

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 Flehsig 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 Entscheidungen wieder „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 gesellschafts-politische 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 wissens-theoretischen 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