

Rüdiger Rhein

# Strukturlogische Aspekte der Didaktik der Erwachsenenbildung

## 1. Vorbetrachtung

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

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.<sup>2</sup> Dabei ist erstens festzuhalten, dass das Lernhandeln des Subjekts grundsätzlich *eigentlich* 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 Lernsituationen<sup>3</sup>),
- 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*.<sup>4</sup> 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 Interaktionsformen<sup>5</sup> 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:<sup>6</sup>

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.<sup>7</sup>

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;<sup>8</sup> 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*,<sup>9</sup> 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.<sup>10</sup>

Was Lernende als Zumutung empfinden mögen, kann durch die Lehrenden durchaus als Zu-Mutung gemeint gewesen sein – als Akt lernhaltiger und potentiell bildungswirksamer Zueignung.<sup>11</sup> 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 Prämierung 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.<sup>12</sup>

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.<sup>13</sup> 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?<sup>14</sup>

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 bestimmbar 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)<sup>15</sup> 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);<sup>16</sup>
- Berücksichtigung einschlägiger Relevanzkriterien der Akteure (Alter, sozio-kulturelle Verortung, biografische Situierung und Kohortenzugehörigkeit, Lerninteressen, Lernmotive usw.)<sup>17</sup> und der situativen Kontexte (Lernen in der Gruppe u.a.);<sup>18</sup>
- 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 teilnehmerangemessen) 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
- Illien, A. (2008): Lehrerprofession. 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./Prose, 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