

REPORT

4 | 2013

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
36. Jahrgang

Erwachsenengerechte Didaktik

- Rüdiger Rhein
**Strukturlogische Aspekte der Didaktik
der Erwachsenenbildung**
- Ulrich Müller/Ulrich Papenkort
**Didaktik für Erwachsene und Didaktiken
der Weiterbildung**
- Stephen Frank/Carola Iller
**Kompetenzorientierung – mehr als
ein didaktisches Prinzip**

REPORT

Themen 2014

1/2014: Erwachsenenpädagogische Ethik (April 2014)

2/2014: PIAAC (Juli 2014)

3/2014: International vergleichende Forschung (Oktober 2014)

4/2014: Opening Higher Education (Dezember 2014)

REPORT vermittelt einen Überblick über die wissenschaftliche Forschung und Theoriebildung der Weiterbildung und begleitet sie unabhängig.

Jedes Heft behandelt ein Schwerpunktthema und enthält einen umfangreichen Rezensionsteil.

Nehmen Sie teil am wissenschaftlichen Diskurs!

wbv-journals.de/report



W. Bertelsmann Verlag

service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de



REPORT 4 | 2013

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
36. Jahrgang

Erwachsenengerechte Didaktik

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

36. Jahrgang, Heft 4/2013

Herausgeber:

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung wird herausgegeben von einem unabhängigen Gremium. Dem Gremium gehören derzeit folgende Mitglieder an: Philipp Gonon (Zürich), Elke Gruber (Klagenfurt), Ekkehard Nuissl (Kaiserslautern), Josef Schrader (Bonn).

Herausgeber Heft 4/2013:

Philipp Gonon

Beirat: Anke Hanft (Oldenburg), Stephanie Hartz (Braunschweig), Joachim Ludwig (Potsdam), Erhard Schlutz (Bremen), Sabine Schmidt-Lauff (Chemnitz), Jürgen Wittpoth (Bochum)

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) unterhält die Redaktion des REPORT und stellt damit eine zentrale Informationsinfrastruktur für den wissenschaftlichen Diskurs in der Erwachsenenbildung zur Verfügung.

Wissenschaftliche Redaktion: Thomas Jung

Redaktionsassistentz: Beate Beyer-Paulick

Lektorat: Manuela Hentschel

Anschrift der Redaktion und Herausgeber:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. (0228) 3294-182, Fax (0228) 3294-399
E-Mail thomas.jung@die-bonn.de

Hinweise für Autor/inn/en:

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Der Autor/die Autorin versichert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an seinem/ihrer Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen die Rechte auf die herausgebende Institution über. Unverlangt eingesandte Manuskripte werden nicht zurückgesandt.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Sie werden von der Redaktion anonymisiert und den Herausgeber/innen sowie zwei externen Gutachtern vorgelegt. Die Begutachtung erfolgt „double blind“. Weitere Informationen unter www.report-online.net.

Open Access: Unter www.report-online.net sowie wbv-journals.de/report stehen die Beiträge zum Download zur Verfügung. Zwölf Monate nach Erscheinen ist der Download kostenlos.

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.

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (0521) 91101-11, Fax (0521) 91101-19
E-Mail service@wbv.de
Internet wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos
Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. (0228) 97898-10, Fax (0228) 97898-20
E-Mail roos@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Vierteljährlich, jeweils im April, Juli, Oktober und Dezember.

Bezugsbedingungen ab 1.1.2014: Preis der Einzelhefte 17,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 44,- EUR, für Studierende mit Nachweis 38,- EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISBN 978-3-7639-5148-2 (Print)

ISBN 978-3-7639-5149-9 (E-Book)

DOI zur elektronischen Ausgabe:

10.3278/REP1304W

Best.-Nr. 23/3604

© 2013 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Vervielfältigung und Verbreitung, insbesondere die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen, nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.



Inhalt

Abstracts	5
Editorial	7

Beiträge zum Schwerpunktthema

Rüdiger Rhein

Strukturlogische Aspekte der Didaktik der Erwachsenenbildung	11
--	----

Ulrich Müller/Ulrich Papenkort

Didaktik für Erwachsene und Didaktiken der Weiterbildung	22
--	----

Stephen Frank/Carola Iller

Kompetenzorientierung – mehr als ein didaktisches Prinzip	32
---	----

Forum

Rainer Silberbauer

Entstehung von Erinnerung in kommunikativen Prozessen im Kontext der Amateurfotografie	45
---	----

Rezensionen

David N. Aspin/Judith Chapman/Karen Evans/Richard Bagnall (Hg.)

Second International Handbook of Lifelong Learning (Philipp Gonon)	69
--	----

Karin Dollhausen/Timm C. Feld/Wolfgang Seitter (Hg.)

Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung (Rainer Brödel)	71
--	----

Peter Faulstich

Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie (Anita Pachner)	73
---	----

Martin Fromm

Einführung in didaktisches Denken (Martin Lehner) 74

*Birgit Hilliger*Paradigmenwechsel als Feld strukturellen Lernens. Konsequenzen für
die Herausbildung von Lernkulturen in der Transformationsgesellschaft
(Jan Böhm) 76*Andrea Hoffmeier/Dolores Smith*Interkulturelle Kompetenz und Kulturelle Erwachsenenbildung
(Marion Fleige) 77*Ralf Lottmann*Bildung im Alter – für alle? Altersbilder, Ziele und Strukturen in
der nachberuflichen Bildung in Deutschland und den USA (Carola Iller) 79*Matthias Pilz (Hg.)*The Future of Vocational Education and Training in a Changing World
(Kathrin Breuing) 81*Burkhard Schäffer/Olaf Dörner (Hg.)*Weiterbildungsbeteiligung als Teilhabe- und Gerechtigkeitsproblem
(Philipp Eigenmann) 82

Autorinnen und Autoren der Beiträge 84

Autorinnen und Autoren der Rezensionen 85

Gutachterinnen und Gutachter (36. Jg.) 86

Call for Papers 87

Rüdiger Rhein

Strukturlogische Aspekte der Didaktik der Erwachsenenbildung

Dieser Aufsatz unternimmt den Versuch einer strukturlogischen Rekonstruktion didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung. Didaktik wird als eine spezifische Praxis mit einer immanenten Eigen-Logik aufgefasst. Damit ist eine Perspektive eröffnet, um relevante Aspekte erwachsenengerechter Didaktik zu identifizieren. Diese ergeben sich nicht nur aus der Aufklärung sachlogischer Gelingensbedingungen des Lernens im Erwachsenenalter, sondern auch aus strukturlogisch bedingten Herausforderungen hinsichtlich Disziplinierung, Zu-Mutungen und Autorität – solchen Strukturmerkmalen also, die eine Bildungsarbeit mit Erwachsenen durch spezifische Artikulationsformen regulieren muss, um sie auf erwachsenengerechte Weise gestalten zu können.

Criteria of Adult Education Didactics

This contribution suggests a reconstruction of didactic behavior in the context of adult education. Didactics is perceived as a specific kind of practice that can be analyzed with respect to its immanent significances. Thus, criteria of adult education didactics can be identified. These criteria are not only empirically found aspects concerning the conditions of success. Incorporated challenges concerning disciplining, impositions of teaching and authority matter as well. Notwithstanding adult education has to deal with these aspects and to design a form of managing adult education requirements.

Ulrich Müller/Ulrich Papenkort

Didaktik für Erwachsene und Didaktiken der Weiterbildung

Der Beitrag geht der Frage nach, ob die Ableitung einer Didaktik der Erwachsenenbildung aus Besonderheiten des Erwachsenenalters nötig und möglich ist. Die Verfasser plädieren dafür, die Didaktik der Erwachsenenbildung in der Kontinuität der Lebensspanne als Modifikation einer dezidiert allgemeinen Didaktik zu verstehen und sie an den Merkmalen der sozialen Situation Erwachsener zu orientieren. Eine solche allgemeine „Didaktik für Erwachsene“ solle um spezielle „Didaktiken der Weiterbildung“ ergänzt werden, die jeweils spezifische institutionelle Aspekte in den Blick nehmen: Didaktik der abschlussbezogenen, wissenschaftlichen, praktischen, interessenbezogenen und zielgruppenorientierten Weiterbildung.

Didactics for Adult Education in the Continuity of the Lifespan

The article discusses whether it is necessary and possible to deduce the didactics of adult education from the particularities of the adult age. The authors make the case for understanding didactics of adult education in the continuity of the lifespan and as a modification of general didactics. It should be related to the characteristics of the social situation of adults. Such “didactics for adults” should be complemented by

specific “didactics of further education” which focus on specific institutional aspects: didactics of certificate-related, scientific, practical, interest-based, and target-group oriented further education.

Stephen Frank/Carola Iller

Kompetenzorientierung – mehr als ein didaktisches Prinzip

Mit der Umsetzung von Kompetenzorientierung in der Didaktik sind weitreichende Konsequenzen für die Zielbestimmung, Inhaltsauswahl und methodische Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen verbunden. Damit ist sie mehr als ein didaktisches Prinzip, das synonym für eine Handlungs- oder Teilnehmendenorientierung stehen kann. Ausgehend von einem Verständnis des Kompetenzbegriffs als didaktischer Kategorie und Ziel kompetenzorientierter Lehre wollen wir einen Beitrag zu einer Diskussion leisten, aus der ein umfassendes didaktisches Modell entstehen kann, das sowohl inhaltsdidaktisch wie auch prozessdidaktisch theoretisch begründete Orientierung für die praktische Bildungsarbeit gibt.

The Orientation on the Concept of Competencies – More than a Didactical Principle

The concept of competencies has expansive effects for the definition of goals, contents and methods in teaching. The orientation on competencies therefore is more than a didactic principle like active-learning or learner-centered instruction. Coming from a concept of competencies as a didactical category as well as an aim of teaching, we will argue, that a comprehensive theoretical approach is needed, which delivers a theoretical founded orientation for both the decisions on contents and the methods.

Rainer Silberbauer

Entstehung von Erinnerung in kommunikativen Prozessen im Kontext der Amateurfotografie

In diesem Beitrag soll anhand der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack gezeigt werden, wie Erinnerung in kommunikativen Prozessen entsteht. Dabei wurden im Rahmen einer Studie Amateurfotos aus dem Besitz von Senioren für Interviews herangezogen. Die Aussagen der Senioren wurden im Vergleich analysiert, ausgewertet und die Ergebnisse im Zusammenhang mit der einschlägigen Literatur diskutiert.

The Genesis of Memory in Communicative Processes in the Context of Photography

Using the documentary method according to Ralf Bohnsack, it is shown in this essay how memory in communicative processes with senior citizens develops. Amateur photographs were used to discuss with the seniors. The conversations took place in two small groups and were analyzed in comparison. Furthermore, the statements of the interviewees were evaluated and discussed in the light of relevant literature.

Editorial

Mit dem Schwerpunktthema „Erwachsenengerechte Didaktik“ widmet sich der REPORT erneut einem Thema, das wohl auch einen zentralen Kern des (teil-)disziplinären Selbstverständnisses betrifft. Denn mit dem Aufschwung und der Etablierung der Erwachsenenbildung seit den 1970er Jahren ging auch eine Selbstlegitimierung einher, die wesentlich auf die domänenspezifische Theoretisierung und Bereitstellung eines eigenen, genuinen Diskurses und Umsetzungsanspruchs im Bereich des Lehrens und Lernens setzte.

Wohl ein starker Anspruch ist bis heute daher die Abgrenzung von schulpädagogischer und kindzentrierter Bildung und ihrer didaktischen Ausgestaltung. Der Fokus ist der erwachsene Teilnehmer, der weitgehend selbstgesteuert sich mit Inhalt und Lernformen auseinandersetzt und diese auch reflektiert. Hans Tietgens' Anspruch der Erwachsenenbildung als „Lernwissenschaft“ wurde – das wurde schon des Öftern festgestellt – allerdings nur partiell gelöst, denn es herrscht(e) eine starke Lehrer- und weit weniger einer Lernerorientierung vor (vgl. Ludwig 2000, S. 11). Statt weitere didaktische Detailperfektionierungen voranzutreiben, gelte es – so wurde gefordert – eine finalisierte Intentionaldidaktik aufzugeben und „die Entscheidung über Ziele und Inhalte der Wissensaneignung in die Verantwortung der Lernenden“ zu verlagern (Dräger/Günther 1997, S. 83). Der Pädagogik und insbesondere der Didaktik wurde eine insgesamt zu ausschließliche Fixierung auf Schule und Unterricht vorgehalten, die sich darüber hinaus auf die Altersgruppe der Kinder und Jugendlichen begrenze. Gegenüber einer solchen, oft gar noch als „Allgemeine Didaktik“ titulierten Vermittlungstheorie gelte es, eine besondere Theorie und vor allem Praxis des Lehrens zu entwickeln, die eben – in einer subjektorientierten Aneignungsperspektive – die Situation des Erwachsenen als Ausgangspunkt nehme, zielgruppenbezogen ausgerichtet sei und darüber hinaus im Sinne der Entwicklung von Lernkulturen (vgl. Arnold/Schüßler 1998) sich gegenüber kognitivistischen oder behavioristisch angehauchten Ansätzen abgrenze. Lernen sollte daher nicht – wie so häufig von lernpsychologischer Seite vorexerziert – als „ortloses“ Geschehen definiert werden, sondern vielmehr als eine raum-zeitliche Situativität gelesen werden, die gleichzeitig auch eingebunden sei in einen sozialen Kontext.

Aufgrund dieser Ausgangslage, wie sie sich vor der Jahrtausendwende manifestierte, schien es angebracht, einmal den heutigen Stand der Diskussion auszuloten. Im Nachgang zum bekannten Diktum „Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar“ (Siebert 1997, S. 23), welches den Diskussionsstand der Erwachsenenbildung auf den Punkt brachte, stellt sich die Frage, wo die heutige Reflexion und allfällige empirische Forschung stehen geblieben oder allenfalls weiter gekommen ist. Umso mehr überraschte im Vorfeld dieses angekündigten Themenschwerpunktes, dass es sehr schwer war, hinreichend viele Beiträger für eine solche Ausgabe des REPORT zu „begeistern“.

Immerhin ist es nun doch gelungen, einige Autorinnen und Autoren zu gewinnen, die – vorwiegend reflexiv – innovative Aspekte und Vorschläge bezüglich einer erwachsenengerechten Didaktik formulieren.

Rüdiger Rhein thematisiert in seinem Beitrag „Strukturlogische Aspekte der Didaktik der Erwachsenenbildung“ die Frage, wie sich sachlogische Gelingensbedingungen mit fremd arrangierten Lehr-/Lernsituationen bzw. Strukturen der Disziplinierung, Zu-Mutung und Autorität in der Erwachsenenbildung vereinbaren lassen. Diese seien über einen Kontrakt zwischen Lehrenden und Lernenden auflösbar und müssten im Rahmen didaktischen Handelns angemessen reflektiert werden.

Ulrich Müller und Ulrich Papenkort fragen – quer zum gängigen Credo – in ihrem Beitrag, ob eine spezifische Erwachsenenendidaktik tatsächlich notwendig sei. Ihre Antwort ist insofern überraschend, als sie einer solchen skeptisch gegenüberstehen, immerhin aber für eine „allgemeine Didaktik für Erwachsene“ plädieren, die um spezielle Didaktiken der Weiterbildung zu ergänzen wäre, die im Besonderen die Lernenden und die Institutionen fokussiert.

Der Beitrag von *Stephen Frank und Carola Iller* widmet sich der Frage, inwiefern die Kompetenzorientierung, die auch die Erwachsenenbildung erreicht, diese verändert, bzw. ob sie selbst als didaktische Erneuerung und als Entwicklungspotenzial zu verstehen sei. Die Autorin und der Autor begreifen in diesem gewandelten begrifflichen und bildungspolitischen Umfeld Kompetenz als Chance, sehen aber noch einen größeren Bedarf an Reflexion und Ausbau von didaktischen Modellen, um durch entsprechende Lehre kompetentes Handeln zu generieren.

Allen hier aufgenommenen Beiträgen gemeinsam ist eine eher reflexive Zugangsweise zur Frage, ob und wie eine erwachsenengerechte Didaktik sinnvoll ist. Sie eröffnen damit Zugänge zu weiteren Überlegungen und Modellbildungen, die möglicherweise einer weiteren Prüfung bedürfen, ob sie denn auch empirisch operationalisierbar wären.

Im FORUM thematisiert *Rainer Silberbauer* in einer ausführlicheren Darstellung den Vorgang des Erinnerns von Senioren anhand von Amateurfotografien. Erinnerung wird zu einem sozial-kommunikativen Vorgang, welcher durch die Kraft der Bilder gestützt wird, der auch vorläufige Identitätszuweisungen und -angebote möglich macht. Damit leistet der Autor einen innovativen Beitrag, der an der Schnittstelle von Bildwissenschaft und Biografieforschung zu verorten ist.

Literatur

- Arnold, R./Schübler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Darmstadt
- Dräger, H./Günther, U. (1997): Das Infrastrukturmodell als Antwort auf die Krise der bildungstheoretischen Didaktik. In: Dräger, H./Günther, U./Thunemyer, B.: Autonomie und Infrastruktur. Frankfurt a.M.
- Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen – Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld
- Siebert, H. (1997): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied

Philipp Gonon

Zürich, Oktober 2013

**Beiträge zum
Schwerpunktthema**

Strukturlogische Aspekte der Didaktik der Erwachsenenbildung

1. Vorbetrachtung

„Didaktik“ kann als ein Schlüsselbegriff der Erwachsenenbildung (vgl. Siebert 2009, S. 9) angesehen werden:¹

Die Zentralität dieses Feldes lässt sich allein schon daran ermesen, dass mit der Etablierung erwachsenenbildnerischer Einrichtungen und damit der organisierten Einwirkungsabsicht auf den Bildungsgang von Erwachsenen die didaktische Reflexion immer schon unhintergebar Bestandteil der erwachsenenbildnerischen Praxis war. Erwachsenenbildnerisches zielorientiertes Tun war und ist immer mit dem Problem konfrontiert, Lehrende, Inhalte, Methoden und Teilnehmende in ein richtiges Passungsverhältnis zueinander zu bringen und dieses Verhältnis zu legitimieren. Didaktik bzw. didaktische Reflexion meint deshalb gerade den mehr oder weniger spannungsreichen Versuch, Inhaltsauswahl und Vermittlungsmethode, institutionell-organisatorische und subjektiv-biographische Rahmenbedingungen in einer möglichst optimalen Weise zusammenzubinden und dafür entsprechende Konzepte zu erstellen (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 132).

Der Figur der Didaktik als eines „lernwirksamen Lehrens“ (Arnold 2010, S. 64) inhäriert aber eine Antinomie, sobald sie in erwachsenengerechter Orientierung nicht nur die Selbstverantwortung, sondern auch die Selbstverfügung der Lernenden zu respektieren sucht – didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung muss sich nicht nur für die sachlogischen Gelingensbedingungen des Lernens Erwachsener interessieren, sondern auch für manifeste und latente Strukturmerkmale arrangierter Lehr-/Lernprozesse, die auf erwachsenengerechte Weise reguliert werden müssen.

2. Die Zielkategorie des didaktischen Handelns: Erwachsenenbildung als Praxis

Erwachsenenbildung zeichnet sich durch eine Vielfalt an Erscheinungsformen aus, so dass sich die Frage stellt, inwiefern überhaupt von einer Didaktik *der* Erwachsenenbildung gesprochen werden kann. Klarheit soll hier der Versuch einer dichten Beschreibung des Phänomens Erwachsenenbildung schaffen:

1 Vgl. auch Arnold/Krämer-Stürzl/Siebert (1999).

a) Die atomare Einheit der Praxis Erwachsenenbildung ist das Lernen, welches auf einem externen Interaktionsprozess zwischen dem Lernenden und seiner sozialen, kulturellen und physisch-materialen Umgebung sowie einem davon zu unterscheidenden internen mentalen Prozess der Aneignung und Verarbeitung basiert, in dem neue Eindrücke mit den Ergebnissen früheren Lernens verbunden werden.² Dabei ist erstens festzuhalten, dass das Lernhandeln des Subjekts grundsätzlich *eigentätig* erfolgt. Zweitens befinden sich die Subjekte – lebenslang im Rahmen psycho-sozialer Entwicklungsverläufe – in spezifischen Verhältnissen zu ihrer unmittelbaren (physischen wie sozial-kulturellen) Umwelt (die sich aus der Perspektive der Subjekte als ihre Lebenswelt darstellt) und – vermittelt über symbolische Repräsentationen – zur Welt insgesamt, wobei sie diese spezifischen Subjekt-Welt-Relationen im Rahmen gesellschaftlicher Praxis aktiv gestalten bzw. passiv erfahren, indem sie sich – auch lernend – die Welt in bestimmten Teilen auf je spezifische Weise aneignen und dabei Realität – zumindest teilweise – bewältigen und ihre Verhältnisse zur Welt sinnhaft deuten. Im Rahmen dieser dynamischen Subjekt-Welt-Relationen verändern sich die Dispositionsgefüge, wobei unter Dispositionsgefüge die Summe der kognitiven, affektiven und psychomotorischen Erlebnis- und Verhaltensbereitschaften zu verstehen ist, i.e. Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen, Einstellungen usw.

b) Erwachsenenbildung resultiert als gesellschaftliche Praxis aus der Tatsache, dass aufgrund kontinuierlicher Aneignung, Verarbeitung und Bewältigung von (Um-)Welt Lernprozesse im gesamten Lebensverlauf stattfinden. Während aus der Subjektperspektive zu fragen ist, warum Erwachsene lernen (wollen), aber auch, warum sie (subjektiv empfunden) lernen müssen, stellt sich aus der Perspektive relevanter Umwelten die Frage, warum Erwachsene lernen sollen. Umweltseitig handelt es sich um (funktionelle) (An-)Forderungen an die Subjekte hinsichtlich ihrer Leistungs- und Reproduktionsfähigkeit im gesellschaftlichen Kollektiv. Subjektseitig handelt es sich um Erlangung und Bewahrung von (kognitiver, sozial-kultureller oder lebenswelt-praxisbezogener) selbstverfügter Handlungsfähigkeit und Teilhabeoptionen. Für eine theoretische Rekonstruktion der Praxis Erwachsenenbildung ist also die Unterscheidung zwischen subjektseitigen Lernanlässen, Lernbedürfnissen und Lernnotwendigkeiten einerseits und umweltseitigen Lernanforderungen andererseits zu berücksichtigen.

Dabei dürften sich im Wesentlichen drei Funktionskomplexe theoretisch postulieren und empirisch bestätigen lassen, die sich gleichwohl gegenseitig überlappen:

- Eine qualifikatorische Funktion, umweltseitig begründet in den jeweiligen Notwendigkeiten der Befähigung der Subjekte für diejenigen Anforderungen, die an eine Mitwirkung zu stellen sind (wobei die Anforderungen des ökonomischen, des politischen, des gesellschaftlichen, des technischen und des wissenschaftlichen oder des kulturellen Teilsystems – wiederum ausdifferenziert in Subsysteme –

2 Vgl. grundlegend Illeris (2006, S. 29); vgl. zum Lernen auch Faulstich (2013) und Illeris (2010).

durchaus unterschiedlich sind und einander widersprechen können). Subjektseitig begründet sich die qualifikatorische Funktion in dem Wunsch, dem Bedürfnis oder dem subjektseitig empfundenen Anspruch auf Teilhabe, Mitwirkung und Gestaltung in politischen, sozial-kulturellen und ökonomischen oder betrieblichen Handlungszusammenhängen, die durch entsprechende qualifizierende Lernprozesse ermöglicht werden müssen.

- Eine kompetenzorientierte Funktion, begründet durch die Notwendigkeit, auch in neuen Situationen entweder als Subjekt oder aber im Dienste einer sozialen Struktur für diese unter für sie veränderten Rahmen-, Kontext- oder Umweltbedingungen – wiederum in unterschiedlich möglichen Teilsystemen – spezifisch erfolgreich handeln zu müssen.
- Eine bildende Funktion, begründet im subjektiven Wunsch nach persönlicher Entwicklung, aber auch als kollektivierendes Motiv, das im emanzipatorischen Sinne auf die Organisation von Gemeinsamkeiten und die Verhandlung von Interessen setzt.

c) Ferner kann „beim Reden über ‚Lernen‘ (...) zwischen zwei Typen von Lernen unterschieden werden, und zwar zwischen *elementarem lebenslangen Lernen* und *funktionalem episodischen Lernen*“ (Schmidt 2003, S. 13, Hervorhebung i. O.). Ersteres findet permanent im Lebensvollzug statt:

Wir lernen, also sind wir. Wir lernen überall da, wo wir Erfahrungen machen und diese Erfahrungen in der Reflexion auf andere Erfahrungen beziehen, also durch Synthetisierung von Erfahrungen neue Ordnungen herstellen (ebd.).

Letzteres erfolgt in bestimmten Lernphasen und ist „auf die soziokulturelle Organisation von *Lernbestätigung* ausgerichtet“ (Schmidt 2003, S. 13). Auf der Dimension der sozialen Kontexte, innerhalb derer gelernt wird, besteht also eine Differenz zwischen expliziten Lernsituationen (in denen dann aber durchaus auch etwas anderes, oder auch gar nicht gelernt werden kann) und impliziten Lernsituationen (also anderen als ausdrücklichen Lernsituationen, in denen gleichwohl gelernt wird).

Explizite Lernsituationen können entweder durch das lernende Subjekt selbst arrangiert worden sein oder durch pädagogisch intervenierende Akteure. Die Kombinationen zwischen explizitem oder implizitem Lernen des Subjekts mit den pädagogischen Arrangements ergeben folgende idealtypische Situationen erwachsenen Lernhandelns:

- fremd-arrangierte explizite Lernsituationen (formelle Lernsituationen³),
- selbst-arrangierte explizite Lernsituationen (selbstorganisierte Lernsituationen),
- fremd-arrangierte implizite Lernsituationen: quasi-pädagogische Situationen und

3 Dieser Begriff der formellen Lernsituation ist nicht identisch mit dem Begriff des formalen Lernens, wie er im Memorandum der Europäischen Kommission verwendet wird (vgl. Europäische Kommission 2000).

- „Pädagogik unter der Hand“ in Handlungskontexten, die keine ausgewiesenen Lernkontexte sind (maskierte Lernsituationen),
- selbst-arrangierte implizite Lernsituationen: Lernprozesse im Zuge von Problemlösungen oder Handlungsregulationsprozessen in Handlungskontexten, die keine ausgewiesenen Lernkontexte sind (informelle Lernsituationen),
 - nicht-arrangierte implizite Lernsituationen: beiläufiges, häufig unbewusstes Lernen in alltäglichen, z.T. zufällig entstandenen Situationen, die keine ausgewiesenen Lernkontexte sind (Lernen en passant).

In den selbst-arrangierten Lernsituationen fallen die Akteurpositionen des lernenden Subjekts und des Arrangeurs der Lernsituation in einer Person zusammen. In der informellen Lernsituation dient das Arrangement der Handlungsplanung oder einer Problemlösung und nicht primär Lernprozessen. Beim Lernen en passant liegt kein geplantes Arrangement vor, sondern eine akzidentelle Situation, die sich transintentional als lernhaltig erweist.

Fremd-arrangierte explizite Lernsituationen zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Verschränkung der Eigentätigkeit des lernenden Subjekts mit dem pädagogischen Arrangement von Lernsituationen auf spezifische Weise konzeptualisieren müssen – und damit auch Annahmen über die Angemessenheit dieser Verschränkung machen.

d) Erwachsenenbildung markiert also nicht nur die Praxis lernender Akteure (die ihr Lernhandeln sowohl subjektseitig motiviert als auch umweltseitig induziert erleben können), sondern auch ein *professionelles*, mindestens aber ein *absichtsvolles* Arrangement lernhaltiger Situationen – und damit eine *pädagogische* Praxis, die sich stärker zum Anwalt des Individuums oder zum Anwalt einzelner relevanter Umwelten machen bzw. zwischen der Subjektperspektive und der Umweltperspektive zu vermitteln suchen kann.

Didaktik der Erwachsenenbildung lässt sich auffassen als eine konzeptuelle Antwort auf die Frage nach zweckmäßigen *Institutionalisierungsformen* von Lernsituationen mit *Erwachsenen*. Die Frage nach *erwachsenengerechter* Didaktik lässt sich auslegen als die Frage nach *angemessenen* Institutionalisierungsformen von Lernsituationen mit Erwachsenen bzw. nach angemessener Pädagogizität im Hinblick auf *Erwachsene*.⁴ In einem engen Verständnis bezieht sich Didaktik auf fremd-arrangierte explizite Lernsituationen. Ein weites Verständnis von Didaktik kann sich auch auf selbst-arrangierte explizite Lernsituationen (als Autodidaktik) oder auch auf implizite Lernsituationen im Hinblick auf ihr Potential an Sinn- und Handlungsressourcen für institutionalisierte Lernarrangements erstrecken.

⁴ „Mit ‚Pädagogizität‘ soll eine besondere Form der Sozialität bezeichnet werden, die auf die Ermöglichung von Lernen fokussiert ist“ (Meseth/Proske/Radtke 2012, S. 224). „Der Begriff der Pädagogizität geht auf Marian Heitger [Heitger 2004] zurück, der ihn in bildungsphilosophischer Tradition zur Beschreibung eines normativen Propriums der Pädagogik nutzt“ (ebd.).

Die These einer strukturlogischen Analyse didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung lautet: Lernsituationen müssen im Zuge ihrer Didaktisierung hinsichtlich bestimmter Strukturmerkmale durch geeignete Artikulationsformen reguliert werden, um sie auf erwachsenengerechte Weise gestalten zu können. Im Besonderen gilt dies für explizit arrangierte Lehr-/Lernsituationen, auf die im Folgenden fokussiert wird.

3. Strukturlogische Rekonstruktion des Eigen-Sinns von Lehr-/Lernsituationen

Die Strukturlogik fremd-arrangierter Lehr-/Lernsituationen zeichnet sich zunächst dadurch aus, dass es darum geht, „zwei gänzlich verschiedene Operationen aufeinander zu beziehen“: das unvermeidlich individuelle und unvertretbare Lernen des Einzelnen und das sozial inszenierte Lehren. „Beides ist zu koordinieren, auf Zeit zu synchronisieren und wieder zu entkoppeln, um den selbständigen Gebrauch des Gelernten zu ermöglichen“ (Prange 2005 S. IV).

a) Charakteristisch für die Strukturlogik von Lehr-/Lernsituationen ist, dass sich Vermittlung und Aneignung nicht komplementär zueinander verhalten. Zwischen der Vermittlungsabsicht und dem Vermittlungshandeln der Lehrenden einerseits und dem Aneignungshandeln der Lernenden andererseits besteht eine lediglich kontingente Koppelung. Das Vermittlungshandeln induziert nicht notwendigerweise einen Aneignungserfolg. Lehre erfolgt unter unsicheren, kontingenten Gelingensbedingungen, die in der Eigenlogik des Lernens gründen. Insofern ist Lehre strukturell krisenanfällig, denn sie kann zwar eine Vermittlungsabsicht reklamieren, nicht aber mit sicherem Aneignungserfolg rechnen. Lehren kann Lernen lediglich ausreichend wahrscheinlich werden lassen, indem es auf adäquate Weise versucht, geeignete Bedingungen für das potentielle Gelingen von Lernen zu schaffen; dabei sind die Gelingensbedingungen von Lernen „adressaten- und kontextsensibel“ (Helsper 2011 S. 129).

b) Diese kontingente Koppelung suspendiert keineswegs die Bedeutung von Lehre. Deutlich wird dies insbesondere im Hinblick auf den *Gegenstandsbezug* des *Lernens*. Lernen kann immer nur im Hinblick auf einen Inhalt oder Gegenstand erfolgen, allerdings gibt es keinen Lerngegenstand an sich. Sämtliche *Lerngegenstände* sind Elemente vorgängiger Praxis, in der sie eine spezifische Bedeutsamkeit besitzen; sie *werden* zu Lerngegenständen in der *Lernsituation*, also in demjenigen Tätigkeitsvollzug, in dem sie *lernend* angeeignet werden. Lernende Aneignung ist immer die Aneignung eines Lerngegenstands als Element vorgängiger, originärer Praxis. Dabei ist davon auszugehen, dass in die jeweiligen Lerngegenstände Aneignungsnotwendigkeiten eingelagert sind, die sich aus der Eigen-Struktur des originären Gegenstands bzw. aus dem Eigen-Sinn der originären Praxis ergeben, in der der Gegenstand eine spezifische Bedeutsamkeit besitzt. Die Lernenden müssen also in der Lernsituation spezifische Erfahrungen

mit dem Gegenstand sammeln (können), um mit dessen Eigenstrukturen vertraut zu werden, und sie müssen (sich) die spezifische Bedeutsamkeit des Gegenstands erschließen (können), indem sie verstehen, auf welche Fragen oder Problemstellungen der Lerngegenstand in der originären Praxis eine Antwort gibt.

Lernen beschränkt sich nicht auf das Abspeichern von Informationen, und es erschöpft sich auch nicht darin, Neues an Vorhandenes anzuknüpfen. Lernen ist insbesondere ein subjektiv bedeutsames Aneignungshandeln, auf das sich Lernende explizit einlassen müssen, wobei sich die subjektive Bedeutsamkeit naturgemäß nur für die Lernenden selbst einstellen, nicht aber von außen hergestellt werden kann. Ebenso kann auch die Bereitschaft, sich auf einen Lernprozess einzulassen, nur durch die Lernenden selbst erklärt werden. Dennoch übernimmt Lehre hier mindestens zwei wichtige Funktionen:

Erstens können Lehrende in der Erwachsenenbildung nicht nur Lernarchitekturen zur Aneignung von Lerninhalten arrangieren (oder Lerninhalte präsentieren), sie haben im Idealfall auch spezifische Bezüge zu der originären Praxis, der die Themen, Inhalte oder Gegenstände des Lernens entstammen, sie verkörpern ihr Verhältnis zu diesen Themen bzw. Gegenständen und damit verbundene (Wert-)Haltungen und repräsentieren auf diese Weise eine spezifische Bedeutsamkeit der Beschäftigung mit diesen Inhalten.

Zweitens dürfte subjektives Aneignungshandeln von kompetenten Partnern zur Erörterung von gegenstandsbezogenen Eigenlogiken und zur Erörterung von Erfahrungen im handelnd-erprobenden Umgang mit den Themen, Inhalten oder Gegenständen (inklusive deren Widerständigkeit) profitieren – auch im Sinne eines „Sich-Beratens“ als praxisbezogene Komplementärstrategie zum theoretischen Diskurs“ (Wildfeuer 2011, S. 1774).

4. Perspektiven erwachsenengerechter Didaktik

Institutionalisierten Lehr-/Lernsituationen wohnen bestimmte Strukturlogiken inne, die einer besonderen Artikulationsform, also eines besonderen Bezugs von Lehren auf Lernen bedürfen, damit sie durch lernende Erwachsene als angemessen akzeptiert werden können. Diese Strukturlogiken ergeben sich aus dem Umstand, dass sich didaktisches Handeln in spezifischen arrangierten Kommunikations- und Interaktionsformen⁵ inszeniert, die explizit auf Lernen orientiert und dabei strukturell auf eine spezifische Mitwirkung(-sbereitschaft) der Lernenden angewiesen sind. Zugleich kann didaktisches Handeln diese Mitwirkung(-sbereitschaft) nicht erzwingen, ohne hierdurch die Kommunikations- und Interaktionsformen zu dekonstruieren. Im Zuge der didaktisch orientierten Inszenierung von Kommunikations- und Interaktionsformen ergibt sich ein Regulierungsbedarf hinsichtlich strukturlogisch bedingter Herausforderungen im Umgang mit Disziplinierung, Zu-Mutungen und Autorität.

5 Die Interaktion bezieht sich auf die Beziehungen zwischen den Lernenden und den Lerngegenständen, zwischen den Lernenden und den Lehrenden und zwischen den Lernenden untereinander.

4.1 Disziplinierung

Fremd-arrangierte Lehr-/Lernsituationen sind auf mindestens zweierlei Weise strukturell in die Thematik der Disziplinierung involviert, so dass sie diesen Aspekt im Kontext von *Erwachsenenbildung* (und im Kontext von *Erwachsenenbildung*) spezifisch regulieren müssen:⁶

Erstens stellt sich bei *explizit* organisierten Lehr-/Lernsituationen, also „mit der Herstellung ausschließlich für Lehren vorgesehener Zeiten und Orte“ (Helsper 2011, S. 126), eine besondere Schwierigkeit ein, denn

jetzt ergibt sich Lehren nicht mehr nebenbei im praktischen Lebensvollzug und dem daraus sich ergebenden spontanen Interesse eines Akteurs, der sich damit selbst zum Educanden macht, sondern als eine generalisierte Erwartung und als ausschließlich der Handlungsform Lehren und der reziproken des Lernens vorbehaltene Zeit. Störte in den wenig differenzierten Alltagsvollzügen das Lehren, weil es vom Eigentlichen [nämlich der originären Praxis] abhielt, so [stört] nun alles außer dem Lehren und Lernen, das nun beim Eigentlichen dieses neu etablierten ‚Geschäftes‘ [nämlich der Vermittlung der einst originären Praxis als nunmehrigem Lerngegenstand] störend dazwischen kommt (ebd.).

Will man nicht kontrafaktisch von der Voraussetzung ausgehen, dass sich zur festgesetzten Zeit am festgesetzten Ort stets lernwillige und lernbereite Adressaten einfinden, bedarf es angemessener Formen zur Herstellung eines Commitments hinsichtlich der gemeinsam verantworteten Gestaltung des Lehr-/Lernsettings. In fremd-arrangierten expliziten Lernsituationen dekonstruiert eine fehlende Bereitschaft zu einer solchen Übereinkunft den Eigen-Sinn des Settings: Man kann – anwesend in einer als pädagogisch ausgewiesenen Situation – nicht nicht-teilnehmen.⁷

Zweitens bleibt die Tatsache unhintergebar, dass Lernende die Notwendigkeit akzeptieren müssen, sich im Rahmen ihres Lernprozesses einer gewissen *Anstrengung* und den Anforderungen der Eigen-Logik des Lernens zu unterziehen;⁸ Lernen erfordert von den Lernenden stets auch (Selbst-)Disziplinierung.

6 Vgl. zu einer theoretischen Rekonstruktion des „Disziplinierens“ Radtke (2011).

7 Üblicherweise wird dieser Aspekt in der Erwachsenenbildung unter der Perspektive der Teilnehmerorientierung verhandelt; vgl. dazu exemplarisch Siebert (2009).

8 Schrader (2003) unterscheidet vier Wissensformen in der Weiterbildung: Handlungswissen (Umgang mit Sachen und Symbolen), Interaktionswissen (Umgang mit sozialen Situationen), Identitätswissen (Umgang mit der eigenen Person) und Orientierungswissen (Umgang mit Werten und Normen). Die lernende Aneignung dieser Wissensformen erfordert teilweise unterschiedliche Lernanstrengungen: Sofern es um das verstehende Aufschließen der Eigenlogik eines Gegenstands oder um das Einüben einer spezifischen Könnensordnung geht, die sich nicht beliebig subjektiv umdeuten lassen, besteht die Lernanstrengung in der Auseinandersetzung mit dem Eigenrecht des Gegenstands; bei identitätsbezogenen Lernprozessen beruht die Anstrengung auf möglicher intrapsychischer Abwehr, und bei der lernenden Auseinandersetzung mit Werten und Normen auf deren affektiver Besetztheit.

4.2 Zu-Mutung

Der Figur der Lehre selbst inhäriert eine Strukturlogik, die für eine Interaktion zwischen Erwachsenen, sofern diese als mündige Subjekte gesetzt sind, spezifisch artikuliert werden muss:

Lehren ist die von einem Akteur ausgehende absichtsvolle Haltung der Vermittlung irgendeiner Sache gegenüber einem Adressaten, der dieser Sache nicht oder ungenügend mächtig ist, mit dem Ziel, diesem deren Aneignung zu eröffnen, wobei die Akte des Lehrens selbst – das mehr oder weniger methodisiert sein kann – noch nichts über dessen Erfolg aussagen, darüber, ob die Sache auch gelernt wird. Lehren ist somit durch die Vermittlungsabsicht und nicht durch den Aneignungserfolg gekennzeichnet (Helsper 2011, S. 125).

Lehre *will* also jemandem etwas vermitteln. Lehre lässt sich rekonstruieren als ein Sprach- und Interaktionsspiel, das – wenn es sich um *Lehre* handelt – stets auf einen Adressaten bezogen ist, der etwas, nämlich das durch die Lehre Thematisierte, lernen *soll*,⁹ und zwar deswegen, weil dieses vom Lehrenden aus bestimmten Gründen als bedeutsam angesehen wird.

Inwiefern aber das durch die Lehre Thematisierte durch die Lernenden als lernnotwendig ratifiziert wird, ist durch das Lehrhandeln nicht zu beeinflussen: Den Lernenden stellt sich die Frage, aus welchen Gründen sie der Lernaufforderung folgen sollten. Sofern sie – aus ihrer Perspektive – nicht ohnehin wollen, was sie sollen, impliziert Lehrhandeln *strukturell* eine mehr oder weniger starke Zumutung, der sich Lernende nur entziehen können, indem sie das aktuell inszenierte pädagogische Arrangement (zumindest partiell) dekonstruieren – ein Verhalten, das dann als „Lernwiderstand“ registriert wird, dessen rationalen Eigen-Sinn es aber zu würdigen gilt.¹⁰

Was Lernende als Zumutung empfinden mögen, kann durch die Lehrenden durchaus als Zu-Mutung gemeint gewesen sein – als Akt lernhaltiger und potentiell bildungswirksamer Zueignung.¹¹ Lehre, die ihren Selbstanspruch ernst nimmt, ist da-

9 Dies ist eine analytische, keine empirische Aussage; folgt man der vorgeschlagenen Rekonstruktion von Lehre, so wären empirisch beobachtbare Situationen, in denen sich die skizzierten konstitutiven Merkmale nicht auffinden ließen, *begrifflich* nicht als Lehre sondern jeweils als etwas anderes aufzufassen (z.B. Moderation, Coaching u.a.).

10 Vgl. dazu exemplarisch Kade (1985); Faulstich/Grell (2005). Betrachtet man diesen Punkt näher, zeigt sich noch folgende Differenzierung: Entweder handeln Lernende – weil sie es subjektiv als unzumutbar empfinden – nicht so, wie sie für ein – aus der Perspektive der Lehre – erfolgreiches Lernhandeln eigentlich handeln sollten (weil sie die Lernaufforderung zurückweisen oder sich den Lernanforderungen nicht unterziehen, weil sich ihnen eine subjektive Bedeutsamkeit des Lerngegenstands nicht erschließt usw.), und vollziehen damit den Lernprozess als solchen gar nicht oder nur unvollständig. Oder aber Lernende wählen einen eigenen, idiosynkratischen Lernweg, der jedoch vom vorgeschlagenen bzw. vorgegebenen pädagogischen Arrangement mehr oder weniger stark abweicht.

11 Differenzbildend ist hier der Unterschied zwischen Zueignung und Vermittlung. Während bei der Vermittlung der Lehrinhalt gesetzt ist und nun durch den Lehrenden vermittelt werden muss, steht bei der Zueignung am Anfang die Prämirung des Lehrinhalts durch den Lehrenden als bedeutsam. Leitend ist hier die Idee von Pädagogik als Zeigehandeln (vgl. Prange 2005), als angeleiteter Grenzerfahrung und als hilfreicher Beziehung.

bei in ihrer Ausübung aufgrund der potentiellen Eigen-Willigkeit und der potentiell fehlenden Resonanz der Lernenden strukturell kränkungsausgesetzt.¹²

Die Frage nach erwachsenengerechter Didaktik bedeutet in diesem Zusammenhang: Wie kann der Anspruch der Lernenden auf Selbstverfügung und Selbstbestimmung angemessen prozessiert werden? Aus welchen Gründen sollten bzw. könnten sie sich eine fremd-gesetzte Lernaufforderung zu Eigen machen?

4.3 Autorität

Die Frage nach erwachsenengerechter Didaktik ist schließlich auch eine Frage nach der Relation zwischen der Autonomie lernender Subjekte und kontextbezogener Autorität der Lehrpersonen, wobei sich diese Autorität auf das Setting und die Prozesse (pädagogische Autorität), auf die Inhalte (epistemische Autorität) oder auf die Kontrolle, Evaluation und Bewertung von Lernprozessen (strukturelle Autorität) beziehen kann.¹³ Aus welchen Gründen könnten Erwachsene eine Lehrperson als pädagogische oder sogar als strukturelle Autorität anerkennen, die legitimiert wäre, Inhalt und Prozessierung des pädagogischen Arrangements zu gestalten und auf der Einhaltung daraus sich ergebender Verbindlichkeiten zu bestehen?¹⁴

Die Anerkennung von pädagogischer Autorität auf Seiten der Lernenden kann anfänglich wohl nur durch begründetes Vertrauen und ex post facto wohl nur durch gelungene Bildungsprozesse gerechtfertigt werden. In begrifflicher Unterscheidung zu Lernprozessen meint Bildung den (mit Lernprozessen einhergehenden) Zuwachs an selbstverfügbaren und reflexiv aufgeklärten Handlungs- und Teilhabeoptionen; dieser wird ermöglicht durch Erhöhung von Klarheit und Sicherheit über eigenes Wissen, Können, Wollen und Handeln, indem subjektiv bedeutsame kognitive, ästhetische, moralische, leiblich-sinnliche oder emotionale Aspekte der Ich-Welt-Relation mit bestimmbaren methodischen Mitteln durchgearbeitet werden.

Auf Seiten der Lehrenden bedarf es dazu eines pädagogischen Ethos, das das empfindliche Zusammenspiel zwischen symmetrischer Partnerschaftlichkeit unter Erwachsenen und asymmetrischer Rollenverteilung zwischen Lernenden und Lehrenden reguliert.

4.4 Sachlogische Gelingensbedingungen des Lernens im Erwachsenenalter

Jenseits strukturlogisch inhärenter Herausforderungen stellt sich die Frage nach erwachsenengerechter Didaktik zweifelsohne auch im Hinblick auf sachlogische Gelin-

12 Dieser Gedanke stammt von Ilien (2008, S. 14ff.), der diesen Aspekt jedoch für den schulpädagogischen Kontext diskutiert. M.E. gilt diese Figur aber aus strukturlogischen Gründen für Lehre generell und lässt sich insofern auf Erwachsenenbildung übertragen, auch wenn diese nicht mit schulischem Unterricht vergleichbar ist und auch nicht mit schulpädagogischen Kategorien analysiert werden kann.

13 Vgl. zum Begriff „Autorität“ in grundlegend analytischer Perspektive Schweidler (2011).

14 Unabhängig davon kann die Anerkennung der Lehrperson als epistemische Autorität insbesondere aufgrund ihrer Fachkompetenz erfolgen.

gensbedingungen von Lernen und Lehren als spezifischem Handeln (als sozialer und als technisch-handwerklicher Praxis), die hier aber nur angedeutet werden können:

- Einsatz geeigneter Artikulationsschemata des Lehrens (planen, arrangieren und offerieren, begleiten, rückmelden)¹⁵ und angemessene Prozessierungen des Lernens (einen Handlungszug machen – eine Erfahrung machen – die Erfahrung reflektieren und verstehen – die Erfahrung und ihre Reflexion nachhaltig erinnern oder inkorporieren);¹⁶
- Berücksichtigung einschlägiger Relevanzkriterien der Akteure (Alter, sozio-kulturelle Verortung, biografische Situierung und Kohortenzugehörigkeit, Lerninteressen, Lernmotive usw.)¹⁷ und der situativen Kontexte (Lernen in der Gruppe u.a.);¹⁸
- psycho-dynamische Aspekte des Lernens, also die Rolle von Emotionalität in Lernprozessen, der Umgang mit Regression und Krisen, die Anerkennung des Eigen-Sinns der Lernenden u.a.

5. Ausblick – Dimensionen erwachsenengerechter Didaktik

Erwachsenengerechte Didaktik – in theoriegeleiteter handlungspraktischer Perspektive – kann nicht nur fragen, was genau in pädagogischen Arrangements (manifest) passiert, sie muss auch reflektieren, was genau sich (latent) strukturell und situativ inszeniert. Situativ erfordert dies eine – explizite oder implizite – Kontraktierung zwischen Lernenden und Lehrenden darüber, was genau in der Lehr-/Lernsituation passieren *soll*.

Professionelles pädagogisches Handeln heißt dann, Möglichkeitsräume für Lern- und Bildungsprozesse anzubieten und zu arrangieren:

- Didaktik als auf Verstehen zielende dialogisch prozessierte Vermittlung und Zueignung, als Erläuterung und Erörterung des Eigen-Sinns fokussierter Thematiken, Gegenstände oder Praxen;
- Didaktik als gemeinsame Erörterung allgemeiner oder subjektiver Bedeutsamkeiten von Thematiken, Gegenständen oder Praxen;
- Didaktik als kontextadäquate methodische Anleitung, Begleitung oder Supervision und Reflexion von Lern- und Aneignungsprozessen (Klärung von Lernzielen und -anlässen, Lernwegen und Lernschwierigkeiten).

Diese Lesart des erwachsenengerechten didaktischen Handelns schließt an Konzepte bildungstheoretischer Didaktik und an subjektwissenschaftliche Lerntheorien an; sie

15 Vgl. grundlegend zu Formen des pädagogischen Handelns Prange/Strobel-Eisele (2006).

16 Diese Aspekte verweisen auf das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung.

17 Hier ist das didaktische Prinzip der Teilnehmerorientierung zu veranschlagen.

18 Hier schließen Ansätze kommunikativer Didaktik an.

rechnet jedoch ausdrücklich mit spezifischen und zumeist latenten Effekten, die sich strukturlogisch im Zuge der Inszenierung kommunikativer und interaktiver Lehr- und Lernarrangements einstellen. Diese Effekte gilt es im Zuge des didaktischen Handelns ausdrücklich in Rechnung zu stellen und (teilnehmerorientiert und teilnehmerange-messen) zu verhandeln.

Literatur

- Arnold, R. (2010): Didaktik – Methodik. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E.: Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn
- Arnold, R./Krämer-Stürzl, A./Siebert, H. (1999): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin
- Arnold, R./Pätzold, H. (2008): Bausteine zur Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel
- Faulstich, P. (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld
- Faulstich, P./Grell, P. (2005): Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, P./Forneck, H. J./Knoll, J.: Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld, S. 18–92
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2008): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 3. akt. Aufl. Weinheim/München
- Heitger, M. (2004): Bildung als Selbstbestimmung. Paderborn u.a.
- Helsper, W. (2011): Lehren. In: Kade, J. u.a. (Hg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 125–132
- Ilien, A. (2008): Lehrprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden
- Illeris, K. (2006): Das „Lerndreieck“. Rahmenkonzept für ein übergreifendes Verständnis vom menschlichen Lernen. In: Nuissl, E. (Hg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld, S. 29–41
- Illeris, K. (2010): Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens. Bad Heilbrunn
- Kade, J. (1985): Gestörte Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarb. Aufl. Stuttgart
- Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 223–241
- Nolda, S. (2008): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt
- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn u.a.
- Prange, K./Strobel-Eisele, G. (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Stuttgart
- Radtke, F.-O. (2011): Disziplinieren. In: Kade, J. u.a. (Hg.): Pädagogisches Wissen. Stuttgart, S. 93–101
- Schmidt, S. J. (2003): Was wir vom Lernen zu wissen glauben. In: QUEM-report 82: Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung. Berlin
- Schrader, J. (2003): Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke, W. (Hg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 228–253
- Schrader, J./Berzbach, F. (2006): Lernen Erwachsener – (k)ein Thema für die empirische Weiterbildungsforschung? In: Nuissl, E. (Hg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld, S. 9–27
- Schweidler, W. (2011): Autorität. In: Kolmer P./Wildfeuer, A.: Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Bd. 1. Freiburg, S. 264–278
- Siebert, H. (2009): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. 6. überarb. Aufl. Augsburg
- Terhart, E. (2009): Didaktik. Stuttgart
- Wildfeuer, A. G. (2011): Praxis. In: Kolmer P./Wildfeuer, A.: Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Bd. 2. Freiburg, S. 1774–1804
- Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Weinheim/Basel

Ulrich Müller/Ulrich Papenkort

Didaktik für Erwachsene und Didaktiken der Weiterbildung

Unterhalb einer erst ansatzweise ausformulierten und immer wieder relativierten dezidiert allgemeinen Didaktik (vgl. Terhart 2009, S. 191ff.) und unabhängig von Fachdidaktiken haben sich bisher fünf besondere Didaktiken etablieren können: die Schul-, Hochschul- und Mediendidaktik ab Ende der 1960er Jahre, die Didaktik der betrieblichen Berufsausbildung und der Erwachsenenbildung mit Verzögerung. Die Didaktik der Erwachsenenbildung, die hier im Fokus steht, ist namentlich erstmals 1980 (vgl. Breloer 1980; Strunk 1980) in Erscheinung getreten. Unser Thema ist ihr Spezifikum im Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik auf der einen und zu den anderen gesonderten Didaktiken auf der anderen Seite. In diesem Feld versuchen wir, einige grundlegende systematische und begriffliche Klärungen vorzunehmen.

Während die Schul-, Hochschul- und Betriebs(ausbildungs)didaktik eindeutig als Institutionsdidaktiken deklariert werden können und die Mediendidaktik als formale Didaktik quer zu ihnen liegt, müsste die Didaktik der Erwachsenenbildung ihr Spezifikum dem Begriff nach über ihre Adressaten definieren. Sie wäre somit eine gesonderte Didaktik für Erwachsene. Vor einer Ausarbeitung entsprechender Konzepte, die wir im Folgenden nicht leisten können, müssten nach unserer Ansicht aber drei Fragen gestellt werden, deren Beantwortung wir uns hier, nach einer Klärung unserer Vorstellung von „Didaktik“ (Abschnitt 1), widmen wollen: Ist eine eigenständige Didaktik für Erwachsene überhaupt nötig? (Abschnitt 2); Ist sie möglich? (Abschnitt 3); Ist sie als Didaktik der Erwachsenenbildung hinreichend? (Abschnitt 4)

1. Didaktik

Wir verstehen unter „Didaktik“ im Folgenden die Theorie des organisierten Lehrens und Lernens und grenzen uns damit von Wortverwendungen ab, die auf der einen Seite auch die entsprechende Praxis, auf der anderen Seite jegliches Lehren und Lernen oder nur das Was (Didaktik i.e.S.) oder Wie (Methodik) des organisierten Lehrens und Lernens meinen. Für die Praxis schließen wir an den Begriff des didaktischen Handelns im Sinne von Flechsig und Haller an, die ihn 1975 eingeführt haben. Sie unterscheiden didaktisches Handeln vom Unterrichten und machen damit deutlich, dass didaktisch bedeutsame Entscheidungen nicht nur unmittelbar, sondern auch mittelbar getroffen werden. Nicht nur die Tätigkeit der Lehrenden ist demnach didaktisches Handeln, sondern auch die des „Kultusministers, der neue Lehrpläne entwickeln lässt“, des „Redakteurs, der eine Sendung im Bildungsfernsehen betreut“ oder des „Autodidakten, der sich entschließt, die Sendung anzusehen und sie mit Kollegen zu diskutieren“

(Flehsig/Haller 1975, S. 10). Aufgrund der Differenzierung des Bildungswesens gewinnen gerade die nur mittelbaren Entscheidungen immer größere Bedeutung.

Die Grundstruktur des unmittelbaren didaktischen Geschehens wird in der Literatur seit Comenius in der Form des „didaktischen Dreiecks“ beschrieben. Es geht um die Auseinandersetzung und Begegnung Lernender mit einem Lerngegenstand mit dem Ziel, sich ein Wissen, ein Können oder eine bestimmte Haltung gegenüber diesem Lerngegenstand anzueignen (vgl. Müller u.a. 2012, S. 39ff.). Dieser Prozess der lernenden „Bearbeitung“ eines Gegenstands wird von Dritten, den Lehrenden, angeleitet, gesteuert und unterstützt. Das Geschehen findet in einer räumlichen, zeitlichen und von anderen Bedingungen mitgestalteten Situation statt, die auf das Lehren und Lernen entscheidenden Einfluss hat.

Das ursprünglich nur auf schulisches Lehren und Lernen bezogene Konzept des didaktischen Handelns nahm wesentliche Entwicklungen vorweg, sodass es heute auch in besonderem Maße für die Weiterbildung geeignet erscheint, um die hier vorhandenen vielfältigen Erscheinungsformen analytisch und konstruktiv zu erfassen.

Um die Ausweitung des Begriffs „Didaktik“ auch auf mittelbare Entscheidungswieder „einzufangen“, unterscheiden Flehsig und Haller fünf didaktische Handlungsebenen. Dieses Konzept wurde schon bald in der Erwachsenenbildung aufgegriffen (vgl. Weinberg 1977), immer wieder modifiziert und von Flehsig (1989) selbst angepasst. Im Modell von Tietgens (1992) z.B. werden die Ebenen der Verfahrens-, Veranstaltungs-, Aufgabenbereichs- und Institutionsdidaktik sowie die gesellschaftspolitische Ebene unterschieden.

Die Konzepte des didaktischen Handelns und der didaktischen Handlungsebenen machen es möglich, auch das Bildungsmanagement als Steuerung von Bildungsorganisationen unter einer pädagogischen Perspektive zu verstehen (vgl. Müller 2009). Kombiniert man die Handlungsebenen, als Handlungskreise dargestellt, mit dem für die unmittelbare Situation geltenden didaktischen Dreieck, so gelangt man zu einem Gesamtbild konzentrischer Kreise, in dessen Zentrum das Dreieck aus Lernenden, Lerngegenstand und Lehrenden eingelagert ist. Dieses Bild wollen wir für unsere Überlegungen unter 3. und 4. als Hintergrundfolie verwenden.

2. Didaktik der Erwachsenenbildung: eine eigenständige Didaktik?

Es ist allgemein anerkannt, dass mit Erwachsenen anders gearbeitet werden sollte als mit Kindern oder Jugendlichen. Umstritten ist aber, ob die Unterschiede so groß sind, dass eine grundsätzlich andere Didaktik für die Erwachsenenbildung zu entwickeln ist, oder ob es sich um graduelle Abweichungen handelt, die es gerechtfertigt erscheinen lassen, von einer zumindest im Kern für alle Altersstufen geltenden allgemeinen Didaktik auszugehen.

In der Vergangenheit erfolgte die Beantwortung dieser Frage in Abgrenzung vom schulischen Lernen der Kinder. Im Gefolge der Kritik traditionellen schulischen Unterrichts wurde bisweilen „für die Erwachsenenbildung manches als charakteristisch und erwachsenentypisch erklärt, was man in der Schule der Kinder vermisst, aber auch dort gerne realisiert sähe“ (Raapke 1981, S. 106). Einer solchen scharfen Gegenüberstellung setzte schon Raapke, einer der ersten Didaktiker der Erwachsenenbildung, eine differenziertere Betrachtungsweise entgegen und unterschied zwei Gruppen von Komponenten des Lernens. Demnach gäbe es einerseits jene Komponenten, „die relativ gleichförmige, länger durchlaufende und wiederholbare Strukturen haben“, andererseits aber jene, „die als soziogene Faktoren einen andersartigen Grad von Bedingtheit und Variabilität aufweisen“ (ebd., S. 104). Erstere bezieht er auf die Grundstrukturen menschlichen Lernens, deren Gültigkeit auf allen Lebensalterstufen nachweisbar ist. Mit letzteren meint er jene Bedingungen, die sich durch unterschiedliche Rollendefinitionen von Erwachsenen und Kindern, durch soziokulturelle Umstände, durch individuelle Lebensumstände wie Familie, Beruf etc. ergeben.

Auf der Grundlage dieser Unterscheidung stellt Raapke zwei Thesen auf:

(1) Kinder, Jugendliche und Erwachsene lernen ähnlich – wenn nicht sogar in gleicher Weise – in allen jenen Lernvorgängen und -abläufen, die eine relativ gleichförmige und vielfach wiederholbare Struktur haben (...)

(2) Kinder, Jugendliche und Erwachsene, wie überhaupt Individuen und Gruppen, lernen unterschiedlich, insofern sie unter unterschiedlichen historischen und sozialen Bedingungen und aus unterschiedlichen Motiven lernen und zumindest dem Postulat nach an der Veränderung dieser Bedingungen mitwirken und ihre Motive selbst entwickeln und artikulieren können. Nur eben sind diese Unterschiede nicht durch ‚wesenhafte‘ Verschiedenheit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen begründet, sondern durch die Unterschiede in den Bedingungen und Motiven des Lernens (ebd., S. 105).

Die Didaktik der Erwachsenenbildung muss also sowohl von der „Kontinuität langfristig aufgebauter, durch immer neue Wiederholungen stabilisierter und zunehmend erweiterter Lernprozesse von der Kindheit bis zum Alter“ (Raapke 1981, S. 111) als auch von in der Lebensspanne sich wandelnden Bedingungen ausgehen:

Kontinuität und Wandel sind die Spannungspole; die Differenz zwischen dem Lernen der Kinder und der Erwachsenen verliert demgegenüber an Schärfe. Die Didaktik des Lernens im Erwachsenenalter muss beide Seiten berücksichtigen und in ihr Konzept aufnehmen, und zwar in der Theorie wie in der Praxis (ebd.).

Aufgrund dieser Überlegungen formuliert Raapke an anderer Stelle:

Eine besondere, deutlich abgegrenzte und ausschließliche Didaktik der Erwachsenenbildung gibt es nicht; es sollte sie zweckmäßigerweise auch nicht geben. Aber es

gibt viele Besonderheiten für die Didaktik der Erwachsenenbildung. Von Didaktik der Erwachsenenbildung zu sprechen bedeutet eine Akzentuierung, nicht aber eine Abgrenzung (Raapke 1985, S. 22).

Unter der Perspektive des lebenslangen Lernens, die in den letzten Jahrzehnten zu einem zentralen Paradigma geworden ist, spricht vieles dafür, den Aspekt der Kontinuität stärker hervorzuheben. Erwachsenenbildung ist ein Abschnitt im System lebenslanger Lern- und Bildungshilfen. Aus- und Weiterbildung, Kinder- und Erwachsenenbildung liegen auf einem Kontinuum, nämlich der Lebensspanne der lernenden und sich entwickelnden Menschen. Eine umfassende Theorie sollte daher als allgemeine Didaktik des lebenslangen Lernens entwickelt werden. Eine Didaktik der Erwachsenenbildung wäre als Modifikation dieser allgemeinen Didaktik zu verstehen, d.h. als nur relativ eigenständig. Sie ist nicht im strengen Sinne notwendig, aber durchaus nützlich.

Folgen wir dieser Überlegung, dann stellt sich die Frage, an welchen Merkmalen sich diese Modifikation zu einer Didaktik der Erwachsenenbildung ausrichten soll. Wir schlagen vor, sich hier an zwei Momenten der erwähnten Hintergrundfolie zu orientieren: zum einen an einer Ecke des didaktischen Dreiecks, den Lernenden, zum anderen am Umkreis der Institution.

3. Didaktik der Erwachsenenbildung: eine Didaktik für Erwachsene?

Nicht nur dem Wort, sondern auch der Sache nach müsste die „Einheit der Erwachsenenbildung im Erwachsenen“ (Kade 1982, S. 18) gesucht werden. Doch

obgleich es im Diskurs der Andragogik mittlerweile ein weitverzweigtes Forschungsspektrum gibt, stellt der Erwachsene selbst aber gewissermaßen zugleich auch dessen terra incognita dar. Denn obwohl sämtlichen Ansätzen implizite Theorien über den Erwachsenen zugrunde liegen, so wird auf eine eindeutige und definitorische Bestimmung dabei zumeist verzichtet. Klar scheint nur, wer nicht erwachsen ist: Kinder sind es auf keinen Fall und Jugendliche sind es auch noch nicht und so liegt eine Negativdefinition rasch auf der Hand: Jeder, der nicht mehr Kind oder jugendlich ist, ist erwachsen (Wolf 2011, S. 9).

Wer gilt im Unterschied zu einem Kind oder Jugendlichen in positiver Definition als Erwachsener? Zur Beantwortung der Frage nach den Besonderheiten des Erwachsenenalters sei der Einfachheit halber die gesamte entsprechende Lebensphase vorausgesetzt. Eine möglicherweise notwendige Differenzierung nach verschiedenen Erwachsenenaltern bleibt hier ausgeklammert. Die Frage nach den Besonderheiten des Erwachsenenalters entspricht auf jeden Fall der Frage nach dem Beginn des Erwachsenenalters, verbunden mit einer Abgrenzung zum Lebensalter der Kindheit einschließlich der Jugend.

Es gibt zwei Kriterien, die den Lebenslauf ganz offensichtlich zerteilen: das physische und das rechtliche. Physisch liegen die Unterschiede zwischen geschlechtlich

noch unreifen und schon reifen, zwischen noch wachsenden und schon „erwachsenen“ Menschen, rechtlich zwischen noch Minderjährigen und schon Volljährigen.

Beide Kriterien, das physische und das rechtliche, helfen bei der Frage nach den Besonderheiten einer Didaktik für Erwachsene nicht weiter. Erstens würde sich eine solche Didaktik institutionell in Teilen mit der Schul- und Hochschuldidaktik und der Didaktik der betrieblichen Berufsausbildung überschneiden und damit an Trennschärfe verlieren. Schwerer wiegt jedoch ein zweiter Grund. Jede Didaktik muss sich auf psychische, also kognitive, emotional-motivationale und sensomotorische Merkmale von Menschen beziehen, weil das Lernen als Veränderung nur hier stattfindet. Physische und rechtliche Transformationen sind anders gelagert, auch wenn sie mit der kognitiven Dimension in Zusammenhang stehen.

So setzt das rechtliche Kriterium der Volljährigkeit auch ein kognitives voraus: die früher „geistige Reife“ genannte Fähigkeit zur Vernünftigkeit: „der Mensch in Mündigkeit und Reife“ (Pöggeler 1964). Dieses Kriterium ist im Unterschied zum physischen und rechtlichen Kriterium für das Lernen und damit auch das Lehren anschlussfähig. Es würde institutionell aber auch für Teile der Schul- und Hochschuldidaktik sowie der Didaktik der betrieblichen Berufsausbildung gelten.

Das letzte denkbare Kriterium des Erwachsenenalters ist ein soziales. Als erwachsen gilt jemand, der die Rolle des Schülers abgelegt hat und die Rollen des Berufstätigen, der für sich selbst sorgt, des Familientätigen, der für minderjährige Kinder oder pflegebedürftige Angehörige sorgt, und des politisch Aktiven, der sich passiv oder aktiv um das Gemeinwohl kümmert, übernehmen kann. Nur dieses Kriterium erfüllt beide Funktionen: Es lässt sich auf das Lernen beziehen und ist auch institutionell trennscharf. In diesem Kriterium decken sich auch die Begriffe der Erwachsenen- und der Weiterbildung insofern, als der Begriff der Weiterbildung implizit einen bestimmten Begriff des Erwachsenen unterstellt. Der ist mit dem Ende der Erstbildung und der (potentiellen) Aufnahme wenigstens der Berufs- und Familientätigkeit verbunden.

Nachdem für das Erwachsenenalter das soziale Kriterium ohne Abstriche für den Kontext der Erwachsenenbildung in Frage kommt, sind die entsprechenden Merkmale und die Konsequenzen für eine erwachsenenspezifische Didaktik zu identifizieren. Aus dem Berufs- und Familienbezug, vielleicht auch politischen Kontexten, folgt, dass Erwachsene über (mehr) (Lebens-)Erfahrung und vielleicht auch (mehr) Individualität verfügen. Aus diesen beiden Merkmalen folgt für eine Didaktik für Erwachsene: Das organisierte Lernen Erwachsener sollte an deren Rollenerfahrungen anknüpfen. Erwachsenenbildung müsste so erfahrungsorientiert und damit „Anschlusslernen“ (Tietgens 1992) sein. Der Erwachsene kann und will alles neue Wissen und Können mit seiner Erfahrung abgleichen, was nicht automatisch eine Anwendung bedeutet. Dementsprechend ist Erwachsenenbildung durch „Erfahrungsbereiche“ (Mader 1975, S. 82), nicht, wie in Schule und Hochschule, durch Fachgebiete zu strukturieren.

Eine Didaktik der Erwachsenenbildung, die als Didaktik für Erwachsene konzipiert wird, sollte sich damit an einem Prinzip ausrichten, das spätestens seit den

1980er Jahren „Teilnehmerorientierung“ genannt (vgl. z.B. Breloer 1980; Buttler 1980) und einer „Inhaltsorientierung“ (vgl. Tietgens 1992, S. 83f.; Schlutz 1983b) gegenübergestellt wird. Andere häufig genannte Prinzipien wie „Deutungsmuster-, Erfahrungs-, Handlungs-, Lebenswelt-, Problem-, Situations- und Zielgruppenorientierung“ scheinen „sämtlich Varianten bzw. Teilaspekte des Leitprinzips der Teilnehmerorientierung“ (Tietgens 1992, S. 93) darzustellen.

Eine Didaktik der Erwachsenenbildung, die als Didaktik für Erwachsene an einer Ecke des didaktischen Dreiecks ansetzt, ist durchaus möglich. Sie sollte das Erwachsensein sozial definieren und das Lehren und Lernen in Folge dessen teilnehmerorientiert verstehen. Aber ist die Didaktik der Erwachsenenbildung als Didaktik für Erwachsene hinreichend? Sie müsste nach unserer Auffassung mit dem institutionellen Umkreis des Dreiecks und Didaktiken der Weiterbildung kombiniert werden.

4. Didaktik der Erwachsenenbildung: Didaktiken der Weiterbildung?

Eine Didaktik der Erwachsenenbildung als Didaktik für Erwachsene muss unseres Erachtens um verschiedene gesonderte Didaktiken der Weiterbildung ergänzt werden. Wir verwenden dabei die Termini „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ explizit nicht synonym. Wir verstehen den Begriff „Erwachsenenbildung“ in personenbezogener Perspektive als Handlungs-, den Begriff „Weiterbildung“ in institutionenbezogener Perspektive als Systembegriff (vgl. Diemer/Peters 1998, S. 27). Mit dem schon eingeführten Begriff des didaktischen Handelns wird eine Kombination beider Perspektiven versucht. „Erwachsenenbildung“ hat einen größeren Begriffsumfang als „Weiterbildung“, weil sie sich nicht nur auf Erwachsene nach einer Erstbildung und nicht nur auf organisiertes Lernen bezieht. Erwachsenen- und Weiterbildung sind zwar beide mit dem lebenslangen Lernen kompatibel, aber nur die Erwachsenenbildung bedeutet lebensbreites Lernen im vollen Umfang.

Im Zusammenhang der Erwachsenenbildung kann noch eine Einheit angenommen werden. Sie liegt in dem personenbezogenen Begriff des Erwachsenen. Innerhalb der Weiterbildung, d.h. in institutioneller Perspektive, schlägt die Mannigfaltigkeit des Feldes durch. Erwachsenenbildung variiert hier je nach Kontext der Weiterbildung. Diese unterschiedlichen Kontexte erfassen wir im Folgenden im Plural, als „Weiterbildungen“. Während für die Erwachsenenbildung eine einzelne Didaktik denkbar ist, müsste für jede dieser jeweils speziellen Weiterbildungen eine je eigene Didaktik entworfen werden, die dann mit der allgemeinen Didaktik der Erwachsenenbildung verknüpft werden kann.

Wenn Erwachsenenbildung je nach Weiterbildungskontext, d.h. institutionell, variiert, stellen sich die Fragen, welche Ebene didaktischen Handelns für die Didaktiken der Weiterbildung relevant wird und welche unterschiedlichen Felder dort jeweils gegeben sind.

Eine Differenzierung der Weiterbildung nach Trägern, genauer nach Rechts- und Kostenträgern, könnte den „gespaltenen Weiterbildungsmarkt“ (Friebel 1995) verdeutlichen, wäre aber zur Entwicklung spezifischer Didaktiken ungeeignet. Dazu ist diese Ebene didaktischen Handelns zu sehr vom zentralen didaktischen Geschehen der Erwachsenenbildung entfernt. Eine Ebene tiefer bzw. einen Kreis zentraler lassen sich Institutionen der Weiterbildung unterscheiden. Hier fällt auf, dass neben den genuine Weiterbildungseinrichtungen auch Institutionen eine Rolle spielen, die in der Hauptsache Erstbildung betreiben. Gemeint sind die Schule, die Hochschule und, mit Einschränkungen, der Betrieb. Schon im „Strukturplan für das Bildungswesen“ (1970) wurde festgestellt, dass klassische Institutionen insofern eine „Doppelfunktion“ übernehmen als sie neben der Erst- auch Weiterbildung betreiben.

Neben den Trägern und Institutionen, die ausschließlich zum Zweck der Weiterbildung Bildungsgänge und Kurse anbieten, wie zum Beispiel die Volkshochschulen, müssen auch die Einrichtungen des Sekundarschulwesens sowie die Fachhochschulen und Hochschulen Funktionen für die Weiterbildung übernehmen (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 209).

Zu ergänzen wären, außerhalb des schulorientierten Blicks, die Betriebe.

Während die Schule, die Hochschule und der Betrieb eine erst- und weiterbildende Doppelfunktion innehaben, gibt es Institutionen, die entweder nur Erst- oder nur Weiterbildung betreiben. Auch bestimmte Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe gehören, wenn auch nicht im vergleichbaren Umfang, zur Erstbildung. Sie haben qua Begriff eine nur erstbildende Funktion. Rauschenbach (2009) führt die Kindertagesbetreuung, die Jugendarbeit und, als „Bildungsorte der zweiten Chance“, die Jugendsozialarbeit und stationäre Hilfen zur Erziehung auf. Auch wenn er mit dem Einbezug einer Hilfe zur Erziehung den Bildungsbereich unseres Erachtens überzieht, müssten doch die anderen genannten Felder der Kinder- und Jugendhilfe berücksichtigt werden, evtl. zusammen mit der zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Weiterbildung angesiedelten Familienbildung. Der Unterschied zwischen der Jugendarbeit einschließlich der außerschulischen Jugendbildung hier und der Jugendsozialarbeit, insbesondere der Jugendberufshilfe, dort besteht darin, dass die Jugendarbeit sozialrechtlich als Förderung, die Jugendsozialarbeit als Hilfe zu verstehen ist. Die Jugendarbeit gilt allen Jugendlichen, unabhängig von Schwierigkeiten, während sich die Jugendsozialarbeit nur an problembelastete Jugendliche richtet.

Eine nur weiterbildende Funktion hat die Weiterbildung außerhalb von Schule, Hochschule und Betrieb bzw. in eigenen Einrichtungen, insofern sie exklusiv Bildung betreiben. Es zeigt sich, dass zwischen den exklusiv erstbildenden Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe und den ausschließlich weiterbildenden Institutionen formale Ähnlichkeiten bestehen. Sie korrespondieren miteinander. Der Jugendarbeit einschließlich der außerschulischen Jugendbildung entspricht die Weiterbildung, die lange Zeit allein „Erwachsenenbildung“ genannt – oft mit der „außerschulischen

Jugendbildung“ in einem Atemzug – und deren prototypischer Einrichtungstyp die Volkshochschule ist. Mit der Jugendsozialarbeit, insbesondere der Jugendberufshilfe, korrespondiert vor allem die im Arbeitsförderungsgesetz (SGB III) geregelte, von diversen Anbietern bereitgestellte und von der Bundesagentur für Arbeit finanzierte Form sozialer Bildung.

Die Institutionen, in denen Weiterbildung stattfindet, sind, so unsere These, entweder dieselben wie die der Erstbildung oder sie entsprechen Orten der Erstbildung. Schon zu Beginn der 1980er Jahre konstatierte Schlutz entsprechend: „Es wird (...) deutlich (...), dass das Feld der Erwachsenenbildung sich in ähnlicher Weise ausdifferenzieren beginnt, wie es mit der Jugendbildung geschehen ist“ (Schlutz 1983a, S. 24).

Unsere zweite These in diesem Zusammenhang lautet, dass die gesuchten gesonderten Didaktiken der Weiterbildung auf eben dieser Ebene didaktischen Handelns anzusiedeln sind: den Institutionen. Unterhalb, auf der Veranstaltungsebene, kommen dann weitere spezifische Didaktiken zum Tragen, die für gewöhnlich größere Aufmerksamkeit beanspruchen, die Erwachsenenbildung aber nicht so entschieden variieren wie die hier zu identifizierenden Didaktiken der Weiterbildung. Gemeint sind die Didaktiken für besondere Themenfelder, Zielgruppen und Veranstaltungsformen, inzwischen auch mediale Formen. Gerade letztere, zu denen thematische Ausstellungen, Lehrtexte unabhängig von Veranstaltungen und netzbasierte veranstaltungsbezogene Kommunikationen gehören, wären didaktisch explizit zu berücksichtigen.

Die für Schulen kennzeichnende Weiterbildung findet in der Form von Lehrgängen und Schulungen statt. In ihr werden aufgrund von Prüfungen Zertifikate vergeben. In der neueren europäischen Terminologie spricht man von „formaler Bildung“. Innerhalb der Weiterbildung wird diese Bildungsform meist „abschlussbezogene Weiterbildung“ genannt. Weiterbildung an Hochschulen ist teilweise ebenfalls abschlussbezogen und wird mit einem akademischen Grad oder einem Zertifikat beschlossen. Das Charakteristikum dürfte aber nach wie vor der Bezug zur Wissenschaft sein, warum hier auch von „wissenschaftlicher Weiterbildung“ gesprochen wird. Die Weiterbildung im Betrieb ist durch ihren Praxisbezug gekennzeichnet, der on the job als Lernen am Arbeitsplatz eindeutig, off the job annäherungsweise ausfällt. Insofern könnte man dieses Feld „praktische Weiterbildung“ nennen.

Die für die genuine Weiterbildungsinstitutionen charakteristischen Bereiche sind einerseits die interessenbezogene (vgl. Jugendarbeit), andererseits die zielgruppenorientierte Weiterbildung (vgl. Jugendsozialarbeit) – beides in einem wohlverstandenen Sinne. Interessenbezogen ist die hier gemeinte Weiterbildung nur im Hinblick auf die Teilnehmer. An Interessen der Träger von Weiterbildung ist nicht gedacht. Und als zielgruppenorientiert soll Weiterbildung nur dann verstanden werden, wenn sie nicht an das allgemeine erwachsenendidaktische Prinzip der Teilnehmerorientierung erinnert, sondern die „pädagogische Arbeit mit sozial- und bildungsbenachteiligten Gruppen“ (Schiersmann 1984, S. 17) meint.

Hof, die nicht theoretisch von Institutionen auf Weiterbildungsdidaktiken, sondern umgekehrt und empirisch von subjektiven Didaktiken von Kursleitern auf Institutionen geschlossen hat, kommt mit einer Differenzierung in „abschlussbezogene“, „interessenbezogene“ und „problemorientierte“ – bei uns „zielgruppenorientierte“ – „Weiterbildungskontexte“ zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. Hof 2001, S. 119ff.). Dabei geraten die praktische und die wissenschaftliche Weiterbildung offensichtlich nur aufgrund der Auswahl der befragten Lehrenden nicht in den Blick.

Für die Differenzierung in fünf Didaktiken der Weiterbildung bleibt nur noch nachzutragen, dass die abschlussbezogene und die wissenschaftliche Weiterbildung nicht an Schule und Hochschule gekoppelt bleiben. Sie kommen auch in genuinen Institutionen der Weiterbildung vor. Daher sind die gesuchten Didaktiken zwar formal auf der Ebene der Institutionen angesiedelt, aber nicht immer mit ganz bestimmten Institutionen verbunden.

5. Schluss

Es sollte also, so unser Vorschlag, eine allgemeine Didaktik dezidiert unter der Perspektive des lebenslangen Lernens entwickelt werden. Eine (allgemeine) Didaktik der Erwachsenenbildung wäre in diesen Kontext einer umfassenden Theorie des Lehrens und Lernens einzubetten. Weiterhin sollten gesonderte Didaktiken der abschlussbezogenen, wissenschaftlichen und praktischen, der interessenbezogenen und zielgruppenorientierten Weiterbildung ausgearbeitet werden, die, teilweise lose, an die Institutionen der Schule, Hochschule und des Betriebs gekoppelt sind oder ihr Pendant in der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit haben. Auf dieser Ebene der Institutionen sind die Bedingungen zu finden, nach denen die eine allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung variiert werden muss. Für eine Didaktik der Erwachsenenbildung wären die Didaktiken der Weiterbildung als differentielle Didaktiken der Erwachsenenbildung mit der Didaktik für Erwachsene als allgemeiner Didaktik der Erwachsenenbildung zu kombinieren. Dabei ist nur die Didaktik für Erwachsene eine (relativ) eigenständige Didaktik der Erwachsenenbildung, während die Didaktiken der Weiterbildung nur im Vergleich zueinander, aber nicht im Kontext des Lebenslaufs (teil-)autonom sind.

Literatur

- Breloer, G. (1980): Aspekte einer teilnehmerorientierten Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (Hg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 8–112
- Buttler, G. (1980): Teilnehmer- und Problemorientierung. Didaktische Kriterien einer prozessorientierten Erwachsenenbildung Evangelischer Kirchen. In: Buttler, G./Strunk, G./Würmell, K. (Hg.): Lernen und Handeln. Gelnhausen, S. 53–67
- Deutscher Bildungsrat (1972): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart

- Diemer, V./Peters, O. (1998): Bildungsbereich Weiterbildung. Rechtliche und organisatorische Bedingungen, Inhalte und Teilnehmer. Weinheim/München
- Flechsig, K.-H. (1989): Ebenen didaktischen Handelns in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Systemstelle 5.10. Neuwied
- Flechsig, K.-H./Haller, H.-D. (1975): Einführung in didaktisches Handeln. Ein Lernbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. Stuttgart
- Friebel, H. (1995): Der gespaltene Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmer/innen. In: Friebel, H. u. a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn/Obb., S. 1–53
- Hof, C. (2001): Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenschaftstheoretischen Grundlagen des Unterrichts. Bielefeld
- Kade, J. (1982): Grundlinien einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. In: Kade, J./Geißler, K. A.: Die Bildung Erwachsener. München/Wien/Baltimore, S. 9–72
- Mader, W. (1975): Modell einer handlungstheoretischen Didaktik als Sozialisationstheorie. In: Mader, W./Weymann, A.: Erwachsenenbildung. Theoretische und empirische Studien zu einer handlungstheoretischen Didaktik. Bad Heilbrunn/Obb., S. 11–146
- Mertens, G. (Hg.) (2009): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. II/2. Paderborn u.a.
- Müller, U. (2009): Bildungsmanagement – ein orientierender Einstieg. In: Gessler, M. (Hg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch. Münster, S. 67–90
- Müller, U./Alsheimer, M./Iberer, U./Papenkort, U. (2012): Einführung in die Seminarplanung. Eine Spielanleitung mit Checklisten und Beispielen. In: Dies.: methoden-kartothek.de. Spielend Seminare planen für Weiterbildung, Training und Schule. Bielefeld
- Pöggeler, F. (1964): Der Mensch in Mündigkeit und Reife. Eine Anthropologie des Erwachsenen. Paderborn
- Raapke, H.-D. (1981): Zur Theorie des Lernens im Erwachsenenalter. In: Pöggeler, F./Wolterhoff, B. (Hg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 8. Stuttgart u.a.
- Raapke, H.-D. (1985): Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (Hg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 7. Stuttgart u.a.
- Rauschenbach, T. (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim/München
- Schiersmann, C. (1984): Bildungs- und gesellschaftspolitische Begründungszusammenhänge und Zielperspektiven der Bildungsarbeit mit Zielgruppen. In: Schiersmann, C./Thiel, H.-U./Völker, M. (Hg.): Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Bad Heilbrunn/Obb., S. 12–25
- Schlutz, E. (1983a): Zu Funktion und Bedeutung der Erwachsenenbildung. Eine Einleitung. In: Schlutz, E. (Hg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Einführende Beiträge in gegenwärtige Aufgaben und Handlungsprobleme. Bad Heilbrunn/Obb., S. 7–26
- Schlutz, E. (1983b): Schulwissen oder Erfahrung? Zur Alternative von Fach- und Zielgruppendidaktik. In: Schlutz, E. (Hg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn/Obb., S. 93–108
- Strunk, G. (1980): Lebensweltorientierung. Überlegungen zu Ansatz und Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Buttler, G./Strunk, G./Würmell, K.: Lernen und Handeln. Bausteine zu einer Konzeption Evangelischer Erwachsenenbildung. Gelnhausen/Berlin/Stein, S. 35–52
- Terhart, E. (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart, S. 191–194
- Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn/Obb.
- Weinberg, J. (1977): Synopse der Themenschwerpunkte Erwachsenenbildung und der didaktischen Handlungsebenen. Münster
- Wolf, G. (2011): Zur Konstruktion des Erwachsenen. Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie. Wiesbaden

Stephen Frank/Carola Iller

Kompetenzorientierung – mehr als ein didaktisches Prinzip

1. Einleitung

Fast schien mit dem Einzug des Begriffs „Kompetenz“ und dem damit einhergehenden Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen die Fragen nach der didaktischen „Gestaltung der Lernkontexte“ (Siebert 2005, S. 12) obsolet geworden zu sein. Denn zentrale Annahmen des Kompetenzkonzepts sind, dass Lernende selbst ihre individuellen Kompetenzziele formulieren, in einer Kultur selbstorganisierten Lernens ihre Lernprozesse eigenverantwortlich planen, steuern und so selbstorganisiert Wissen aufbauen und sich qualifizieren (vgl. Erpenbeck/Sauter 2013, S. 13). Doch auch wenn damit die didaktischen Fragen eigentlich an die Lernenden verwiesen werden, ist die Erwachsenenbildung spätestens im Rahmen der europäischen Bildungspolitik, insbesondere mit der Einführung des European Qualifications Framework (EQF) sowie an den Schnittstellen zum Schul- und Hochschulsystem, mit der Kompetenzorientierung in Curricula der Schulen (KMK 2005) und Hochschulen (vgl. Schaper u.a. 2012, S. III) mit der Frage konfrontiert: Kann man Kompetenz lehren?

Dabei lässt sich bei der Umsetzung der Kompetenzorientierung in der Bildungspraxis eine deutliche Kluft zwischen der Makroebene – Curriculumsentwicklung und Formulierung von Kompetenzprofilen – und der konkreten Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse ausmachen. Die verordnete Orientierung an Kompetenzen und daraus abgeleiteten Bildungsstandards hat „zwar die Ebene des Lehrplans und der sonstigen Vorgaben für Unterricht und seine Ergebnisse bearbeitet, diesen aber selbst nicht erreicht“ (Terhart 2009, S. 200). Auf der anderen Seite hinterlassen konkrete Anregungen für die Bildungsarbeit häufig eine gewisse Irritation über den Neuigkeitsgrad der empfohlenen Vorgehensweisen, denn meist fokussieren sie das Lehr-/Lerngeschehen im engeren Sinne und gehen nicht weit über das bewährte Repertoire eines handlungs- und teilnehmer/innenorientierten bzw. lebensweltbezogenen Unterrichts hinaus (vgl. für die Schule kritisch Lersch 2010, S. 34ff.).

Diese Kluft ist unseres Erachtens auf einen Mangel an didaktischer Auseinandersetzung mit der Umsetzung der Kompetenzorientierung zurückzuführen. Bislang werden Kompetenzen nicht als didaktische Kategorie in allen Phasen und auf allen Ebenen didaktischer Entscheidungen einbezogen, sondern nur punktuell in der Curriculumsentwicklung bzw. der Methodenwahl. Zwischen den Curricula und der Methodenwahl ist aber eine Vielzahl an didaktischen Entscheidungen zu treffen, für die es bislang keine orientierenden didaktischen Modelle gibt.

Wir wollen im Folgenden der Frage nachgehen, welche Konsequenzen sich aus der Kompetenzorientierung für die Gestaltung von Lernprozessen in der Erwachsenenbildung ergeben und die These aufstellen, dass durch Kompetenzorientierung die didaktischen Entscheidungen nicht obsolet, sondern auf ein anderes Ziel hin ausgerichtet werden. Vor allem wollen wir deutlich machen, dass Kompetenzorientierung nicht lediglich als didaktisches Prinzip anzusehen ist, welches beispielsweise synonym für die Begriffe „Handlungsorientierung“ oder „Teilnehmendenorientierung“ verwendet werden kann.

Vor dem Hintergrund aktueller Diskussionen über kompetenzorientierte Lehre in Schulen, Hochschulen und der beruflichen Bildung wollen wir Konsequenzen für die Didaktik der Erwachsenenbildung diskutieren,¹ ohne schon für alle Fragen zufriedenstellende Antworten gefunden zu haben. Vielmehr ist es unser Anliegen, zu zeigen, dass ein weiträumigeres Nachdenken über Kompetenzorientierung in der Didaktik der Erwachsenenbildung notwendig ist. Eine kompetenzorientierte Didaktik, wie wir sie auffassen, muss im umfassenden Sinne eine Orientierung liefern für didaktische Ansätze, für die Auswahl und Begründung der Inhalte sowie für Lehr-/Lernformate und Methodik.

2. Kompetenz als didaktische Kategorie

Didaktik soll Lehrenden eine praktisch folgenreiche Handlungsorientierung geben. Sie soll Lehrende darin unterstützen, guten Unterricht zu gestalten. Hierzu ergeben sich nun eine ganze Reihe von Fragen, die sich bei der Planung und Analyse von Lehr-/Lernsituationen stellen: Didaktik thematisiert *wer* (Zielgruppe) *was* (Inhalte) *von wem* (Lehrende) *wann* (Zeitpunkte, Curricula) *mit wem* (Differenzierung vs. Integration, Sozialformen) *wo* (Lernorte, Institutionen) *wie* (Methoden) *womit* (Medien) *wozu* (Legitimation, Ziele) lernen soll (vgl. Jank/Meyer 2005, S. 16ff.). Die Antworten auf diese neun Fragen sind nicht unabhängig voneinander; sie stehen in Wechselwirkung zueinander und zielen gemeinsam auf die Beantwortung der beiden didaktischen Kernfragen *was* gelernt werden soll (Inhaltsdidaktik) und *wie* gelernt werden soll (Prozessdidaktik). Die Spannung zwischen diesen beiden Zielen – Auswahl und Begründung von Zielen und Inhalten des Lehrens und Lernens einerseits, der Formen und Wege ihrer Vermittlung andererseits – prägt die Geschichte der Didaktik: „der wechselseitige Zusammenhang von didaktischer Inhalts- und Prozessfrage ist das konstitutive Prinzip der Didaktik“ (Klingberg 1990, S. 51f.).

Siebert sieht in der Didaktik den „Kern einer Erwachsenenbildungs-Theorie und vorrangige Aufgabe einer Erwachsenenbildungs-Wissenschaft“ (Siebert 1982, S. 14), und tatsächlich ist der Markt für didaktische Ratgeberliteratur unüberschaubar. Dabei

1 Wir danken Anke Grotlischen für ihre Anregung, die Orientierung an Kompetenzen als übergeordnete Kategorie in der Didaktik stärker zu betonen.

handelt es sich allerdings zumeist um Titel aus dem prozessdidaktischen Methoden- genre. Mit ihnen sollen Lehrende Anleitung und Unterstützung für eine abwechslungs- reiche und anregende Gestaltung der Praxis finden. So tendiert die didaktische Theo- riebildung derzeit dazu, der Gestaltung der Instruktion bzw. – im konstruktivistischen Sinne – von lernförderlichen Umgebungen den Vorrang vor der Inhaltsfrage zu geben. Unter den Vorzeichen einer „Emanzipation der Methodik von der Didaktik“ (Dräger/ Günther 1997) gerät die Frage nach den Inhalten immer stärker aus dem Blick, sodass bspw. Grotlüschen bereits 2005 von einer „Verschüttung professioneller Aufgaben“ (Grotlüschen 2005, S. 39) in der Erwachsenenbildung sprach, in deren Folge Verlust bzw. Schwächung der Inhaltlichkeit sowie ihrer Legitimation drohe.

Die Gründe für den Rückzug der Didaktik aus einem ihrer Kerngebiete mögen vielfältig sein. Bestärkt wird dieser Trend durch die aktuelle Orientierung an Kompe- tenzen als Zielgröße für Lehr-/Lernprozesse. Mit der Kompetenzorientierung ist ein grundlegender Wechsel bei der Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen verbunden: Der Erwerb bestimmter Wissensbestände, deren Anwendung in konkreten Situationen un- gewiss ist („träges Wissen“ Renkl 1996), rückt in den Hintergrund. Vielmehr sollen die Lernenden in die Lage versetzt werden, reale Probleme in ihrer Lebenswelt ange- messen und erfolgreich zu bewältigen.

Auch die Allgemeine Didaktik sieht sich seit PISA mit einer Umformung konfron- tiert, bei der es weder um Inhalte noch um Ziele von Bildung geht, sondern nur noch um operationalisierbare Standards (vgl. Gruschka 2007). Doch während die Setzung von Bildungsstandards immer wieder kritisch diskutiert und hinterfragt wird, scheint die Kompetenzorientierung gut mit den Lehr-/Lerntheorien in der Erwachsenenbil- dung, insbesondere der Lebensweltorientierung und der konstruktivistischen Didak- tik, zu harmonieren.

Als Kompetenzen werden im Allgemeinen die Voraussetzungen bezeichnet, die eine Person benötigt, um komplexe Anforderungen in bestimmten Situationen er- folgreich und angemessen zu bewältigen und diese Lösungen handelnd in die Tat umzusetzen. Damit verweisen sie auf der einen Seite auf die Person selbst, die Trä- gerin der Kompetenzen ist. Kompetenzen werden gebildet durch die Eigenschaften der Person, die sie zum kompetenten Handeln befähigen, und schlagen sich in der Qualität ihrer Handlungen nieder. Auf der anderen Seite verweisen Kompetenzen auf die Umwelt der Person, in der bestimmte Ansprüche an sie gestellt werden, und in der Inhalte und Wissensbestände zur Verfügung stehen, die ihr bei der Bewälti- gung dieser Ansprüche helfen. Darüber hinaus verändert eine kompetente Person aktiv die gegebene Situation, während sie die Anforderungen erfüllt. So stellt sich der Kompetenzerwerb als ein Zusammenspiel zweier gegenläufiger Bewegungen dar: Zum einen von außen nach innen, wenn die Person kulturell entwickeltes Wissen erwirbt und Aufgaben in der Umwelt wahrnimmt. Zum anderen in entgegengesetz- ter Bewegung, wenn die handelnde Person aktiv auf die Umwelt einwirkt und sie verändert (vgl. Frank 2012).

Interessant ist jedoch in diesem Zusammenhang das Verhältnis von Kompetenzen und Inhalten. Die inhaltliche Bestimmung von Kompetenzen geschieht nicht durch eine theoretische Ableitung, sondern geschieht ihrem Anspruch folgend auf einer empirischen Grundlage: Die Situation, auf die sich eine Kompetenz bezieht, kann beschrieben werden. Ebenso folglich auch Handlungen, die in ihr als erfolgreich gelten können. Aus diesen in der jeweiligen Situation geforderten Tätigkeiten kann auf die wahrscheinlich benötigten Wissensbestände, Fähigkeiten, Fertigkeiten usw. geschlossen werden. Genau diese Fundierung im Konkreten, Bestehenden kann aber für die Inhaltsdidaktik zum Problem werden. Gemeinsam mit der Tendenz, zu Beginn gegebene Inhalte heranzuziehen, die durch Lehrpläne, durch betriebliche Anforderungen oder auch durch die Sachlogik des Gegenstands selbst bereits festzustehen scheinen, sorgt sie für die Immunisierung der Inhalte gegen eine kritische Reflexion. Der empirische Anschein von Kompetenzmodellen verschleiert den normativen Gehalt der unterschiedlichen Modellierungen und entzieht ihn der Legitimation durch Lehrende und Lernende. Fragen dazu stellen sich nun in drei Bereichen:

- 1) Wenn Kompetenzen aus konkreten Anforderungen abgeleitet sind, besteht für die Didaktik das Problem, die zukünftigen Handlungssituationen zum Zeitpunkt des Lernens noch gar nicht kennen zu können. Welche wichtigen Situationen werden in der Zukunft zu bewältigen sein?
- 2) Im Kompetenzbegriff stößt eine von außen herangetragene Erwartung an bestimmte Handlungsweisen der Person auf deren eigene Bewertung der Situation. Welches Verhalten ist (aus welchen Gründen) als erfolgreich und angemessen – und damit als kompetent – anzusehen?
- 3) Auch ist in Kompetenz nicht die materiale Grundlage eingeschlossen, die zu ihrem Erwerb führen soll. Die Kompetenz, Texte zu lesen und kritisch zu hinterfragen, kann beispielsweise sowohl mit der Bibel als auch mit Marx' Kapital als Lektüre erworben werden. Es stellt sich also die Frage, welche Inhalte sind für die Kompetenzentwicklung notwendig bzw. förderlich?

Diese Fragen weisen hin auf den im Kompetenzbegriff angelegten Kontrast zwischen den gesellschaftlichen Bedürfnissen und den Entwicklungsbedürfnissen des Einzelnen. Je nach Lesart des Begriffs „Kompetenz“ – einerseits die Betonung der individuellen und selbstbestimmten Lernenden (vgl. Erpenbeck/Sauter 2013), andererseits die Kritik an der neoliberalen Vereinnahmung des Kompetenzbegriffs (vgl. Höhne 2007) und an seiner ökonomischen Zentrierung auf Fragen der (wirtschaftlichen) Verwertbarkeit – können die Antworten recht unterschiedlich ausfallen.

In diesem Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft liegt eine bedeutende Parallele des Begriffs „Kompetenz“ zur Bildung, die ihrerseits auf eine lange Tradition als inhaltsdidaktischer Leitbegriff zurückblicken kann. Sie beschreibt die Entwicklung des Verhältnisses zwischen der Person und der Welt. Zum einen beinhaltet sie die Aneignung der Welt durch die Person. Zum anderen beschreibt sie

den Prozess der Vergesellschaftung der Person. Dabei ist der Begriff normativ aufgeladen: Bildung zielt stets auf die Emanzipation der Person bei gleichzeitig größerer gesellschaftlicher Teilhabe. Damit steht die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen in einem gesellschaftlichen Zusammenhang, der sie erst ermöglicht. Ein sich bildender Mensch setzt sich mit Inhalten aus seiner Umwelt auseinander, entwickelt Kompetenzen für den Umgang mit den Ansprüchen der Umwelt, formt zugleich seine Persönlichkeit aus und gestaltet seine (gesellschaftliche) Umwelt mit.

Kompetenzentwicklung geht unseres Erachtens immer auch mit der Entwicklung der Persönlichkeit einher. Bildung stellt sich so dar als ein Wechsel- und Zusammenspiel von Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung, in dem die Gewichte laufend neu austariert werden müssen. Die Formulierung des Ziels der Kompetenzentwicklung – der zu erwerbenden Kompetenzen – steht somit in einem Spannungsverhältnis zwischen der empirisch-deskriptiven Ableitung aus konkreten Anforderungen und der normativen Orientierung an der Idee einer umfassenden Bildung der Person, die ihr ein selbstbestimmtes und verantwortungsvolles Leben ermöglichen soll.

Diese doppelte Orientierung kommt bei der Wahl der Inhalte zum Tragen. Inhalte sind die Gegenstände die das Potenzial besitzen, dass die Lernenden an ihnen die angestrebten Kompetenzen entwickeln können. Gleichzeitig sind Inhalte die sachliche Grundlage des Lernprozesses. Sie besitzen eine eigene Sachlogik, sind ggf. fachwissenschaftlich gegliedert und können in Form von domänenspezifischem Wissen Bestandteil von Kompetenzen sein. Allerdings gerät das Fachwissen bei der Definition von Kompetenzen ins Hintertreffen (vgl. Reinmann 2013). Steht das „Können“ im Vordergrund, kann es schnell beliebig wirken, an welchen Inhalten es erworben wird. Dabei hängen etwa in der beruflichen Bildung „die beruflichen Entscheidungsfähigkeiten unmittelbar mit der Fachlichkeit zusammen, welche wiederum inhaltlich zu definieren ist“ (Frommberger 2013, S. 9). Bei der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern wird bspw. schnell offensichtlich, dass es nicht ausreichend sein kann, abstrakte Lehrkompetenzen zu fördern. Benötigt wird ebenso ein solides Fachwissen zu den Unterrichtsgegenständen.

Umgekehrt dürfen aber aus Kompetenzformulierungen gewonnene Bildungsstandards und inhaltliche Bezüge ebenso wenig verabsolutiert und als „empirisch begründet“ festgeschrieben werden. Denn dann bestünde die Gefahr, dass Lernen und Kompetenzentwicklung nicht als Antwort auf persönliche und gesellschaftliche Fragestellungen konzipiert werden, sondern einseitig von der (wirtschaftlichen) Verwertbarkeit und testdiagnostischen Nachweisbarkeit her gedacht werden. Die gegenwärtige Situation würde lediglich abgebildet und die emanzipatorische Ausrichtung auf die Mündigkeit und eigenwillige Handlungsfähigkeit der Person ginge wieder verloren. Mit der Koppelung des Kompetenzbegriffs an die Idee einer allgemeinen Bildung wird diese „konkret utopische“ (Jank/Meyer 2005, S. 100) Funktion der Inhaltsdidaktik hingegen gestärkt.

3. Konsequenzen für eine kompetenzorientierte Lehre in der Erwachsenenbildung

Wie die voranstehende Auseinandersetzung mit den didaktischen Implikationen der Kompetenzorientierung gezeigt hat, sind mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung in Lehr-/Lernsituationen inhaltliche und prozedurale Konsequenzen verbunden. Die im Kompetenzbegriff angelegte Verbindung von (fachlichem) Wissen und (subjektbezogener) Handlungsfähigkeit erfordert deshalb ein didaktisches Modell, das Orientierung für Entscheidungen zu Inhalten, Formaten und Methoden gibt. Für eine kompetenzorientierte Lehre ergibt sich die Herausforderung, Lehr-/Lernsituationen am Lernergebnis auszurichten, welches zukünftig erforderliches Wissen und subjektbezogenes Können gleichermaßen umfassen soll. Je nach Kompetenzmodell kann eine kompetenzorientierte Lehre auf subjekttheoretisch begründete, didaktische Ansätze Bezug nehmen, wie insbesondere das Reflexive Lernen (vgl. Schüssler 2008) sowie das Situierte Lernen an authentischen und komplexen Problemen aus dem Lebens- und Handlungszusammenhang der Lernenden (vgl. z.B. Reinmann/Mandl 2006). Diese Ansätze liefern vor allem theoretische Begründungen für die Gestaltung von Formaten und die Methodenwahl bei Lehr-/Lernsituationen, die eine Entwicklung methodischer und personaler Kompetenzen zum Ziel haben. Sie sind aber nur begrenzt geeignet, Orientierung für umfassende inhaltsdidaktische Entscheidungen zu liefern. Vielmehr verstärken sie die für eine kompetenzorientierte Lehre folgenschwere Differenz zwischen Fachlichkeit und Subjektbezug.

Wie oben dargelegt, kann die Inhaltsauswahl nicht darin bestehen, fachsystematisches Wissen zusammenzufassen, sondern es geht um die Auswahl von Lerngegenständen, die einen Wissensaufbau und die Entwicklung von Handlungsfähigkeit (resp. Urteilsfähigkeit) anregen. Diese Auswahl ist nicht losgelöst von anderen didaktischen Entscheidungen zu treffen, vor allem nicht ohne vorherige Abklärung der Voraussetzungen der Lernenden. Ernst gemeinte Lernendenorientierung in der Lehre setzt deshalb voraus, dass bereits im Planungsstadium Beteiligungen und Aushandlungsprozesse vorgesehen sind. Eine Erwartungsabfrage zu Beginn einer Veranstaltung ist, wie Karlheinz Geißler (1983) zu Recht kritisiert, keine geeignete Form der Beteiligung, denn die damit suggerierte Einflussmöglichkeit auf die Inhalte und den Aufbau der Lehr-/Lernsituation ist in der Realität kaum vorhanden. Tatsächlich sind zu Beginn der Veranstaltung schon viele Rahmenbedingungen gesetzt, sodass eine grundlegende Änderung des didaktischen Designs oft nicht mehr möglich ist.

Im Vorfeld muss zudem eine Klärung der angestrebten Kompetenzen vorgenommen werden. Dies bedeutet auch, dort wo es möglicherweise Divergenzen zwischen individuellen und Organisationszielen gibt, diese auszuhandeln und abzuwägen. Zum Teil erfolgen die erforderlichen Aushandlungsprozesse im Rahmen der Curriculumsentwicklung. In vielen Bereichen der Erwachsenenbildung sind solche Planungen jedoch unüblich, bzw. werden sie mittlerweile ersetzt durch Modulbeschreibungen,

Bildungsstandards oder Indikatoren, sodass sich für die Lehrenden und Lernenden ein weites Feld für die inhaltliche Gestaltung ergibt. In den meisten Seminarformaten besteht jedoch keine geeignete Möglichkeit, bereits vor Beginn einer Lehr-/Lernsituation gemeinsam über die Ausgestaltung zu sprechen, Erwartungen aufeinander abzustimmen und am Ende des Planungsprozesses eine „Vereinbarung“ zwischen Lernenden und Lehrenden zu treffen, die ein Konzept der Lehrveranstaltung und der Aufgaben von Lehrenden und Lernenden in dieser Veranstaltung umfasst. Eine Klärung der Kompetenzanforderungen und Auswahl angemessener Lerngegenstände setzt also ein entsprechend komplexes Verfahren voraus, sodass Kompetenzorientierung auch auf der institutionell-organisatorischen Ebene, der meso-didaktischen Ebene, Konsequenzen nach sich ziehen müsste.

Lernendenorientierung in der Kompetenzorientierung meint aber nicht nur die Beteiligung der Lernenden bei der Planung. Da kompetentes Handeln der einzelnen Person oder einer Gruppe angestrebt wird, bedeutet es auch, Lernprozesse und Lernergebnisse zu individualisieren. Dies legt nahe, Lernsituationen so zu gestalten, dass an bereits vorhandene Kompetenzen angeknüpft und Pläne zur individuellen Weiterentwicklung erarbeitet werden können. Hier kann auf erprobte Methoden zu beratungsorientierten Lehr-/Lernformen in der Erwachsenenbildung (vgl. Enoch 2011) und der Hochschuldidaktik (vgl. Fuge 2013) verwiesen werden, die instruktionsorientierte Lehrmethoden durch individuelle oder gruppenorientierte Lernberatung ersetzen bzw. ergänzen. Ebenso wären Verfahren der Kompetenzbilanzierung zu berücksichtigen (vgl. Flachmeyer u.a. 2010), die bislang aber vorwiegend im Rahmen von individueller und Gruppenberatung eingesetzt wurden. Eine unmittelbare Verknüpfung mit einem kompetenzorientierten Lernkonzept ist bisher noch nicht realisiert. Ansatzweise verfolgen die Verfahren zur Anerkennung von informell und nonformal erworbenen Kompetenzen diesen Anspruch, wobei uns kein Modell bekannt ist, in dem die Anerkennung von Kompetenzen auch die Gestaltung der Lernsituationen beeinflusst hätte (meist wird aufgrund der Anerkennung von Kompetenzen die Teilnahme an einzelnen Modulen erlassen, an der Konzeption der Lehre aber wird nichts verändert).

Wichtig wäre es deshalb, die Kompetenzbilanzierung als Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung in die Lehrveranstaltung einzubeziehen und damit zum Gegenstand des gemeinsamen Lernprozesses zu machen. Methodisch könnte dies durch ein „Logbuch“ unterstützt werden.² Im Unterschied zum Lerntagebuch ist das Logbuch als eine Dokumentation gedacht, die auch anderen zugänglich gemacht werden kann. Im Logbuch dokumentieren und bilanzieren die Teilnehmenden wie auch die Lehrenden ihre Sicht des Lehr-/Lernprozesses. Eintragungen der Teilnehmenden sollten sich auf Inhalte, Methoden und Ergebnisse einzelner Lernsequenzen beziehen und festhalten, welche individuellen Erfahrungen mit dem Gelernten übereinstimmen bzw.

2 Dieser Vorschlag geht auf Inga Bodenburgs Beitrag für den „Wegweiser Weiterbildung: Kompetenzprofil Weiterbildner/in“ (DJI 2013) zurück.

diesem widersprechen, was als interessant, neu und/oder überzeugend wahrgenommen wurde, was bereits bekannt ist und/oder persönlich als wenig weiterführend empfunden wurde, was für die Praxis aufgegriffen werden sollte und welche Themen/Fragen in weiteren Lernsequenzen noch vertieft behandelt werden sollten.³ Die Lehrenden dokumentieren und reflektieren in Bezug zu diesen Sequenzen ihr Lehrhandeln und Konsequenzen für weitere Lehreinheiten bzw. Anregungen zur Gestaltung von Transfermaßnahmen.

Wenn das Ziel kompetenzorientierter Lehre das kompetente Handeln ist, dann ist Transfer nicht mehr nur ein Anhängsel an eine Lehrveranstaltung, sondern ein wesentlicher Teil des Lehr-/Lernprozesses. Transferaufgaben können dabei in verschiedene Phasen des Lehr-/Lernprozesses einbezogen werden: in einer *Konzeptionsphase*, in welcher Ideen, Wünsche und Anregungen aus dem neu Gelernten in Handlungspläne überführt und mögliche Widerstände reflektiert werden, in einer *Erprobungsphase*, in der die Konzepte in der Praxis umgesetzt und die Erfahrungen in der oben genannten Form dokumentiert werden sowie in einer *Reflexionsphase*, in der die Dokumentationen des Lernprozesses in der Erprobungsphase gemeinsam ausgewertet und weitere Schritte geplant werden. Kompetenzorientierte Didaktik ließe sich dann an der Reichweite erkennen, mit der Handlungspläne und subjektorientiertes Lernen in diesen Lehr-/Lernsituationen initiiert und professionell pädagogisch begleitet werden und damit Impulse für ein „epistemological shift“ (Kegan 2009, S. 45ff.) geben.

4. Fazit

Wenn Kompetenz in die Konzeption von Lehr-/Lernsituationen eingeführt wird, ergeben sich eine Reihe didaktisch relevanter Fragen. Wie wir zeigen konnten, lassen sich Ziel- und Inhaltsentscheidung in einer kompetenzorientierten Didaktik nicht einfach an die empirische Forschung delegieren, zumindest dann nicht, wenn Kompetenz als eine auf zukünftige Aufgaben gerichtete Handlungsfähigkeit mündiger Subjekte verstanden werden soll. Bislang fehlen hier noch geeignete Modelle, die in der Praxis für die inhaltliche Gestaltung von Lehr-/Lernkontexten herangezogen werden könnten.

Mehr noch als in der Didaktik der Schule und der Hochschule ist der im Kompetenzbegriff angelegte Handlungsbezug für die Didaktik der Erwachsenenbildung nichts Neues. Deshalb könnte der Eindruck entstehen, Kompetenzorientierung in der Didaktik stelle nur bewährte Methoden in einen neuen Kontext, sodass eigentlich alles beim Alten bleiben kann. Damit würde jedoch das Potential des Kompetenzkonzepts

3 Denkbar wäre auch eine Dokumentation in Anlehnung an die „Bildungs- und Lerngeschichten“ (Leu u.a. 2007), in denen frühpädagogische Fachkräfte Alltagshandlungen und die darin zum Ausdruck gebrachten Fähigkeiten und Interessen der Kinder beschreiben. In einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt wollen wir diesen Ansatz auf die Erwachsenenbildung übertragen und damit die Dokumentation von Lernprozessen außerhalb des Seminars für die gemeinsame Reflexion in der Lerngruppe zugänglich machen. Damit soll vor allem das Lernen in der Transferphase unterstützt werden.

deutlich unterschätzt. Denn auch für die Prozessdidaktik, vor allem die Lernergebnis- und die Lernendenorientierung, stellen sich neue Anforderungen durch die Kompetenzorientierung. Hier ergeben sich durch die üblichen Seminarformate Limitierungen etwa für die gemeinsame Planung und prozessbegleitende Gestaltung der Lehr-/Lernsituationen.

Änderungen ergeben sich des Weiteren auf der Ebene meso-didaktischer Entscheidungen, institutioneller Rahmenbedingungen der pädagogischen Organisation, der Programmplanung, der Bedarfsermittlung usw. Ohne dies hier weiter ausführen zu können, soll zumindest erwähnt werden, dass die Kompetenzorientierung in der Didaktik darüber hinaus Konsequenzen für die Rolle der Lehrenden hat, z.B. hinsichtlich ihrer Aufgaben in der Diagnostik und in der Beratung der Lernenden, aber auch im Hinblick auf ihre Haltung, Lehr-/Lernsituationen als einen interaktiven Prozess zu planen. Auch muss sie sich – zumindest dort, wo Prüfungen abgenommen werden – auf die Prüfungsformen und -inhalte auswirken (vgl. Iller/Wick 2009). Damit liegt auf der Hand, dass Kompetenzorientierung mehr ist als ein didaktisches Prinzip. Aus unserer Sicht erfordert sie ein umfassendes didaktisches Modell, das sowohl inhaltsdidaktisch wie auch prozessdidaktisch theoretisch begründete Orientierung für die praktische Bildungsarbeit gibt.

Literatur

- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hg.) (2013): Wegweiser Weiterbildung: Kompetenzprofil Weiterbildner/in, i. Ersch. Dräger, H./Günther, U. (1997): Die Emanzipation der Methodik von der Didaktik. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Beiheft: Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung, S. 116–129
- Enoch, C. (2011): Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung. Wiesbaden
- Erpenbeck, J./Sauter, W. (2013): So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze. In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hg.): Handbuch E-Learning. Köln, S. 4.51 1–30
- Faulstich-Christ, K./Lersch, R./Moegling, K. (2010): Zur Einführung: Kompetenzorientierung – ein pädagogischer Paradigmenwechsel? In: Faulstich-Christ, K./Lersch, R./Moegling, K. (Hg.): Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Sekundarstufe I und II, Immenhausen, S. 8f.
- Flachmeyer, M./Harhues, O./Honauer, H./Schulte-Hemming, A. (Hg.) (2010): Wissen, was ich kann. Verfahren und Instrumente der Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen. Münster u.a.
- Frank, S. (2012): eLearning und Kompetenzentwicklung: Ein unterrichtsorientiertes didaktisches Modell. Bad Heilbrunn
- Frommberger, D. (2013): Lernergebnisorientierung und Lernergebniseinheiten in der beruflichen Bildung: Eine theoretische und komparative Einordnung aktueller curricularer Gestaltungsansätze. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, H. 24, S. 1–20
- Fuge, J. (2013): Zur Konzeption und Anwendung beratungsorientierter Lehr-/Lernformen in der akademischen Ausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 3, S. 374–398
- Geißler, K. (1983): Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte. München
- Grotlüschen, A. (2005): Die didaktische Lücke bei der ‚didaktischen Selbstwahl‘. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 37–45
- Gruschka, A. (2007): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Pongratz, L. A./Reichenbach, R./Wimmer, M. (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld, S. 9–29

- Höhne, T. (2007): Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer: Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, L. A./Reichenbach, R./Wimmer, M. (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld, S. 30–43
- Iller, C./Wick, A. (2009): Prüfungen als Evaluation der Kompetenzentwicklung im Hochschulstudium. In: Das Hochschulwesen: Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik, H. 6, S. 195–201
- Jank, W./Meyer, H. (2005⁷): Didaktische Modelle. Berlin
- Kegan, R. (2009): What „form“ transforms? In: Illeris, K. (Hg.): Contemporary Theories of Learning, London/New York, S. 35–52
- Klingberg, L. (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht: Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozess. Berlin
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: Erläuterung zur Konzeption und Entwicklung. München/Neuwied. URL: www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetsicherung-in-schulen/bildungsstandards
- Lersch, R. (2010): Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Faulstich-Christ, K./Lersch, R./Moegling, K. (Hg.): Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Sekundarstufe I und II. Immenhausen, S. 31–59
- Leu, H. R./Flämig, K./Frankenstein, Y./Koch, S./Pack, I./Schneider, K./Schweiger, M. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar/Berlin
- Reinmann, G. (2013): Lehrkompetenzen von Hochschullehrern: Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen. In: Reinmann, G./Ebner, M./Schön, S. (Hg.): Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Norderstedt, S. 215–234
- Reinmann, G./Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 613–658
- Renkl, A. (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, H. 2, S. 78–92
- Schaper, N./Schlömer, T./Paechter, M. (2012): Editorial: Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, H. 4, S. I–X
- Schübler, I. (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In: Bildungsforschung, H. 2, URL: www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/erwachsenenbildung
- Siebert, H. (1982): Theoriebildung in der Erwachsenenbildung Teil III. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 11–24
- Siebert, H. (2005): Didaktik: Mehr als die Kunst des Lehrens. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 9–17

Forum

Rainer Silberbauer

Entstehung von Erinnerung in kommunikativen Prozessen im Kontext der Amateurfotografie

1. Einführung

Bisher wurde in der sozialwissenschaftlichen Forschung meines Wissens der Versuch noch nicht unternommen, mit Hilfe der dokumentarischen Methode, die von Bohnsack (2008, 2011) so hinreichend und nachvollziehbar auf Grund der Vorarbeiten von Karl Mannheim (1965) entwickelt wurde, die Entstehung von Erinnerung bei Senioren in kommunikativen Prozessen nachzuvollziehen. In diesem Aufsatz soll nun dieser Versuch unternommen werden, da aufgrund der demografischen Entwicklung in der Gesellschaft das Wissen über Denk- und Gefühlswelten von Senioren immer noch unzureichend ist. Vor allem die Sozialwissenschaften sind dazu aufgefordert, diese Lücke mit zu schließen. Besonders gut eignet sich die dokumentarische Methode der Gruppendiskussion nach Bohnsack dazu, selbstläufige Gruppendiskussionen bei Senioren durchzuführen, da die Fähigkeit der Senioren (hier in diesem Projekt mit meist akademischem Hintergrund), solche Gruppenprozesse auch selbstläufig zu gestalten, gut entwickelt ist. Sie verfügen in der Regel über eine gut ausgebildete Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit, die es dem Diskussionsleiter ermöglicht, im Hintergrund zu bleiben. Per se gehört heute die Bereitschaft, in ihren Lebensläufen zu forschen, zur Generationenentwicklung von Senioren dazu. Dies jedoch auch in einem öffentlichen Raum zu tun bedarf einer höheren Bereitschaft und Überwindung.¹

2. Vorstellung des Projekts

Im Rahmen einer Veranstaltung „Erinnerungsarbeit mit Amateurfotos“ an der Seniorenakademie der Johann Wolfgang von Goethe-Universität Frankfurt a.M. im Sommersemester 2011 und im Wintersemester 2011/2012 konnten zwei Vergleichsgruppen gewonnen werden. Die Gespräche mit diesen Gruppen wurden mit Hilfe von Amateurfotos aus dem Besitz von Senioren initiiert, die anlässlich einer Ausstellung im Jahr 2009 zu dem Thema zusammengestellt wurden. Die Teilnehmer der Gruppen kannten sich zum Teil bereits aus der gemeinsamen Arbeit bei der Ausstellung; alle hatten wenig bis gar kein Hintergrundwissen über die Fotos. Die Bedingungen für die Senioren waren somit ideal, um assoziativ die eigene Erinnerungsfähigkeit in Gesprächen zu entwickeln.

1 Aktuelle Methoden der Biografieforschung, die sich eines interdisziplinären Blicks bedienen, werden u.a. von Marianne Horsdal (2012) zusammengefasst und weiterentwickelt.

Die Fotos für die Gruppendiskussionen wurden nach den autobiografischen Daten der Senioren ausgewählt. Da alle Senioren der Gruppen zwischen 1937 und 1950 geboren wurden, ergibt sich zwangsläufig die Auswahl der Fotos aus der Zeit des Zweiten Weltkrieges und der unmittelbaren Zeit danach – also der Zeitraum der Kinder- und Jugendzeit der Senioren, in denen die emotionale Rückbindung an die biografische Periode am größten ist. Aus dem Pool der Fotos aus dieser Zeit wurden weiterhin diejenigen Aufnahmen vorgelegt und besprochen, die in der Annahme des Autors die stärkste Identifikation der Senioren mit dem Abgebildeten hervorruft. Hierbei handelte es sich um Fotos mit den Inhalten „Ich und meine Eltern“, „Ich und die Jugendzeit“ oder „Ich und die Anderen“.

Die intersubjektive Verständigung der Gruppenmitglieder erfolgte durch das Bild und nicht über das Bild, da im Bild Annahmen über unser alltägliches Verstehen und Handeln impliziert sind (vgl. Bohnsack 2008, S. 156f.). Im täglichen Handeln werden innere Bilder von der Wirklichkeit entwickelt, abgespeichert und durch spätere Assoziationsketten wieder in die lebendige Erinnerung gebracht. Diese spätere Erinnerung ist umso lebhafter, je mehr diese Wirklichkeiten im alltäglichen Leben mit starken Emotionen belegt sind – seien es negative oder positive Emotionen. Das gesehene Foto schafft die Brücke zu den eigenen Erinnerungen. Die Verständigung darüber erfolgt durch das Bild; mit Karl Mannheim treffend als „Verwurzelung des Denkens im sozialen Raum“ (zit. n. Kettler u.a. 1980). Das funktioniert nur deshalb, weil die Ebene der Verständigung im Medium Bild weitgehend eine vorreflexive ist. Die bildhafte Verständigung ist eingelassen in die stillschweigenden oder „atheoretischen“ Wissensbestände, wie sie bei Karl Mannheim (ebd.) benannt werden.

Grundsätzlich muss zum Bild gesagt werden, dass es erstaunliche Parallelen zwischen der Bildanalyse in der dokumentarischen Methode und dem klassischen Dreischritt der Bildbetrachtung in der Kunst bei Erwin Panofsky, nämlich Vorikonographie – Ikonographie – Ikonologie, gibt, die aus der gemeinsamen Wurzel bei Karl Mannheim schöpfen. Verkürzt formuliert vollzieht sich ein Wechsel in der Betrachtung von einer Was-Frage, also was ist dargestellt, zu einer Wie-Frage, also dem modus operandi der Herstellung oder Entstehung z.B. einer Geste.² Zentraler Gegenstand der Ikonologie wie der dokumentarischen Methode, als das eigentliche Ziel der Betrachtung, ist der „Wesenssinn“ oder „Habitus“. Er kann individueller Art sein oder sich auf den kollektiven Charakter als Ausdruck eines Milieus beziehen oder er kann Ausdruck einer zeitgeschichtlichen Epoche oder einer Generation sein. Nach Panofsky verdichten sich der Habitus oder jene zugrunde liegenden Prinzipien in einer Persönlichkeit oder in einem einzigen Werk. Der ikonologische Sinngehalt bezieht sich also auf den Habitus der Bildproduzenten, wobei man nach Bohnsack (2008, S. 160f.) zwischen zwei Arten von Bildproduzenten unterscheiden muss: nämlich den abbildenden Bildproduzenten hinter der Kamera und den abgebildeten Bildproduzenten vor der

2 Ausführlicher nachzulesen bei Bohnsack (2008).

Kamera. Beide Arten von Bildproduzenten sind zumeist nicht individuelle, sondern kollektive oder kooperative Akteure. Die sich aus der komplexen Relation dieser beiden unterschiedlichen Arten von Bildproduzenten ergebenden methodischen Probleme sind dann leicht zu bewältigen, wenn etwa ein Angehöriger der Familie ein Familienfoto produziert. Im Falle der Senioren und der Betrachtung der Amateurfotos kommt es zu einer doppelten Übereinstimmung mit den Bildproduzenten. Einmal gehören die abgebildeten Bildproduzenten zu der Generation ihrer Eltern, die hinter der Kamera ein Familienfoto machen. Ein anderes Mal stellen die abgebildeten Bildproduzenten vor der Kamera eine Kohärenz zu der Generation der Senioren selbst her, wenn Kinder die Abgebildeten sind. So kommt es zu Interpretationen der Senioren zu den Fotos, deren Akteure stellvertretend für ihre eigenen Erinnerungen stehen. Oder mit anderen Worten: Da es bei der ikonographischen oder dokumentarischen Interpretation darum geht, einen Zugang zum konjunktiven Erfahrungsraum der Bildproduzenten zu finden, stellt dies das zentrale Element des individuellen oder kollektiven Habitus dar. In dem abgebildeten Bildproduzenten erkennen die Senioren daher nicht sich, sondern den gemeinsamen Erfahrungsraum oder den gemeinsamen Habitus mit dem Abgebildeten wieder. In den aufgezeichneten Diskussionsbeiträgen ist dieser Vorgang gut nachvollziehbar.

Versucht man die Sehweise der Senioren in den Dreischritt nach Panofsky einzuordnen, so bewegen sie sich in erster Linie auf der vorikonographischen Ebene, in der in dem Bild sichtbare Objekte, Phänomene, Gesten und Mimik der Personen bemerkt werden. Da sie nicht über spezifisches Hintergrundwissen der Amateurfotos verfügen, handelt es sich bei der Art von Wissen um kommunikativ-generalisiertes Wissen, also um institutionalisierte, generalisierte und weitgehend stereotypisierte Wissensbestände (Bohnsack 2008, S. 165). Demnach bewegen sie sich nicht auf der ikonographischen Ebene, in der textliche Konnotationen oder spezifische historische Hintergründe mit dem Bild verknüpft werden können. Erst mit der Reaktivierung der eigenen Erinnerungen wird kollektiver oder individueller Habitus auf ikonologischer Ebene erkannt.

Werden die Amateurfotos in den Zusammenhang eines intentionalen Aktes der Herstellung von Vergangenheit einbezogen, das die Amateurfotografie im Kreise der Familie per se immer beinhaltet, stellt das ein gemeinsames Merkmal von kulturellem und kommunikativem Gedächtnis dar. Kulturelles Gedächtnis durch seine Alltagsferne, kommunikatives durch seine Alltagsnähe. Nach Harald Welzer (2001, S. 15f.) besteht die Absicht der beiden Begriffe darin, bewusst oder in zumindest bewusstenfähigen Praktiken der Kommunikation, Vergangenheit zu formen. Im Anfertigen von Amateurfotos wird im normalen Gebrauch ein Andenken für die soziale Gruppe der Familie angefertigt, die ein Verfestigen einer bestimmten Erinnerung beinhaltet. Es wird damit im gewissen Sinne ein Familiengedächtnis angefertigt. Im Rahmen dieses hier geschilderten Projekts mit den Senioren wurde ebenfalls eine bewusste Auswahl von Fotos für eine Ausstellung getroffen, von denen dann eine weitere Auswahl für die Besprechung in der Gruppe herangezogen wurde. Sodass eine im doppelten Sinne

bewusste kommunikative Praxis den Auftrag hat, Vergangenheit zu formen. Vor allem Fotos stellen ein Medium dar, dass Vergangenheit per se transportiert und bildet, ohne dass ein bewusstes intentionales Moment von Geschichtsvermittlung oder Traditionsbildung damit verknüpft sein müsste.

3. Durchführung des Projekts – Reaktionen der Senioren auf Bilder

Die Gesprächsanalyse der Gruppendiskussionen in Form der dokumentarischen Methode vollzieht sich dabei in vier bewährten Schritten, nämlich formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation, Diskursbeschreibung und Typenbildung. Vier von mehreren Fotos wurden ausgewählt und den beiden Senioren-Gruppen (A und B) vorgestellt. Die Fotos sind:

„Heimatururlaub im II. Weltkrieg“ (Abb. 1)

„Trinkgelage unter‘m Hitlerbild“ (Abb. 2)

„Fahrradtour“ (Abb. 3)

„Gastarbeiter“ (Abb. 4)

Die beiden erstgenannten Fotos wurden beiden Gruppen vorgestellt, als Vergleichsgruppen; die beiden letztgenannten nur der Gruppe A, da hier die Erinnerungspassagen besonders zahlreich waren und sie somit für die Forschungsfrage relevanter sind.

Die Gruppe A setzt sich zusammen aus vier Akademikerinnen und Akademikern sowie einer Angestellten, geboren zwischen 1937 und 1951:

Person 1w = Ärztin aus Frankfurt a.M., *1943, verh., 1 Kind, konfessionslos

Person 2w = kaufm. Angestellte aus Frankfurt a.M., *1938, gesch., 3 Kinder, ev.

Person 3w = Künstlerin aus Limburg, *1951, gesch., 2 Kinder, konfessionslos

Person 4w = Ärztin aus Frankfurt a.M., *1937, verh., 2 Kinder, ev.

Person 5m = Lehrer aus Grünburg, *1945, verh., 2 Kinder, konfessionslos

Person 6 = Diskussionsleiter

Die Gruppe B setzt sich zusammen aus zwei Akademikern und einer Angestellten, geboren zwischen 1941 und 1943:

Person 1m = Pfarrer aus Altenstadt, *1943, verh., 2 Kinder, ev.

Person 2m = Pädagoge aus Frankfurt a.M., *1941, verh., 2 Kinder, konfessionslos

Person 3w = Sparkassenangestellte aus Kelkheim, *1943, verh., 1 Kind, kath.

Person 4 = Diskussionsleiter

3.1 Bilder „Heimatururlaub im II. Weltkrieg“

In der Gruppe A wurde das Bild „Heimatururlaub im II. Weltkrieg“ zuerst besprochen. Die auffälligen Themen der Gruppe, die sich bereits in den ersten Passagen der Diskussion abzeichneten, waren die Beziehung der abgebildeten Erwachsenen oder Eltern



Abbildung 1: Heimaturlaub im II. Weltkrieg (Quelle: privat)

zum Kind und die daraus resultierende Bedeutung des militärischen Stabes im Bild als mögliche Kontaktaufnahme. Diese Themen decken sich auch mit den Erfahrungen aus der Gruppe B, die auch sofort diese Beziehungsfrage thematisierte. Alle weiteren Themen der Gruppe A resultieren aus dem ersten Thema, wie die Wirkung der soldatischen Uniform auf das Kind und das „Kinderkriegen“ ganz allgemein im „III. Reich“. Die genannten Themen ziehen sich durch die Diskussion und prägen das Gespräch bis zum Ende. Man kann sagen, dass die auffällige Kohärenz beider Gruppen in der ersten Themenfindung damit zu erklären ist, dass sie den gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum mit dem Bildproduzenten hinter der Kamera wie vor der Kamera sofort richtig erkennen.

In einer Fokussierungsmetapher der reflektierenden Interpretation beschreibt ein Teilnehmer der Gruppe A die Beziehung der eigenen Eltern zu den Kindern:

25 5m: Die Mutterkreuzträgerin zeigt dem Führer ihr Kind. Eine Überschrift.

26 1w: Welchen Führer?

27 5m: Bitte? Den Führer.

28 4w: Adolf.

29 5m: Also das ist damit in die Zeit gelegt.

30 1w: Aber mit einem Kind trägt man noch kein Kreuz? Mutterkreuz. Es müssen
31 doch mindestens fünf sein.

32 (Stimmengewirr)

33 5m: Nein. Sie muss das nicht machen. Aber sie erinnert mich daran. Etwas
Privates.

In der Passage wird deutlich, dass die eigenen Eltern ihre gezeugten Kinder, also hier die Senioren, dem Führer präsentieren als würden sie die Kinder zum Geschenk darbieten. Das sind wohl die gemachten oder gefühlten Erfahrungen des Seniors 5m bezüglich der Beziehung seiner Eltern zu ihm selbst. Es scheint so, als wäre das Kind nicht um seiner selbst willen gezeugt worden, sondern für einen übergeordneten Führer. Das entspricht den historischen Tatsachen, die die Propaganda dieser Zeit widerspiegelt, und zumindest einem Teil der Bevölkerung als Intention unterstellt werden kann. Wichtiger für die Analyse ist aber die Tatsache, dass 5m die Stelle (25) als Assoziation ausspricht für ein Lebensgefühl, dass er mit seinen Eltern selbst erlebt hat oder sich aus den Äußerungen seiner Eltern für ihn vorstellt. Das Foto mit dem Thema „Distanz zu den Kindern“ inspiriert ihn zu dieser Assoziation, die seinen eigenen erlebten Erfahrungen entspricht. Das Gefühl aus eigenen Vorerfahrungen heraus, ist ihm vertraut und ist aus der eigenen Lebenswelt im eigenen Wissensvorrat als Wissensselement inkorporiert. Das Wissensselement hat sich sedimentiert und wurde als bekannt abgespeichert. Es wird je nach Relevanz für die aktuelle Situation zur Anwendung gebracht. In einer vergleichbaren Passage der Gruppe B beschreibt sich der erste Eindruck zu demselben Bild wie folgt:

- 1 4: Was denken Sie, warum ich das untere Foto ausgewählt habe?
- 2 2m: Das ist unglaublich.
- 3 3w: In dem Bild ist ein unglaublicher Widerspruch. Erstmal dieses Familiäre, rechts
4 das Weiche mit dem Kind, die Frau. Dann dieser Mann, der so autoritär da steht und
5 macht den Held mit dem Golfstock oder Cricketstock oder was. Hält der unter das
6 Kinn der Frau. Was will er damit bezwecken? Wenn das Kind damit spielt, sieht das
7 aus wie ne Bedrohung.
- 8 1m: Ist das eine Tonpfeife oder so was?
- 9 3w: Ich dachte, es ist ein Cricketstock.
- 10 2m: Er hat das in der Hand wie ein Marschallstab. Äh, aber es ist wahrscheinlich
11 keiner.
- 12 1m: (Gleichzeitig mit 2) Was hat denn der alles auf den Schultern?
- 13 2m: Äh. Das kann man nicht sehen.
- 14 3w: Zwei Sterne.
- 15 1m: Äh. Vielleicht ein höheres Tier. Dann könnte es ein Feldherrnzeichen sei.
- 16 2m: Also der Gestus ist auf jeden Fall so.
- 17 1m: Also wenn er es dem Kind zeigen will. Ich glaube nicht, das der Stab mit der ...
- 18 3w: Zunächst einmal seh ich das als Bedrohung. Ja gut.
- 19 1m: ... gegen eine Bedrohung spricht seine Art Lächeln, das er hier etwas äh
20 Kontaktaufnahme.
- 21 3w: Ganz spontan erinnert mich das an die Konzentrationslager, wo diese
Wachen
22 oder diese Soldaten halt äh manchmal auch gelacht haben über die Häftlinge. Und
23 sich so präsentiert haben. Im ersten Moment ist das so. Aber es sieht nicht dan-
nach aus.
- 24 Es sieht eher danach aus ...
- 25 2m: Also, es liegt ne bestimmte Distanz zwischen denen. Aber andererseits
sieht es
26 ja so aus als gäbe es auch Nähe. Also das Lächeln. Aber körperlich ist das totale
27 Distanz. Und das Kind guckt ja fast. Es will ja was zeigen dem Mann. Aber der guckt
28 gar nicht auf das Kind, wenn ich das richtig sehe. Der guckt auf die Frau. Der guckt
29 da wo er den Stab hinhält. Da guckt er hin. Es kann natürlich sein, was ganz
anderes
30 sein der Stab. Aber trotzdem ist die Haltung ganz distanziert, militärisch, stramm.
- In der geschlechtstypischen Betrachtung des Fotos fällt auf, dass 3w als einzige Frau der Gruppe sich auf den spontanen und damit gefühlsbestimmten Eindruck verlässt und beschreibt. Während die Männer, als Fachleute für das Militärische, eher versuchen, auf der sachlichen Ebene die Details der Abbildung zu erklären. Traditionell fällt der Part der analytischen Analyse dem Manne zu, während die gefühlsgeleitete Betrachtung der Frau zufällt. 3w versucht insgesamt spontaner in der Betrachtung zu sein und stellt sogar Assoziationen zur Erinnerung zweiter Hand her (21–24).

Auch dieser Gruppe fällt die Distanz auf, die sich im Bild zwischen den Erwachsenen bzw. dem Soldaten und der Mutter mit ihrem Kind ausdrückt. Zwar wird der Eindrucksdruck erst am Ende der Passage in Worten formuliert, aber den ersten spontanen Eindruck vermittelt 2m bereits in der ersten Bemerkung zu dem Foto:

2 2m: Das ist unglaublich.

Diesen Eindruck formuliert er dann in Sequenz 25. Man kann in den Äußerungen von 3w (3–7) erahnen, dass er (2m) an dieser Stelle in der Formulierung das Gleiche meint wie sie. Die Kontingenz zur Gruppe A liegt darin, dass in Gruppe A 5m in dem Bild indirekt eine Metapher sieht für eine Erinnerung, die er mit seinen eigenen Eltern wahrscheinlich erlebt oder eine Vorstellung davon hat. Während 2m in Gruppe B direkt für das erinnernde Gefühl eine Formulierung findet und das Wort „Distanz“ somit auch für jeden klar erkennbar benennt. Sein Erfahrungswissen ist durchaus, nach Alfred Schütz (1975), explizites Wissen, d.h. es kann sprachlich ausgedrückt werden. Es wird durch die Sprache ins Bewusstsein gehoben und findet in dem sprachlichen Ausdruck eine situationsrelevante Typisierung. Die Sprache wählt aus, was wichtig ist und was als selbstverständlich angesehen wird. Mit der Typisierung wird es auch für die Gruppe erkennbar und relevant und sie muss nicht eine jeweils neue Problemlösung oder Horizontauslegung suchen. Die Typisierung als Abstraktion eines Gefühls belegt eine allgemeine Erfahrung der Gruppe. 2m wird sich spontan an dieses Gefühl zu seinem Vater auch erinnert haben und somit nach Karl Mannheim in der Wortfindung „für spontane, existentielle Akte (in Gefühlen, Handeln, Wollen) eine aktualisierende Durchgeistigung der naturalen Bezogenheit“ gefunden haben (Mannheim in Kettler u.a. 1980, S. 256f.). Mannheim bezog sich dabei mit der Formulierung auf eine Unterscheidung zwischen zwei Polen, nämlich der bloßen naturalen Bezogenheit der Subjekte und einer reflexiven Begriffsbildung in der spekulativen Distanz zu den erlebten Gefühlen und Akten, als ein Drittes, das dazwischen steht. Es steht in der Formulierung näher zu dem erlebten Gefühl und ist damit aktueller. Während 5m in Gruppe A die Fotografie als Medium benutzt, um einen „vorschwebenden Sinnzusammenhang“³ (ebd., S. 238), nämlich die Erinnerung, zu realisieren (bleibt so mit der Metapher im Bild verhaftet und erfindet ein anderes Bild für ein erlebtes Gefühl), benennt 2m es mit einem Begriff, also mit der Versprachlichung und Typisierung. So stellen sich zwei Arten von Erinnerungsfindungen in einem kommunikativen Prozess dar. Im Diskussionsverlauf dreht sich das Gespräch immer wieder um die distanzierte Haltung des Soldaten zu der Frau und dem Kind. Es wird darüber gerätselt, in welcher Beziehung dieser Mann zu beiden steht und welches der Anlass des Fotos ist. 2m ist der Einzige, der während des Verlaufs eigene Erinnerungen und Erfahrungen preisgibt. Ja, er ist derjenige, der so weit geht, ein eigenes, persönlich erlebtes Trauma mit seinem Vater wiederzugeben (in 323–355). Die Wirkungsmacht des Bildes ist dabei nicht so stark,

3 Mannheim benutzt den Ausdruck in einem anderen Zusammenhang; aber er ist hier gut zu übertragen.

dass eigene Erinnerungen oder Erfahrungen zurückgedrängt werden, sondern im Gegenteil aktiviert werden, wie das normalerweise stark suggestive Bilder (etwa in der Propaganda und der Werbung) machen. Dabei nähert sich 2m in mehreren Stufen der eigentlichen Kernaussage, der eigentlichen persönlichen Erinnerung: von dem ersten starken Bildeindruck zu einer Benennung des vorrangigen Gefühls der Erinnerung mit einem Begriff zu Ansätzen des persönlichen Statements (121–123), die auf Nachfragen ganz offenbart werden. Eine Feststellung scheint auch ganz symptomatisch zu sein, die Fokussierungsmetapher und Kennzeichen einer ganzen Generation ist:

223 5: Was trifft denn da zu, dass Kriegszeit ist? Wir kommen ja einer

224 gewissen Lösung näher.

225 2m: Wenn es eine Familie ist, diese Entfremdung zwischen den beiden Erwachsenen.

2m beschreibt eine gemeinsam gemachte Erfahrung einer ganzen Generation, die Kriegserfahrung hat. Alle in der Gruppe haben die Homologie der kriegsbedingten Entfremdung zwischen Erwachsenen erfahren. Auch 3w erzählt schließlich von einer gemachten Erfahrung oder Erinnerung aus der Schulklasse mit kriegsbedingter Vaterlosigkeit nachdem 2m sein Trauma offenlegte. Dadurch, dass sich 2m so gut an die Erfahrung mit seinem Vater erinnern kann, deutet sich eine immer wieder daran erinnerte und reflektierte Erzählung an die Erfahrungen mit seinem Vater an, die dadurch besonders emotional belastend war. Gegenüber emotional weniger belastenden Episoden scheinen die emotional stärker belastenden Situationen mehr konstruiert und montiert Bestandteile zu haben (Welzer 2011, S. 39), da man die Geschichte immer wieder sich selbst oder anderen erzählt und so auch ständig verändert. 1m hingegen gibt nichts von sich preis. Weshalb es in dieser Gruppe (B) auch zu einer persönlichen Annäherung zwischen 2m und 3w kommt.

Auch in Gruppe A benennt 5m den Begriff der Distanz nach der Formulierung einer bildlichen Metapher nach dem ersten Bildeindruck für ein diffuses Gefühl, dass durch das Bild Konkretion bekommen soll. Er beschreibt sogar die Bestandteile des Seheindrucks an zwei Beispielen des Stocks und der Uniform. Auch hier: Erst nach der Begriffsbildung löst sich bei den anderen Akteuren der Gruppe die Erinnerung an seelisch Erlebtes oder Gefühltes. Erst dann entsteht eine unmittelbare verständliche Durchdringung seelischer Erlebnisse und sozialer Situationen. Quasi mit dem Anhaltspunkt des Begriffs können weitere Assoziationen an Erlebtes gefunden werden. Man begegnet hier einem „Seinsbereich“, wie Karl Mannheim formuliert, „indem das Auftauchen seelischer Reaktionen im Innern notwendig evident wird und nicht bloß wie eine äußere Kausalität nach dem Wahrscheinlichkeitsgrad ihrer Häufigkeit zu verstehen ist“ (1965, S. 40). Es entsteht eine Qualität der Aussage, die stark in unserem tradierten Kulturbereich an die spekulative und abstrakte Instanz des Begriffs gebunden ist. Erst die Abstraktion schafft die Orientierung, nach der erst weiter erinnert werden kann. 4w belegt den Begriff sogar mit historischen Fakten, aus denen dann weitere

Beiträge der Anwesenden der Gruppe resultieren:

65 4w: Das Buch: Schwarze Pädagogik aus dem Dritten Reich. Distanz zeigen zu den
66 Kindern, keine Gefühle zeigen, die Kinder nicht direkt angucken. Darüber
gibt's ein

67 Buch von Sigrig Chamberlain: Adolf Hitler. Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind.
68 3w: Da gibt's doch eine Frau mit namens M, die hat doch das Erziehungsbuch
69 verfasst. Das haben die jungen verheirateten Paare damals geschenkt bekommen. Da
70 gibt's doch ein Standardwerk.

71 4w: Das heißt: Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind. Das gab's noch als ich
72 Kinder kriegte. Damals hieß es noch „Das erste Kind“. Das war dieselbe Verfasserin,
73 eine Ärztin. Sie ist bekannt. Wie die heißt, äh? Der fällt mir bloß nicht ein. Die hat
74 damit auch nach dem Krieg damit Geld auch weiterhin verdient. Und äh dieses Buch,
75 was ich eben benannt habe, ist von Sigrig Chamberlain nach dem Krieg erschienen,
76 die sich mit der Erziehungsmethode aus dem Dritten Reich auseinandersetzt.
Wie das

77 auch nach dem Krieg weitergegeben worden ist.

78 1w: Sicher, die Väter waren ja auch kaum da. Aus eigener Erfahrung kann ich
79 sagen, dass wir alle im Weihnachtsurlaub gezeugt wurden. Drei Mädchen alle zwei
80 Jahre, ja und es gibt ein Foto, wo ich in den Soldatenstiefeln meines Vaters stehe. Zu
81 Hause in den Stiefeln, sonst nichts. Also das ist die Nähe. Die gab's auch körperlich
82 nicht. Die waren einfach weg an der Front und dann Heimaturlaub.

83 4w: Da geht's ja auch um die Nähe zu den Kindern.

84 1w: Aber sicher aber. Klar, ich kenn die Theorie. Aber.

85 5m: Dadurch begründet sich das.

86 1w: Die Kindererziehung, wie sich das ausgewirkt hat. Die Abwesenheit der Väter.
87 (Stimmengewirr)

Hinsichtlich der Bedeutung des Fotos für die Zeit kommt 4w zu dem gleichen Schluss wie Gruppe B:

97 4w: Ich würd schon sagen, das ist ein typisches Foto äh der Zeit auch über das
98 Ding, dass er da in der Hand hat.

Auffällig ist in dieser Phase, dass sich hier die beiden Frauen der Gruppe dominant zu Wort melden, wenn es um die traditionelle Kompetenz der Frau, um das Kind und die Kindererziehung geht. Beide Frauen können ein sich fortsetzendes Gespräch führen mit von beiden ähnlich gemachten Erfahrungen und den Erinnerungen daran (Siebert 2011, S. 83f.). Keine versucht durch eigene Rechthaberei die andere zu übertrumpfen. Der verständigungsorientierte, vermittelnde weibliche Kommunikationsstil ermöglicht ein Zustandekommen eines Gesprächs, da die einzelnen Beiträge anschlussfähig sind, und damit eine Fortsetzung der Kommunikation. Besonders 4w setzt sich auch historisch intensiv mit dem Erziehungsstil ihrer Kindheit auseinander und kann so Details

liefern. Die gemachten Erfahrungen prägten sehr und stellten 4w wohl vor die Entscheidung, an den eigenen Kindern das gleiche Erziehungsmuster zu wiederholen oder sich davon zu distanzieren. So kann man annehmen, dass sich 4w von der eigenen Vergangenheit mit ihren Eltern gelöst hat.

Die Kontingenz zur Gruppe B liegt darin, dass der Begriff hier eine längere und detailliertere Erinnerungsbeschreibung in der Gruppe nach sich zieht. Er setzt komplexere Rückbindungen an Vergangenes frei als das in Gruppe B zu beobachten war. Zu der gemeinsamen Homologie der Generation gehört die Rolle der Uniform als Distanzgeber und als gemeinsame Erfahrung einer gemeinsamen Lebenswelt. Die Gespräche der beiden Gruppen drehen sich immer wieder um die Wirkung der Uniform in der bestimmten Form der Kontaktaufnahme zwischen Vater und Kind. Die gemeinsame Erfahrung ist, dass Uniformen die Formen der Kontaktaufnahme erschweren, dass keine Lockerheit in der zwischenmenschlichen Beziehung entsteht. Alle können eigene Erfahrungen mit der Uniform beisteuern und es zu einer eigenen wichtigen Generationenerfahrung machen.

3.2 Bild „Trinkgelage unter'm Hitlerbild“

Im Bild „Trinkgelage unter'm Hitlerbild“, das beiden Gruppen vorgestellt wurde, wird in den ersten Sequenzen über die Art der Veranstaltung gerätselt. Dem Eimer wird hier durch die Senioren eine ganz bestimmte Rolle zugeteilt: Er charakterisiert die Veranstaltung als ein als negativ empfundenes Saufgelage. Auch der politischen Rolle des Hitlerporträts wird gedacht und in die Assoziationen miteinbezogen. Besonders der Bezug zu Veranstaltungen von Studentenverbindungen wird bei beiden Gruppen sehr früh hergestellt und immer wieder neu angedacht. Schwerpunkt ist das ritualisierte Trinken in Gruppen, das von beiden Gruppen gleichbedeutend erkannt und in den beiden Gesprächen in einen politischen wie unpolitischen Rahmen gleichermaßen gestellt wird. In beiden Gruppen kommt eine unangenehme spontane Berührung mit dem Bild zur Sprache. So etwa in Gruppe A:

12 1w: Haha. Der da oben säuft nicht. Was ein Wunder. Das ist ein furchtbares Bild.

In dieser Fokussierungsmetapher drückt 1w ihre unangenehme Berührung mit dem Foto aus und gleichzeitig ihre innere Distanz zu der Sinnlosigkeit des Gesehenen. In weiteren Passagen zeigt sie ihre Kenntnisse der Details von ritualisierten Besäufnissen, ohne sie selbst miterlebt zu haben. Auch die beiden weiteren Teilnehmer der Gruppe, 3w und 5m, demonstrieren ihre Distanz zu dem Gesehenen. Besonders 5m kann die meisten Beobachtungen beisteuern, sie sind am differenziertesten und kreisen am auffälligsten um die Beispiele des Wetttrinkens bei Burschenschaftlern. Er kann am deutlichsten die Assoziation zum Saufen der Studentenverbindungen herstellen, da ihm das durch die abschreckenden Erzählungen seines Vaters am geläufigsten ist, da sie sehr ausgeprägt waren, auch in der Nachkriegszeit. Man kann vermuten, dass sich der Sohn im Wege eines Generationenkonfliktes von den Erfahrungen seines Vaters



Abbildung 2: Trinkgelage unter'm Hitlerbild (Quelle: privat)

distanziert hat. So sind die Beobachtungen von 5m existentiell und stellen ein Selbstverständnis dar, selbst nie an solchen Besäufnissen teilgenommen, aber dennoch sich damit beschäftigt zu haben; sozusagen in der Negation seinen eigenen Standpunkt gefunden zu haben.

Auch in Gruppe B gibt es die Assoziationen zu Burschenschaft und Studentenverbindung durch die stramme Haltung der Trinkenden und dem ritualisierten Trinken der stehenden Männer neben dem Emaileimer. Auch der Bezug zur heutigen Zeit fällt auf. 2m beschreibt als Pädagoge auch hier eine spontane negative Emotion beim Betrachten des Fotos wie bei 1w in Gruppe A. Exzessives gruppenspezifisches Verhalten innerhalb eines Rituals erscheint dem Pädagogen mit seiner Ausrichtung auf individualisiertes Verhalten als suspekt. Es wird auch hier in der Gruppe die intensive Auseinandersetzung mit ritualisiertem Verhalten vor dem Hintergrund des Nationalsozialismus und dem erkannten Zeitbezug zu heute deutlich. Bei der Gruppe fällt ferner die Distanz zu dem Gesehenen auf, welches mit Humor gespiegelt wird. Einzig der ehemalige evangelische Pfarrer (1m) aus Gruppe B verfügt über detailliertes Wissen zu den Gepflogenheiten von Studentenverbindungen mit äußerlicher Ausstattung und den eingeübten Ritualen. Selbst dem gepflegten Besäufnis und eingeübten Trinkritualen unterstellt er eine Ernsthaftigkeit, die nach seiner Meinung jedem Ritual innewohnt:

215 1m: Beim Ritual, da lacht man nicht.

Ihm fehlt die Distanz zu dem Gesehenen und er steht daher im betonten Gegensatz zur Haltung von 5m in Gruppe A. Dieses kontrastierende Moment findet sich in den Gruppen: Der ehemalige Pfarrer verfügt über eigene Erfahrungen durch eine aktive Teilnahme an solchen Trinkritualen während seiner Amtszeit. Er scheint von der Wichtigkeit solcher Rituale in der Lebenswelt sehr überzeugt zu sein. Es fehlt ihm daher die Distanz zu den Gepflogenheiten, während 5m von Gruppe A seine Kenntnisse eher aus Erzählungen und eigenen Vorstellungen bezieht.

Schwerpunkt der Betrachtungen hier sind eindeutig die Männer, die zu dem Thema „Ritualisiertes Saufen“ am meisten Beiträge liefern können. Besonders hier zeigt sich die betont geschlechtsbezogene Erinnerung an selbst erlebtes oder die Erinnerung darüber, mit Freunden oft über dieses Thema gesprochen zu haben. Traditionell trinken Männer in Ritualen zusammen und können darüber auch berichten. Das ist ihr Kompetenzbereich. Frauen haben darüber selten etwas zu sagen. Dieses traditionelle Rollenverhalten zeigt sich auch hier, wie gerade gesehen, im Dialog zu dem Foto.

Das Vorgehen der Gruppe beschreibt sich folgendermaßen: Das Bild als neues Element wird mithilfe schon vorhandener Deutungsschemata und Typisierungen ausgelegt, jedoch nicht in einer für die Gruppe ausreichenden Weise. Das diesbezügliche Wissen ist nicht klar genug, vertraut genug, ist nicht zur Genüge widerspruchsfrei, um mit der aktuellen Situation des Gesehenen fertig zu werden. Die Gruppe muss also die offenen Elemente der Situation weiter auslegen, bis sie die vom bestimmten Interesse vorgegebene Klarheit, Vertrautheitsstufe und Widerspruchsfreiheit erreicht hat. Man nennt solche Situationen problematische Situationen (vgl. Schütz/Luckmann 1975, S. 126f.). In solchen Situationen muss die Gruppe neue Wissens Elemente erwerben oder alte, aber für die gegenwärtige Situation nicht genügend geklärte Wissens Elemente, auf höhere Klarheitsstufen überführen. Man kann sagen, dass der Klarheitsgrad eines Wissens Elements entscheidend von der Möglichkeit beeinflusst ist, die polythetischen Schritte, in denen sich die betreffende Erfahrung im Wissensvorrat sedimentiert hat, zu rekonstruieren. Je stärker die Übereinstimmung zwischen Typ und Bestimmungsmerkmalen der aktuellen Erfahrung ist desto vertrauter erscheint mir eine Situation.

3.3 Bilder „Fahrradtour“

In dem Bild „Fahrradtour“, das nur der Gruppe A vorgestellt wurde, sucht die Gruppe sogleich nach dem vorrangigen Lebensgefühl und der Lebenshaltung, die mit dem Fahrrad verbunden werden kann. Die ganze Diskussion dreht sich darum, an äußeren Anzeichen dieses Lebensgefühl zu rekonstruieren. Die Erfahrungen mit dem Fahrrad werden aufgezählt und in kleinsten Details näher beschrieben. Jeder der Gruppe kann dazu lebhaft Beiträge liefern. Die gemeinsame Kleidung wird erkannt, die generationstypisch und meist aus der Not geboren ist, obwohl es selbst gewählte Peergroups noch gar nicht gibt, die sich durch spezielle Kleidung von den Anderen unterscheiden. Auch kann das erkannte Lebensgefühl durch Datierungsversuche ziemlich genau

verifiziert werden, d.h. die Erinnerung daran ist sehr gegenwärtig und aktiv und wird durch die Fotos stimuliert:

67 5m: Und das rechts habe ich aus der Zeit heraus. Ein ganz typisches Bild. Wir
68 waren dann mit Zelt, einfachstes Zelt, was es überhaupt gab zu der Zeit. Wir sind
69 dann bis Dänemark gefahren. War was Außergewöhnliches das eigene Land mal zu
70 verlassen. Mit der Fähre sind wir gefahren nach Dänemark. Eine besonders groß-
artige

71 Attraktion lernten wir damals kennen. Wenn man etwas zahlte, dann konnte man
essen

72 so viel wie man wollte. Das war für die Zeit ganz außergewöhnlich. Wenn wir als
73 Jugendliche, die mit dem Rad unterwegs waren, was schönes getan haben. Spätestens
74 beim zweiten Mal haben wir uns beschwert, dass es ganz ganz langweilig war.

75 Aber Freiheit von der Familie.

87 1w: Meins war schon besser. Für mich war damals schon Freiheit. Man
konnte sich

88 nicht davon machen, ohne sich um einen Termin oder sonst was zu kümmern. Das ist
89 auch heute noch. Ich fahr mein Leben lang Fahrrad. Alles mit dem Rad.

In der Fokussierungsmetapher wird das vorrangige Lebensgefühl von allen genannt, nämlich mit dem Fahrrad die Freiheit von der Familie zu erlangen. Hintergrund scheint die gemeinsame Erfahrung mit der Erwachsenenwelt in Schule und Familie zu sein. Das Erziehungsideal der Zeit beruhte auf Unterordnung und Gehorsam gegenüber den Erwachsenen in der Schule wie auch im Elternhaus. Das Fahrrad gab die Möglichkeit, sich von den Erwachsenen örtlich und inhaltlich zu distanzieren und eine eigene Welt aufzubauen, in denen die Jugendlichen eigene Regeln aufstellten und sich selbst organisieren mussten. Da beginnt erst die biografische Lebensphase, eigene Erfahrungen zu sammeln. Bei 1w hat sich das Lebensgefühl mit dem Fahrrad sogar das ganze Leben lang gehalten. Bis heute verbindet sie mit dem Fahrrad das Gefühl der Freiheit und Unabhängigkeit, sich selbstständig durch die Stadt zu bewegen (hier: Frankfurt a. M.). Diese Erfahrung war prägend bis ins Alter und hat sie in die letzte biografische Lebensphase hinüber begleitet. Noch deutlicher wird es in diesen Sequenzen:

270 5m: Aber für mich drückt beide sehr stark ein Gefühl aus: Kein Erwachsener
dabei,

271 keiner red einem rein. Man kann machen was man will. Man musste ja nicht auf
272 irgendwas Rücksicht nehmen.

276 5m: Also schon auf dem Hintergrund, wie ich gesagt habe vor dem Hinter-
grund der

277 Reglementierung. Also durch Schule extrem reglementiert, was man durfte und was
278 man nicht durfte. Stark durch das Elternhaus. Und dann die besondere Situation ohne
279 jegliche Erwachsenen.



Abbildung 3: Fahrradtour (Quelle: privat)

280 4w: Warum ich da ein angenehme Empfindung habe, wenn ich das sehe, war meine
 281 Klasse. Und das ist die Zeit neunundvierzig bis dreiundfünfzig. Wenn ich also mein
 282 Leben betrachte, ist das meine beste Zeit gewesen. Da war ich am Kraftvollsten, da
 283 konnte ich machen was ich wollte. Da hab ich mir nichts sagen lassen. Da war ich die
 284 Bestimmerin. Da haben wir Radtouren gemacht. Da war ich die Mutter meiner
 285 jüngsten Schwester. Von meiner Mutter ließ ich mir nichts sagen, konnte alles ...

Am deutlichsten drückt es 5m (276-279) aus, der die allgemeine Situation der Jugendlichen in der Nachkriegszeit benennt: Einengung und Reglementierung durch Erwachsene. Am kraftvollsten beschreibt 4w ihre Erfahrungen, die noch heute deutlich in ihrer Sprache die Energie der Jugendzeit spüren lässt. Bevor sie in der Biografie eingespart wurde und sich den Erfordernissen und Aufgaben ihrer Rolle fügte, blühte sie in der Selbstständigkeit und Unabhängigkeit eigener Entscheidungen auf und in der kraftvollen Erfahrung eigenen Könnens. Sie löste sich von der Mutter und wurde selbst zur Erzieherin ihrer Geschwister, aber nicht als Stellvertreterin der Mutter, sondern als selbst gewählte Aufgabe in ihrer Unabhängigkeit. Alle drei Senioren verbindet die gleiche Erfahrung dieses Lebensgefühls, für das das Fahrrad als gemeinsames Symbol stehen kann. Das Fahrrad und das damit induzierte Lebensgefühl der Freiheit kann als generationentypisch betrachtet werden. Der konjunktive Erfahrungsraum

der abgebildeten Bildproduzenten vor der Kamera, der abbildenden Bildproduzenten hinter der Kamera und der der das Bild betrachtenden Senioren ist der gleiche. Die Senioren erkennen ihn und erinnern sich besonders an ein damals erlebtes Lebensgefühl. Indem sie dieses Lebensgefühl mit einem Begriff benennen, schaffen sie eine Typisierung. Einmal benannt, wird sie von allen anderen der Gruppe immer wieder wiederholt und somit gefestigt. Alle darin gemachten Erfahrungen werden an diese Typisierung angepasst und sediert.

3.4 Bilder „Gastarbeiter“

Im letzten Bild unserer Betrachtung, dem Bild „Gastarbeiter“, das ebenfalls nur der Gruppe A vorgestellt wurde, wird auch hier sofort die Aufmerksamkeit der Betrachter auf die Haltung und den Gesichtsausdruck eines Gastarbeiters gelenkt. Das ist das Thema der Gruppe, das im weiteren Verlauf des Gesprächs später wieder aufgegriffen und in einer Fokussierungsmetapher explizit benannt wird. Bei diesem Gespräch fällt auf, dass viele Erinnerungspassagen genannt werden, die die Senioren in ihrer Jugend über Erfahrungen mit Gastarbeitern beisteuern können. Besonders die in dieser Zeit empfundene andere Mentalität der vorrangig italienischen Gastarbeiter, wie die Lebensfreude, die anderen Essgewohnheiten und die oft ärmliche Wohnsituation, geben die Senioren in langen Erinnerungspassagen zum Besten. Aber in der folgenden Fokussierungsmetapher wird die eigentliche Aussage zu dem Bild deutlich formuliert:

195 5m: Vielleicht zum rechten Bild. Da sind die so ausdrucksstark durch den
196 nach Innen gekehrten Blick, mein Vorschlag, eine große Orientierungslosigkeit,
197 eine Nachdenklichkeit auch im Sinne von Überforderung. Das kann man be-
stimmt

198 noch weiter beschreiben. Das ist so zu sagen viel, viel prägender als die rechte
199 Situation. Da ist eher eine organisatorische Versammlungssituation. Da steigen
200 sehr viele aus, laufen auseinander. Das gibt immer so ein bisschen Chaos. Aber
das

201 rechte Bild könnte auch eine andere Situation sein.

202 2w: Man ist angekommen, ist müde und hat schon jetzt Heimweh.

203 5m: Da gibt's eine ganze Menge Lieder dazu: Franz Josef Degenhard, wer
204 da alles. Das ist mir auch alles im Kopf, mehr oder weniger. Weil das verdichtet
205 sich auch. Da fließt im weitesten Sinne alles ein in solche Bilder.

206 1w: Das erinnert mich an Chaplin, der Kopf. Abstrahierend denke ich an
207 Chaplin.

208 5m: Ja der kann so gucken.

209 1w: Das ist zwar nicht ganz passend. Aber ...

210 5m: Der guckt aber ein bisschen wie Chaplin modern times.

211 4w: Ja. Ja.

212 5m: Also diese Hilflosigkeit und Ausgeliefertsein.

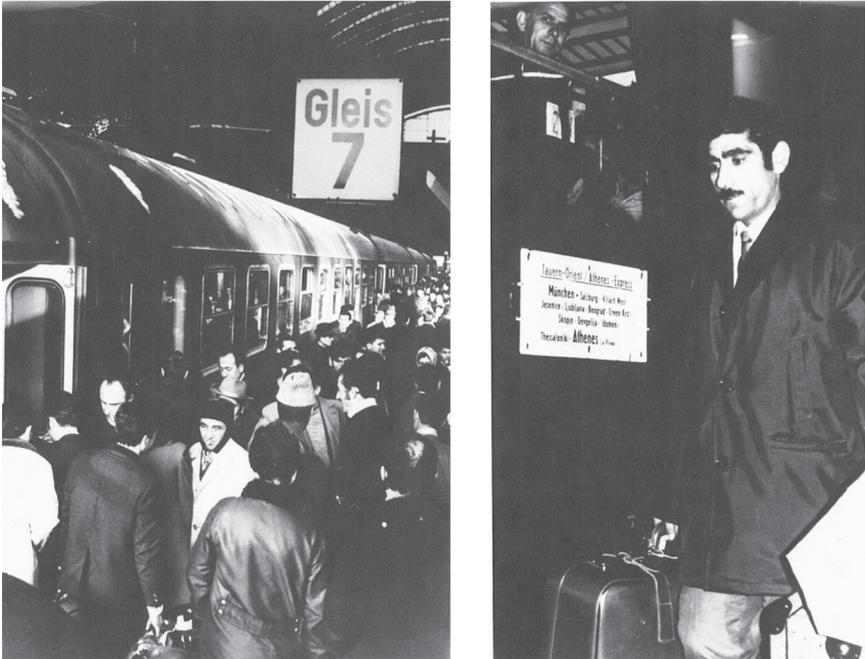


Abbildung 4: Gastarbeiter (Quelle: privat)

1w und 5m erkennen genau das Lebensgefühl, das auch während ihrer Jugend- und frühen Erwachsenenzeit bei ihnen allgemein vorherrschte. Das wird besonders in der von ihnen gemachten Assoziation zu Degenhard und Charly Chaplin deutlich. Hilflosigkeit und das Ausgeliefertsein des normalen Menschen gegenüber der politischen Macht und das Aufbegehren demgegenüber war ein Lebensziel der späten sechziger und frühen siebziger Jahre. Also der Zeit, in der die in dem Seminar anwesenden Senioren junge Studenten waren. Sie finden es in dem Beispiel des Gastarbeiters wieder, von dem der Fotograf offenbar geprägt war und den er auch ins Zentrum seines konjunktiven Erfahrungsraums stellt. Auch Chaplin war jahrelang der Prototyp des Kleinen und ein dem Großen gegenüber ausgelieferter Mensch, mit dem sich der Normalbürger in seiner Zeit prächtig identifizieren konnte. Das Ausgeliefertsein des kleinen Mannes gegenüber dem Schicksal und dem imaginären Großen der Welt. Auch hier wird ein übereinstimmendes Lebensgefühl mit einer Begrifflichkeit bestimmt und mit Assoziationen aus der Kunst fixiert. Übereinstimmend kann man wohl sagen, dass Erinnerung vorrangig eine Erinnerung weniger an Fakten und Details aus der Vergangenheit bedeutet, sondern eine Verbindung darstellt an ein gemeinsam erlebtes Lebensgefühl, das mit Sprache und Bildern hinterlegt wird. Bilder dienen dazu, diesem konjunktiven Erfahrungsraum eine gemeinsame Plattform zu geben, eine

Möglichkeit des Erkennens von Gemeinsamkeiten. Wie stark das Lebensgefühl des Ausgeliefertseins und der Hilflosigkeit war und dagegen politisch vorzugehen, sich der eigenen politischen Stimme und Bedeutung bewusst zu sein, zeigt sich allein an der Tatsache, dass 5m zu den Gründungsmitgliedern der Partei der Grünen in seinem Heimatort gehörte.

4. Fazit

Das Bestreben der hier ausgewählten Senioren, sich mit der eigenen Vergangenheit auseinander zu setzen, trifft sich mit einer allgemeinen Tendenz in neuerer Zeit. Identitätssuchen ist eng mit der Tatsache verknüpft, dass unsere Identität heute nicht ein für alle Mal feststeht, sondern dass sie in vielfältigen Sozialisationszusammenhängen entstanden ist. Sie ist veränderbar und damit eine permanente Zukunftsaufgabe. Die heutigen Senioren unterstehen einem Prozess der Entwicklung, die die Identität als das Ergebnis von biografischen Erfahrungen, von Lebensgeschichte und kritischen Lebensereignissen ist. Die Begeisterung, mit der die Senioren an den Forschungsseminaren teilnahmen, macht die Ernsthaftigkeit dieses Bestrebens nach Reflexion deutlich. Darin wird ebenfalls klar, dass unsere Biografie nicht nur unser vergangenes und damit nicht mehr veränderbares Leben, sondern unser Selbstbild ist. Die Fragen der Authentizität und Selbstenthüllung ersetzen traditionelle Maßstäbe für öffentlichkeitsrelevante Themen. Diese Selbstreflexion war früher primär einer künstlerisch-intellektuellen Elite vorbehalten und hat sich heute sozialisiert. In diesen beiden Seminaren konnte die Gefahr des Abgleitens der Selbstreflexion in Egozentrik oder Narzissmus nicht bemerkt werden (Siebert 2011, S. 39). Ganz im Gegenteil bestand das Bestreben, diese Identitätsvergewisserung zur ständigen Lernaufgabe des Einzelnen zu machen und dies auch an eine jüngere Generation weiterzugeben.

Setzt man das hier Beobachtete in Beziehung zu dem Begriff des kommunikativen Gedächtnisses, den Jan Assmann schon früh gebildet hat, dann baut sich das individuelle Gedächtnis sozial vermittelt und gruppenbezogen auf (Assmann 1988, S. 10f.). Man kann in der Kommunikation beobachten, dass sich jedes individuelle Gedächtnis in der Kommunikation mit anderen bildet. Es entstand eine eigene Gruppe, aber nicht irgendeine, sondern die, die ein Bild oder einen Begriff von sich selbst hat und sich auf ein Bewusstsein gemeinsamer Vergangenheit stützt. Beide Gruppen stellen sich als Beispiele einer gemeinsamen Generation dar, für die sie paradigmatisch stehen. Diese Vergangenheit beschreibt einen Abschnitt von höchstens 80 bis 100 Jahren, an die sich erinnert wird (ebd., S. 11), aus der Zeit, aus der auch die beispielhaften Fotos gewählt wurden. Dieser Horizont wandert mit dem fortschreitenden Gegenwartspunkt mit. Man kann sich also nicht unendlich in die Vergangenheit erinnern, sondern bewegt sich in einem mehr oder weniger festen Rahmen von Zeit. Für diese Gruppe ist ihr Wissen über die Vergangenheit, wie oben bereits beschrieben wurde, identitätskonkret und nicht von „theoretischer Neugierde“ ge-

leitet; ganz nach dem Motto „Das sind wir!“ Es ist dabei zu unterscheiden vom kulturellen Gedächtnis, dessen Fixpunkte nicht mit dem fortschreitenden Gegenwartsbezug mitwandern. Die beiden Gruppen der Senioren stehen mit ihrem Wissen paradigmatisch zum kollektiv geteilten Wissen über die Vergangenheit, auf das die Gruppe ihr Bewusstsein von Einheit und Eigenart stützt.

Schauen wir auf den Vorgang des Erinnerns. Dann kommt der Begriff der Bedeutung ins Spiel, den Harald Welzer und Hans J. Markowitsch (2006) geformt haben. Damit man sich erinnert, muss man Ereignisse kennen, die man für wichtig und bedeutend für das Erinnern hält. Solche Bedeutungen werden nicht individuell gebildet, sondern in Prozessen sozialer Interaktion, im Zusammensein mit anderen, vermittelt (ebd., S. 11f.). Was jetzt genau von Wichtigem oder Unwichtigem als Information gebildet wird, wird in der Kommunikation der Gruppe festgelegt. Bedeutung wird nicht von jeder Generation neu tradiert, ausgehandelt, modifiziert. Essentiell ist dabei der Vorgang der Kommunikation. Ein Gehirn allein ist nicht in der Lage, Bedeutung zu bilden. Es bliebe an die voreingestellten Reaktionsmuster gebunden. Wenn sich Bedeutungen bilden, dann passiert das in der Generation neu, um zusammen mit der neuen Information ein neues Muster zu bilden. Menschliches Denken ist durch und durch sozial. Seine vorläufigen Ergebnisse bedürfen der ständigen Überprüfung durch die Gruppe.

Dies ist auch in den Kommunikationsprozessen der Gruppen eindeutig zu beobachten. Das ist so selbstverständlich, dass es in der Gruppe nicht mehr auffällt. Die neurowissenschaftliche Gedächtnisforschung spricht von Engrammen, wenn man die neutralen Aktivierungsmuster bezeichnet, die zu einer Vorstellung oder einer Erinnerung gehören (ebd., S. 116). Zu unterscheiden sind die Exogramme, die die zeitlichen und räumlichen Grenzen der individuellen Existenz und den Horizont persönlicher Erfahrung überschreiten. Für die Senioren gilt, dass sie solche Exogramme als einzigartige Formen der Repräsentation von Gedächtnisinhalten durch soziale Weitergabe von Erinnerung an die nachfolgende Generation vermitteln können. Die gemachten Erfahrungen können als Erkenntnisfortschritte in der Bewältigung von Umweltaforderungen über Zeiten und Räume an die jeweils folgende Generation weitergegeben werden. Der Schlüssel für diese Synchronisation ist das autobiografische Gedächtnis, das über ein Selbst verfügt und einen Zeitbegriff gebildet hat und das dazu dient, die Erlebnisse und Beobachtungen beziehen zu können. Die Person verbindet sich so mit der Umwelt, sodass Individualisierung und Sozialisation keinen Widerspruch mehr bilden, sondern sich gegenseitig ergänzen (ebd., S. 121).

Wichtig für den Prozess des Erinnerns zu erwähnen, ist die Rolle der Emotion. Erfahrungen zu machen, ist immer auch ein sinnlicher Prozess. Die verschiedenen Gefühlsgestalten, die in jeder Sequenz und in jedem Modus des Handlungsablaufs erlebt werden, machen deutlich, dass Emotionen die eigentlichen Generatoren von Bedeutung und Sinn, später von Bewusstsein sind (Welzer 2008, S. 83). Eine sinnliche Erinnerung ist geprägt von der Kraft des Affekts, dem Druck des Leidens oder der Wucht des Schocks. Sie haften im Gedächtnis, ganz unabhängig davon, ob sie zurückgerufen

werden oder nicht. Dagegen ist der Rahmen für die sprachlichen Erinnerungen nicht der Körper, sondern die soziale Kommunikation. Das wird umso deutlicher, wenn man bemerkt, dass die Senioren im Prozess des Rückgriffs auf die Vergangenheit sich explizit und vorrangig an ein erlebtes Lebensgefühl gemeinsam in der Gruppe erinnern. Diese Prozesse sind wandelbar, sodass man sagen kann, dass individuelle und kollektive Vergangenheit in sozialer Kommunikation beständig neu gebildet wird. In diesem Sinne sind es so wohl eher Erinnerungen an die Emotionen, die aufbewahrt und weitergegeben werden. Dabei ist zu beachten, dass zwar die Einzelheiten des Erinnerten an ein Lebensgefühl von jedem Älteren unterschiedlich, aber die Erinnerung an die gemachte Emotion gleich sind in der Gruppe. Jeder liefert einen persönlichen Beitrag zu einem Thema, hier ist es die gemachte und erinnerte Emotion als etwas Gemeinsames. Das ist zum einen damit zu erklären, dass jedes Gruppenmitglied eine andere Perspektive hat, die in die Situation hineingetragen wird; und zum anderen damit, dass die beteiligten Sprecher die Schnittstellen der gemeinsamen Kommunikation mit je eigenem Sinn versehen.

Betrachten wir die Rolle der Bilder im Prozess der Erinnerung noch etwas genauer. Im Gegensatz zur Sprache sind Bilder in der Betrachtung still und stumm. Sie stellen ein Phänomen des Unbewussten dar und verknüpfen sich stark mit dem Gedächtnis. Da die Beschreibung von Gedächtnis eng mit der Medientechnologie verbunden ist, ist auch das Bild zugleich Metapher und Medium des Gedächtnisses. Diese besondere Kraft, die *vis*, die bereits in der Antike erkannt wurde und eng mit der römischen Gedächtniskunst in Verbindung steht, entwickelte eine besondere visuelle Gedächtnisschrift (Assmann 2009, S. 220f.). Besonders das Foto übertrifft alle bisherigen Gedächtnismedien, da es durch seinen indexikalen Charakter einen geradezu kriminologischen Existenzbeweis einer bestimmten Vergangenheit liefert. Mit anderen Worten: Was auf dem Foto gezeigt wird, muss wahr sein. Fotografie ist auch abhängig von einem rahmenden kommunikativen Erzähltext, der allein die externen Gedächtnisbilder in lebendige Erinnerung zurückübersetzen kann, wie in der Gruppe der Senioren gut erkannt werden konnte. Verebbt die Kommunikation, dann führt das Gedächtnis des Fotos ein Eigenleben als Phantomerinnerung (ebd., S. 222). Bereits die Antike sah in der doppelten Eigenschaft des Bildes, in der *vis* (der Kraft) und in der *ars* (der Kunst), eine Struktur, die die Erinnerung durch das Bild intensiviert. In diesem Sinne wird in der römischen Mnemotechnik der Affekt als die wichtigste Stütze von Erinnerungen genannt – also eine Übertreibung nach oben und nach unten. Das trifft bei der Betrachtung der Senioren insoweit jedoch nicht zu. Nicht der Affekt löste hier die starke Erinnerung aus, sondern Fotos, die eine besondere Berührung im Moment der Darstellung hervorrufen. Also Fotos, die eine besondere Bedeutung in der Biografie der Senioren darstellen und generationsübergreifend sind. Bedeutungen, die eng mit den gemachten Erfahrungen der Betrachter in Zusammenhang stehen. Die immanente Gedächtniskraft kommt in solchen Bildern besonders stark zum Ausdruck. Diese Bilder wirken nicht so sehr durch ihre Suggestivkraft, sondern allein im Rahmen ihrer

verknüpfenden, Gedächtnis stützenden Funktion (ebd., S. 223). Es wird deutlich, wie eng die Aspekte der Kunst und der Kraft, der *vis* und der *ars*, im Gedächtnis zusammenwirken können.⁴

Literatur

- Assmann, A. (2009): Erinnerungsräume. Form und Wandlung des kulturellen Gedächtnisses. München
- Assmann, J. (1988): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a.M.
- Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen
- Bohnsack, R. (2011): Qualitative Bild – und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden
- Bohnsack, R./Przyborsti, A. (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen
- Camneck, S. (1993): Qualitative Sozialforschung. Bd. 2. Methoden und Technik. Weinheim
- Hahn, A. (2010): Körper und Gedächtnis. Wiesbaden
- Horsdal, M. (2012): Leben erzählen – Leben verstehen. Dimensionen der Biografieforschung und Narrativer Interviews für die Erwachsenenbildung. Bielefeld (DOI 10.3278/14/1119w)
- Kettler, D./Meja, V./Stehr, N. (Hg.) (1980): Karl Mannheim: Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.
- Luckmann, T. (1995): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a.M.
- Mannheim, K. (1965): Ideologie und Utopie. Frankfurt a.M.
- Michel, B. (2006): Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. Wiesbaden
- Panofsky, E. (2006): Ikonographie und Ikonologie: Bildinterpretation nach dem Dreistufenmodell. Nach Erwin Panofsky. Köln
- Schäffer, B. (2007): Gruppendiskussionen lehren und lernen. Aspekte einer rekonstruktiven Didaktik qualitativer Forschung. In: Bohnsack, R. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden, S. 285–299
- Schütz, A./Luckmann, T. (1975): Strukturen der Lebenswelt. Darmstadt
- Siebert, H. (2011): Theorien für die Praxis. 3. Aufl. Bielefeld
- Welzer, H. (2001): Das soziale Gedächtnis. Hannover
- Welzer, H. (2008): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. 2. Aufl. München
- Welzer, H. (2011): Das kommunikative Gedächtnis. 3. Aufl. München
- Welzer, H./Markowitsch, H. J. (2006): Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte in der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Stuttgart
- Terhart, E. (2009): Didaktik: Eine Einführung. Stuttgart

4 Das hat bereits Aby Warburg treffend erkannt, der mit seinen Mitstreitern eine Bildtheorie entwickeln wollte, die vor allem das Problem des Bildes als Gedächtnismedium erhellen sollte, vgl. dazu Assmann (2009, S. 226).

Rezensionen

Rezensionen

David N. Aspin/Judith Chapman/Karen Evans/
Richard Bagnall (Hg.)

Second International Handbook of Lifelong Learning

Springer Verlag, Dordrecht 2012, Springer
International Handbook of Education,
Volume 26, 958 Seiten, 533,93 Euro/
415,31 Euro (e-Book),
ISBN 978-94-007-2359-7,
e-ISBN 978-94-007-2360-3

Im Zeitalter des Web 2.0 wird man auch als Rezensent von Verlagsseite gedrängt, Handbücher lediglich als elektronische Version für einen beschränkten Zeitraum (nämlich den der Nutzung des entsprechenden Zugriffsmediums wie etwa dem Computer) zur Kenntnis zu nehmen. Dies ist insofern misslich, als die Qualität der Handbücher, so könnte man meinen, gerade darin besteht, dass sie jenseits des flüchtigen Augenblicks Grundlagen vermitteln und – im Unterschied zu Wikipedia – disziplinar sanktioniertes und als Übersicht aufbereitetes Wissen präsentieren. Ein solches Grundlagenwerk wäre dann Bestandteil der Infrastruktur wissenschaftlichen Arbeitens, ginge leicht zur Hand und ermöglichte „Durchblick“ und Querbezüge beim Blättern und Stöbern, anders als bei elektronischen Suchbefehlen, die von vornherein einen engen Zuschnitt des zu Suchenden definieren. Wie dem auch sei, vielleicht ist dies eine „altmodische“ und romantische Sicht auf Wissenschaft, die durch neue Lesegewohnheiten an Bedeutung verliert.

Insofern liegt auch eine erste Überraschung der hier zu besprechenden Publikation darin, dass diese Edition nicht ein Handbuch ist, in dem enzyklopädisch Begriffe, Konzepte und disziplinäre Systematik im Vordergrund stehen, sondern das thematische Variationen des Begriffs „Lifelong Learning“ präsentiert. Die insgesamt 55 Beiträge sind vier Teilen zugeordnet, die

Geschichte, Theorie und Philosophie (I), Politische Herausforderungen (II), Programme und Praktiken (III) und Kritik (IV) quasi als Klammerbegriffe umfassen und von je einem Editor bzw. einer Editorin betreut und mit einer entsprechenden Einleitung versehen wurden. Dieser Aufbau lässt viele Spielräume offen, dementsprechend ist eine gewisse Willkür hinsichtlich der Zuordnung und Auswahl der Beiträge und deren Texte nach Gusto der einzelnen Teil-Herausgeber nicht abzuspüren. So liegen der erste und letzte Teil – Geschichte, Theorie und Philosophie (I) und Kritik (IV) – eng beisammen und auch innerhalb der einzelnen Teile selbst erfolgte die Themenaufbereitung willkürlich. Im ersten Teil wird Geschichte eher beiläufig in den einzelnen Beiträgen mitgeliefert. In Teil II werden im Blick auf politische Herausforderungen China, Singapur, europäische Universitäten, Australien, Afrika, Südamerika und Russland behandelt – und zwar in dieser Reihenfolge –, dazwischen finden sich allgemeinere Artikel zur Prekarität, zu Steuerungseffekten und Risiko des Lebenslangen Lernens. Einige Weltgegenden ebenso wie Bereiche des Lebenslangen Lernens werden also nicht explizit thematisiert, andere hingegen schon. Gleiches gilt für Teil III (Programme und Praktiken), der so verschiedenes umfasst wie Lebenslanges Lernen in OECD und Entwicklungsländern wie auch Lernen im späten Lebensalter.

Ganz offensichtlich waren für die Herausgeber bei Auswahl und Platzierung der Beiträge nicht deren systematische Zuordnung, sondern die Autorenschaft entscheidend. Und hier ist es in der Tat gelungen, renommierte Autor/inn/en zu gewinnen, die allerdings im deutschsprachigen Raum nur zum Teil bekannt sind. Malcolm Skilbeck, die Mitherausgeberinnen Judith Chapman und Karen Evans, Robin Usher, Paul Hager, John Field, Lynne Chisholm, Victoria Marsick, Terry Hyland, Peter Jarvis, David Livingstone, Kenneth Wain, Terri Seddon und weitere haben als Wissenschaftler/innen, aber auch als Autor/inn/en bildungspolitischer Statements im englischsprachigen

Raum einen „klingenden“ Namen. Dementsprechend ist das Handbuch – und das ist die zweite Überraschung – exklusiv auf die angelsächsische Sprachgemeinschaft eingestellt. Autor/inn/en spanischer, französischer und deutscher Zunge, sowie Referenzen zu anderen Räumen wissenschaftlicher Kommunikation fehlen beinahe vollständig – so taucht bspw. auch Europa mit Ausnahme Englands kaum auf. Drei der vier Herausgeber und knapp die Hälfte der Autor/inn/en sind selbst in Australien angesiedelt, ergänzt durch Beiträger aus England, Neuseeland, Südafrika, Kanada und den USA.

Findet man sich mit solcherlei Einschränkungen ab, lässt sich über „Lifelong Learning“ in diesem voluminösen Werk viel entdecken und lernen. Enslin/Tjiattas (Beitrag 5) fragen: Wie überlebt Lebenslanges Lernen im Hinblick auf demokratische Zielsetzungen auch in einem transnationalen, globalisierten Kontext, angesichts neo-liberaler Politiken, die im Besonderen die marktwirtschaftliche Verwertungslogik in den Vordergrund rücken? Was heißt „Learning Society“ in einer postmodernen Welt (Wain, Beitrag 16)? Wie kann die Partizipation unter anderem auch durch mehr Engagement in „Literacy Practices“ bezüglich Weiterbildung entwickelt werden (Evans u.a., Beitrag 17)? Wie wurde das Konzept des Lebenslangen Lernens in Singapur eingeführt, „übersetzt“ und quasi den örtlichen Gegebenheiten angepasst (Kitagawa, Beitrag 20)? Ähnlich auch die Fragestellung von Seddon/Bohren, die Lernen als ein Policy-Instrument und gouvernementales Konzept für die Wissensgesellschaft und -ökonomie bestimmen (Beitrag 25). Was kann künftig die Rolle von Schulen im Umfeld des Lebenslangen Lernens sein und wie sollen sie sich auf neue Bedürfnisse einstellen (Chapman/Aspin, Beitrag 31)? Wie sehen in zunehmend alternden Gesellschaften die Lernbedürfnisse der ältesten Bevölkerungsschichten aus (Withnall, Beitrag 39)? Inwiefern gewinnt im Lebenslangen Lernen der informelle Bestandteil an Bedeutung (Hager, Beitrag 46)? Schließlich werden auch die Bedeutung der neuen Tech-

nologien am Arbeitsplatz und in ihrer künftigen Rolle an den Universitäten thematisiert (Keeney/Barrow, Beitrag 51). Nicht alle Beiträge, wie die hier einigermaßen willkürlich hervorgehobenen, beantworten in gleichem Maße schlüssig die eingangs formulierten Fragen. Sie sind häufig als Statements mal mehr, mal weniger überzeugend argumentativ entwickelt und verweisen im einen oder anderen Fall auf eigenständige oder auch andere empirisch geprüfte Befunde.

Als dritte Überraschung lässt sich nach der Lektüre dieses Handbuches festhalten, dass keine eigenständigen Artikel zur (inter-)disziplinären Verfasstheit, aber auch zum Methodenrepertoire und zum Forschungsstand des Lebenslangen Lernens mit aufgenommen wurden. Selbst wenn man den „Lifelong Learning“-Diskurs als ein primär theorie-, philosophie- oder auch geisteswissenschaftlich geprägtes paradigmatisches Unterfangen definieren will, wäre dies durchaus einer näheren Betrachtung wert gewesen. Es finden sich jedoch einige Beiträge, die sozialwissenschaftlich argumentieren und sich auf entsprechende Forschung beziehen. Die gemeinsame Basis des Handbuches ist denn auch weniger an wissenschaftlichen Strömungen oder auch forschungsmethodischen Ausrichtungen festzumachen; vielmehr steht eine insgesamt kritisch-emanzipatorische bzw. ideologiekritische Grundhaltung im Vordergrund, die eingangs auch durch ein Motto bzw. Zitat von Nelson Mandela, der Lebenslanges Lernen als Realität für alle erwünscht, unterstrichen wird.

Immerhin ist im vom Mitherausgeber Richard Bagnall verfassten letzten Beitrag (55) eine Art meta-reflexive Rückschau auf die thematische Präsenz und Ausbreitung des Konzepts „Lebenslanges Lernen“ festgehalten, welche auf die Schwächen der primär auch (bildungs-)politisch generierten Forderung eingeht. Der Autor stellt ein Bemühen seit den 1960er Jahren fest, den Wert des Lebenslangen Lernens insofern zu propagieren, um einen Ausbau von Bildungsinstitutionen primär für Erwachsene zu begünstigen. Hierbei sei zu wenig zwischen Lernen und

Bildung unterschieden worden und ein vages Versprechen auf Wandel gesellschaftlicher Verhältnisse, genährt durch progressiv-demokratische Sentimentalitäten wie auch (auf neue wirtschaftliche Gegebenheiten gerichtete) Anpassungsversprechungen, angekündigt worden. Neben den unbestreitbaren Erfolgen einer bildungspolitischen Wendung zu einem Lernen jenseits schulischer Vermittlung, gelte es jedoch, die theoretischen und konzeptionellen Grundlagen Lebenslangen Lernens zu erneuern.

Insgesamt fehlt diesem Handbuch, das wohl besser als Reader zu bezeichnen wäre, diese im letzten Beitrag angesprochene metakritische und systematische Perspektive auf den Gegenstand und auf das Forschungsfeld, die eine Evaluation des Standes der Lifelong Learning Debatte und Forschung wiedergeben und gleichzeitig eine Bilanzierung wie auch einen Ausblick ermöglicht hätte. Man kann sich also gut vorstellen, dass dieses Handbuch in der Lehre für Studierende gut einsetzbar ist, als Grundlagenwerk jedoch ist es nur bedingt tauglich.

Philipp Gonon

Karin Dollhausen/Timm C. Feld/
Wolfgang Seitter (Hg.)

Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung

Springer VS Verlag, Wiesbaden 2013,
Schriftenreihe Theorie und Empirie
Lebenslangen Lernens, 200 Seiten,
34,99 Euro, ISBN 978-3-658-03218-0

Die insgesamt 11 Beiträge entstanden innerhalb des Arbeits- und Forschungszusammenhangs „Organisation und Entwicklung kooperativer Bildungsarrangements“ der Leibniz-Graduate School für empirische Weiterbildungsforschung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Gemeinsamer Untersuchungsgegenstand der Beiträge sind interorganisational angelegte Kooperationen und Netzwerke. Diese keineswegs unkom-

plizierten Arrangements haben sich in den letzten beiden Jahrzehnten zu relativ eigenständigen Organisationsformen Lebenslangen Lernens entwickelt und beziehen Weiterbildungsorganisationen in interinstitutionelle, zum Teil auch bildungsbereichsübergreifende Kooperationszusammenhänge ein. Hier einen Forschungsschwerpunkt zu setzen ist mehr als berechtigt, denn zu konstatieren bleibt eine erhebliche Diskrepanz zwischen einerseits der gewachsenen Bedeutung einrichtungübergreifenden pädagogischen Handelns und andererseits einem theoretisch wie empirisch noch unzureichenden Grad der Durchdringung und Fundierung. In diese Forschungslücke greift der Band.

Den Einzelbeiträgen der Mitglieder der Graduiertenschule ist ein Problemaufriss des Herausgeberteams vorangestellt: Artikuliert wird ein explizit theoriegenerierender Anspruch, welcher mit forschungsmethodologischen Auslotungen verbunden werden soll. Als gemeinsames Interesse gilt es, „verstehende Zugänge zu den in der alltäglichen erwachsenenpädagogischen Arbeit auftauchenden Problemerkahrungen und Entwicklungsperspektiven in kooperativ vernetzten Zusammenhängen zu erschließen und Wege ihrer genaueren empirischen Erkundung mit den ‚Bordmitteln‘ der qualitativen Sozialforschung aufzuzeigen“ (S. 11). Ansatzpunkte und Hypothesen zur weiteren Theorieentwicklung sollen gewonnen werden. Die forschungsbasierte Fundierung professionellen pädagogischen Handelns benennt ein Grundanliegen. Eine hauptsächliche theoretische Schwierigkeit des Gesamthemas besteht darin, dass die einzelnen intermediären Untersuchungsgegenstände „keine substantiellen und abgrenzbaren Einheiten darstellen, sondern relational verfasst sind“ (S. 10).

Im ersten Beitrag stellt Dollhausen den für die Erwachsenenbildungstheorie vorliegenden Diskussionsstand dar. Hiervon ausgehend erscheint es aussichtsreich, Netzwerke systemtheoretisch zu fassen und als relevante Umwelten von Weiterbildungsorganisationen zu rekonstruieren. Demzufolge sind Bildungseinrichtungen zunehmend

dazu herausgefordert, „ihr Selbst- und Aufgabenverständnis unter dem Gesichtspunkt ihrer Einbindung als Netzwerkakteure zu entwickeln“ (S. 27). Das hat „fortlaufende(n) Netzwerk- und Selbstbeobachtungen“ (ebd.) als benötigte professionelle Handlungskompetenz zur Konsequenz, um Lern- und Entwicklungsanforderungen bestimmen zu können. Dollhausens Bilanzierungen münden in einen Ausblick auf die „Herausforderungen der erwachsenenpädagogischen Netzwerkforschung“ (S. 27f.).

Instruktiv ist auch der nachfolgende Aufsatz von Seitter: Netzwerkarbeit und Intermedialität werden zunächst als historische Kategorien und Tätigkeiten eigener Art rekonstruiert, welche seit jeher „zum ubiquitären Inventar erwachsenenpädagogischen Handelns“ (S. 33) gehören. Das ist eine starke, aber fallspezifisch noch zu verbreiternde These. Sodann wird gefragt, inwiefern die Handlungsformen der Kooperation und Vernetzung gerade unter den komplexer gewordenen heutigen Systembedingungen Lebenslangen Lernens „auf allen Ebenen je eigene Kompetenzen und professionelle Schwerpunktsetzungen“ (S. 41) verlangen. Hier ist mit Seitter noch weitere professionalisierungstheoretische Vertiefung notwendig, weshalb dieser wegweisend Vorschläge zur begrifflichen Differenzierung entwickelt. Einzelne Schritte kooperationsbezogener Aufgabebearbeitung sollen sich künftig genauer fassen lassen können. Die Spannweite der hier historisch ausgeleuchteten Argumentationsfigur mündet in ein „Anforderungsprofil für Kooperationskompetenz“ (S. 44) sowie in einen vorwiegend auf (Selbst-)Beobachtungsprozessen beruhenden „Modus organisationaler Professionalitätentwicklung“ (S. 47).

Die anschließenden Beiträge der Mitarbeitenden der Graduiertenschule setzen sich mit stärker eingegrenzten Untersuchungsaspekten der Kooperations- und Netzwerkproblematik auseinander. Spezifische Gegenstände und analytische Themenzugriffe lauten „Verstetigung“ in Netzwerkk Kooperationen (Alke), „Widerstand in interorganisationalen Kooperationen“

(Franz), „Kooperationen als vielschichtiges Lernfeld“ (Jenner), „Konkurrenz als integrierter Pol von Kooperation“ (Mickler), „Aushandlungsprozess bei kooperativer Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Hochschul-Weiterbildung“ (Zink), „Inklusionspotenzial interorganisationaler Kooperationen“ (Hertel) sowie „Vernetzte Lernkultur – eine Perspektivenerweiterung durch die Akteur-Netzwerk-Theorie nach Bruno Latour“ (Laschewski).

Exemplarisch angesprochen sei kurz die Arbeit von Alke mit dem Fokus auf „Verstetigung“. Unter dieser Chiffre, als Herstellung eines „Kontinuums von Interaktionen“ beschreibbar (vgl. S. 60f.), nimmt der Autor eine zentrale Herausforderung und Konstitutionsbedingung von Netzwerkarbeit in temporaltheoretischer Perspektive auf, wobei auch organisations- und professionstheoretische Bezüge hergestellt werden. Ein solcher Zugang weist zugleich über ein innerwissenschaftliches Erkenntnisinteresse hinaus, geht man davon aus, dass Kooperation von Weiterbildungsorganisationen in regionalen Bildungsnetzwerken – wie etwa in Nordrhein Westfalen – zu einem Gestaltungselement von Weiterbildungspolitik und damit zu einer Organisationsform Lebenslangen Lernens geworden ist.

In der abschließenden Betrachtung von Feld und Seitter wird nach dem „wissenschaftlichen Mehrwert“ (S. 185) der in dem Werk herausgearbeiteten theoretischen wie empirischen Perspektiven gefragt. Es erfolgt ein Abgleich der Bandbeiträge aus dem Blickwinkel einer „Beobachtung zweiter Ordnung“ (S. 185), indem „die Ordnungsversuche der AutorInnen auf das Feld“ (ebd.) von einem Standpunkt der „distanzierten Nähe“ (ebd.) kommentiert werden. Feld und Seitter lassen sich von der im Folgenden untermauerten These leiten, dass in interorganisationalen Kooperationen „allgemeine Problemlagen der Erwachsenenbildung in spezifisch verdichteter Form“ (S. 186) auftreten. Ein wichtiger Untersuchungsbefund dieser theoretisch insgesamt hoch einzuschätzenden Gemeinschaftsarbeit läuft darauf hi-

naus, dass Netzwerke kooperationsbezogene Lern- und Veränderungsanlässe hervorbringen und an der „Schnittstelle von personalem und organisationalem Lernen“ (S. 186) angesiedelt sind. Darüber hinaus zeichnet sich ab, dass unser Verständnis über die Professionalität erwachsenenpädagogischen Handelns um die Kompetenzdimension „organisationaler Professionalitätsentwicklung“ (S. 188) ergänzt werden müsste.

Der Band vermittelt einen Einblick in die Arbeitsweise der Graduiertenschule des DIE. Die Autor/inn/en sind mehrheitlich Stipendiaten dieser interdisziplinär ausgerichteten Einrichtung und stehen bei der Erstellung ihrer Forschungsarbeiten in einem kontinuierlichen Diskussionszusammenhang. Das universitäre Standbein bildet eine strukturierte sechs-semesterige Doktorandenausbildung an der Universität Marburg. In überzeugender Weise wird dokumentiert, dass der hier praktizierte Ansatz wissenschaftlicher Nachwuchsförderung eine institutionell wie personell ertragreiche Konstellation darstellt, um eine zeitgemäße Forschungs- und Theoriearbeit für die Erwachsenenbildung und das Lebenslange Lernen leisten zu können.

Rainer Brödel

Peter Faulstich

Menschliches Lernen

Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie

Transcript Verlag, Bielefeld 2013,
232 Seiten, 25,80 Euro,
ISBN 978-3-8376-2425-0

Das leitende Erkenntnisinteresse des Buches besteht darin, eine „praxeologische, subjekt- und gleichzeitig kontextorientierte“ Lerntheorie zu begründen, die die „traditionellen Dualismen zwischen Körper und Geist, zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Ich und Welt, zwischen Theorie und Praxis“ (S. 19) herkömmlicher Ansätze

aufhebt. Dazu werden bestehende Theorien entlang der übergeordneten Kriterien Identitätsstützung und Entfaltung von Bildung re-interpretiert.

Als zentrale Anforderungen an Lerntheorien und damit Bezugspunkte ihrer kritischen Betrachtung werden „Konsistenz, Komplexität, Angemessenheit und Offenheit“ genannt (S. 11). Ziel der folgenden Auseinandersetzung mit den als reduktionistisch klassifizierten verhaltenswissenschaftlichen, kognitivistischen, handlungsregulationstheoretischen, konstruktivistischen und neurophysiologischen Lernkonzepten ist es, aufzuzeigen, wo diese jeweils zu kurz greifen oder eine verengende Perspektive einnehmen. Als umso bedeutsamer werden phänomenologische, pragmatistische, subjektwissenschaftliche und kritisch-pragmatistische Lerntheorien erachtet, da sie den Blick weiten und kontextorientierte Erklärungsansätze aus der Sicht der Beteiligten formulieren. Schließlich wird die favorisierte kritisch-pragmatistische Lerntheorie mit den Elementen „Handlung“ und „Verfügungserweiterung“ (S. 98) entlang der Aspekte Emergenz, Tätigkeit, Erfahrung, Interesse, Lernwiderstände, Kontext und Gesellschaft näher bestimmt und entfaltet. In den beiden Kapiteln zu Kontext bzw. Gesellschaft wird Lernen dabei als in die eigene Lebensgestaltung (Raum und Zeit, Leibgebundenheit, Sprache, Biografizität, Alter) eingebunden betrachtet bzw. als in die das Selbst umgebende Gesellschaft mit ihren jeweiligen Bedingungen. Als geeignet wird im vorletzten Kapitel des Buches ein Konzept von Lehre vertreten, das „mögliche sinnvolle Lernwege“ (S. 18) aufzeigt, das Gehen aber den Lernenden überlässt. Zum Schluss wird die Angemessenheit der re-interpretierten Lerntheorien mit Hilfe der Kategorien Bildung und Identität beurteilt und die zur Begründung einer kritisch-pragmatistischen Position herangezogene Argumentation noch einmal nachgezeichnet.

So entsteht, wie der Autor selbst sagt, ein enzyklopädischer, manchmal polemischer Essay (S. 206), der Lernen in dem Problem-

raum ansiedelt, der sich zwischen Kontext/ Gesellschaftlichkeit, Handeln/Tätigkeit und dem (für ein besseres Leben) Möglichen aufspannt. Der Begriff „Lernen“ wird darin mit Hilfe der Kategorien Persönlichkeit, Biografie und Identität diskutiert – Kategorien, die wiederum auf die „alte Frage nach Bildung“ (S. 214) verweisen.

Die Auseinandersetzung mit den für die Re-Interpretation ausgewählten Lerntheorien erfolgt zwar gründlich und umfassend, gleichzeitig aber ist sie stark fokussiert auf deren jeweils verkürzte Sichtweise, insbesondere, was die Eingebundenheit und das Handeln des Individuums im gesellschaftlichen Kontext betrifft. Wenn die Zielsetzung des Buches eine „erweiterte Sicht auf das Lernen“ (S. 88) ist, drängt sich die Frage auf, weshalb ein solch enger Fokus gewählt wird. Wäre es hierfür nicht vielversprechender, nach dem heuristischen Wert der einzelnen Ansätze zu fragen und diesen zu würdigen? So oder so wird am Ende die Verbindung zweier Ansätze, der kritischen Theorie und des Pragmatismus, vorgenommen, die eigentlich – und nach eigener Aussage des Autors – als „unvereinbar“ (S. 88) gelten.

Insgesamt handelt es sich um eine gut zu lesende, leidenschaftliche Abhandlung verschiedener prominenter Theoriekonzepte zum Thema Lernen. Die ausgewählten Ansätze werden in einen größeren Zusammenhang gestellt und bis zur Auseinandersetzung Platons mit dem Lernen zurückverfolgt. Ist man sich der z.T. einseitigen Betrachtung bewusst (siehe z.B. das Kapitel zum Konstruktivismus, das fast schon fundamentalistisch anmutet), ergibt sich eine stellenweise anregende Überblickslektüre: Auf knappem Raum wird die Vielschichtigkeit des Begriffs „Lernen“ und seiner möglichen Betrachtungsweisen deutlich. Damit eignet sich das Buch für ein gut vorinformiertes Publikum, das die vorgenommenen Beurteilungen einzuschätzen und kritisch zu hinterfragen vermag. Der Leser mag selbst entscheiden, ob ihm der zuweilen polemische, aber leidenschaftliche Zugang gefällt oder ob ihm ein etwas nüchterner, dafür sachlicherer Ton eher zusagt. Ebenso bleibt

zu fragen, ob der Nachweis wirklich gelingt, dass die kritisch-pragmatistische Lerntheorie die „bessere“, weil den Blick weitende, Sicht auf das Lernen sei.

Anita Pachner

Martin Fromm

Einführung in didaktisches Denken

Waxmann Verlag, Münster/New York/ München/Berlin 2012, 124 Seiten, 16,90 Euro, ISBN 978-3-8309-2753-2

Die „Einführung in didaktisches Denken“ von Martin Fromm, dem Leiter der Abteilung für Pädagogik an der Universität Stuttgart, ist als überarbeitete Fassung aus dem Vorlesungsskriptum „Didaktik“ (Universität Stuttgart) entstanden. Im Unterschied zu anderen allgemein-didaktischen Einführungen (Kron; Jank/Meyer; Terhart; Lehner) liegt der Schwerpunkt weit weniger auf den verschiedenen didaktischen Theorien und Konzepten oder den unterrichtsmethodischen Entwicklungen, sondern auf den dahinterliegenden Fragen: „Warum gibt es diese Konzepte überhaupt? Welche Probleme sollen diese Konzepte bewältigen helfen? Und: Wovon hängen die unterschiedlichen Antworten auf diese Fragen ab?“ (S. 7). Insofern ist das knapp gehaltene Werk eher außerhalb des didaktischen Mainstreams zu verorten. In seinen Überlegungen und Beispielen bezieht sich Fromm weitestgehend auf die Schule, dennoch sind die Überlegungen auch für die Erwachsenenbildung gut zu nutzen.

Nach einer einführenden Begriffsklärung (Kap. 1) reflektiert Fromm im zweiten Kapitel, was es grundsätzlich zu bedenken gilt, wenn man anderen Menschen „etwas beibringen will“: Ist „Beibringen“ wirklich notwendig, möglich und zulässig? Insbesondere seine kritischen Überlegungen hinsichtlich der Möglichkeit, persönliche Veränderungen durch planmäßiges Einwirken zu bewirken, ziehen sich durch das gesamte Buch. Immer wieder weist er darauf hin, dass der Nach-

weis pädagogischer Wirksamkeit „extrem schwierig“ sei und dass auch sorgfältige Evaluationsstudien bestenfalls Wahrscheinlichkeitsaussagen hervorbringen, „die unter einer ganzen Reihe methodischer Vorbehalte formuliert werden“ (S. 19). Mit Verweis auf empirische Befunde zu Methodenwirkungen konstatiert Fromm, „dass sich eine situationsinvariante Wirksamkeit bestimmter Methoden nicht belegen lässt“ (S. 105). Es gibt also – so Fromm – keine Methode „an sich“, sondern nur eine situative Einbettung und Wirkung einer Methode. Kurz: „Die Wirkung ‚klebt‘ nicht an der Methode“ (S. 108).

Rahmen, Lerner, Vermittler und Inhalt bilden nach Ansicht des Autors das didaktische Bedingungsgefüge (Kap. 3). Er verweist dabei auch auf die „Nicht-Selbstverständlichkeit didaktischen Denkens“ (S. 22): Didaktische Reflexion ist nicht der Normalfall; sie wird erst schlagend, wenn sich Gewohnheiten und Routinen als unzureichend erwiesen haben. In diesem Zusammenhang greift Fromm im Anschluss an Herbart auf den Begriff des (pädagogischen) „Takts“ zurück, der die Lücke überbrückt zwischen dem, „was man u.a. auf der Basis empirischer Untersuchungen im Allgemeinen wissen kann und den besonderen Erfordernissen der jeweiligen pädagogischen Situation, er versucht, ‚vorzuempfinden‘, was man nicht sicher wissen kann“ (S. 35).

Nachdem in Kapitel 4 drei Prozessbereiche didaktischen Handelns beleuchtet werden – Auswählen und Aufbereiten, Verarbeiten und Lernen, Interagieren und Kommunizieren –, behandeln die abschließenden drei Kapitel die Trias von didaktischen Konzepten, Unterrichtskonzepten und Unterrichtsmethoden. Die knapp vorgestellten didaktischen Konzepte orientieren sich an gängigen Abhandlungen (lehr-/lerntheoretisch, bildungstheoretisch, lernzielorientiert, konstruktivistisch). Fromm beleuchtet insbesondere die Grenzen bzw. Schwachstellen des jeweiligen Ansatzes: Hinsichtlich der lehr-/lerntheoretischen Didaktik resümiert er: „Wie man den Reflexions- und Planungsrahmen pädagogisch begründet füllen kann,

behandelt diese Didaktik nicht“. Und hinsichtlich der konstruktivistischen Ansätze heißt es: „Damit, wie man jemandem etwas beibringen kann oder soll, befassen sie sich nicht“.

Zwei Unterrichtskonzepte (Kap. 6) werden exemplarisch vorgestellt: Erzieher der Unterricht im Sinne der Herbartianer und erlebnispädagogischer Unterricht. Beide Konzepte werden an demselben Beispiel ausgeführt und so in ihrer Grundstruktur nachvollziehbar und vergleichbar gemacht. Das abschließende siebente Kapitel über Unterrichtsmethoden verweist darauf, dass methodische Entscheidungen stets „Entscheidungen unter Unsicherheit“ (S. 105) sind. Als problematische Formen des Umgangs mit dieser Ungewissheit nennt Fromm die methodisch-didaktische Beliebigkeit („Anything goes“), die scheinbare Selbstverständlichkeit einer Methode („an sich gut“) und die „empirischen Scheinklarheiten“. Mit einem Querverweis auf Gigerenzers „Bauchentscheidungen“ (2007) resümiert er dann: „Ob man nun von Phantasie, Intuition oder im Anschluss an Herbart von ‚Takt‘ redet: Es geht darum, was man nicht sicher wissen kann, durch intelligentes Mutmaßen zu ergänzen“ (S. 111).

Ich habe Martin Fromms knapp gehaltene und gut strukturierte Einführung in das didaktische Denken, die in sehr grundsätzlicher Form die Möglichkeiten didaktischen Theoretisierens und Agierens reflektiert, mit Interesse gelesen. Sie bietet Anregungen, die eigene didaktische Position zu hinterfragen und kritisch zu beleuchten, und geht dabei manches Mal in wohlthuende Distanz zu eher zeitgeistigen Konzepten. Ein wenig vermisst habe ich dabei die Konkretion des didaktischen Möglichen und Machbaren, wiewohl dies eben auch der Kürze des Werks geschuldet sein mag. Insgesamt zeichnet sich die „Einführung in didaktisches Denken“ vor allem durch ihren anregenden Charakter aus und bietet Nachdenkliches für alle mit der Lehre befassten Personen.

Martin Lehner

Birgit Hilliger

Paradigmenwechsel als Feld strukturellen Lernens

Konsequenzen für die Herausbildung von Lernkulturen in der Transformationsgesellschaft

Budrich UniPress, Opladen u.a. 2012, 264 Seiten, 49,90 Euro, ISBN 978-3-86388-005-7

Ausgangspunkt der Dissertation von Birgit Hilliger ist die Annahme, dass in der derzeitigen Transformationsgesellschaft ein „gestörtes Passungsverhältnis zwischen traditionell auf Qualifikation ausgerichteten Erwartungs- und Angebotsstrukturen und dem Erfordernis der Gestaltung von zielgenerierenden und selbstgesteuerten reflexiven Lernprozessen“ (S. V) besteht. Ein auf Reproduktion gerichtetes Bildungswesen wird den Anforderungen des modernen Wissensmanagements nicht mehr gerecht, so die These der Autorin. Die Entstehung neuer sozialer Praktiken von Lehren und Lernen sind Voraussetzung für transformatorisches und grenzüberschreitendes Lernen.

Im Buch werden altbekannte und teilweise stark aufgeladene Termini herangezogen: Paradigmenwechsel, Lernkulturen sowie Transformationsgesellschaft. Über jeden einzelnen Begriff ließe sich trefflich diskutieren. Leider bleibt das dem Leser vorenthalten oder es wird angenommen, dass es nicht notwendig ist, darüber zu reflektieren. Da reflexives Lernen aber zum Kerngedanken dieser Arbeit gehört, ist das zumindest bedauerlich. Besonders der in vielfältiger – manchmal beliebiger – Weise gebrauchte Paradigmenbegriff überzeugt nicht und verliert dadurch an Schärfe; grundlegend vermisst man eine wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung oder zumindest doch eine Begründung der Autorin, warum wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn gerade durch Paradigmenwechsel gekennzeichnet sein soll. Dies wäre wünschenswert gewesen, wenn nicht der Verdacht aufkommen soll, dass der Begriff eher formelhaft Ver-

wendung findet. Ähnlich unscharf kommen die anderen Begriffe daher; besonders wenig überzeugt der Gebrauch der mehr oder weniger zur Worthülse verkommenen Bezeichnung „Transformationsgesellschaft“. Die im Vorwort skizzierte Dichotomie: berechenbare und stabile Zeit des Kalten Krieges und unsicher und unübersichtliche, sprich kontingente Zeit danach und immer mehr heute, überzeugt – auch bei Ausblendung historischer und soziologischer Kenntnisse – nicht.

Dennoch ist das zentrale Thema der Arbeit evident und für die erwachsenenpädagogische Arbeit überaus bedeutsam und wird jedem, der (erwachsen-)pädagogische Erfahrungen gesammelt hat, schmerzhaft bekannt sein: die Unterscheidung zwischen Reproduktions- und Reflexionslernen. Diese Unterscheidung ist aus analytischen Gründen sehr wohl nachzuvollziehen, dennoch stellt sie eben keine Abbildung der empirischen Praxis dar. Die teilweise unterstellte Kategorisierung früher, in Nichttransformationszeiten, reproduktiv, jetzt, in Transformationszeiten, reflexiv, ist für viele Erwachsenenpädagogen sicher nicht ausreichend differenziert; die Beschäftigung mit den intermediären „Driftzonen“ wäre sicher fruchtbar.

Das Kernargument der Autorin besagt, dass herkömmliche Denkgewohnheiten und Problemlösealgorithmen der Krise der Jetztzeit nicht (mehr) angemessen sind. Intentionale und linear-kausale Steuerungsmodelle für Probleme sind nicht nur keine Lösungsstrategie mehr, sie sind selbst Teil des sich verschärfenden Problems (S. 2). Genau hier setzt die Autorin an und argumentiert, dass die gesellschaftlichen Veränderungen, wahrgenommen als Strukturwandel, als Chance gesehen werden können, reflexive Bildungsprozesse als Bewältigungsstrategie, fokussiert auf unternehmensbezogene Lernprozesse, zu etablieren. Dabei geht es „vorrangig um die Verschiebung der Reproduktionsfunktion, in der Weiterbildungseinrichtungen traditionell im Modus der Qualifizierungsveranstaltungen agieren, hin zu einer Reflexionsfunktion, die für eine Begleitung zieloffener Lernprozesse voraussetzungsvoll wird“ (S. 8). Sie lehnt sich

damit eng an die Argumentation von Ortfried Schöffter an, der die Verschiebung vom reproduktiven hin zum reflexiven Lernen als Nukleus eines neuen Bildungsverständnisses (zumindest für die Erwachsenenbildung) sieht.

Im ersten Kapitel argumentiert die Autorin, dass reflexive Lernkulturen – die als Folge einschneidender gesellschaftlicher Veränderungen als neues Paradigma die herkömmlichen Lernkulturen ablösen wird – ein verändertes Verständnis von Wissen und Lernen benötigen. Dabei kommt dem Wissensmanagement eine wichtige Rolle zu. Die Autorin diskutiert Zusammenhänge zwischen Wissensmanagement, Selbstorganisation und Lernkulturen. Der von der Autorin diagnostizierten Hilflosigkeit von Unternehmen gegenüber gesellschaftlichem Wandel (S. 44) ist kaum zuzustimmen; wohl hingegen der Beobachtung, dass Lernkulturen sich nur langsam ändern.

Im zweiten Kapitel werden sieben geförderte Projekte mittels Literaturrecherche und einer erwachsenenpädagogischen Strukturanalyse daraufhin untersucht, „inwieweit sie den komplexen Wissensbegriff und die darauf abgeleiteten reflexiven Lernformen und -strukturen in Ziele und Vorgehen integrieren bzw. welche lernförderlichen Formen und Strukturen (...) sichtbar werden“ (S. 53). Alle Projekte zielen auf arbeitsplatznahe und kooperative Lernprozesse. Das ernüchternde Ergebnis zeigt indes, dass traditionelle Vorstellungen von Weiterbildung in den KMUs dominieren und dass die erhoffte „koproduktive Praxis“ zwischen KMUs und Bildungsträgern als Unterstützungssystem offensichtlich nicht aus dem genuine Interesse der Unternehmen abgeleitet werden kann. Von einer „reflexiven Wende“ kann also (noch) nicht gesprochen werden.

In den folgenden Kapiteln verknüpft die Autorin ihre These mit theoretischen Ansätzen und Theorien. Diese Abschnitte sind überzeugend und größtenteils auf hohem Niveau. Wissen als Lerngegenstand wird von ihr in einen wissens- und lerntheoretischen Begründungsrahmen gestellt. Dabei greift sie

auf systemtheoretische Ansätze zurück und wirft Fragen auf zum Strukturdeterminismus sowie zur Strukturvariabilität; aus strukturationstheoretischer Perspektive wird Fragen zur Rekursivität nachgegangen und mittels Theorien der Sozialen Praktiken wird die Interdependenz zwischen Handlung und Wissensstrukturen untersucht. Lerntheoretisch orientiert sich die Autorin an kulturtheoretischen Ansätzen. Die Analyse der Strukturunterschiede zwischen reproduktivem und reflexivem Lehren und Lernen ist erhellend und erzeugt neue Perspektiven.

Die Autorin bilanziert: „Erst in reflexiven Lernkulturen können Lernprozesse, die Selbstorganisation und Wissensmanagement ermöglichen, als angemessene Lernformen in Veränderungssituationen adäquat umgesetzt werden“ (S. 253). Wie die Umsetzung realisiert werden soll, oder, wie die Autorin es formuliert: „How to prepare for paradigm change?“ (ebd.), bleibt irgendwie unbefriedigend: Der Paradigmenwechsel selbst wird zum Feld strukturellen Lernens erhoben. Wenn die Autorin im letzten Abschnitt des Buches schreibt: „Vermutlich wird es langfristig nur die Alternative einer Lernkultur geben, in der reflexive und reproduktive Lernprozesse sinnvoll aufeinander bezogen werden“ (S. 255), klingt das eher nach Paradigmenzweifel.

Jan Böhm

Andrea Hoffmeier/Dolores Smith (Hg.)

Interkulturelle Kompetenz und Kulturelle Erwachsenenbildung

Erfahrungsfelder, Möglichkeitsräume,
Entwicklungsperspektiven

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2013,
223 Seiten, 29,90 Euro,
ISBN 978-3-7639-5233-5

Der Herausgeberband von Andrea Hoffmeier und Dolores Smith thematisiert ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt der

Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE), in dessen Zentrum inklusive Weiterbildungskonzepte bzw. -angebote für Teilnehmende und Lehrende mit „Migrationsbiographie“ (S. 11) stehen. Es fokussiert auf das Vorhaben der „interkulturellen Öffnung“ von (großen) Anbietern öffentlich geförderter Weiterbildung, welches in der letzten Zeit verstärkt zum Thema von Weiterbildungspolitik und Angebotsplanung wird. Im Blick steht die gezielte Ansprache von Teilnehmenden unterschiedlicher (landeskultureller) Herkunft. Im Projekt wurde dazu der Programmbereich der kulturellen Bildung als Zugang gewählt. Er liegt jenseits der mit Integrations- und berufsqualifizierenden Kursen beschrittenen Zugangswege von Menschen mit Migrationsbiografie zur Erwachsenenbildung (S. 11) und behandelt die interkulturelle Öffnung im Medium von Kultur und kulturellem Lernen. Gegenstand des Projekts war eine Fortbildungsreihe zu interkultureller Kompetenz und Programmplanung für planerisch Tätige in Einrichtungen der KBE. Die Publikation beabsichtigt eine Vorstellung von Modulen, theoretischer Einbettung und Zielstellungen sowie die Aufbereitung der Ergebnisse für den Transfer. Darüber hinaus werden Praxisprojekte der 14 Einrichtungen präsentiert, an denen die Fortbildung erprobt wurde, und auf deren Wissen die Entwicklung der Fortbildungsreihe ebenso gründet wie auf Recherchen in den Erziehungswissenschaften, den benachbarten Disziplinen und der Praxis außerhalb der KBE.

Zunächst wird in Teil II des Bandes der Stand der Theorieentwicklung zur interkulturellen Kompetenz aufgearbeitet, wobei zu Recht auf die bislang unvollständige Entwicklung, Operationalisierung und Verbreitung des Diskurses in der Erwachsenenbildung hingewiesen wird. Vorreiter scheinen Konzepte interkultureller Trainings im betrieblichen Kontext zu sein (S. 33). Eine offensichtliche Leerstelle sind Konzepte interkultureller Bildung in der kulturellen Bildung, was sicherlich ein überraschendes Ergebnis darstellt. Erst bei Einblicken in die

einzelnen Disziplinen künstlerischer Praxis, so die Autorinnen des Bandes, zeigen sich spezifischere Bezugnahmen (S. 34). Dementsprechend stellen zwei exemplarische Disziplinen – Theater und visuelle Kunst (hier Bildrezeption) – die Kernbereiche der Fortbildungsreihe dar. Sie werden gerahmt von theoretischen Aspekten und Techniken interkultureller Kommunikation.

Wie interkulturelle Kompetenz im Medium von Kunst, Kunsthandwerk und Design eingeübt werden können, zeigen die Praxisprojekte mit Teilnehmenden, die in Teil III präsentiert werden. Der Leser erfährt, wie in der Schreibwerkstatt Entscheidungen und Krisen im Lebenslauf, besonders bei Migrationsbiografien, reflexiv bearbeitbar werden, oder wie in einem Nähkurs über die Auseinandersetzung mit Mode und Vorstellungen von Schönheit der interkulturelle Dialog angeregt wird. Der partizipative Charakter von Angebotserstellung, der in der Publikation als für die interkulturelle Öffnung entscheidend angesehen wird, wird durch die Schilderungen plastisch.

Der Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Zentrums für Kulturforschung St. Augustin in Teil V bettet die Praxisprojekte in die Spezifik der Angebotsformen und Lernorte der KBE ein und gleicht die Praxis vor und nach der Teilnahme an der Fortbildungsreihe ab. Den Ergebnissen zufolge steigt der Grad des Bewusstseins für die Problem- und Aktionsfelder interkultureller Kommunikation ebenso wie die spezifische Bezugnahme auf künstlerische Techniken in den Angeboten für interkulturelle Kompetenz der einbezogenen Einrichtungen.

Das Buch liefert anschauliche Beispiele für Fortbildung und Angebotsentwicklung für die interkulturelle Öffnung im Medium kultureller Bildung. Zusätzliches dokumentarisches Filmmaterial unterstützt den Transfer, ebenso wie eine Auflistung von Fehlerquellen in der interkulturellen Bildungsarbeit und von Strategien ihrer Vermeidung (S. 174ff.). Neben der wissenschaftlichen Begleitung stellt die Breite der präsentierten Projekte und teilnehmenden Einrichtungen einen empirischen Gehalt für

die Exploration der Praxis auf dem adressierten Feld dar. Die Evaluationsergebnisse weisen dabei auch Wege für eine Verallgemeinerbarkeit, da Planungskriterien nachvollziehbar in Items überführt und damit kategorial gefasst werden. Hier überzeugt auch die Operationalisierung der Weiterentwicklungen des Interkulturparadigmas in Richtung Transkultur, Heterogenität (im sozialen Raum) und Hybridisierung, das die aktuellen Diskurse der Erwachsenenbildung ebenso wie ihre Praxis, neueren Programmanalysen zufolge, zumindest berührt. Eine Modellierung von Portalen zu Kultur und Interkulturalität und ihrer wechselseitigen Durchdringungen sowie von Handlungskernen der Programmplanung wäre zur Vertiefung interessant.

Das im Klappentext als Arbeitshilfe ausgewiesene Buch ist klar gegliedert, wobei weitergehende textorganisatorische Hinweise zusätzlich hilfreich wären. Auch weitere Details zur Genese und zum Verlauf des Projekts wären interessant, ebenso wie Mikroperspektiven auf die Konstruktion, die theoretische Begründung und die Durchführung der Module der Fortbildungsreihe.

Die Publikation ist interessant für planend und disponierend Tätige sowie Projektentwickler/innen im Bereich der kulturellen und der interkulturellen Erwachsenenbildung bzw. der Fortbildung auf diesen Gebieten. Sie bietet aber auch dem wissenschaftlich interessierten Publikum einen Einblick in den Stand der Diskurse und ihrer Rezeption und Weiterentwicklung in der Praxis – und zwar auf einem bedeutenden Doppelgebiet der Erwachsenenbildung, auf dem große Bedarfe und Nachfragen bestehen, für das aber bislang nur wenige theoretische Modelle und Planungsinstrumente entwickelt worden sind. Dem trägt der Umstand Rechnung, dass in dem Herausgeberband eine Vielzahl von Autor/inn/en zu Wort kommt und ein Spektrum von Wissenschaft und Praxis abdeckt. Der Band steht dabei in einer Tradition gut dokumentierter und wissenschaftlich begleiteter Forschungs- und Entwicklungsprojekte in der konfessionellen Erwachsenenbildung, die bislang im Rahmen der Reihe erschie-

nen sind. Forschungsfragen nach den Instrumenten von Planungshandeln und den Wirkungen von kulturell-interkultureller Bildung würden sich hier anschließen. Insbesondere das vorliegende Material zur textlichen und filmischen Dokumentation der Praxisprojekte könnte dazu einen fruchtbaren Ausgangspunkt liefern.

Marion Fleige

Ralf Lottmann

Bildung im Alter – für alle?

Altersbilder, Ziele und Strukturen in der nachberuflichen Bildung in Deutschland und den USA

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2013,
294 Seiten, Euro 34,90,
ISBN 978-3-7639-5111-6

Spätestens nach dem Europäischen Jahr 2012 zum Thema „Aktives Altern“ dürften die weitreichenden Veränderungen in den Gesellschaften des Langen Lebens ins öffentliche Bewusstsein gelangt sein. Es hat viele Jahrzehnte gedauert, bis die zunehmende Langlebigkeit anders als negativ konnotiert und als ein Leben in Abhängigkeit und Pflegebedürftigkeit wahrgenommen wurde. Nun scheint das Pendel ins andere Extrem auszuschlagen und das Alter als eine Lebensphase ohne Pflichten, bei guter Gesundheit und hoher Aktivität stilisiert zu werden. Der demografische Wandel wird offensichtlich begleitet von Kontroversen über das richtige Bild vom Alter und Altern, die eine differenzierte Sicht auf die Möglichkeiten und Grenzen eines selbstbestimmten Lebens im Alter erschweren.

Das Buch von Ralf Lottmann setzt sich angesichts dieser Kontroversen in der Wahrnehmung von Altern und Altsein mit der Altenbildung auseinander, die seiner Ansicht nach einen wichtigen Beitrag zu einem selbstbestimmten Leben im Alter leisten könnte. Unter Altenbildung versteht Lottmann all die-

jenigen Bildungsangebote, die für Menschen in der nachberuflichen Lebensphase konzipiert und durchgeführt werden. Im Mittelpunkt seiner Untersuchung steht dabei die Frage, welche Altersbilder die mit Planung und Durchführung von Altenbildung befassten Akteure haben und wie sich diese Altersbilder auf Angebote der Altenbildung auswirken. Neben den Ergebnissen einer umfangreichen Literaturlaufarbeitung umfasst die Publikation auch die Präsentation von empirischen Untersuchungen des Autors, einer statistischen Analyse der weiterbildungsbezogenen Daten des Mikrozensus 2003 und 2007 im Hinblick auf Alter sowie einer Befragung von Expert/inn/en in Deutschland und den USA.

Dieser Vergleich der Altenbildung in Deutschland und den USA wird mit der Intention angekündigt, die Bedeutung unterschiedlicher Wohlfahrtsstaatssysteme für die Altersbilder und die Altenbildung zu untersuchen (S. 14). Die Annahme, dass sich die stärker auf Selbstsorge ausgerichtete Sozialpolitik der USA, gekoppelt mit einer Entgrenzung der Lebensarbeitszeit und der Flexibilisierung des Renteneintritts, in einem Leitbild von Aktivität und Eigeninitiative im Alter und entsprechend aktivierenden Altenbildungsangeboten niederschlägt, ist sehr plausibel. Die Fragestellung unterstreicht zudem das Anliegen des Autors, die Reflexion der Altenbildung in das Spannungsfeld von politischen Interessen einzuordnen. Von daher ist auch der Ansatz eines Länder- respektive Politikvergleichs in der bildungswissenschaftlichen Altersforschung eine große Bereicherung. Leider nimmt der Vergleich in dem vorliegenden Buch nur wenig Raum ein, die Ausführungen zu den USA umfassen insgesamt (d.h. literaturbasierte und auf eigene Empirie gestützte Befunde) nur knapp 32 Seiten.

Der Schwerpunkt des Buches liegt damit eindeutig auf der Auseinandersetzung mit der deutschen Altenbildung. Als theoretischer Rahmen werden Befunde der Altersforschung dargelegt, die in Abgrenzung zu biologistischen Alterskonzepten das Alter und das Altern als Konstrukt und Gegenstand gesellschaftlicher Aushandlungspro-

zesse ansehen und damit das Forschungsinteresse an Altersbildern begründen (Kap. 3). Unklar bleibt in der theoretischen Herleitung jedoch, wie nun diese Altersbilder in die Konzeption von Altenbildung einfließen, wer wann mit welcher Entscheidung dazu beiträgt, dass am Ende und möglicherweise nicht intendiert ein unzureichendes Angebot der Altenbildung entsteht.

Dass das Angebot unzureichend ist, vor allem unter quantitativen Gesichtspunkten, zeigt die von Lottmann vorgenommene Analyse der Mikrozensusdaten. Sie bestätigen, was auch andere Studien bereits gezeigt haben: Die Bildungsbeteiligung in der nachberuflichen Lebensphase sinkt erheblich ab, vor allem bei Personen mit niedrigen und mittleren Bildungsabschlüssen. Welche Art von Bildungsangeboten benötigt werden, wird nicht erörtert. Der Forschungsstand in der Geragogik und Erwachsenenbildung wird gar nicht erwähnt.

Dem Autor geht es offenbar stärker um die Problemsicht der Akteure und weniger um pädagogische Konzepte der Altenbildung. Aus den Interviews und den abschließend diskutierten Analysen kann entnommen werden, dass sich die Akteure in der Altenbildung des Spannungsverhältnisses zwischen einer bevormundenden Altenarbeit und einer aktivierenden Altenbildung bewusst sind, die sozialen Ungleichheiten, die in der Altenbildung reproduziert werden, jedoch nur von den Expert/inn/en in den USA thematisiert und konzeptionell aufgenommen werden.

Das Buch ist damit ein lesenswerter Beitrag in der sozial- und bildungspolitischen Diskussion um aktives Altern und bringt – wenn auch nur knapp ausgeführt – mit der vergleichenden Policy-Forschung eine neue Perspektive ein. Hier dürfte das Buch für Wissenschaft und (politische) Praxis gleichermaßen von Interesse sein. Anregungen oder kritische Auseinandersetzungen mit Zielen und Strukturen in pädagogischen Konzepten der Altenbildung sollte man von dem Buch jedoch nicht erwarten.

Carola Iller

Matthias Pilz (Hg.)

The Future of Vocational Education and Training in a Changing World

VS Verlag, Wiesbaden 2012, 592 Seiten, 79,95 Euro, ISBN 978-3-531-18527-9

Der von Matthias Pilz herausgegebene Sammelband „The Future of Vocational Education and Training in a Changing World“ geht hervor aus einer gleichnamigen internationalen Konferenz, die im Herbst 2010 vom damals neugegründeten Forschungszentrum für vergleichende Berufsbildungsforschung G.R.E.A.T. (German Research Center for Comparative Vocational Education and Training) an der Universität zu Köln abgehalten wurde. Der Band umfasst insgesamt 30 Beiträge – einschließlich des vom Herausgeber verfassten einleitenden Artikels. Die einzelnen Beiträge sind ihrem regionalen Bezug entsprechend den vier Kategorien „I Anglo-Saxon Countries“, „II Asia Including India“, „III Continental Europe“ und „IV Global/Theory“ zugeordnet, die als Hauptkapitel die Struktur des Sammelbandes beschreiben. Vom Umfang her dominieren die letzten beiden Kapitel mit jeweils neun Beiträgen.

Die den Hauptkapiteln I und II zugeordneten Beiträge richten ihren Fokus v.a. auf den jeweiligen nationalen Kontext: In der Form von Länderberichten geben sie einen Einblick in die nationalen Berufsbildungsstrukturen und die in diesem Zusammenhang virulenten Herausforderungen und zeigen darüber hinaus auf, welche bildungspolitischen Maßnahmen zur Bewältigung der jeweils bestehenden (bzw. bevorstehenden) Problemlagen ergriffen werden. Im Unterschied dazu greifen die Beiträge des dritten Hauptkapitels primär Fragestellungen auf, die den europäischen Berufsbildungskontext betreffen und damit eine über die nationale Ebene hinausreichende komparative Perspektive eröffnen. Der Blickwinkel der im vierten Kapitel aufgeführten Beiträge reicht noch weiter: Hier werden international und -kontinental relevante Berufsbildungs-

themen sowie Fragestellungen mit stärker theoretischer Ausrichtung erörtert.

Nicht zuletzt aufgrund der großen Anzahl an Einzelbeiträgen und des damit abgedeckten breiten Länderspektrums, das auch Länder wie China, Japan und Korea sowie Indien und Polen umfasst, verdeutlicht der Band eindrucksvoll die beachtliche Vielfalt und Komplexität der Berufsbildungssysteme weltweit und die damit verbundene Diversität an aktuellen berufsbildungspolitischen Fragen. Trotz aller nationaler Verschiedenheiten kristallisieren sich jedoch auch einige länderübergreifend aktuelle und relevante Themen heraus, wie z.B. die Durchlässigkeit des Bildungssystems, die Wertigkeit und Akzeptanz der beruflichen Bildung, die Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen und Kompetenzen sowie die Sicherstellung des Fachkräftebedarfs angesichts des demografischen und technologischen Wandels.

Die einzelnen Beiträge sind allerdings – abgesehen vom recht weit gefassten Titel des Sammelbandes – nicht einheitlich auf eine übergeordnete gemeinsame Fragestellung ausgerichtet bzw. folgen keiner einheitlichen Inhaltsstruktur. So erweist sich selbst die vorgenommene grobe Klassifizierung der Beiträge nach den durch die Hauptkapitel definierten vier Kategorien nicht durchweg als eindeutig: Während z.B. der im Kapitel „Continental Europe“ angeführte Beitrag von Bünning/Kalisch auch globalen Charakter hat, ist der Fokus des dem Kapitel „Global/Theory“ zugeordneten Beitrags von Gallacher/Ingram/Reeve auf den angelsächsischen Raum gerichtet. Die Stringenz der Klassifizierung wird hier nicht zuletzt auch durch die Vermengung eines räumlich ausgerichteten und eines forschungsmethodisch orientierten Kriteriums im vierten Hauptkapitel („Global“ und „Theory“) durchbrochen. Die thematische und forschungsmethodische Vielfalt, die sich in den Beiträgen widerspiegelt, erweist sich somit als Stärke und Schwäche zugleich.

Die Vorgabe einer einheitlichen thematischen Ausrichtung hätte jedoch ihren Preis:

Wären die Sammelbandbeiträge in das enge Korsett einer gemeinsamen Fragestellung geschnürt, blieben die länderspezifischen Besonderheiten und damit wertvolle, aus der Vielfalt resultierende Forschungserträge unbeachtet. Und gerade vor einer solchen, die Mannigfaltigkeit der verschiedenen Berufsbildungssysteme verkennenden (ethnozentrischen) Vergleichsperspektive warnt der Herausgeber des Sammelbandes (S. 2, 584). Der intendierte Erkenntnisgewinn vergleichender Berufsbildungsforschung stelle sich, so Pilz, schließlich nur dann ein, wenn in den untersuchten Vergleichsländern die Berufsbildungsstrukturen, -prozesse und -ziele umfassend eruiert und in ihrer Spezifität in der komparativen Analyse berücksichtigt werden (S. 2f., 584). Mit der Intention, diesem Anspruch gerecht zu werden und die Diversität beruflicher Lehr-/Lernprozesse dabei dennoch analytisch zu durchdringen, appelliert er für einen breit angelegten komparativen Forschungsansatz und schlägt in diesem Zusammenhang ein theoretisches Modell zur Entwicklung einschlägiger Vergleichsindikatoren vor (S. 562, 571ff.).

Insgesamt bietet der Band einen umfassenden und aufschlussreichen Einblick in aktuelle Themen und Fragestellungen der internationalen Berufsbildungspolitik und -forschung sowohl für Berufsbildungsexperten aus Wissenschaft und Praxis als auch für den mit der Thematik weniger vertrauten Leser.

Kathrin Breuing

Burkhard Schäffer/Olaf Dörner (Hg.)

Weiterbildungsbeteiligung als Teilhabe- und Gerechtigkeitsproblem

Herbert Utz Verlag, München 2012,
100 Seiten, 33,00 EUR,
ISBN 978-3-8316-4076-8

Der Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung und Gerechtigkeit scheint in Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik hinlänglich bekannt zu sein: So herrscht

in normativer Hinsicht ein Konsens darüber, dass die Weiterbildungsbeteiligung erhöht werden müsse, um eine breitere soziale, kulturelle und politische Partizipation zu erreichen – und somit mehr Gerechtigkeit herzustellen. In empirischer Hinsicht weisen dagegen diverse Erhebungen darauf hin, dass Maßnahmen zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung vor allem denjenigen Personen zukommen, welche bereits ausreichend an gesellschaftlichen Prozessen teilhaben, und letztlich zu einer Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen.

Diesen Widerspruch nehmen Burkhard Schäffer und Olaf Dörner als Ausgangspunkt für ihren Sammelband, um den Komplex von Weiterbildungsbeteiligung, gesellschaftlicher Teilhabe und Gerechtigkeit auszuleuchten. Dazu gehört nach Ansicht der Herausgeber, die Prämissen der gängigen Vorstellungen dieses Zusammenhangs zu problematisieren und zu alternativen Deutungen vorzudringen. Dies stellt ein sehr plausibles und notwendiges Anliegen dar, gerade wenn man bedenkt, dass die normative Aufforderung zur Weiterbildung für den einzelnen auch als „ungerechte Zumutung“ (S. 12) verstanden werden kann. Diesen Anspruch vermögen die theoretisch ausgerichteten Beiträge des eher schmalen Bandes indes besser einzulösen als die empirischen Beiträge.

Im einleitenden Kapitel loten die beiden Herausgeber die Bestimmungsmöglichkeiten des Gegenstands aus struktur- und subjekttheoretischer Perspektive aus, wonach entweder strukturelle Barrieren oder subjektive Bedeutung von Weiterbildung stärker gewichtet werden. Dies führt bisweilen zu widersprüchlichen Interpretationen: Während Maßnahmen zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung die strukturellen Hürden zur gesellschaftlichen Teilhabe beseitigen sollen, birgt die subjektorientierte Perspektive den Vorteil, grundlegend danach zu fragen, ob Weiterbildung überhaupt als Weg zur gesellschaftlichen Teilhabe gesehen wird (S. 11). Die Autoren formulieren daran anschließend ein systematisches Orientierungsangebot, wonach Weiterbildung als

mögliche Vorbedingung für gesellschaftliche Teilhabe oder aber grundsätzlich als gesellschaftliche Teilhabe selbst gelten kann.

An diese Überlegungen anknüpfend geht Jürgen Wittpoth in seinem Beitrag einen Schritt weiter und legt plausibel dar, wie vor allem Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme beeinflussen und nicht umgekehrt. In einer historischen Rekonstruktion verweist der Autor auf die konkreten Lebensumstände, in welchen die einzelnen Protagonisten eingefügt waren, als sie Arbeiterbildung bzw. Weiter- oder Erwachsenenbildung propagierten. Die normative Forderung nach einem institutionalisierten lebenslangen Lernen wird so relativiert und Weiterbildung als „eine Form kultureller Aktivität unter anderem“ (S. 74) verstanden. Der ebenfalls programmatisch ausgerichtete Beitrag von Ruth Ross ergründet die Implikationen, wenn sich die Diskussion über Gerechtigkeit weniger um eine höhere Weiterbildungsbeteiligung, als vielmehr um größere Verwirklichungschancen drehen würde. Die Autorin orientiert sich dabei am „Capabilities-Approach“, der insbesondere in der Sozialpädagogik eine hohe Rezeption erfährt, und schlägt vor, in Gerechtigkeitsdebatten die Frage nach der Weiterbildungsbeteiligung durch diejenige nach der Eröffnung von Wahlmöglichkeiten abzulösen. Aus dieser Perspektive müsse sodann die Pflicht bzw. der Zwang zur Weiterbildung als Mangel an Verwirklichungschancen verstanden werden (S. 27).

Die weiteren Beiträge sind empirisch ausgerichtet und stützen diese Lesart insofern, als sie darauf hinweisen, wie perspektivgebunden Gerechtigkeitsauffassungen sind: Der zweite Beitrag der beiden Herausgeber bespricht die subjektive Bedeutung von Weiterbildung vor dem Hintergrund soziokultureller Voraussetzungen am Beispiel von Bildungsangeboten für ältere Menschen (S. 90). Jürgen Maes und Sven Kielmann referieren empirische Befunde gerechtigkeitspsychologischer Studien, wonach häufiges Erfahren von Ungerechtigkeit die Chancen für lebenslanges Lernen erheblich vermindert (S. 50).

Zudem betrachtet Michael Schemmann die weiterbildungspolitischen Vorgaben von UNESCO und Europäischer Union vergleichend vor dem Hintergrund des „World-Polity“-Ansatzes. Eine gerechtere Gestaltung der Weiterbildungsteilnahme sei bei beiden Organisationen das Ziel – obwohl unterschiedlich legitimiert (S. 64).

Dank der unterschiedlichen Perspektiven der einzelnen Beiträge steckt der Sammelband seinen Gegenstand großräumig ab und bietet einen gelungen Überblick über theoretische wie auch empirische Befunde im Feld. Die einzelnen Beiträge beinhalten aufgrund ihres eher knappen Umfangs aber meist nur einen Auftakt zu einer weiterführenden und vertieften Auseinandersetzung des Zusammenhangs von Weiterbildungsbeteiligung, Gerechtigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe. Der Band zeigt aber deutlich, dass eine Beschäftigung mit alternativen Deutungsweisen der Problematik höchst angebracht ist.

Philipp Eigenmann

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Dr. Stephen Frank, Projektkoordinator für den Aufbau eines online-Verbundstudiengangs „Bildung in der Kindheit“ an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, s.frank@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Carola Iller, Professorin für Erwachsenenbildung (Lifelong Learning) an der Johannes Kepler Universität Linz, carola.iller@jku.at

Prof. Dr. Ulrich Müller, Professor für Bildungsmanagement und Erwachsenenbildung an der Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, ulrich.mueller@ph-ludwigsburg.de

Prof. Dr. Ulrich Papenkort, Professor für Pädagogik an der Katholischen Hochschule Mainz, Ulrich.Papenkort@kh-mz.de

Dr. Rüdiger Rhein, Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Hannover, ruediger.rhein@iew.phil.uni-hannover.de

Dr. Rainer Silberbauer, Dozent an der Fachhochschule Wiesbaden, Zeichenakademie Hanau und Seniorenakademie der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M., rainersilberbauer@gmx.de

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Dr. Jan Böhm, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung, der Universität Klagenfurt, jan.boehm@aau.at

Kathrin Breuing, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik I der Universität Konstanz, Kathrin.Breuing@uni-konstanz.de

Prof. Dr. Rainer Brödel, Professor (em.) für Erwachsenenbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster, rainer.broedel@uni-muenster.de

Philipp Eigenmann, Assistent am Lehrstuhl für Berufsbildung des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich, peigenmann@ife.uzh.ch

Dr. Marion Fleige, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Programmleiterin „Inklusion/ Lernen im Quartier“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, fleige@die-bonn.de

Prof. Dr. Philipp Gonon, Professor für Berufsbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich, gonon@ife.uzh.ch

Prof. Dr. Carola Iller, Professorin für Erwachsenenbildung (lifelong learning) an der Johannes Kepler Universität Linz, carola.iller@jku.at

Prof. Dr. Martin Lehner, Leiter des Instituts für Sozialkompetenz und Managementmethoden an der Fachhochschule Technikum Wien, lehner@technikum-wien.at

Dr. Anita Pachner, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Berufs- und Erwachsenenpädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern, pachner@sowi.uni-kl.de

Gutachterinnen und Gutachter im 36. Jahrgang (2013)

Die Herausgeber des REPORT danken folgenden Kolleginnen und Kollegen für die Begutachtung von Beiträgen, die der Zeitschrift zur Veröffentlichung angeboten wurden.

Prof. Dr. Rolf Arnold, Kaiserslautern

Dr. Friederike Behringer, Bonn

Prof. Dr. Lutz Bellmann, Nürnberg

Dr. Jan Böhm, Klagenfurt

Prof. Dr. Sandra Bohlinger, Osnabrück

Prof. Dr. Rainer Brödel, Münster

Dr. Anita Brünner, Klagenfurt

Prof. Dr. Peter Dehnbostel, Hamburg

Dr. Agnes Dietzen, Bonn

Dr. Ottmar Döring, Nürnberg

Prof. Dr. Regina Egetenmeyer, Würzburg

Prof. Dr. Rudolf Egger, Graz

Prof. Dr. Uwe Elsholz, Hagen

Prof. Dr. Thomas Fuhr, Freiburg

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Berlin

Dr. Erik Haberzeth, Chemnitz

Prof. Dr. Stefanie Hartz, Braunschweig

Prof. Dr. Christiane Hof, Frankfurt a.M.

Prof. Dr. Wolfgang Jütte, Bielefeld

Dr. Nicole Justen, Essen

Dr. Marisa Kaufhold, Bielefeld

Prof. Dr. Katrin Kaufmann, Berlin

Prof. Dr. Monika Kil, Krems

Dr. Ulla Klingovsky, Darmstadt

Prof. Dr. Detlef Kuhlenkamp, Bremen

Prof. Dr. Martin Lehner, Wien

Dr. Ulrich Mill, Duisburg

Dr. Elisabeth Reichardt, Bonn

Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover

Dr. André Schläfli, Zürich

Dr. Peter Schlögl, Wien

Prof. Dr. Erhard Schlutz, Bremen

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Tübingen

Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Prof. Dr. Eckhart Severing, Erlangen

Christine Stöckler-Penz, Graz

Dr. Nino Tomascheck, Wien

Prof. Dr. Norbert Vogel, Tübingen

Dr. Matthias Vonken, Erfurt

Prof. Dr. Jürgen Wittpoth, Bochum

Prof. Dr. Reinhold Weiß, Bonn

Prof. Dr. Christine Zeuner, Hamburg

Call for papers

REPORT

Issue 4/2014

Opening up Higher Education to Adult Learners – Concepts and Research Results

During the last two decades widening adult participation in higher education has become a central issue in international and especially European lifelong learning policy debates. At European level this is reflected in the Europe 2020 strategy set out by the European Commission. One headline target is to boost the share of the population aged 30–34 that has completed tertiary or equivalent education to 40 per cent by 2020. In the face of general trends such as the intensive use of ICT, the evolution of knowledge-based economies, changes in labour markets and employment structures, demographic ageing and increased migration dynamics, the need to provide adults (also) with high level possibilities to acquire knowledge and qualification, to update and to enhance their skills throughout their lives has become obvious. Opening higher education to adult learners or so-called 'non-traditional' students is seen as crucial in this context.

However, pertinent research proves that in many higher education institutions in the European countries there is still a discrepancy between the envisaged change and the empirical development. Given this situation, there is an emerging need for theoretically and/or empirically based explanatory models which highlight

- the level of policy making at supranational and national levels and its effects on the processes of decision making and implementing strategies of opening higher education to adult learners at the institutional level,
- the development and implementation of higher education programmes targeting adult learners, especially those who have never been involved in studies at that level before (including aspects of RPL, curricular flexibility, flexible delivery, quality assurance, programme accreditation and financing), and
- educational management and organisational change within higher education institutions and therefore providing reliable information and advice to enhance further developments in opening higher education to adult learners.

The editor of the thematic issue of the REPORT therefore welcomes contributions from adult education research, lifelong learning and higher education research which refer to the needs in question.

For more information, please contact this issue's editor Prof. Karin Dollhausen dollhausen@die-bonn.de or the editorial office thomas.jung@die-bonn.de.

Deadline for Submission: July 15, 2014

Publication Date: December 1, 2014

The manuscript is to be submitted as a Word data file. In order to maintain anonymity there should be neither mention of the author's name nor any details given. These details are to be attached in a separate document.

Submitted manuscripts will have to pass a peer-review process. Information concerning the peer-review process is available under www.report-online.net.

Adult Education Survey

Auswertung von Interviews zur Weiterbildungsbeteiligung

Der Bericht analysiert und kommentiert die repräsentativen Daten des Adult Education Survey 2012 (AES).

Beantwortet werden zentrale Fragen wie: Wer genau nimmt wie oft und wie lange an Weiterbildung teil? Und wer nimmt nicht teil?

Der Bericht ist eine zentrale Arbeitsgrundlage für die Forschung zu Bildung und Lernen im Erwachsenenalter. Daneben liefert er relevante Argumente für strategische Anliegen von Bildungspraxis und -politik.



Der Band steht zum Download unter wbv-open-access.de zur Verfügung.



Frauke Bilger, Dieter Gnahn,
Josef Hartmann, Harm Kuper
(Hg.)

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Resultate des
Adult Education Survey 2012

Theorie und Praxis der
Erwachsenenbildung

2013, 388 S.,

Print: 49,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5239-7

wbv-open-access.de

FORSCHUNG

W. Bertelsmann Verlag

service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de



Mediendidaktik

Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen

Der Studientextes befasst sich mit Grundlagen, Hintergründen, Konzeptionen und Diskussionen der Mediendidaktik im Kontext der Erwachsenenbildung.

Neben einer systematischen Einführung in zentrale Begriffe erfolgt die theoretische Grundlegung über lern- und kommunikationstheoretische Zugänge.

Die Autoren geben einen kompakten Überblick von frühen mediendidaktischen Ansätzen bis hin zu aktuellen Trends des E-Learnings und Mobile Learnings.



Claudia de Witt,
Thomas Czerwionka

Mediendidaktik

Studientexte für
Erwachsenenbildung

2. überarbeitete Auflage

2013, 180 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5315-8

Auch als E-Book erhältlich

wbv.de

STUDIUM

W. Bertelsmann Verlag

service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de



Trendanalyse

Umfassende Beschreibung der aktuellen Weiterbildungs- landschaft

Der Report wertet Daten zu unterschiedlichen Bereichen der Weiterbildung aus – vom Lehrpersonal über die Nutzung von Angeboten bis zur Frage der Finanzierung.

Auf dieser Grundlage gelangt der Bericht zu einer umfassenden Beschreibung der aktuellen Weiterbildungslandschaft.

Das Buch richtet sich an Akteure aus Praxis, Politik und Forschung. Es liefert eine empirische Grundlage dafür, wie künftige Entwicklungen in der Weiterbildung einzuschätzen sind und wie Verantwortliche sie beeinflussen können.



Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung

Trends der Weiterbildung

DIE-Trendanalyse 2014

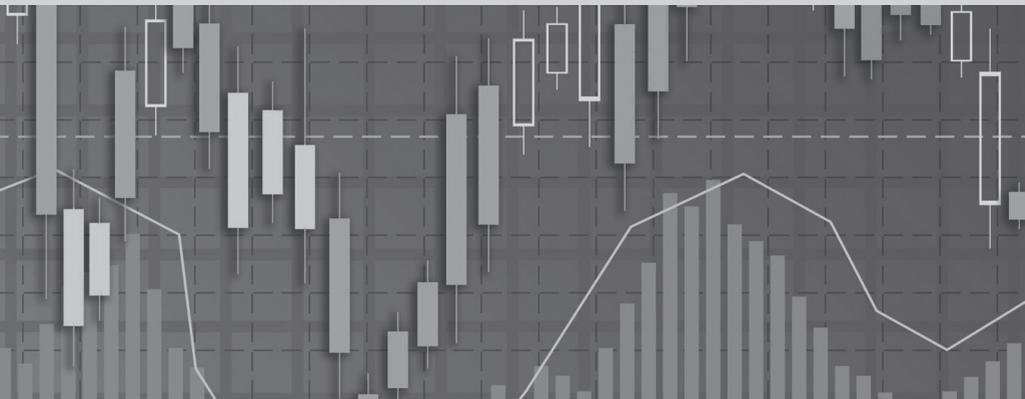
DIE spezial

2013, 208 S., ca. 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5313-4

Auch als E-Book erhältlich

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de

