste zudem höchstes Interesse

am konkurrierenden *Alltagswissen* (4), hier der Lehrenden und Lernenden, haben. Das gilt besonders für eine Didaktik, die für sich in Anspruch nimmt, das Bessere für die Lernenden vorzusehen. Nun ist unser Wissen vom Alltagswissen nicht mehr frisch genug, aber es gibt Neuansätze, beispielsweise zu Fortbildungsbedarfen und Innovationshindernissen bei Kursleitenden (Gieseke 2005, Grotlüschen/Rippien 2007), zum selbstgesteuerten Lernen von Teilnehmenden (Faulstich/Forneck/Knoll 2005, sogar mit einem Experiment) usw.

Unser laufendes Projekt „Dienstleistung Weiterbildung“ (Kil/Schlutz 2006) beschäftigt sich u. a. auch mit Teilnehmererwartungen an lernunterstützende Dienstleistungen (Wagner 2007). Zwar ist der Datensatz (bisher n= 850) noch nicht vollständig ausgewertet, er lässt aber u. a. Folgendes erkennen: Persönlichkeitsfaktoren spielen im Hinblick auf Kurserwartungen und Gesamtzufriedenheit eine durchschlagende Rolle; so fällt die Erwartungsbilanz umso positiver aus, je höher Interesse, Anstrengungsbereitschaft, Erfolgszuversicht und formaler Bildungsabschluss sind. Der Umgang mit Neuem, die Bereitschaft zur Eigenleistung oder der Wunsch nach Lernautonomie variieren aber auch erheblich nach situativen Faktoren, wie Anbieter/inne/n, Kursthemen, gefordertem Wissensniveau. Durchgängig erwarten aber Befragte aus allen Gruppen vom Besuch einer Weiterbildungseinrichtung – im Vergleich zur Alternative, autodidaktisch zu lernen – eine deutliche Entlastung (z. B. didaktische Vorschläge, Kontrolle) und die Fachkraft als Gegenüber (Fachkraft heißt hier: Experte für den Stoff und seine verständliche Darstellung). Dies spricht für mögliche Vorbehalte gegenüber ‚idealen‘, wissenschaftlich begründbaren Vorgehensweisen und für die Notwendigkeit der Ausdifferenzierung von allgemeindidaktischen Konzeptionen.

Man könnte daher fragen, wieweit *eine Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung* (Siebert 1978) noch sinnvoll und machbar ist. Sicher nicht mit dem Zweck, wie er in den 70er Jahren vorherrschte, die Andersheit der Erwachsenenbildung insgesamt zu behaupten und damit einen didaktischen Sonderbereich zu konstituieren (und so ungewollt den Erwachsenen von seiner bisherigen Biographie und Lernentwicklung zu trennen). Angesichts der Unsicherheiten, die Praxis und Wissenschaft heute erleben, was eigentlich ihr Gegenstand, ihr Geltungsbereich, ihre Legitimation ist, wäre es wohl sinnvoll, sich weiterhin nicht nur des Systemcharakters, sondern auch einer Rahmendidaktik der gesamten Erwachsenen- und Weiterbildung zu vergewissern. Rechtfertigung und Ausgangspunkt dafür könnten die andersartigen Konstitutionsbedingungen von Weiterbildung sein: die Verankerung der Lernbedürfnisse und -anforderungen in Lebens- und Arbeitswelt, die Wege und Formen des Zustandekommens von Erwachsenenbildung, die Konstituierung ihrer Themen und Wissensanforderungen. Sinnvoll und komplexitätsreduzierend könnte es sein, wenn solche Bemühungen wieder, wie traditionell üblich, in eine Modellbildung einmündeten. Damit könnten neue, didaktisch relevante Phänomene geprüft und integriert, aber auch Aspekte für die notwendige Weiter-Entwicklung von speziellen Aufgaben- und Zielgruppendidaktiken deutlicher herausgestellt werden. Denn gelernt wird schließlich nicht ganz allgemein, sondern im Hinblick auf besondere Notwendigkeiten.

Gibt es dafür *Prioritäten*? Sicher aus dem außerswissenschaftlichen Raum. Ich nenne nur ein Beispiel: Die PISA-Verlierer interessieren offensichtlich nicht mehr; eine weitere Spaltung durch soziale Segregation der Gesellschaft scheint in Kauf genommen zu werden. Wir wissen, dass die Weiterbildung im Hinblick auf das Nachholen von allgemeiner und beruflicher Grundbildung eher begrenzte Wirkungschancen hat, aber immerhin konnte auch die Zahl der bildungsfernen Teilnehmer/innen bis in die späten 1990er Jahre kontinuierlich erhöht werden. Wenn Bildungseinrichtungen trotz der fortlaufenden Ökonomisierung und Privatisierung ihre Klientel nicht aufgeben, sollte auch die Wissenschaft hierzu ihren Teil an Forschungs- und Entwicklungsarbeit leisten und neue Zugänge sowie spezifische didaktische Ansätze für Zuwanderer und Eingesessene suchen.

#### **Zum „Nachlesen“**

Die hier besprochenen Beiträge sind als PDF-Dokumente über die „Recherche“ auf der Homepage des REPORT unter [www.report-online.net](http://www.report-online.net) zu finden und stehen zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Siebert, H. (1978): Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung. In: REPORT, H. 1, S. 5–21

Siebert, H. (1982): Theorie der Didaktik. Theoriebildung in der Erwachsenenbildung Teil III. In: REPORT, H. 10, S. 11–24

Siebert, H. (1999): Driftzonen – Elemente einer mikrodidaktischen Lernkultur. In: REPORT, H. 44, S. 10–17

Siebert, H. (2005): Didaktik – mehr als die Kunst des Lehrens? In: REPORT, H. 3, S. 9–16

Weinberg, J. (1996): Die Bürde der Nützlichkeit. Anmerkungen zu einem alten Dilemma in der Pädagogik. In: REPORT, H. 38, S. 10–16

#### **Literatur**

Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler

Arnold, R./Siebert, H. (2006): Die Verschränkung der Blicke. Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog. Baltmannsweiler

Faulstich, P./Forneck, J./Knoll, J. u. a. (2005): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld

Gieseke, W. (2005): Fortbildungsbedarfe Planer/innen und Dozent/innen in der Weiterbildung. Empirische Befunde einer Befragung in Berlin und Brandenburg. In: REPORT, H. 4, S. 37–46

Glaserfeld, E. v. (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt

Grotluschen, A./Rippien, H. (2007): Zur Rolle des pädagogischen Personals beim Systemumbau zu lebenslangem Lernen – Empirische Ergebnisse aus zwei Studien. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 41–51

Kil, M./Schlutz, E. (2006): Dienstleistung Weiterbildung. Feldforschungen zu gegenwärtigen Veränderungen und Handlungsspielräumen. In: Meisel, K./Schiersmann, Ch. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld, S. 159–170

- Maturana, H. (1996): Was ist erkennen? München/Zürich
- Schlutz, E. (1981): Spurenverwischung. Zur Tabuisierung des Lehrbegriffs und zu einigen Aufgaben der Erziehungswissenschaft. In: Mader, W (Hrsg.): Theorien zur Teilnehmerorientierung. Bremen, S. 140–154
- Schulz, W. (1980): Unterrichtsplanung. München
- Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. München/Unterschleißheim
- Strzelewicz, W. (1970): Technokratische und emanzipatorische Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 89–100
- Wagner, S. (2007): Leistungserwartungen von Teilnehmenden. In: Der pädagogische Blick (im Erscheinen)
- Willmann, O. (1889): Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. Band 2. Braunschweig