Horst Siebert

ALLGEMEINE DIDAKTIK DER ERWACHSENENBILDUNG

Eingrenzung

In künftigen Heften dieses "Literaturreports" sollen wichtige Neuerscheinungen vorgestellt werden In diesem ersten Heft wird dagegen versucht, didaktische Trends und Schwerpunkte der EB seit 1970 anhand ausgewählter Veröffentlichungen sichtbar zu machen. Dieses Datum wurde nicht zufällig gewählt, sondern markiert eine Zäsur in der Entwicklung der EB (Strukturplan des Bildungsrates, neue EB-Gesetze, 'Diplomstudium mit Studienrichtung EB und entsprechende Lehrstühle für EB) 1. Didaktik wird hier als Organisation von Lehr-Lernprozessen durch die Auswahl und Überprüfung von Zielen, Inhalten und Arbeitsformen definiert. Didaktik der EB umfaßt Lernprozesse nach der Erstausbildung in der zweiten Bildungsphase, die (meist) durch vorausgegangene oder gleichzeitige Arbeitstätigkeit gekennzeichnet ist. Das Verhältnis einer solchen "allgemeinen" Didaktik zu besonderen Fachdidaktiken (z.B. der beruflichen WB), zu adressatenspezifischen Didaktiken (z.B. der Altenbildung) und institutionsspezifischen Didaktiken (z.B. kirchlicher Bildungsarbeit) ist strittig, kann aber an dieser Stelle nicht geklärt werden 2. Aus pragmatischen Gründen werden Probleme der Methodik, der Lernforschung, der Interaktion und der Lernbedürfnisse, die zumindest teilweise zur Didaktik gehören, in gesonderten Beiträgen dargestellt. Die Curriculumtheorie wird als eine didaktische Theorie und nicht als ein von Didaktik völlig verschiedenes Thema verstanden.

In diesem Literaturbericht wird lediglich der publizierte didaktische Diskussionsstand erfaßt. Daß sich diese veröffentlichte Didaktik von der didaktischen Alltagstheorie der "handelnden"

¹⁾ Vgl. den "Literatur - und Lagebericht" von H. Feidel-Mertz: Von der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung. In: Zs. f. Päd. 5/1977, S. 681 ff.; ferner: J. Weinberg: Erwachsenenbildung als Gegenstand der Bildungspelitik und der Sozialwissenschaften. In: Neue Politische Literatur

Zum Verhältnis von schulpädagogischer und erwachsenenpädagogischer Didaktik vgl. H.D. Raapke: Lernen und Didaktik in der Erwachsenenbildung. In: Zs. f. Päd. 5/1977, S. 719 ff.

haupt- und nebenberuflichen EB-Mitarbeiter unterscheidet, ist zu vermuten. Es ist ein Ergebnis der didaktischen Diskussion in der jüngeren Zeit, daß diese Diskrepanz reflektiert wird ¹. Aus zwei Gründen werden überwiegend Bücher der Westermann-Taschenbuchreihe berücksichtigt: Diese Reihe mit mehr als 50 Bänden läßt am ehesten Kontinuität und Verlauf der Diskussion erkennen. Außerdem sind diese Bücher leicht zugänglich und preiswert ².

Fünf Thesen sollen der Literaturanalyse vorangestellt werden:

- In der EB-Didaktik macht sich der "Übergang von einer institutionenbezogenen Definition von EB zu einer Zielgruppenbezogenen Definition von WB" sowie
- "von einer bildungsidealistischen zu einer sozialwissenschaftlichen Orientierung der Lernzieldiskussion" bemerkbar 3.
- Die didaktischen Strömungen und Phasen der EB wechseln sich so schnell ab, daß ergiebige Ansätze wieder aufgegeben werden, bevor sie konkretisiert und erprobt wurden.
- 4. Die erwachsenenpädagogische Literatur hat in der Vergangenheit mit erheblichem Phasenverzug die schulpädagogische Diskussion rezipiert. Neuerdings sind eigenständige zielgruppenorientierte Konzepte der EB erkennbar, die ihrerseits die anderen Bildungsbereiche bereichern (können).
- Die didaktische Theoriebildung der EB beeinflußt kaum das didaktische Handeln der (meist nebenberuflichen) Kursleiter und Referenten.

 B. Dieckmann u.a.: Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele, Braunschweig 1973, S. 16.

Lerntheoretische Didaktik

- H. T. Jüchter: Programmierte Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann Verlag 1970
- a) Jüchter will die improvisierte, "okkasionelle" EB, die oft als "Dozentenagentur" betrieben wird, zu einer rational und systematisch geplanten und kontrollierten WB als integrierten Bestandteil des Gesamtbildungssystems entwickeln. Die didaktische Planung orientiert sich an dem lerntheoretischen Modell der Berliner Schule (Heimann/ Schulz), das in der Schulpädagogik in den 60er Jahren weitgehend die geisteswissenschaftliche, bildungstheoretische Didaktik abgelöst hatte. Heimann/Schulz unterscheiden Bedingungsfelder (anthropogene und sozialkulturelle Voraussetzungen) und Entscheidungsfaktoren (Intentionen, Thematik, Methodik, Medien) der didaktischen Planung und Analyse. Jüchter ergänzt dieses Modell durch (amerikanische) Lernzieltaxonomien und durch ausführliche Darstellungen der Unterrichtstechnologie (audio-visuelle Medien, Medienverbund). Für die EB unterscheidet er zwischen "externer Programmierung" (= Makrodidaktik: gesellschaftliche Anforderungen, institutionelle Faktoren) und "interner Programmierung" (= Mikrodidaktik: Arbeitsformen und Medien in den Lehrveranstaltungen).
- b) Jüchters nüchterne, präzise Sprache hebt sich wohltuend von der früheren Sprache "pädagogischer Eigentlichkeit" ab, mag aber auf viele Leser irritierend wirken. Weitgehend gelungen ist der Versuch, dieses Buch als einen Lerntext zu schreiben. Jüchter arbeitet die neuere allgemeine Erziehungswissenschaft für die EB auf (zumal er die behauptete "Eigenständigkeit" der EB gegenüber dem Lernen in der Schule für übertrieben hält). Anregend sind die zahlreichen Beispiele für Kontextmodelle (als VHS-Leiter hat Jüchter in Wuppertal ein imponierendes "Selbstlernzentrum" aufgebaut). So ist dieses Buch auch heute noch als Einführungslektüre zu empfehlen.

Der Titel ist mißverständlich: "programmiert" wird hier verstanden als systematisch geplant, organisiert und kontrolliert. Aus heutiger Sicht war Jüchters unterrichtstechnologische Euphorie übertrieben: programmierter Unterricht, Unterrichtsfernsehen u.ä. haben weder

So bearbeitete eine Arbeitsgruppe des 6. Kongresses der "Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft" 1978 in Tübingen "Pädagogische Theorien von Mitarbeitern der Erwachsenenbildung und erziehungswissenschaftliche Forschung".

²⁾ O. Negts "Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen" bleibt hier unberücksichtigt, weil dieses Buch bereits 1964 entstanden und 1966 in der 1. Auflage gedruckt wurde. 1976/77 hat Negt sich in mehreren Referaten mit den Wirkungen und Kritikern seines Konzepts auseinandergesetzt.

die Schule noch die EB entscheidend verbessert. Die Besonderheiten des erwachsenen Lerners, seine Motivationen und Lernprobleme werden zwar genannt, bei der didaktischen Planung aber vernachlässigt (hier liegt ein genereller Mangel dieses Didaktik-Modells: Bedingungsfaktoren und Entscheidungsfelder sind ungenügend verzahnt). Das Übergewicht einer erfolgsorientierten Zweck-Mittel-Rationalität wird an den Lernzielkapiteln deutlich: die Legitimation von Lernzielen der EB wird kaum problematisiert.

Feldtheorie

- H. Tietgens, J. Weinberg: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig: Westermann Verlag 1971
- a)) Für K. Lewin wird das menschliche Verhalten in einem sozialen Feld von mehreren Kräften und Faktoren bestimmt. Dazu gehören personale Faktoren wie Anspruchsniveau und Zielsetzungen, aber auch die Rollenerwartungen der Bezugsgruppe oder die Schwierigkeit und Valenz, d.h. die Wertigkeit des (Lern-)Gegenstands. Diese Faktoren befinden sich in einem dynamischen Spannungszustand, und der Mensch ist bestrebt, durch sein Handeln ein Gleichgewicht herzustellen. F. Winnefeld hat dieses Modell auf pädagogische Situationen übertragen, wobei er vor allem die "Zielspannungslage" zwischen der Selbsteinschätzung des Lernenden, den Anforderungen des Pädagogen und dem tatsächlichen Niveau des Unterrichts hervorhebt.

In der Tat erscheint der Feldbegriff geeignet, die Fülle der kommunikativen, sozialen und inhaltlichen Dimensionen einer Lernsituation in ihrer Wechselwirkung zu erfassen. Tietgens und Weinberg unterscheiden 1. Kriterien der Ausgangslage (Motivation u.ä.), 2. Wirkungsfaktoren in der konkreten Lernsituation (Lehrende, Lernende, Lerninhalt), 3. Interaktionsvorgänge, 4. Endverhalten (Wirkungskontrollen) und erörtern 7. Gesichtspunkte der Lernplanung und der Lernorganisation. Zu all diesen Fa oren werden zahlreiche, z.T. empirisch gesicherte Informationen und plausible Anregungen und Strukturierungen mitgeteilt.

b) Dieses Buch spricht nahezu alle didaktisch-methodischen Probleme an, von der Ermittlung von Lerntypen bis zum Einsatz von Arbeitsmitteln. Es weckt bei dem Leser ein "Relationsbewußtsein", indem es Zusammenhänge aufzeigt, und zeigt eine Fülle von Handlungsalternativen für den Lehrenden auf. Einseitige Festlegungen werden vermieden - es wird vorsichtig abgewogen und gegenübergestellt.

Kritisch anzumerken ist, daß nicht immer deutlich zwischen plausiblen Vermutungen und überprüften Erkenntnissen unterschieden wird. Außerdem werden die Möglichkeiten der Feldtheorie nicht voll genutzt, so daß gelegentlich der Eindruck einer Addition von Gesichtspunkten entsteht. Dennoch dürfte dieses Buch gerade für den pädagogischen Mitarbeiter und Kursleiter zu den anregendsten gehören.

c) Die EB nach der "realistischen Wende" ist um Kontinuität und Planung, um Integration in das Gesamtbildungssystem, um eine Verbesserung ihrer Lerneffézienz bemüht. Die Berliner Didaktik liefert ein brauchbares begriffliches Instrumentarium für diese didaktische Planung (weniger für die didaktische Analyse). Ein besonderer Stellenwert wird den Unterrichtsmedien beigemessen, wobei vor allem die amerikanische Unterrichtstechnologie rezipiert wird. In der EB-Praxis ist der Einsatz programmierter Materialien und audiwisueller Medien (mit Ausnahme beruflicher WB um des Bildungsfernsehens) begrenzt geblieben.

Curriculumentwicklung

- H. Siebert: Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann Verlag 1974 .
- H. Tietgens, G. Hirschmann, M. Biancki: Ansätze zu einem Baukastensystem. Braunschweig: Westermann Verlag 1974
- a) Jüchter hatte ein Baukastensystem, d.h. eine Kombination standardisierter bundeseinheitlicher Kurse ("Bausteine") mit anerkannten Abschlüssen vorgeschlagen. Dabei hatte er auf die amerikanische Curriculumentwicklung verwiesen, bei der Lernzieloperationalisierungen und -tests wichtige Elemente solcher "lehrerunabhängigen" Lernprogramme sind. Das Neue der Curriculumdiskussion sind aber nicht nur die Techniken der Lernzielformulierung und -kontrolle, sondern die Verknüpfung der Lerninhalte mit der gesellschaftlichen Praxis.

Gelernt wird nicht mehr ein "zweckfreies Bildungswissen", die Beschäftigung mit Bildungsgütern ist kein Selbstzweck. Gelernt wird, um Qualifikationen (= Fähigkeiten) zu erwerben, die die Bewältigung (beruflicher, politischer, privater) Lebensprobleme und Verwendungssituationen erleichtern.

Der Autor dieses Artikels hat die wichtigsten Curriculummodelle verglichen und unter Berücksichtigung erwachsenenpädagogischer Besonderheiten eine Strategie der didaktischen Planung in der EB vorgeschlagen (dieser Prozeß der Planung kommt bei Heimann/Schulz und auch bei Jüchter zu kurz). Dabei sollen nach Möglichkeit didaktische Entscheidungen gemeinsam mit den Teilnehmern der EB getroffen werden ("offene" Curricula gegenüber den fertigen, standardisierten "geschlossenen" Curricula").

H. Tietgens u.a. berichten, wie naturwissenschaftliche und fremdsprachliche Zeritifikatkurse für Erwachsene konkret entwickelt
wurden. Es wurden empirische Untersuchungen durchgeführt, um Lernbedürfnisse und -anforderungen festzustellen. Solche "Curriculumressourcen" sind die Interessen der Adressaten, Anforderungen der
"Abnehmer" (z.B. Betriebe), gesellschaftliche und wissenschaftliche
Entwicklungen, vorhandene Lehrpläne und -bücher.

Aufgrund dieser Analysen werden Qualifikationen ermittelt und Lernziele formuliert. Lernziele und Inhalte werden in einer Matrix einander zugeordnet. Es folgt die Planung der Lernorganisation (Aufbau der Kurse, Methoden, Medien). Ein wichtiger letzter Arbeitsschritt ist die Evaluation, d.h. die Wirkungskontrolle der Lehr-Lernprozesse, die zu einer Revision der Curricula führt.

b) Angesichts der vielen "Postulatpublikationen" (in denen nur Kritik geübt und unrealistische Forderungen gestellt werden) zeigt ein Bericht über realisierte Curriculumprojekte das Mögliche und die Grenzen des Machbaren. Deutlich wird, daß Curricula nicht ohne Fachdidaktiker entwickelt werden können. So wird vor allem der naturwissenschaftlich und fremdsprachlich interessierte Leser von diesem Werkstattbericht profitieren. Kritisch anzumerken ist, daß

dieses Buch zu sehr als Erfolgsbericht abgefaßt ist, so daß die Schwierigkeiten, möglichen Alternativen und Fehlversuche kaum erkennbar werden. Auch wird die Kritik an diesen geschlossenen Curricula, vor allem hinsichtlich der Rolle der Lehrenden und Lernenden, nicht genügend berücksichtigt.

c) Die Curriculumtheorie hat Wege aufgezeigt, wie Lernen in der EB konsequenter auf die Praxis der Erwachsenen bezogen werden kann. Lernen wird als Erwerb von Qualifikationen für konkrete Verwendungssituationen definiert. Damit läßt sich der Zusammenhang von WB, Bildungsökonomie und Arbeitsmarktpolitik didaktisch besser erfassen. und zwar gerade nicht zugunsten eines technokratischen Anpassungslernens. Berichte und Beobachtungen aus Bildungsurlaubsseminaren deuten darauf hin, daß viele Kursleiter für Lernzielpartizzpationen in der Gruppe und für die Praxisrelevanz der Lerninhalte sensibilisiert worden sind. Eine praxisnahe Curriculumforschung zum Verhältnis von Bildungsbedürfnissen, Qualifikationsanforderungen und den Strukturen der Lerngegenstände ist jedoch ins Stocken geraten und relativ ergebnislos geblieben. Auch in der Praxis dient die Kritik an unangemessenen Lernzieloperationalisierungen oder Lerntests oft als Alibi, um alles beim alten lassen zu können; das Konzept des "offenen Curriculum" wird nicht selten als Verzicht auf (anstrengende) didaktische Planung und als Rechtfertigung der (bequemeren) Improvisation mißverstanden. An die Forschungsprojekte werden oft divergierende und unrealistische Erwartungen und Interessen geknüpft 1.

Sozialwissenschaftliche Grundlagen

- B. Dieckmann u.a.: Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele. Braunschweig: Westermann Verlag 1973
- a) Ein für die EB zentrales Hauptthema der deutschen Curriculumdis#kussion ist die Entscheidung und Legitimation von Lernzielen. In diesem Buch diskutieren die Mitarbeiter der "Arbeitsgruppe für

Vgl. B. Dieckmann: Legitimation von Curricula der Erwachsenenbildung auf der Grundlage empirischer Analysen. In: H. Siebert (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1976

empirische Bildungsforschung", Heidelberg, Weiterbildungsziele im Zusammenhang gesellschaftlicher Ziele. Dazu befragen sie die vorhandenen Demokratietheorien, politökonomische Theorien und Ergebnisse der Sozialisationsforschung auf ihre didaktische Relevanz hin. In Übereinstimmung mit der Kritischen-Theorie von Habermas u.a. werden Lernziele nicht aus den Sozialwissenschaften abgeleitet, sondern sie sollen in Kenntnis sozialwissenschaftlicher Forschungsresultate von den Betroffenen in einem Diskurs geklärt werden.

Aufgrund der Analyse des gesellschaftlichen Wandels von Habermas wird für kritisch-emanzipatorische Bildungsmaßnahmen eine gleichzeitige Vermittlung technischen (z.B. fachlichen) Wissens, funktionalistischen Wissens (z.B. über Strategien der Mitbestimmung, Rationalisierung) und ideologiekritischen Wissens (z.B. über Widersprüche zwischen Kapital und Arbeit) vorgeschlagen (S. 52). In den abschließenden Kapiteln wird eine empirische Erforschung von Lernchancen Erwachsener diskutiert, wobei ein Konzept der Aktionsforschung begründet wird.

b) Die Autoren sichten die (1972) wichtigsten sozialwissenschaftlichen Theorien sowohl zum gesellschaftlichen Wandel und zur Demokratisierung als auch zu Qualifikationsanforderungen, zur Situationsanalyse, zur familialen und beruflichen Sozialisation. Die Didaktik der EB wird aus ihrer pädagogischen Selbstbeschränkung befreit und im gesellschaftlichen Kontext interpretiert. Mit dem Vorschlag, berufsqualifizierendes und ideologiekritisches Lernen zu verbinden, wird ein originärer Beitrag zur Integration beruflicher und politischer Bildung geleistet.

Die Veröffentlichung ist aus den Vorarbeiten für ein Forschungsprojekt hervorgegangen. Es werden mehrere Theorien unterschiedlicher Art "abgetastet", didaktische Überlegungen wechseln mit
Forschungshypothesen. So ist das Buch nicht frei von Brüchen
und Veränderungen der Perspektive. Es werden "lediglich" Materialien
für eine Didaktik bereit gestellt. Wird diese Publikation als
Arbeitsbuch verstanden, so gehört es zu den anregendsten EB-Texten
der 70er Jahre.

c) Während die EB lange Zeit die sozialwissenschaftliche Diskussion ignorierte, sind inzwischen vor allem an Hochschulen Tendenzen erkennbar, EB nur noch aus Gesellschaftstheorien erklären zu wollen und spezifisch didaktische Fragestellungen für überflüssig zu halten. Oft wird dabei der Didaktikbegriff zu einer reinen Vermittlungstechnik verkürzt. Demgegenüber betont Dieckmann, aber neuerdings auch W. Mader, daß die Nachbarwissenschaften nicht unreflektiert auf EB übertragen und angewendet werden dürfen, sondern daß die EB-Didaktik ihre genuinen Fragen an Ökonomie, Soziologie, Psychologie usw. stellen muß ¹. Didaktik erweist sich so als der Kern der EB-Theorie.

Zielgruppenarbeit

- P. Freire: Erziehung als Praxis der Freiheit. Stuttgart: Kreuz Verlag 1974
- a) Durch die Orientierung an Lebens- und Verwendungssituationen erscheint die Curriculumtheorie besonders geeignet für eine Zielgruppenarbeit. Didaktik setzt nicht mehr bei einer Wissenschaftsdisziplin oder einem Kanon von Kulturgütern, sondern bei den Bedürfnissen der Betroffenen an. So ist es kein Zufall, daß P. Freire curriculumtheoretische Kriterien erfüllt, ohne daß er sich ausdrücklich auf die Curriculumdiskussion beruft. Freire will die Distanz von Pädagogen und Lernenden überbrücken, er bekämpft eine Didaktik, die zum Manipulationsinstrument herrschender "Bankiers" und missionarischer Ideologen wird. Freire und seine Mitarbeiter leben im Milieu ihrer unterprivilegierten Adressatengruppen, entdecken dort deren Alltagsprobleme ("generative Themen"), untersuchen den Wortschatz der Zielgruppe ("Schlüsselwörter") und zerlegen diese Wörter in Silben. Die Analphabeten lernen diese Silben, setzen aus ihnen neue Wörter zusammen und diskutieren (anhand von Bildern) die damit angesprochenen Situationen, Probleme und Lösungsmöglichkeiten. Alphabetisierung und politische Bewußtseinsbildung sind eine didaktische Einheit. Sprachlosigkeit ist eine Folge

W. Mader: Der Beitrag der Sozialwissenschaften für eine Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Lott (Hrsg.): Kirchliche Erwachsenenarbeit, Stuttgart 1977, S. 52

ständiger Unterdrückung, so daß die Sprachbefähigung, die einen Dialog ermöglicht, Voraussetzung für eine Artikulation von Interessen und für eine Befreiung ist.

b) Freire konzipiert eine politische Didaktik, die zugleich die "Kulturtechniken" vermittelt. Teilnehmerorientierung und Erfahrungsbezug werden theoretisch und praktisch realisiert. Er nimmt mit seiner Curriculumentwicklung das vorweg, was später als Aktionsoder Handlungsforschung bezeichnet wird.

Möglicherweise unterschätzt er die vorhandenen sozialen Unterschiede, die auch zwischen ihm und seinen "Klienten" bestehen. Aus westeuropäischer Sicht fällt ein gewisser Eklektizismus auf: christliche, idealistische, psychoanalytische und marxistische Elemente werden zu einer (allerdings genialen) Einheit verschmolzen. Zu wenig verarbeitet wird die neuere Lernpsychologie (z.B. die Transferforschung).

c) Wie anregend Freires Konzept auch für unsere Bildungsarbeit sein kann, ist mehrfach überzeugend dargelegt worden 1. Allerdings können seine Ideen und Verfahrensweisen nicht ohne weiteres auf unsere sozioökonomischen und kulturellen Verhältnisse übertragen werden. Problematisch erscheint es auch, mit Freire und Illich gegen eine weitere Institutionalisierung und Professionalisierung unserer EB zu argumentieren. Die Notwendigkeit verstärkter Zielgruppen- und Stadtteilarbeit ist unumstritten. Doch der Begriff Zielgruppe wird oft als positiv besetzte Leerformel verwendet. Wie Zielgruppen definiert und abgegrenzt werden, ob die optimistischen Motivationshypothesen tatsächlich zutreffen, welche Lernanforderungen durch Zielgruppenarbeit nicht gelöst werden, wann eine übertriebene Selbstbestätigung zu Lernbarrieren führt, wie eine Isolation der Zielgruppe verhindert wird, diese und ähnliche Fragen sind kaum untersucht worden 1.

In jüngster Zeit hat die Zielgruppenarbeit aus der Diskussion über Alltagswissen und Deutungsmuster neue Impulse erhalten, wobei Neomarxisten, aber auch Nichtmarxisten (z.B. Vertreter des symbolischen Interaktionismus) sich für den Alltag der Menschen interessieren 2

Handlungstheoretische Didaktik

- W. Mader, A. Weymann: Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1975
- a) Heimann/Schulz und die Theoretiker geschlossener Curricula hatten die Planungsphase vor dem Unterricht betont und vor allem die Auswahl der Inhalte und Medien reflektiert. Neben diesem "Inhaltsaspekt" gewinnt der "Beziehungsaspekt" - nach der gruppendynamischen Epoche erneut an Bedeutung: Fürsprecher des offenen Curriculum und Verfechter des "symbolischen Interaktionismus" reflektieren die Interaktionsund Kommunikationsprozesse zwischen den Beteiligten in der Lernsituation. Didaktische Entscheidungen sind weitgehend offen und erfordern eine Verständigung aller in dem Kurs (Metakommunikation) 3. Lernen wird als soziales Handeln interpretiert, zu dem Kommunikation und Interaktion gehören.

Auf dieser sozialisationstheoretischen Grundlage hat vor allem W.Mader einen neuen didaktischen Ansatz entwickelt. Er versucht, das Handeln Erwachsener in Lernsituationen durch 6 Kategorien zu erfassen: 1. Intentionalität, d.h. die verschiedenen Zielsetzungen der Lehrenden und Lernenden, 2. Reziprozität, d.h. wechselseitige Unterstellungen

Hessische Blätter 4/1977, S. 283 ff.; H. Dauber, E. Verne (Hrsg.): Freiheit mum Lernen, Reinbek 1976;

K. Bergmann, G. Frank (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Erwachsenen, Reinbek 1977

2) L.v. Werder: "Auf eine bessere Welt hin". In: betrifft:erziehung 3) Vgl. G. Doery: Metakommunikation in Lerngruppen Selbststudienmaterial

Hrsg.: Deutscher Volkshochschulverband, Bonn 1975

¹⁾ Vgl. E. Lange: Sprachschule für die Freiheit. In: H. Siebert (Hrsg.): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung, Braunschweig 1977, S. 234 ff.; R. Bendit, A. Heimbucher: Von Paulo Freire lernen, Müchen 1977

¹⁾ Vgl. W. Mader, A. Weymann: Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: H. Siebert: Taschenbuch ...aa0.; ferner: B. Degen-Zelazny: Zielgruppenarbeit als Mittel zur Demokratisierung der Volkshochschule, In: Siebert: Begründungen..., S.212ff. Deutscher Bildungsrat: Bildungsurlaub als Teil der Weiterbildung, Stutteart 1973: H. Tietgens: Adressatenorientierung der Erwachsenenbildung. In:

und Erwartungen an die Veranstalter und die Teilnehmer (daß z.B. alle dasselbe in diesem Kurs wollen), 3. Digitalität, d.h. Unterscheidungen, die die Teilnehmer aufgrund von Vorkenntnissen einbringen, 4. Analogik, d.h. das Vergleichen, Verknüpfen und Werten, 5. Dominanz, d.h. das "Sich-durchsetzen" von Lehrenden und Lernenden, der Einfluß sozialstäktureller Determinanten auf die Lernsituation, 6. Retrospektivität, d.h. die Wahrung der Ich-Identität angesichts neuer, oft verunsichernder Informationen.

Diesen Kategorien sind entsprechende Handlungen zugeordnet (Unterscheiden, Sich-behaupten), die sich durch Beobachtungsinstrumente einer empirischen Unterrichtsforschung erfassen lassen. Einen solchen Versuch empirischer Überprüfung hat A. Weymann in diesem Buch unternommen 1.

b) Mader hat zentrale Ergebnisse der Sozialisationstheorie für eine Didaktik der EB aufgearbeitet, sein Handlungsbegriff verbindet die Lernsituation mit anderen Lebenssituationen. Die Kategorien machen deutlich, was "soziales Lernen" in der EB meint und wie sich bestimmte Kommunikationsprobleme erklären lassen. Die praktische Bedeutung dieses Modells hat Mader selbst an Beispielen aus der Freizeit- und Familienbildung veranschaulicht. Ähnlich wie bei Freire wird das "Erzieher-Zögling-Verhältnis" überwunden: auch der Kursleiter wird als Lernender gesehen.

Noch nicht völlig geklärt ist, ob die 6 Kategorien tatsächlich "universal" und "elementar" sind. Zwar knüpft Mader an die didaktische Tradition (insbesondere der Berliner Schule) an, er verarbeitet aber zu wenig die Curriculumdiskussion (z.B. bei dem Situationsbegriff oder auch bei der Lernzielproblematik). Die Prozesse der Interaktion und Kommunikation werden ausführticher behandelt als die Ziele und Inhalte des Lernens. Aus marxistischer Sicht wird vermutlich eine Vernachlässigung der sozioökonomischen Lage und der Arbeit kritisiert.

Die didaktische Funktion des Alltagswissens

- W. Runkel: Alltagswissen und Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann Verlag 1976
- a) Die Forderungen, eine Didaktik der EB müsse die subjektiven Lernvoraussetzungen und die Erfahrungen berücksichtigen, sie müsse "teilnehmerorientiert" sein, sind nicht neu. Dennoch ist der "subjektive Faktor" in den kapitalismuskritischen Analysen "ebjektiver" Widersprüche von Kapital und Arbeit vernachlässigt worden, Arbeiter konnten kaum zur Teilnahme an entsprechenden Aufklärungen motiviert werden.

Runkel stellt die These auf, daß EB von dem vorhandenen unkritischen Alltagswissen der Teilnehmer ausgehen muß, um deren Erfahrungen und Deutungsmuster zu problematisieren und so allmählich zu einer reflexiven, theoretischen Erkenntnis gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen zu gelangen. Dieser Lernprozeß kann zu Verunsicherungen und einer Bedrohung der Identität führen, die in der Gruppe aufgearbeitet werden müssen. Deutungsmuster werden als kollektive Erfahrungen und Interpretationen verstanden, die zwischen dem zufälligen Erlebnis und der theoretischen Analyse anzusiedeln sind und so als didkatische Ansatzpunkte zu nutzen sind.

Runkel arbeitet die verschiedenen philosophischen und sozialisationstheoretischen Theorien (M. Weber, Heidegger, Lukacs, Schütz, Mead u.a.) auf. Während Lukacs dem Alltagswissen eine hohe pragmatische Bedeutung zur Bewältigung praktischer Lebensprobleme beimaß, bewerten einige neomarxistische Autoren diese Deutungen als Barrieren für eine Erkenntnis der wirklichen gesellschaftlichen Verhältnisse und lehnen sie als did Attisches "Fundament" ab 1. In seinen didaktischen Überlegungen schließt sich Runkel dem Konzept des offenen Curriculum (mit den Möglichkeiten einer Verständigung über gemeinsame Erwartungen und Bedürfnisse) sowie der handlungsorientierten Didaktik Maders an.

¹⁾ Vgl. auch A. Weymann: Lernen und Sprache, Hannover 1977

Zum Verhältnis von individueller Erfahrung und "objektiver" Gesellschaftsanalyse vgl. auch H. Brammerts, G. Gerlach, N. Trautwein: Lernen in der Gewerkschaft. Frankfurt 1976

b) Runkels Untersuchung macht die geistesgeschichtlichen Wurzeln der z.Z. sehr aktuellen Alltagstheorien deutlich. Dabei werden unterschiedliche Interpretationen des Verhältnisses von Bewußtsein und sozioökonomischer Umwelt erkennbar.

Noch nicht hinreichend verarbeitet sind dagegen die sozialpsychologischen empirischen Forschungsergebnisse über schichtspezifische Einstellungen, Werte und Vourteile sowie über Einstellungsänderungen ¹. Ferner sind lern- und motivationstheoretische
Wissensbestände aufzuarbeiten, um die Deutungsmuster didaktischmethodisch differenzieren zu können. (Wie schwierig es ist, von
einem assoziativen Erfahrungsaustausch zu einer reflexben Analyse
und Strukturierung zu gelangen, zeigen die zahlreichen Erfahrungsberichte über Bildungsurlaubsseminare.).

Irritierend ist die abstrakte und komphzierte Sprache, in der über das Alltäglichgeschrieben wird. Zu Recht weist Tietgens auf den "hohen Abstraktionsgrad dessen (hin), was wir alltäglich als Alltag bezeichnen" (S. 13).

c) Die (fast modernistische) Aktualität des Alltagswissens verweist auf eine Wiederentdeckung der anthropologischen Dimension gerade auch in der EB, sie signalisiert aber auch ein nachlassendes Interesse an politökonomischen Makroanalysen. Daß gelegentlich die Begeisterung für die Alltagstheorie mit einem antiwissenschaftlichen Affekt verbunden ist, läßt allerdings ein Mißverständnis der erkenntnistheoretischen Grundlagen erkennen, die gerade Runkels Buch überzeugend demonstriert. Wie das Alltagswissen von EB-Adressaten didaktisch verwendbar ermittelt werden kann, ist allerdings noch unklar 2.

Reduktion der Lerninhalte

W. Schulenberg u.a.: Transformationsprobleme der Weiterbildung. Braunschweig: Westermann Verlag 1975

Das Verhältnis Lernener - Lerngegenstand wird z.Z. (vgl. Freire,

Mader, Runkel) aus der Perspektive des lernenden Subjekts gesehen. Doch auch die "Alltagstheoretiker" stimmen darin überein, daß eine Reflexion vorhandener Erfahrungen und Kenntnisse nicht ausreicht, sondern daß das Alltagswissen mit den "Objektivationen" von Kultur und Wissenschaft, d.h. mit neuen Lerninhalten konfrontiert werden waße. Damit stellen sich Fragen, wie diese Wissensbestände didaktisiert, reduziert, auf die kognitive Struktur der Teilnehmer transformiert werden können (wie ein Kursleiter z.B. das Problem der Stoffülle und der Fachterminologie lösen kann), wie andererseits die Lernenden neue Kenntnisse selektiv wahrnehmen, uminterpretieren, in ihr "vorhandenes Modell der Umwelt" integrieren, wieviel Redundanz (Beispiele, Wiederholungen) jeweils erforderlich ist. Dieses Verhältnis von Sachstruktur und Lernstruktur ist bei Erwachsenen kaum untersucht worden, der vorliegende Sammelband skizziert das Problem, er liefert noch keine fertigen Lösungen.

In seiner Einleitung weist H. Tietgens darauf hin, daß "Teilnehmerorientierung" bisher eher als kommunikatives und weniger inhaltliches Problem behandelt wurde. "Über die Veränderungen der Lehrgüter selbst hingegen wissen wir aber kaum etwas." (S. 9). W. Schulenberg macht darauf aufmerksam, daß die Beschränkung auf volkstümlichef Bildung und restringierte Codes der Arbeiter faktisch zu Lernverboten und einer Stabilisierung von Herrschaftswissen führt (S. 26). H.D. Schmitz und F. Wiebecke behandeln primär organisatorische Probleme. J. Weinberg demonstriert ein didaktisches Verfahren der Reduktion (= Auswahl des Stoffes) und Rekonstruktion (teilnehmBerbezogene Ordnung des Lerninhalts und Veranschaulichung) an einem Thema aus der Werkstoffkunde. Dabei orientiert er sich an DDR-Autoren wie Hering u.a., die seit langem Probleme der Wissensvermittlung intensiv erforschen. (In allen sozialistischen Ländern wird der Wissens- und Wissenschaftsvermittlung ein erheblich größeres Interesse beigemessen als in der Bundesrepublik.). In dem abschließenden Beitrag behandelt H. Seiffert sprachliche Probleme der "Wissenschaftspopularisierung".

b) Die Beiträge sind thematisch sehr unterschiedlich, der Zusammenhang ist eher lose. Ihre Bedeutung liegt in ihrem "Anregungsgehalt": sie thematisieren konkrete Probleme der Stoffülle und der Verständi-

H. Griese: Erwachsenensozialisationsforschung. In: H. Siebert: Taschenbuch, a.a.o.

Vgl. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Reinbek 1973

gung, die den Kursleiter am meisten beschäftigen und die er in der EB-Literatur kaum angesprochen findet. J. Weinbergs Beitrag zeigt aber auch, daß diese Transformationsprobleme nicht ohne fachdidaktische Kompetenz gelöst werden können. Zu berücksichtigen sind auch ausländische lerntheoretische Forschungen, z.B. zur Ausbildung kognitiver Strukturen von Leontjew und Galperin oder zum sinnvoll rezeptiven Lernen von Ausubel. Auch die soziolinguistische Forschung scheint für die Didaktik der EB noch nicht genügend verarbeitet zu sein, diese Lücke kann auch der Beitrag von H. Seiffert nicht füllen.

Systemtheoretische Didaktik

- K. Senzky: Systemorientierung der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag 1977
- a) Die meisten der genannten Veröffentlichungen konzentrieren sich auf mikrodidaktische Probleme der Lernorganisation, für Programmplanung fehlen theoretische Konzepte weitgehend, und der bildungspolitische und institutionelle Bedingungsrahmen der EB wird kaum in Zusammenhang mit Lehr-Lernproblemen gebracht. Dies aber kennzeichnet Senzkys Versuch: Mithilfe systemtheoretischer Kategorien entwickelt er einen Interpretationsrahmen für die Institutionen der EB mit ihren Beziehungen zu anderen gesellschaftlichen Systemen und Einrichtungen, ihren Binnenstrukturen (Fachbereichsgliederungen u. E.). für Pläne und Programme der EB und für Organisationsformen wie die "Arbeitsgemeinschaft" und das Verhältnis von "Person und Sache" in Kleingruppen. Senzkys Absicht ist es nicht, Bestehendes zu stabilisieren, sondern die vorhandenen Möglichkeiten der EB auszuschöpfen. Dabei sind ihm die Funktionen, d.h. die Werte und Zwecke, wichtiger als Strukturen, obwohl er betont, daß gerade auch Autonomie und Innovation geplant werden müssen und innerhalb organisierter Institutionen am ehesten realisierbar sind. In diesem Punkt unterscheidet er sich eindeutig von denen, die das Entschulungskonzept bildungspolitisch propagieren. Senzky setzt sich von sozialtechnologischen Interpretationen der Systemtheorie ab. So versucht er z.B. Mitbestimmung in der EB nicht nur zu Legitimationszwecken der Institution, sondern zugunsten höherer Qualität der Entscheidungen

zu realisieren. Zugleich erweisen sich diese Kategorien als geeignet zur Analyse der Geschichte der EB.

b) Daß der systemtheoretische Ansatz für die EB ergiebig ist, hatten bereits J. Olbrich für die bildungspolitische und H. Gerl ¹ für die methodische Ebene gezeigt. Senzky entwickelt ein umfassendes Konzept mit zentralen, für EB relevanten Kategorien. Dabei gelingt ihm eine Verzahnung des bisher meist getrennten "pädagogischen" und "organisatorischen" Handelns in der EB.

Wie praxisrelevant dieses Konzept ist, wird an den zahlreichen historischen und aktuellen Beispielen aus der Bildungsarbeit deutlich. Dennoch ist die Sprache abstrakt, der Leser wird nicht immer die "allgemeinen" Aussagen auf seine "besonderen" Probleme beziehen können. So vermißt man z.B. konkrete Aussagen darüber, welche Funktionen die EB hier und heute erfüllt. Hierzu schreibt Senzky, daß es "weniger die Antworten als die Art und Weise der Fragen" sind, die das "Sinn- und Handlungsinteresse" der Systemtheorie kennzeichnen.

c) Senzkys Buch ist eher der allgemeinen Theorie als der Didaktik der EB zuzuordnen. Doch eignet sich das systemtheoretische Begriffsinstrumentarium zur Entfaltung einer didaktischen Theorie der EB, die Entscheidungen über Ziele, Inhalte und Organisationsformen, über die Komplexitätsreduktion von Lerngegenständen und die Steuerung von Gruppenprozessen begründet.

J. Olbrich: Erwachsenenbildung als soziales System. In: J.H. Knoll (Hrsg.): Lebenslanges Lernen, Hamburg 1974, S. 41 ff.;
 H. Gerl: Analyse von Lernsituationen in der Erwachsenenbildung. In: H. Siebert, H. Gerl: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen, Braunschweig 1975, S. 125 ff.