

# **REPORT 3/2005**

**LITERATUR-  
UND FORSCHUNGSREPORT  
WEITERBILDUNG**  
28. Jahrgang

**Didaktik**

## Impressum

---

### REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung  
Wissenschaftliche Zeitschrift mit Dokumen-  
tation der Jahrestagungen der Sektion Erwach-  
senenbildung der DGfE  
[www.report-online.net](http://www.report-online.net)

ISSN 0177-4166

28. Jahrgang 2005 – Heft 3/2005

**Herausgebende Institution:** Deutsches Institut  
für Erwachsenenbildung e. V.

**Verantwortlich Herausgebende:** Ekkehard  
Nuissl, Duisburg; Christiane Schiersmann,  
Heidelberg; Horst Siebert, Hannover

**Heftherausgeber 3/2005: Horst Siebert**

**Beirat:** Rolf Arnold, Kaiserslautern; Martha  
Friedenthal-Haase, Jena.; Philipp Gonon, Zü-  
rich; Elke Gruber, Klagenfurt; Anke Hanft, Öl-  
denburg; Gabi Reinmann, Augsburg; Erhard  
Schlutz, Bremen; Josef Schrader, Tübingen;  
Dieter Timmermann, Bielefeld; Jürgen Witt-  
poth, Bochum; Christine Zeuner, Flensburg

**Redaktion im DIE** (Manuskriptannahme,  
Rezensionen): Kornelia Vogt-Fömpe,  
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung,  
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn,  
Tel. 0228 3294-103, Fax 0228 3294-398,  
E-Mail [vogt-foempe@die-bonn.de](mailto:vogt-foempe@die-bonn.de)

**Redaktionsassistent:** Christiane Barth

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentli-  
chung angenommen. Der Autor/die Autorin  
versichert, über die urheberrechtlichen Nut-  
zungsrechte an seinem/ihrem Beitrag ein-  
schließlich aller Abbildungen allein verfügen  
zu können und keine Rechte Dritter zu verlet-  
zen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen  
die Rechte auf die herausgebende Institution  
über.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird  
keine Gewähr übernommen.

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung?

Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter  
**[www.die-bonn.de](http://www.die-bonn.de)** ein Feedback zukommen las-  
sen. Geben Sie einfach den Webkey **23/2803**  
ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige  
Interessent/inn/en.

**Recherche:** Unter [www.report-online.net](http://www.report-online.net)  
können Sie Schwerpunktthemen der Einzel-  
hefte und sämtliche im REPORT erschienene  
Artikel seit 1989 recherchieren. Einzelhefte  
der Jahrgänge 1992 bis 2002 stehen zudem  
zum kostenlosen Download zur Verfügung.

**Bibliografische Information der Deutschen  
Bibliothek:** Die Deutsche Bibliothek verzeich-  
net diese Publikation in der Deutschen Natio-  
nalbibliografie; detaillierte bibliografische Da-  
ten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de>  
abrufbar.

**Satz:** Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

**Herstellung, Verlag und Vertrieb:**  
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG  
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld  
Tel. 0521-91101-11, Fax 0521-91101-19  
E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)  
Internet [www.wbv.de](http://www.wbv.de)

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

**Bezugsbedingungen:** Preis der Einzelhefte  
12,90 EUR (19,90 EUR Ausgabe Dokumenta-  
tion der Jahrestagung der Sektion Erwach-  
senenbildung) zzgl. Versandkosten. Ein Jahres-  
abonnement (4 Ausgaben) kostet 30,- EUR,  
für Studierende mit Nachweis 25,- EUR  
jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonne-  
ment läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch  
für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist  
beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

**ISBN 3-7639-1910-4**  
**Best.-Nr. 23/2803**

© 2005 DIE  
Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbe-  
halten. Nachdruck und Reproduktion nur  
mit Genehmigung der herausgebenden Insti-  
tutionen.

# REPORT 3/2005, 28. Jahrgang

**Thema: Didaktik**

## INHALT

Editorial ..... 5

### Beiträge zum Schwerpunktthema

*Horst Siebert*

Didaktik – mehr als die Kunst des Lehrens? ..... 9

*Erhard Schlutz*

Didaktischer Epochenwechsel?  
Klärungsbedarfe zur Weiterentwicklung des didaktischen Denkens,  
mit Blick auf ein DFG-gefördertes Forschungsvorhaben ..... 18

*Bettina Dausien/Peter Alheit*

Biographieorientierung und Didaktik  
Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der  
Erwachsenenbildung ..... 27

*Anke Grotlüschen*

Die didaktische Lücke bei der „didaktischen Selbstwahl“ ..... 37

*Angela Venth*

Wenn Gender auf Didaktik trifft ...  
Lernen und Lehre im Kontext sozialer Konstruktionen ..... 46

*Jost Reischmann*

The day after tomorrow  
Didaktische Überlegungen zur andragogischen Wertschöpfungskette ..... 54

**Rezensionen** ..... 63

**Autorinnen und Autoren** ..... 93

<b>Heft Nr.</b>	<b>Themenvorschau</b>
<b>4/05</b>	<b>Professionalität/Beruf/Studiengänge</b> Verantwortliche Herausgeberin: Christiane Schiersmann
<b>1/06</b>	<b>Lehr-/Lernforschung</b> Verantwortlicher Herausgeber: Ekkehard Nuisl
<b>2/06</b>	<b>Zuwanderung und Migration</b> Gastherausgeberin: Veronika Fischer

Bitte beachten Sie, dass alle Beiträge ab Heft 1/2006 ein **Peer-Review-Verfahren** durchlaufen. Informationen zum Peer-Review-Verfahren des REPORTs finden Sie in diesem Heft auf Seite 95 und auf der Website des REPORTs unter <http://www.report-online.net/peer-review/verfahrensregeln.asp>

Sofern Sie sich über die **Schwerpunkthemen** der Hefte 1 und 2/2006 informieren möchte, finden Sie detaillierte Angaben ebenfalls auf der Website unter <http://www.report-online.net/vorschau/themen.asp>

## Editorial

Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung erfordert eine professionelle Kompetenz; Didaktik ist eine Herausforderung für Theoriebildung und empirische Forschung. Der Didaktikbegriff der Erwachsenenbildung hat – seit der Arbeiterbildung und der „Popularisierung wissenschaftlicher Kenntnisse“ – eine wechselhafte Geschichte. Didaktik war und ist in der Erwachsenenbildung mehr als eine „Kunst des Lehrens“, nämlich auch Ermittlung von Bildungsbedarf und Bildungsbedürfnissen, Programm- und Veranstaltungsplanung. Seit einigen Jahren sind neue didaktische Aufgaben in den Vordergrund gerückt: Unterstützung selbstgesteuerten Lernens, E-Learning, Lernberatung, Qualitätssicherung, Transferförderung, Gestaltung lernender Organisationen und lernender Regionen, Netzwerke und Verbundsysteme des Lernens. Die Grenzen der Didaktik zur Organisations- und Personalentwicklung sind fließend geworden. Reflexive didaktische Überlegungen nehmen zu: Lässt sich lebenslanges Lernen überhaupt didaktisieren? Wenn ja, zu welchem Preis? Brauchen wir eine „Didaktikfolgenabschätzung“? Sind Erwachsene nicht selbst kompetente Didaktiker?

In der neueren Literatur zur Erwachsenenbildung wird der Didaktikbegriff durch die Wärmemetapher „neue Lehr-Lernkulturen“ ersetzt. Doch werden mit diesem Etikettentausch andragogische Probleme gelöst oder nur verschleiert? Handelt es sich dabei um mehr als eine wohlklingende „Kontingenzformel“?

Diese und andere Fragen werden in diesem REPORT aus unterschiedlichen Perspektiven erörtert. Horst Siebert versucht einleitend, einen Überblick über didaktische „Wenden“ und empirische Fragestellungen zu geben. Erhard Schlutz reflektiert die Aufgaben und Grenzen didaktischer Forschung und plädiert für eine didaktische Modellbildung und eine didaktische Organisationsforschung. Auch Jost Reischmann verdeutlicht Zusammenhänge zwischen Didaktik und Organisationsentwicklung, indem er auf die „didaktische Wertschöpfungskette“ aufmerksam macht. Anke Grotluschen bilanziert die didaktische Diskussion der vergangenen Jahrzehnte. Sie betont als Proprium der Didaktik – im Unterschied zur Lerntheorie – die Inhaltlichkeit. Bettina Dausien und Peter Alheit begründen die Biographizität als didaktische Kategorie. Angela Venths Beitrag behandelt biographisches Lernen aus der Genderperspektive. Am Beispiel des Themas Gesundheit wird darin deutlich, wie Inhalte in Seminaren geschlechtspezifisch konstruiert werden.

Hinweisen möchten wir Sie an dieser Stelle noch auf einige Neuigkeiten in eigener Sache: Seit 1992 veröffentlichte die Sektion Erwachsenenbildung der DGfE ihre Dokumentation der Jahrestagung in Kooperation mit der Zeitschrift REPORT. Mit dem 26. Jahrgang wurde das vormals als Beiheft zum REPORT erschienene Heft als erste Ausgabe eines jeden Jahrgangs Bestandteil des Abonnements. Diese Zusammenarbeit kann nun aus Kostengründen ab dem Jahr 2006 nicht weiter fortgesetzt werden. Künftig

werden also vier Themenschwerpunktheft im Jahr erscheinen. Eine Vorschau auf die Themen finden Sie in diesem Heft an gewohnter Stelle (S. 4).

Mit Heft 1/2006 startet auch des Peer-Review-Verfahren. Bereits im Februar dieses Jahres hatten sich Herausgeber und Beirat auf die Einführung des Verfahrens verständigt. Allgemeine Informationen sowie Hinweise zum Begutachtungsverfahren und zur Manuskripteinreichung haben wir für Sie auf Seite 95 in diesem Heft zusammengestellt.

Diese und weitere Informationen über den REPORT finden Sie ab sofort auch auf der neu gestalteten Website der Zeitschrift. Sie bietet Ihnen darüber hinaus umfangreiche Recherche-Möglichkeiten zu Einzelheften, Artikeln und Rezensionen.

Als besonderer Service stehen Ihnen die Hefte der Jahrgänge 1992 bis 2002 zum kostenlosen Download zur Verfügung. Online gibt es nun auch „Das Buch in der Diskussion“. Hier haben Sie sogar die Möglichkeit, sich an der Diskussion zum Buch zu beteiligen. Lesen Sie dazu mehr in diesem Heft auf Seite 69.

Herausgeber und Redaktion freuen sich auf Ihren Besuch auf [www.report-online.net](http://www.report-online.net) und sind auf Anregungen und konstruktive Kritik gespannt.

Bonn, im August 2005

Christiane Schiersmann  
Horst Siebert  
Ekkehard Nüssl

## **BEITRÄGE ZUM SCHWERPUNKTTHEMA**





## Didaktik – mehr als die Kunst des Lehrens?

*Der Beitrag gibt einen begriffsgeschichtlichen Überblick zur Didaktik. Nachgezeichnet wird der Einzug des Didaktikbegriffs in die Erwachsenenbildung und seine Entwicklung vor dem Hintergrund wechselnder Paradigmen seit den 1960er Jahren. Ein Schwerpunkt der Betrachtung liegt auf der didaktischen Wende von der „Lehre“ zur „Gestaltung von Lernkontexten“, die durch die Konstruktivismusdiskussion beeinflusst wurde. Der Autor geht abschließend auf den Stand der Forschung zur Didaktik ein und stellt fest, dass noch längst nicht alle Fragen zum Verhältnis von Lehren und Lernen sowie zur Aneignung und Konstruktion von Wissen beantwortet sind.*

### 1. Anmerkungen zur Didaktikgeschichte

Das Wort Didaktik stammt aus dem Griechischen und wird meist mit Lehre übersetzt. Didaktik als die Theorie des Unterrichts ist – neben Erziehung – ein Schlüsselbegriff der Pädagogik. Berühmt geworden ist die 1628 veröffentlichte „Didactica magna“ des Tschechen Comenius, der die Maxime formuliert, „allen Menschen alles vollständig zu lehren“ („omnia omnibus omnino“).

In der Literatur zur Erwachsenenbildung findet man den Didaktikbegriff bis in die 1960er Jahre hinein kaum. Eine Begründung für diese Distanz deutet Franz Pöggeler in seiner anthropologischen Grundlegung „Der Mensch in Mündigkeit und Reife“ (1964) an: „Der Erwachsenenbildner hat keinerlei Grund zur methodisch-didaktischen Geheimhaltung“ (S. 28). Hier klingt der Verdacht an, dass der Didaktiker Entscheidungen hinter dem Rücken und möglicherweise gegen den Willen der Betroffenen fällt. Didaktik erscheint so als Kontrastbegriff zur Teilnehmerorientierung: Die Erwachsenenbildung benötigt keine Didaktik, denn die Lerninhalte ergeben sich aus den „Bedürfnissen“ der Teilnehmenden. Allerdings wurde die schulpädagogische didaktische Literatur von der Erwachsenenbildung kaum zur Kenntnis genommen.

So begründete Wolfgang Klafki Ende der 1950er Jahre eine Didaktik der kategorialen Bildung, die durchaus auch für das Lernen mit Erwachsenen aufschlussreich war (und ist). Didaktik hat eine Wechselwirkung von Subjekt und Welt anzuregen, Didaktik vermittelt zwischen der Psychologik und der Sachlogik: „Bildung ist der Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit ‚erschließen‘, und dieser Vorgang ist ... nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossensein eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit ... Das Sichtbarwerden von ‚allgemeinen Inhalten‘, von kategorialen Prinzipien im paradigmatischen ‚Stoff‘, ... ist nichts anderes als das Gewinnen von ‚Kategorien‘ auf der Seite des Subjekts“ (Klafki 1959/1963, S. 43). Lernen ist also ein „Erschließen“ und

ein „Aufgeschlossen-Sein“. Diese Metapher macht später in der „Schlüsselqualifikationsdebatte“ erneut Karriere. Interessanterweise ist es der Soziologe Willy Strzelewicz, der den Didaktikbegriff in der Erwachsenenbildung 1968 aufwertet. Er macht darauf aufmerksam, dass auch die meisten Fragen der Teilnehmerorientierung didaktische Fragen sind, auch wenn dieser Begriff nicht verwendet wird. So geht es in der Didaktik darum, wie aus dem „Stoff“ subjektiv wichtige Lerninhalte werden. W. Strzelewicz erörtert, „was Soziologie und Sozialforschung für einige, zumindest didaktisch relevante Entscheidungen und Fragestellungen beitragen können“ (S. 57). Ein anderer Soziologe, Oskar Negt, hat zur gleichen Zeit ein vielbeachtetes didaktisches Konzept veröffentlicht, doch er vermeidet (bewusst?) den Begriff Didaktik. In seinem Buch „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ (1968) schlägt er eine „exemplarische Reorganisation des Lehrstoffs“ vor. Die Auswahl der „Bildungsgehalte“ soll sich an drei Kriterien orientieren:

- sie sollen individuelle Interessen berücksichtigen,
- sie sollen „allgemeine gesellschaftliche Zusammenhänge“ sichtbar werden lassen und
- sie sollen einen Beitrag zur „Emanzipation des Arbeiters“ leisten (S. 97).

So haben kritische Sozialwissenschaftler der „1968er Generation“ die Didaktikdiskussion der Erwachsenenbildung bereichert und zugleich einen engen pädagogischen Didaktikbegriff kritisiert. Ich erinnere mich an eine Tagung der Heidelberger „Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung“, auf der sozialwissenschaftliche Erwachsenenbildner (Dirk Axmacher u. a.) die „Didaktiker“ der Erwachsenenbildung (Hans Tietgens u. a.) kritisierten, sie würden mit ihren didaktischen Fragestellungen vor den „eigentlichen“ gesellschaftlichen Grundlagenproblemen der Erwachsenenbildung ausweichen.

Die Akzeptanz des Didaktikbegriffs war wesentlich von dem Verhältnis der Erwachsenenbildung zur Schule und zur Schulpädagogik abhängig. 1969 wurde die (erziehungswissenschaftliche) Diplomprüfungsordnung mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung verabschiedet. Erwachsenenbildung wurde als Teil der Erziehungswissenschaft und des (öffentlichen) Bildungssystems verstanden – und didaktisches Handeln wurde zur professionellen Schlüsselkompetenz. Vor allem Hans Tietgens versuchte die weit verbreitete Abneigung gegen alles Schulische und damit auch gegen Didaktik abzubauen, ohne die didaktisch-methodischen relevanten Unterschiede zwischen dem Lernen Jugendlicher und Erwachsener zu nivellieren. In dieser Hinsicht ist der 1967 von H. Tietgens herausgegebene Sammelband „Schule und Erwachsenenbildung“ ein Meilenstein. Es ging darum, die vorherrschende schulpädagogische Perspektive der Vermittlung (vorwiegend) fachlicher Inhalte zu überwinden. In einer späteren Veröffentlichung distanziert sich H. Tietgens sogar von der Definition der Didaktik als Lehre: „Didaktik ist also keine Lehre über das Lehren. Sie will vielmehr verstanden sein als Reflexion über Lernsituationen ... Es geht also nicht nur um die Umsetzung von Sachverhalten in Lerngegenstände, sondern auch um ein Bemühen, um die Kommunikation von Deutungssystemen“ (Tietgens 1992, S. 10). Und: „Es sind die Modalitäten der

lebensgeschichtlichen Verarbeitung, die als Orientierungspunkte einer Erwachsenen-  
didaktik anzusehen sind“ (ebd., S. 18). H. Tietgens spricht nicht mehr von Erwachse-  
nenbildungsdidaktik, sondern von „Erwachsenendidaktik“.

Einen viel zitierten Beitrag zu „Entschulung“ und Erweiterung des Didaktikbegriffs hat-  
ten Karlheinz Flechsig und Dieter Haller bereits 1975 geleistet. Sie unterscheiden fünf  
didaktische Handlungsebenen, nämlich

- gesellschaftliche Rahmenbedingungen,
- Lehrpläne und Schulkonzepte,
- Fachdidaktiken,
- Veranstaltungsplanung,
- Gestaltung einer Unterrichtseinheit.

Unabhängig von dem Für und Wider des Didaktikbegriffs waren die 1970er Jahre das  
Jahrzehnt innovativer Projekte im „Feld des Lehrens und Lernens von Erwachsenen“.  
Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien in Erinnerung gerufen:

- Projekte zur Stadtteilarbeit,
- Projekte für (benachteiligte) Zielgruppen,
- Bildungsurlaubsversuchs- und Entwicklungsprogramm (BUVEP),
- Untersuchungen zum Deutungsmusteransatz,
- Integration beruflicher, politischer und allgemeiner Bildung,
- Curriculumforschungen,
- Schlüsselqualifikationen,
- Selbstlernzentren,
- „Grundversorgung“ und Mindestangebote,
- erfahrungsorientiertes Lernen,
- seit Ende der 1970er Jahre: Lernen im Kontext neuer sozialer Bewegungen.

Erwachsenenbildung entwickelte sich allmählich zum „quartären Sektor“ des Bildungs-  
systems und Didaktik zum Dreh- und Angelpunkt der erwachsenenpädagogischen  
Theorie und Praxis. Und gleichzeitig fanden die Entschulungstheoretiker großen Zu-  
spruch (vgl. Illich; Freire; Dauber; Gronemeyer; v. Werder). Lutz von Werder veröffent-  
licht 1980 ein Buch über eine entschulte „alltägliche Erwachsenenbildung“. Er hält an  
dem Didaktikbegriff fest, versucht aber, ihn zu revidieren. Die lehrzentrierte Didaktik  
wird durch einen situationsspezifischen, lernorientierten Ansatz ersetzt. „Der Lernstoff  
ist nicht in Lehrplänen vorgegeben, sondern Bestandteil des Alltags der Adressaten. Er  
muss erst entdeckt und im Dialog entfaltet werden“ (v. Werder 1980, S. 53). Lerninhalte  
ergeben sich insbesondere aus alltäglichen „Grenzsituationen“ – ein Begriff, den  
Lutz von Werder von Paulo Freire entlehnt.

Weiterhin blieb der Didaktikbegriff strittig. Ein Beispiel: 1982 veröffentlichten Thomas  
Ziehe und Herbert Stubenrauch ein „Plädoyer für ungewöhnliches Lernen“ mit einem  
Kapitel über „die Illusion der Didaktik“. Die Autoren problematisieren die Vermittlung  
der „Inhalte“: „Bilden die Inhalte nicht eher eine Dispositionsmasse, aus der man ...

sich etwas herausgreift und höchst subjektiv damit verfährt? ... In unserer Perspektive sind schulische Situationen keineswegs ... solche, in denen sich die Beteiligten gewissermaßen um die Inhalte gruppieren. Sondern die Inhalte sind eher der Hintergrund, vor dem sich eigentlich ganz andere Prozesse abspielen“ (1982, S. 150).

## 2. Zur Rekonstruktion des Didaktikbegriffs

Die Kritik an dem „Mythos einer rationalistischen Didaktik“ (Ziehe 1982, S. 152) ist in der Schulpädagogik eher randständig geblieben. Anders in der Erwachsenenbildung: Nicht nur in der politischen und kulturellen Bildungsarbeit, auch in der beruflichen Weiterbildung ist ein Perspektivenwechsel unübersehbar. Stichworte dafür sind:

- Aneignung statt Vermittlung (J. Kade),
- Ermöglichungsdidaktik (R. Arnold),
- Blended Learning,
- selbstgesteuertes Lernen,
- lebensbegleitendes Lernen,
- neue Lehr-Lernkulturen.

Die didaktische Wende von der Lehre zur Gestaltung der Lernkontexte ist durch die Konstruktivismusdiskussion beschleunigt worden. Ewald Terhart, einer unserer profilierten schulpädagogischen Didaktiker (und Konstruktivismus-Kritiker) stellt in einem Grundsatzartikel („Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik“) fest: 1. die didaktische „Theorielage“ hat sich seit Jahrzehnten nicht verändert und 2. die einzige Ausnahme ist die „konstruktivistische Didaktik“ (Terhart 2005, S. 5).

Aus der Literatur zur konstruktivistischen Didaktik sei Kersten Reich zitiert mit seinem Beitrag „Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden“. Vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse registriert Reich eine „Krise der bisherigen Didaktiken“, die vom Lehrer und weniger vom Lerner aus denken (Reich 2005, S. 179). Die vorherrschende inhaltsorientierte Didaktik nennt er „Osterhasendidaktik“: „Der Lehrer versteckt in seinen Fragen an die Lerner die Antworten wie ein Osterhase das Geschenk, das man nur finden muss, um glücklich zu werden“ (S. 182). Reich plädiert für eine „Lernerdidaktik“, d. h. der Lerner ist sein eigener „Didaktiker“ (S. 187). Der Lerner „erfindet“ die Didaktik, „die auf seine Lernsituation passt“ (ebd.).

Einerseits wird die traditionelle „Autodidaktik“ und die „didaktische Selbstwahl“ (H. D. Raapke) wiederentdeckt, andererseits sind mit diesem Konzept Anforderungen neuer Art (z. B. Lernberatung, Netzwerke des Lernens, computerunterstütztes Lernen, neue Lernorte und Lernarrangements ...) verbunden. Auch wenn Erwachsene lernfähig aber unbelehrbar sind, werden Personen, die den Lernprozess anregen und begleiten, keineswegs entbehrlich. Die Einsicht des symbolischen Interaktionismus bleibt weiterhin gültig und wird durch die neuere Gehirnforschung noch gestützt (vgl. Roth 2003, S. 23): Das meiste lernen wir im Kontakt mit (glaubwürdigen und anregenden)

Bezugspersonen. Dennoch: Das Spektrum didaktischer Tätigkeiten erschöpft sich nicht in der Lehre „face to face“. Zur Didaktik gehören die Organisation von lernintensiven Kampagnen und „Events“, Gestaltung anregender Lernorte und „Settings“, das Design von Programmen und motivierende Ankündigungstexte, die Entwicklung von (multi-medialen) Lernmaterialien, Beratungen, Förderung von Metakognition, Supervision von selbstorganisierten Gruppen und Feedback, Planung von Projekten ...

Auch die berufliche Weiterbildung ist nicht (mehr) in erster Linie Training, Schulung und Wissensvermittlung, sondern zunehmend Bestandteil von Organisations- und Personalentwicklung. Lernprozesse werden in Arbeitsprozesse integriert. Qualifikationsmaßnahmen werden mit arbeitsorganisatorischen Veränderungen gekoppelt. Zur Organisationsentwicklung gehört das Wissensmanagement. Auch Wissensmanagement erfolgt nicht primär durch traditionelle Weiterbildungsangebote, sondern erfordert betriebliche Strukturveränderungen, um neues praxisrelevantes Wissen zu produzieren und – z. T. mit Hilfe von Datenbanken – zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort für die „richtigen“ Mitarbeiter verfügbar zu machen. Die vielzitierte „lernende Organisation“ ist nicht nur, aber auch eine didaktische Herausforderung. So gesehen lässt sich eine Wende von der „Erwachsenenbildungsdidaktik“ zur „Erwachsenendidaktik“ feststellen – um den Begriffsvorschlag von H. Tietgens aufzugreifen. Zur Erwachsenenendidaktik gehören alle Organisationsformen und „Supportsysteme“ lebenslangen Lernens. Günther Dohmen schreibt in einem Gutachten für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (bmb+f) „Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa“: „Auf der Grundlage eines konstruktivistischen Lernverständnisses und eines handlungsbezogenen Pragmatismus entwickelt sich in Europa eine Wende zum lebenslangen Lernen“ (Dohmen 1998, S. 9). Dieses lebensintegrierte Lernen findet in traditionellen Bildungseinrichtungen, aber auch in vielfältigen informellen Kontexten selbstorganisiert und fremdorganisiert statt.

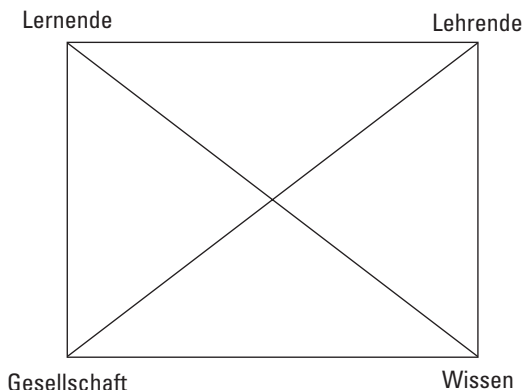
Diese „Wende“ lässt sich als zeitgemäße Erweiterung des Didaktikbegriffs, aber auch als Auflösung von Didaktik interpretieren. Diese Position vertritt Hermann Forneck: „Vielmehr scheint mit der Pluralisierung und Heterogenisierung ein Bedeutungsverlust der Erwachsenenbildung einherzugehen, sofern sie selbst als unzuständig für die Bestimmung von Lerninhalten ... angesehen wird“ (Forneck 2004, S. 10 f.). Forneck befürchtet: „Macht die Rede von der Informalisierung des Lernens die Konkretisierung didaktischer Fragen nahezu unmöglich, so löst die Rede von lernenden Netzwerken diese in den Weiten eines sich andauernd verändernden Netzwerkes auf“ (ebd., S. 11). Dennoch spricht angesichts der Entgrenzungen und Erosionen der Erwachsenenbildung einiges dafür, auf eine Didaktisierung des lebenslangen Lernens nicht zu verzichten. Je komplexer die Lernherausforderungen, je unübersichtlicher die Lebenswelten und je anspruchsvoller die Lernleistungen werden, desto notwendiger sind didaktische „Rahmungen“ und Coping-Strategien.

Einige Autor/inn/en beschreiben die didaktische Neuorientierung als einen „Wandel der Lernkulturen“ (Arnold/Schüßler 1998). Merkmale dieser neuen Lernkulturen sind:

- Verabschiedung von der Illusion der Planbarkeit und Machbarkeit,
- Entgrenzung des Pädagogischen,
- Aufwertung des impliziten und informellen Lernens,
- Förderung von (selbstorganisierten) Netzwerken,
- Individualisierung und Eigendynamik der Lernprozesse,
- Unterstützung metakognitiver Kompetenzen,
- more learning, less teaching.

### 3. Zum Stand der didaktischen Forschung

In der Literatur zur Erwachsenenbildung findet man wenige Untersuchungen, die ausdrücklich der didaktischen Forschung zugeordnet werden – sei es, dass „Didaktik“ im Vergleich zu „Lerntheorie“ wissenschaftlich keine besondere Wertschätzung erfährt, sei es, dass die Kriterien didaktischer Forschung diffus erscheinen. Didaktische Forschung ist „Relationsforschung“, d. h. es werden Zusammenhänge untersucht, und zwar insbesondere zwischen Lehrenden, Lernenden, Lerninhalten und gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren.



Zur „Lehre“ gehört im weiteren Sinne auch die Gestaltung von Lernsituationen. „Wissen“ meint nicht nur fachliches und/oder wissenschaftliches Wissen, sondern auch Erfahrungswissen und Deutungsmuster. Didaktische Forschung ist (meist) praxisorientiert und erleichtert didaktisches Handeln. So lassen sich zahlreiche Untersuchungen, die nicht als didaktisch bezeichnet werden, doch didaktisch (re-)interpretieren. Hier einige Beispiele:

Die „Göttinger Studie“ (W. Strzelewicz u. a. 1966) untersucht Bildungsvorstellungen und Weiterbildungsinteressen in Relation zur sozialen Lage und zu Gesellschaftsbildern. Diese Befunde haben zur „realistischen Wende“ der Erwachsenenbildung beigetragen.

Die Begleitforschungen zu dem Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm (BUVEP) stellen vier didaktische Bildungsurlaubstypen fest, nämlich „Wissen vom gesellschaftlichen Umfeld“, „Wissen über Handlungsmöglichkeiten“, „Analyse sozialer Erfahrungen“ und „Erwerb neuer Wertmaßstäbe“. Außerdem machen die Forscher auf ein grundlegendes didaktisches Passungsproblem aufmerksam: Die Problemsichten der Teilnehmenden und die der (sozialwissenschaftlich qualifizierten) Kursleitenden unterscheiden sich strukturell; eine Kongruenz der Deutungsmuster ist eher die Ausnahme (Kejcz u. a. 1979).

Auch wir haben in unserer Untersuchung des „Lehr- und Lernverhaltens in der Erwachsenenbildung“ mit Hilfe von Interviews, schriftlichen Befragungen und teilnehmenden Beobachtungen die Passung der Lehrperspektiven und der Teilnehmersichtweisen erforscht (Siebert/Gerl 1975). Die damals übliche Forderung nach „Teilnehmerpartizipation“ ließ sich daraufhin relativieren und differenzieren.

Jochen Kade hat ebenfalls in mehreren interpretativen Forschungsprojekten die Aneignungsperspektiven der Teilnehmenden mit den Vermittlungsperspektiven der Kursleitenden in Beziehung gesetzt. So betrachtet erscheinen „Lernschwierigkeiten“ und das „gestörte Verhältnis von Kursleiter und Teilnehmern“ in einem neuen Licht (Kade 1985).

Mit der Inhaltlichkeit von Lehr-Lernsituationen haben sich – außer den BUVEP-Begleitforschungen – vor allem Rolf Arnold („Lehren und Lernen im Modus der Auslegung“ 1998) und Sigrid Nolda („Interaktion und Wissen“ 1996) beschäftigt. In beiden Untersuchungen wird deutlich:

1. Die Inhalts- und Beziehungsebene ist in Seminaren der Erwachsenenbildung eng verflochten.
2. Die Lerninhalte entstehen und verändern sich im Verlauf der Seminare.
3. Das Verhältnis zwischen Teilnehmenden und Kursleitenden hat sich gewandelt; die in den 1970er Jahren von uns registrierte Dominanz der Lehrenden verringert sich.

Die neueren Milieuforschungen von Heiner Barz/Rudolf Tippelt (2004), Helmut Bremer (1999) und anderen thematisieren den Zusammenhang von Gesellschaftsstruktur und Lernaktivitäten. Neben den Geschlechterdifferenzen, Altersdifferenzen und Schulbildungsunterschieden lassen sich signifikante Korrelationen zwischen der Milieugehörigkeit und den Weiterbildungsinteressen und den lernmethodischen Präferenzen feststellen.

Die vom bmb+f in Auftrag gegebene DELPHI-Studie untersucht Beziehungen zwischen Gesellschaft und Wissenschaft, insbesondere die zu erwartenden Entwicklungen der Wissenschaftsdisziplinen und Bildungssektoren in unserer „Wissengesellschaft“. Von didaktischem Interesse sind dabei vor allem die prognostizierten Kompetenzveränderungen (bmb+f 1998).

Die Liste der Forschungsdesiderata ist grenzenlos. Je mehr Themen erforscht werden, desto mehr neue Fragestellungen ergeben sich – mit neuem Wissen wächst das Nichtwissen. Konzentriert man den Didaktikbegriff auf das Dreieck Lernende/Lehrende/Inhalte, so erscheinen folgende Themen vorrangig:

- Thematische Biografien: typische generative Themen in unterschiedlichen Lebensphasen und Lebenswelten,
- Verknüpfung von Milieuforschung und didaktischer Forschungen: milieuspezifische Lerninteressen, Lernstile, Lernschwierigkeiten, Verwendungssituationen,
- „Passungen“ von Lehrverhalten und Teilnehmerverhalten,
- „Lernende neuen Typs“ und „Lehrende neuen Typs“,
- Förderung der Lernfähigkeit durch Lernberatung, Metakognition, Anleitung zur Selbststeuerung in unterschiedlichen Wissensdomänen,
- Wirksamkeit und Transfer des Gelernten,
- Modelle der Mitarbeiterfortbildung,
- Vernetzung formalisierter und informeller Lerneinheiten,
- Dissemination und Implementation systemisch-konstruktivistischer Theorieansätze.

Es reicht jedoch nicht aus, Forschungsthemen zu formulieren. Mindestens ebenso wichtig ist es, Erfahrungen mit seltenen Forschungsmethoden und Forschungsdesigns zu sammeln. Dazu gehören z. B.

- Längsschnittuntersuchungen (zur Veränderung von Themen, Lernstilen, Methoden),
- quasi-experimentelle Versuchsanordnungen (z. B. unterschiedliche Lernumgebungen),
- Abnehmerbefragungen (z. B. zur beruflichen Kompetenzerweiterung),
- Programmanalysen (z. B. Wandel der Themen, Zielgruppen, Semantik),
- Lehr- und Lerntagebücher (z. B. Vergleich der Lehr- und der Lernperspektiven in Langzeitkursen),
- teilnehmende Beobachtungen (z. B. kollegiale Hospitation).

Didaktische Forschung beabsichtigt selten die Falsifizierung und Verifizierung operationalisierter Hypothesen. Didaktische Forschung ist vor allem Anregungsforschung, und zwar konzeptionell und bildungspraktisch.

## Literatur

- Arnold, R. u. a. (1998): *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung*. Baltmannsweiler  
Arnold, R./Schübler, I. (1998): *Wandel der Lernkulturen*. Darmstadt  
Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hrsg.) (1999): *Erwachsenenpädagogik*. Baltmannsweiler  
Arnold, R./Schübler, I. (2003): *Ermöglichungsdidaktik*. Baltmannsweiler  
Barz, H./Tippelt, R. (2004): *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. 2 Bände. Bielefeld



- bmb+f (1998): DELPHI-Befragung. Potenziale und Dimensionen der Wissensgesellschaft, Endbericht. Basel
- Bremer, H. (1999): Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Hannover
- Dohmen, G. (1998): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. Bonn
- Flechsig, K./Haller, D. (1975): Einführung in didaktisches Handeln. Stuttgart
- Forneck, H. (2004): Der verlorene Zusammenhang. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 4 ff.
- Kade, J. (1985): Gestörte Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn
- Kejcz, Y. u. a. (1979): Bildungsurlaubs-Versuchs und Entwicklungsprogramm der Bundesregierung. 8 Bände, Endbericht. Heidelberg
- Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim
- Mader, W. (1997): Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens. In: Nuissl, E. u. a. (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens. Bad Heilbrunn, S. 61 ff.
- Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Frankfurt a.M.
- Negt, O. (1968): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt a.M.
- Pöggeler, F. (1964): Der Mensch in Mündigkeit und Reife. Paderborn
- Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (Hrsg.) (1985): Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Reich, K. (2005): Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden. In: Voß, R. (Hrsg.): LernLust und EigenSinn. Heidelberg, S. 179 ff.
- Roth, G. (2003): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 20 ff.
- Siebert, H./Gerl, H. (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig
- Siebert, H. (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied
- Strzelewicz, W. u. a. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart
- Strzelewicz, W. (1968): Erwachsenenbildung – Soziologische Materialien. Heidelberg
- Terhart, E. (2005): Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 1 ff.
- Tietgens, H. (Hrsg.) (1967): Erwachsenenbildung und Schule. Braunschweig
- Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn
- Werder, L. v. (1980): Alltägliche Erwachsenenbildung. Weinheim
- Ziehe, T./Stubenrauch, H. (1982): Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek

## Didaktischer Epochenwechsel?

### Klärungsbedarfe zur Weiterentwicklung des didaktischen Denkens, mit Blick auf ein DFG-gefördertes Forschungsvorhaben

*In diesem Beitrag geht es um die Frage, was Wissenschaft klären, beforschen und tun müsste, um gegen eine mögliche Stagnation didaktischen Denkens (und damit auch seiner praktischen Wirkungsmöglichkeit) anzugehen. Trotz der fruchtbaren Provokation, mit der die didaktische Diskussion im letzten Jahrzehnt vor allem von Seiten konstruktivistischer Ansätze wiederbelebt worden ist, verführt der ausgerufenen Paradigmenwechsel auch dazu, bisherige Entwicklungshemmnisse der (Erwachsenenbildungs-)Didaktik eher zu überspringen als sie zu bearbeiten: die Idealisierung des Lernens statt seiner empirischen Erforschung, die Polarisierung zwischen „natürlichem“ Lernen und institutionalisiertem statt einer Beschreibung der wirklichen Vielfalt, die Blickverengung auf die Lernszene statt Einbeziehung der ökonomischen, organisatorischen und makrodidaktischen Veränderungen, die Gefahr eines theoretischen Reduktionismus statt der Weiterarbeit an einer – sichtlich erschöpften – Modellbildung. Um diese Überlegungen nicht auf der Forderungsebene zu belassen, wird ein Beispiel aus der eigenen Forschungspraxis skizziert.*

#### 1. Zum historischen Stand

Angesichts dieser – nach Neuer Richtung und Bildungsreform – dritten fruchtbaren Didaktik-Phase in der Geschichte der Erwachsenenbildung stellt sich allerdings auch die Frage: Was wird eigentlich beklagt? Forneck vermisst die bildungstheoretische Reflexion des Inhalts, Siebert größeren Einfluss der wissenschaftlichen Theorie auf die Praxis, und das angesichts eines spürbaren didaktischen Bedarfs (beide in Hessische Blätter für Volksbildung 1/2004). Neben diesen innerwissenschaftlichen Gründen möchte ich äußere Anlässe nennen, die zum Weiterdenken auffordern. Es ist vor allem der „Einbruch in die traditionelle Praxis des Lehrens und Lernens“ (Peters 1999, S. 21), der das bisherige didaktische Denken verunsichert. Denn diese Veränderungen sind keineswegs Folge neuer wissenschaftlicher Konzepte, etwa konstruktivistischer Lernvorstellungen, sondern nur zum geringsten Teil von Erziehungswissenschaftler/innen oder Pädagog/innen vorausgesehen, geschweige denn gewünscht worden. Es handelt sich um:

- komplexere Bedarfslagen, die individualisiertere „maßgeschneiderte“ Lösungen über das traditionelle Bildungsangebot hinaus verlangen,
- die technischen und didaktischen Möglichkeiten digitaler Medien und des E-Learnings,
- die politische Umdeutung von Weiterbildung als Bringschuld der Individuen (durch Großbetriebe, BMBF-Forschungspolitik, Rückzug der Weiterbildungsförderung).

Unter beiden Aspekten – den innerwissenschaftlichen Hemmnissen und den praktischen Herausforderungen – ergeben sich für die wissenschaftliche Didaktik folgende Klärungsaufgaben:

1. Welche Funktion kann und soll eine übergreifende didaktische Theorie für die Erwachsenenbildung überhaupt haben?
2. Hat das didaktische Denken sich in der Vergangenheit selbst Reduktionen unterzogen, die seine Stringenz und damit auch seine praktische Wirkungskraft schmälern?
3. Welche älteren und neuen empirischen Forschungsaspekte müssten stärker in die Theorie- und Modellbildung der Erwachsenenbildung eingehen, um diese tragfähiger zu machen?

## **2. Kann es eine eigene Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung geben?**

Mit dieser Frage könnte die Klärung der möglichen Funktion einer übergreifenden Erwachsenen-Didaktik beginnen. Diese hat eine historische Tradition, wird aber seit etwa dreißig Jahren kaum noch explizit diskutiert. Zum einen ist die Vorstellung eines eigenen Systems der gesamten Weiterbildung brüchiger geworden. Zuletzt haben Lenzen/Luhmann u. a. (1997) gefragt, ob Weiterbildung unter strukturellen Aspekten ein eigenes System darstellt, was offensichtlich kaum zu beantworten ist. Luhmann findet eher eine gemeinsame Bestimmung von Bildung und Weiterbildung: Optionen im Medium des Lebenslaufes zu ermöglichen.

Eine traditionellere Frage ist die nach besonderen Merkmalen in den Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung, die für eine didaktische Eigenständigkeit sprechen. Tietgens hat dieses Bestreben schon 1967 relativiert, indem er beispielsweise die Mündigkeit des Erwachsenen und seine Erfahrung als Kriterien für eine Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung zurückgewiesen hat. Gegenüber der These, Erwachsenenbildung sei als „Anschlusslernen“ zu charakterisieren, hat Raapke schon 1985 das wichtige Argument geliefert: Die Behauptung einer damit begründeten didaktischen Eigenständigkeit würde den zusammenhängenden menschlichen Entwicklungs- und Bildungsprozess künstlich auseinander reißen. Konsequenter für Jugend- und Erwachsenenbildung konzipiert sind denn auch die didaktischen Überlegungen von Arnold/Schüssler 1998. Zu prüfen wären vielleicht noch einmal folgende Merkmale: die Verankerung der Lernbedürfnisse im Lebenszusammenhang, die Art des Zustandekommens von Erwachsenenbildung, die Konstitution von Themen/Inhalten.

Nun muss sich eine besondere Erwachsenenbildungsdidaktik nicht als grundsätzlich andere begründen. Sie könnte sich pragmatisch legitimieren, z. B. als von einer bestimmten Adressatenschaft nachgefragt. Entsprechend verhalten sich die meisten der im Handel erhältlichen Didaktiken zur Erwachsenenbildung, die diese Zielsetzung in der Regel nicht begründen. Besonders angemessen dem offenen Entwicklungsstand des didaktischen Denkens zur Erwachsenenbildung gegenüber erscheint die Anlage

von Sieberts Didaktik (2003): Hier werden zu Beginn die allgemeinen didaktischen Modelle und die möglichen Differenzen zwischen Schul- und Erwachsenenbildung skizziert und relativiert; die folgenden Kapitel stellen Fragen nach den möglichen Fixpunkten der Didaktik, die denkbaren Antworten werden aber – gleichsam kaleidoskopartig-postmodern – zur freien Wahl gestellt.

Aber die Frage der Reichweite einer Didaktik der Erwachsenenbildung bleibt offen.

### **3. Funktionsverlust durch theoretische Reduktion?**

Eine andere Frage, die zur Schärfung des didaktischen Denkens beitragen könnte ist die, inwieweit es in der Theoriebildung selbst nicht Reduktionen gegeben hat, die überdacht werden müssten: So hat Forneck (in Hessische Blätter 2004) an der didaktischen Theoriebildung moniert, das Dreieck „Inhalte, Lernen, professionelles Handeln“ werde aufgelöst, insbesondere durch die Subjektorientierung der Theorie und der Didaktik seit etwa 25 Jahren. Der damit verbundene Verzicht auf die Reflexion der Inhalte setze zugleich die Bedeutung des professionellen Handelns herab (vgl. dazu auch Grotlüschen in diesem Band). Der letzte Aspekt entspricht der historisch frühen „Tabuisierung des Lehrbegriffs“ in der Erwachsenenbildung (Schlutz 1981). Lehren wurde in der Erwachsenenbildung oft mit dem Lehrvortrag oder normativen Belehrungsversuchen gleichgesetzt und deshalb verworfen – so fehlt in Sieberts Didaktik in der ersten Auflage ein Kapitel über Lehren –, statt auf Willmanns „Lernemachen“ i. w. S. zurückzugreifen (1889). So als Hilfe allein die Vermeidung eines Begriffs schon, das Selberlernen und die Mündigkeit des Erwachsenen zu fördern. Dabei ist auch das autodidaktische Lernen – übrigens eine Form des Sich-selber-etwas-lehren-Könnens – heute weithin von Materialien und Medien abhängig, die der Didaktik der Lehrbarkeit unterliegen.

So könnte man folgern, der Didaktik heute fehle nicht nur die Inhaltsdimension, sondern eine Dialektik von Inhalt, Lehren und Lernen überhaupt. Ich bin nur nicht sicher, ob das für die gesamte didaktische Literatur der Erwachsenenbildung so zutrifft, ob nicht vielmehr in unterschiedlicher Weise Reduktionen vorgenommen werden. So wird in einem eher traditionellen Bestand durchaus viel von Inhaltsbehandlung und Lehren gesagt, ja zuweilen naiv von einem gesicherten Bezugsverhältnis zwischen Lehren und Lernen ausgegangen.

Der konstruktivistische Ansatz begründet dagegen den Bedeutungsverlust des Lehrens mit seiner prinzipiellen Wirkungslosigkeit und fokussiert das Lernen. Andererseits wird den Methoden und der Schaffung von Lernumgebungen, also Lehrmaßnahmen (!), viel Raum gegeben. Dem konstruktivistischen Ansatz fehlt allerdings eine dialektische Vorstellung von Lernen und Lehren, die nicht auf „Perturbation“, und eine Vorstellung von Verständigung, die nicht auf das Wort „strukturelle Koppelung“ reduziert wird – und die Möglichkeiten von Maturanas Salamandern übersteigt (vgl. Schlutz 1984, 1999). Den-

noch bleibt als großer Gewinn: Konstruktivistische Ansätze räumen dem Lernen einen neuen Stellenwert ein und damit indirekt auch der Lern-(Lehr-)Forschung, ohne doch die Möglichkeit erziehungswissenschaftlicher Didaktik und Modellbildung – zumindest in den Spielarten von Siebert und Arnold – aufzugeben. Vielleicht war dies an der Zeit.

Ein knapper Exkurs in die allgemeine Didaktik: Die genannten Reduktionen finden sich in den einzelnen Modellen der allgemeinen Didaktik durchaus wieder. Man könnte sogar den Eindruck gewinnen, dass das Erklärungspotenzial der allgemeinen Didaktik sich zu erschöpfen beginnt. Die alten Modelle reduzieren sich, die wenigen werden sich immer ähnlicher (Janck/Meyer 2002). In der neuesten allgemeinen Didaktik (Kiper/Mischke 2004) wird deshalb versucht, die überlebenden Modelle, die jeweils miteinander vereinbare Aspekte besonders thematisieren (z. B. Inhalts-, Planungs-, Interaktionsorientierung), in ein einziges didaktisches Raster einzuschreiben.

Zurück zum konstruktivistischen Ansatz: Die Gefahr der möglichen Reduktion von Didaktik auf Lernen führt allerdings zu einem Adressaten-Paradoxon, sofern Didaktik immer noch als Berufswissenschaft konzipiert wird: Sie wendet sich hauptsächlich an (nebenberuflich) Unterrichtende, denen ihre eigene Unwichtigkeit und tendenzielle Verflüchtigung nahe gelegt wird. Wohingegen die makrodidaktischen Aufgaben des (hauptberuflichen) Bildungsmanagements, auch die von Medien-Designern und Autoren kaum Gegenstand von Erwachsenenbildungs-Didaktik werden.

Jedenfalls muss von der Erwachsenenbildungsdidaktik eine entschiedenere Reflexion ihrer möglichen Funktionen verlangt werden. Geht es etwa um

- Didaktik als Analyseinstrument, als Entscheidungsmodell oder als Satz normativer Empfehlungen?
- Didaktik als Unterrichtstheorie (Mikrodidaktik) oder als Analyse des Zustandekommens vielfältiger (Lehr-)Lern-Settings (Makrodidaktik)?
- Didaktik als Berufswissenschaft oder als Theorie subjektiver Lernprozesse?

#### **4. Empirische Forschung versus didaktische Modellbildung?**

Den letzten Punkt möchte man vielleicht nicht als strikte Alternative betrachten, obwohl ein entsprechendes Paradox im konstruktivistischen Ansatz angelegt scheint. Eindeutig erscheint mir dagegen, dass andere gängige Didaktiken den Aspekt des Lernens und der Lernforschung vernachlässigen. Dies führt dazu, dass kognitive Psychologie und Instructional Design auf Grund ihrer Forschungskompetenz auch die Wortführerschaft in Fragen der didaktischen Planung beanspruchen (so Seel 2003). Ginge es dabei nur um disziplinäre „Marktanteile“, lohnte sich die Auseinandersetzung kaum. Aber die didaktische Aufgabe wird damit wiederum halbiert: nun auf Kosten der inhaltlichen Aufgabenstellungen, der angemessenen Situierung von Lernen und Lehren, der professionellen, institutionellen, ökonomischen und bildungspolitischen Kontexte. Diese im Blick zu behalten, wäre Aufgabe der Erziehungswissenschaft.

Dazu braucht die erziehungswissenschaftliche Didaktik aber eine Auseinandersetzung nicht nur mit der konstruktivistischen Metatheorie der Autopoiesis, sondern mit konkreteren Ergebnissen (psychologischer) Lern- und Lehrforschung. Didaktische Annahmen sollten deren Erkenntnissen zumindest nicht zuwiderlaufen. Beispielsweise scheint nicht jede Lerneraktivität – eine Art Fetisch vieler Methodenlehren und der Erwachsenenbildungspraxis – zugleich dem Lernen im Sinne eigener Verarbeitung zuträglich, sondern diese kann sich in Organisationsaufwand und Aktionismus erschöpfen (dazu zuletzt Meyer 2004). Solche Fehleinschätzungen hängen mit der Verwechslung von externalen didaktischen Methoden mit internalen psychischen Lernprozessen zusammen.

Damit zusammen hängt die Aufgabe, dem Lernen einen strukturellen Ort in der didaktischen Modellbildung zu geben, was nicht einmal die so genannte lerntheoretische Didaktik getan hat. Vorbildlich hat dies Aebli (1983 ff.) in seiner wunderbaren Didaktik für die Schule versucht. Seine „Grundformen des Lehrens“ (z. B. Erzählen usw.) verweisen immer zugleich auf Lernprozesse, die mit ihnen angesprochen werden könnten. Dadurch bleibt das mögliche Lerngeschehen innerhalb der methodischen Planung präsent und bekommt darüber seinen großen Stellenwert in der Didaktik (ähnlich, wenn auch nur skizzenhaft neuerdings: Kiper/Mischke 2004). Für Aebli ist Zielperspektive der Didaktik das autonome Lernen. Für die Erwachsenenbildung wäre es wohl sinnvoll, dies umgekehrt zum Ausgangspunkt didaktischer Modellbildung zu nehmen (wie dies z. T. schon versucht wird), nicht im Sinne normativer Erwartungen, sondern als regulative Idee, die Kriterien für Supportmöglichkeiten bieten kann.

Um Didaktik allerdings nicht nur als Reflex auf Lernen zu konzipieren, müssten auch die anderen Dimensionen didaktischen Denkens stärker empirisch angereichert werden. So wären beispielsweise Untersuchungen oder Sekundäranalysen sinnvoll im Hinblick auf:

- typische Inhalts- und Wissensformen der Erwachsenenbildung und darin angelegte Lernaufgaben (wie Können, Problemlösen, Einstellungsänderung usw.), die Auswahl und Konstitution von Themen,
- didaktisches Handeln und didaktisches Bewusstsein von Lernenden, Lehrenden, Bildungsmanagement,
- Veränderungen und Innovationen in den didaktischen Realisierungsformen, „Produkten“ und Dienstleistungen und deren ökonomische und organisatorische Rahmenbedingungen.

Das kann natürlich nicht alles der einzelne Didaktiker leisten! Vielmehr könnte sich die empirische Forschung für die Erwachsenenbildung stärker um die Kernaufgabe Didaktik formieren. Didaktik kann allerdings nicht als Datensammlung gelingen, sie muss vielmehr immer wieder auf Modellbildung aus sein, und zwar ebenso zugunsten der wissenschaftlichen Analyse wie der Entscheidungsmöglichkeiten der Praxis. Modelle können die Komplexität möglicher Wirklichkeiten nicht vollständig abbilden, müssten aber ihren Widersprüchlichkeiten standhalten. Insofern werden gerade Inno-

vationen der Praxis die Didaktik vor die Prüfaufgabe stellen, wieweit Neuerungen noch in bisherige Modelle der Didaktik einschreibbar sind oder ob sie diese sprengen (vgl. Peters 1999, Versuch zum E-Learning). Vorarbeiten dazu möchte das folgende Forschungsvorhaben leisten.

## **5. Organisationsforschung als Beitrag zur Didaktik?**

Es handelt sich um das von Monika Kil und mir konzipierte Forschungsvorhaben: „Dienstleistung Weiterbildung – Organisationsanalysen zur Ausdifferenzierung im Anbieter- und Leistungsspektrum“; es wird von der DFG gefördert und hat im Juni 2005 begonnen.

Das Projekt soll das heutige Anbieter- und Dienstleistungsspektrum zur Weiterbildung erkennbar machen, laufende Veränderungen und Innovationsmöglichkeiten exemplarisch herausarbeiten und damit zur größeren Transparenz von Weiterbildung und zur Einsicht in ihren möglichen Strukturwandel beitragen. Dies geschieht mit Hilfe mehrstufig angelegter Fallstudien von Weiterbildungsorganisationen und „Grenzfällen“, die systematisch auf Grund einer eigenen Organisationstypologie ausgewählt werden.

Neu an diesem Vorhaben erscheint aus unserer Sicht:

- eine Betrachtung der Weiterbildung unter dem Aspekt ihrer – sich verändernden – Leistungsformen;
- eine homogenere Klassifikation von Weiterbildungsanbietern nach ihren Leistungen (statt bislang nach heterogenen Kriterien wie Trägergruppen, Rechtsstatus und Wirtschaftsform, historischem Auftreten usw.);
- die Zusammenschau bislang getrennter Forschungsaspekte von innerorganisatorischen Vorleistungen (dazu Kil 2003) und nach außen gerichteten Dienstleistungen;
- das Einbeziehen der Nutzer/innen und Teilnehmenden als Koproduzenten der Dienstleistung.

Welchen Bezug kann aber ein solches Projekt zur Didaktik haben? Dieser ergibt sich vor allem über den zentralen Begriff der „Bildungsdienstleistung“, der die unterschiedlichen Ebenen der Fragestellung verbindet. Wir benutzen ihn als heuristischen Begriff, gleichsam als Platzhalter, um neue oder veränderte Leistungstypen und -formen als Bildungsangebote zu identifizieren, die mit eingewöhnten (didaktischen) Begriffen allein schwer zu fassen wären. Entsprechendes gilt auch für die Zurechnung von Anbietern zum Weiterbildungsspektrum und ihre genauere Klassifikation (eine Aufgabe, die in bisherigen Untersuchungen und Evaluationen zum Weiterbildungssystem nur sehr unzureichend gelungen ist, vgl. Nuissl/Schlutz 2001).

So haben wir etwa in einem ebenfalls DFG-geförderten Vorprojekt (Kil/Körper/Rippien 2004) gefragt, inwieweit neuartige Anbieter-Organisationen, die uns als mögliche

„Grenzfälle“ der Weiterbildung erschienen, im Kern (neue) Bildungsdienstleistungen anbieten oder nicht (oder allenfalls als Neben- oder Gelegenheitsleistungen). Mit Hilfe qualitativer Interviews und Beobachtungen in einem kontrastiven Design konnte etwa ermittelt werden, dass es sich bei einer „E-Learning-Organisation“ (Design, Produktion, Anbieterberatung, Kursangebot) um einen Weiterbildungsanbieter neuen Typs handelt, weil die didaktische Frage des Lernsupports durch Lehre i. w. S. durchgängiges Anliegen ist. Dagegen ließ sich diese Frage nicht eindeutig bei einer „Edutainment-Organisation“ (Science Center) beantworten. Die Kerndienstleistung – Mitmachobjekte im Rahmen multimedialer Inszenierungen – ließ konzeptionell bewusst offen, ob sie nur zu Unterhaltungszwecken oder auch als Lernarrangement dient. Dazu müssten die Nutzer/innen befragt werden.

Unsere erste Prüfaufgabe ist also letztlich an didaktische Analysen gebunden, mit deren Hilfe neue Dienstleistungen oder darin enthaltenen Teilleistungen als Lehr-Lern-Leistungen i. w. S. identifiziert werden. Mit dem Begriff der Bildungsdienstleistung wird zwar bewusst auch der ökonomische und organisatorische Kontext institutionalisierten Lernens und Lehrens stärker in den Blick genommen. Mit seiner Verwendung ist aber weder eine rein wirtschaftswissenschaftliche Ausrichtung der Forschungsinteressen noch deren Konzentration auf marktförmige Strukturen beabsichtigt. Im Kern geht es vielmehr um die erziehungswissenschaftliche Frage nach einem Wandel des Verhältnisses von Lernen und Lehren i. w. S., auf die allerdings gehaltvollere Antworten durch interdisziplinäre Sichtweisen erwartet werden.

Bildungsdienstleistungen kommen – betriebswirtschaftlich betrachtet – durch das Wechselspiel von Angebot und Nachfrage zustande, ihr Gelingen ist aber – erziehungswissenschaftlich betrachtet – konstitutiv auf die mögliche Komplementarität von Lernen und Lehren i. w. S. angewiesen. Oder aus der Perspektive des selbst regulierten Lernens gesprochen: Wer eine Bildungsdienstleistung wahrnimmt, delegiert die potenziellen Lehranteile, die beim autodidaktischen Lernen selbst aufgebracht werden müssen, teilweise und zeitweilig an den Bildungsanbieter. Nicht zu delegieren ist allerdings das Lernen selbst, und insofern verlangt das Bildungsangebot vom Lernenden eine vergleichsweise aufwändige Eigenleistung. Der Begriff der Bildungsdienstleistung betont also einerseits eine Unterstützungsleistung für das Lernen, andererseits aber eine nur begrenzte dienende Zuständigkeit dafür. Umgekehrt heißt dies aber auch: Erfolgsgarantien – unabhängig von Vorwissen, Lernfähigkeit und Eigenleistung des Teilnehmers – kann der Anbieter nicht geben. (Umso bedenklicher, dass darauf in kaum einem Angebot deutlich verwiesen wird und die Qualitätsmanagementkontrollen selten auf diesen notwendigen Part des Nutzers eingehen.)

Der bisher vorherrschende Dienstleistungstyp ist in der Weiterbildung das Unterrichtsangebot in Gruppen-Präsenzform, meist eng verbunden mit einer Angebotsberatung, zuweilen auch mit einer Testierung. Auch diese eher traditionelle Form werden wir untersuchen im Hinblick auf die Leistungstiefe, also etwa darauf, welche Teilleistungen auf beiden Seiten identifiziert, erbracht oder besonders gewünscht werden. Ein



Instrument zur Teilnehmendenbefragung wurde bereits weitgehend erarbeitet und getestet (Wagner 2005). Darin werden Beziehungen zwischen Erwartungen an die Nutzung von Bildungsangeboten (im Vergleich zur Alternative autodidaktischen Lernens) und an bestimmte (traditionelle und neuere) Unterstützungsleistungen verbunden mit Motivationspotenzialen, Selbstkonzepten und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen deutlich.

Der Angebotstyp „Seminarveranstaltung“ wird nach Prognosen aus Wirtschaft und Wissenschaft in Frage gestellt, nach unseren ersten Beobachtungen scheint er zumindest seine Ausschließlichkeit zu verlieren. Innovative Versuche – so die Hypothese (Schlutz 2005) –

- *modifizieren* bisherige Dienstleistungen durch Akzentuierung bisheriger Teilleistungen oder durch neue Komponenten (z. B. Kreativmethoden, Selbstlernmaterialien, neue Lernorte),
- *kreieren neue Bildungsdienstleistungen*, z. B. durch Verselbstständigung von bisherigen Teilleistungen (Beratung, Bedarfsermittlung, Coaching, Medienangebote, Lernumgebungen für gestütztes Eigenlernen),
- *schaffen einen neuen Leistungsmix*, indem sie unterschiedliche Bildungsdienstleistungen komponieren (z. B. Blended Learning) oder sogar Bildungsdienstleistungen mit andersartigen Dienstleistungsangeboten verbinden (z. B. mit Organisationsentwicklung, Arbeits-, Betreuungs-, Forschungsangeboten).

Ob solche Entwicklungen dominant werden, ist damit nicht beantwortet. Die Frage an die Erwachsenenbildungsdidaktik wäre unter anderem, ob und wieweit sie solche Entwicklungen präziser beschreiben und in ihre didaktische Modellbildung einbeziehen kann oder ob sie sie weiterhin der vagen Prognose „Entgrenzung“ anheimgeben will.

## Literatur

- Aebli, H. (2003): Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. 12. Aufl. Stuttgart
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt
- Hessische Blätter für Volksbildung (2004): Empirische Forschung und didaktische Modellbildung. Themenheft 1
- Jank, W./Meyer, H. (2002): Didaktische Modelle. Berlin
- Jüchter, Th. (1970): Programmierte Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Kil, M. (2003): Organisationsveränderung in Weiterbildungseinrichtungen: Empirische Analysen und Ansatzpunkte für Entwicklung und Forschung. Bielefeld
- Kil, M./Körber, K./Rippen, H. (2004): Neue Weiterbildungsorganisationen? Explorative Fallstudien zu Entwicklungen und „Grenzfällen“ im Leistungs- und Organisationspektrum von Weiterbildung. Der pädagogische Blick, H. 2

- Kiper, H./Mischke, W. (2004): Einführung in die allgemeine Didaktik. Weinheim/Basel
- Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M.
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin
- Nuissl, E./Schlutz, E. (2001): Systemevaluation im Vergleich. In: dies. (Hrsg.): Systemevaluation und Politikberatung. Bielefeld, S. 7–77
- Peters, O. (1999): Ein didaktisches Modell für den virtuellen Lernraum. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Loseblattsammlung 51609. Neuwied
- Raapke, H.-D. (1985): Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a.
- Schlutz, E. (1981): Spurenverwischung. Zur Tabuisierung des Lehrbegriffs und zu einigen Aufgaben der Erziehungswissenschaft. In: Mader, W. (Hrsg.): Theorien zur Teilnehmerorientierung. Bremen, S. 140–154
- Schlutz, E. (1984): Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn
- Schlutz, E. (1999): Wirklichkeit widerfährt. Zu Anregungspotential und Kritik der Konstruktivismus-Rezeption. In: Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Zur Konstitution eines Faches. Baltmannsweiler
- Schlutz, E. (2002): Der Wandel der Bedingungen des Lehrens und Lernens: Bildungsdienstleistungen und Bildungsinnovationen. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Loseblattsammlung 5.360, S. 1–18
- Schüßler, I. (2000): Deutungslernen. Baltmannsweiler
- Seel, N. M. (2003): Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München/Basel
- Siebert, H. (2003<sup>4</sup>): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. München/Unterschleißheim
- Tietgens, H. (1967): Lernen mit Erwachsenen. Braunschweig
- Tietgens, H./Weinberg, J. (1971): Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig
- Wagner, S. (2005): Teilnehmende und Weiterbildungsorganisation. Erwartete und erfahrene Unterstützungsleistungen in ihrer Bedeutung für den Auswahl- und Lernprozess. Testung eines Fragebogens. Dipl.-Arbeit. Bremen
- Willmann, O. (1989): Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. Band 2. Braunschweig

## **Biographieorientierung und Didaktik**

### **Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung<sup>1</sup>**

*In der Weiterbildungspraxis sind Methoden und Konzepte biographischen Lernens seit langem Bestandteil didaktischer Überlegungen, und sie werden mit wechselnden Begründungen und Begrifflichkeiten auch immer wieder neu thematisiert. In diesen Diskussionen wird seit einiger Zeit auf das Konzept der Biographizität Bezug genommen, ohne dass die Relevanz dieses in Forschungskontexten entwickelten Begriffs für die Bildungspraxis geklärt wäre. Der Beitrag möchte die Diskussion dieser Frage anregen. Ausgehend vom Interesse an der Rolle der Lernenden im aktuellen konstruktivistisch inspirierten erwachsenenpädagogischen Diskurs liegt ein Schwerpunkt der Darstellung auf der explizit biographischen Dimension von Lernprozessen.*

#### **1. Lernende als Konstrukteure und Konstrukteurinnen ihres Bildungsprozesses**

Die gestiegene Aufmerksamkeit für die Rolle der Lernenden im Bildungsprozess ist vor allem dem Einfluss konstruktivistischer Theorien zuzurechnen, die seit den 1990er Jahren in der Pädagogik und insbesondere der Erwachsenenbildung vermehrt rezipiert werden. Das erkenntnistheoretische Grundpostulat des Konstruktivismus, dass „Wirklichkeit“ und „Wissen“ nicht empirisch gegeben sind, sondern im Akt des Erkennens und der Aneignung erst hergestellt und/oder (um)gebildet werden, hat Konsequenzen für pädagogische Prozesse (vgl. Arnold/Siebert 1995). Es relativiert die Vorstellung von Bildung als Vermittlung eines fixierten und fixierbaren kulturellen Wissensbestandes und rückt demgegenüber die konstruktive Aktivität der lernenden Subjekte in den Mittelpunkt. Didaktische Konzepte gehen von einem Modell der Lernenden als aktiven Konstrukteur/inn/en ihres eigenen Lernprozesses aus. Ziele, Inhalte und Methoden organisierter Bildung werden in diesem Verständnis nicht als unabhängige Variablen betrachtet, die von den Lernenden auf eine bestimmte und seitens der Lehrenden bestimmbare Weise zu verarbeiten sind, sondern als Angebote, Bildungsarrangements und Möglichkeitsräume, aus denen die Teilnehmenden ihre eigen(sinnig)en „Lehren“ ziehen (vgl. stellvertretend Siebert 1996, 1999). Die Aneignungsperspektive ist gegenüber der Vermittlungsperspektive in den Vordergrund gerückt (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999).

---

1 Dieser Beitrag basiert zu Teilen auf einem Artikel zu Konstruktionen der „Teilnehmenden“ in der Erwachsenenbildung von Bettina Dausien (2003).

Unterstützt wird die konstruktivistische Sicht auf (Erwachsenen-)Bildung durch aktuelle Diskurse um „lifelong learning“, „selbstorganisiertes“ und „informelles Lernen“ (vgl. Alheit/Dausien 2002). Bei allen sonstigen Unterschieden betonen diese Ansätze ebenfalls die Eigenaktivität des lernenden Subjekts, das „lebenslang“ und „lebensweit“ lernt und dessen Bildungsprozess zunehmend als aktiv erworbene Erfahrungs- und Sinnstruktur betrachtet wird. Institutionalisierte Bildungsangebote treffen bei den Teilnehmenden immer schon auf eine vorgängig gebildete Erfahrungs- und Lerngeschichte und werden durch selbstgesteuerte Passung in diese eingebaut. Konzepte wie „Anschlusslernen“, „self directed learning“ oder der verstärkte Blick für „informelles“ und „biographisches Lernen“ tragen diesem Gedanken Rechnung.

Angesichts vergleichbarer Debatten kann zwar gefragt werden, ob „Lehren“ unmöglich geworden ist (Siebert 1999, S. 35 ff.), dennoch hat die These, dass Erwachsene „lernfähig, aber unbelehrbar“ seien (Siebert 1996, S. 23), nicht zu einer Aufgabe andragogischer Bemühungen geführt, sondern im Gegenteil innovative Perspektiven auf die Bildungspraxis eröffnet. Professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung wird neu überdacht und daraufhin befragt, welche Bedeutung „selbst organisiertes Lernen“ (vgl. Faulstich-Wieland u. a. 1997) und biographische Reflexion (Alheit 1993; Behrens-Cobet/Reichling 1997) für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen haben. Didaktische und curriculare Konzepte werden vor neue Herausforderungen gestellt. Die Beachtung jener eigensinnigen Aneignungsprozesse auf Seiten der Lernenden ist für die Erwachsenenbildung allerdings kein neues Thema, gehört doch die Relativierung schulzentrierter Vorstellungen von (planbarem) Lehren und Lernen zu ihren Konstitutionsbedingungen. Auch die Idee *biographischen Lernens* wurde schon vor der Konjunktur konstruktivistischer Ansätze formuliert (z. B. Henningsen 1981; Baacke/Schulze 1979; Buschmeyer u. a. 1987). Gerade deshalb kann gefragt werden, wodurch sich eine explizit „biographieorientierte“ Didaktik im Rahmen der aktuellen konstruktivistisch orientierten Erwachsenenpädagogik auszeichnet.<sup>2</sup>

## 2. Dimensionen biographischen Lernens

Der konstruktivistische Gedanke, dass die Erfahrungs- und Sinnwelten der Lernenden als entscheidende Ressourcen und Kontexte für Bildungsprozesse fungieren, kann zugespitzt werden auf die *individuell-biographische* Organisation von Erfahrungs- und Bildungsprozessen. Die biographische Tiefendimension der Lebenswelt, die im Alltagshandeln zumeist im Hintergrund „mitläuft“, wird in den Vordergrund gerückt und für Bildungsprozesse systematisch nutzbar gemacht. Damit verschiebt sich auch die Verantwortung für den Bildungsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden. Erwach-

---

2 Bei dieser Klärung geht es nicht allein um lerntheoretische, didaktische und pädagogische Fragen, sondern auch um eine *politische* Dimension. Eine biographieorientierte Pädagogik steht aktuell im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Gestaltung und Beteiligung im Sinne einer Bildung kritischer Subjekte und zugleich einer individualisierten Zuschreibung an die Einzelnen, selbst für ihre lebenslange Weiterqualifikation und „Marktfähigkeit“ (employability) verantwortlich zu sein. Diesen Aspekt können wir hier allerdings nicht diskutieren.

sene werden in ihrer Rolle als Expert/inn/en ihrer Lebensgeschichte anerkannt und als aktiv (Mit-)Gestaltende des Bildungsprozesses betrachtet (Behrens-Cobet 1999). Voraussetzung für diese Position ist zunächst die grundlegende Perspektive, *Lernen als biographischen Prozess zu betrachten*. Was heißt das?

Die Einsicht, dass „jede Situation biographisch geprägt ist“ (Schütz/Luckmann 1979, S. 148) und die biographische Dimension des Erlebens und Handelns jederzeit interaktiv aktualisiert werden kann, lässt sich auf Bildungssituationen übertragen: Jede(r) Lernende bringt in eine Bildungssituation bereits einen „biographisch artikulierten“ Wissensvorrat mit (ebd.), d. h. eine in der zeitlichen Aufschichtung einzigartige *Erfahrungsgeschichte* und eine je individuelle Konfiguration von Wahrnehmungs-, Handlungs- und Bewertungsdispositionen. Dieses *biographische Wissen* meint keineswegs nur explizierbares Wissen, sondern den sich kontinuierlich (um)bildenden Gesamtvorrat an explizitem und implizitem Erfahrungs- und Deutungswissen, in den auch emotionale Orientierungen (vgl. Mader 1997), inkorporierte Praktiken und Handlungsdispositionen eingeschlossen sind (Alheit/Hoerning 1989). Dieser Wissensvorrat ist also nicht als Bestand von „Informationen“ zu verstehen, die nach logischen Regeln organisiert sind, sondern als unscharfes, aufgeschichtetes Wissen, das nach psychologischen Regeln (z. B. der Gestaltbildung, der Konstruktivität des Erinnerns, der Protention und Retention) strukturiert und verändert wird. Er bildet das Material und den Horizont von Lernprozessen. Die Fähigkeit, Denken und Handeln, die „Konstruktion“ von Wirklichkeit aus dem aufgeschichteten und sich verändernden biographischen Wissen zu generieren, bezeichnen wir als *Biographizität*, als eine historisch und kulturell gewachsene Fähigkeit moderner Individuen, ihre höchst individuellen Erfahrungsschemata mit neuen sozialen Erfahrungen zu verknüpfen (vgl. Alheit u. a. 2005). Der Prozess der Aufschichtung und Umgestaltung biographischen Wissens in der Zeitachse eines individuellen Lebens kann als *lebensgeschichtliches Lernen* beschrieben werden.

Dieses Verständnis von Lernen fokussiert also die eigensinnige Logik von Erfahrungs- und Erkenntnisprozessen, die sich im Laufe einer Lebensgeschichte und im Kontext sich wandelnder sozialer Welten als individuelle Sinn gestalt kontinuierlich herausbildet und immer wieder umbildet. Es unterscheidet sich von den für organisierte Bildungsprozesse üblichen didaktischen, curricularen oder institutionellen Betrachtungsweisen (vgl. auch Schulze 1993). Gelernt wird „überall“, intentional und nicht-intendiert, „diesseits und jenseits der Institutionen“ (Kade/Nittel/Seitter 1999, S. 29); gelernt wird auch, aber keineswegs vorrangig an speziell dafür vorgesehenen Lernorten und in didaktisch organisierten Lernarrangements. Biographische Lernprozesse orientieren sich nicht an fachsystematischen Gesichtspunkten der Bezugswissenschaften, und sie verlaufen *nicht linear*. Sie verknüpfen thematisch und zeitlich u. U. weit auseinander liegende Erfahrungen, führen häufig erst im Nachhinein zu Einsichten und Uminterpretationen früherer Erfahrungen. Biographische Lernprozesse strukturieren sich mithin relativ unabhängig von organisierten Bildungsprozessen, beziehen diese aber durchaus ein, wie auch umgekehrt curriculare Bildungsprozesse nicht

ohne das biographische Lernen der Teilnehmenden realisiert werden können. Es handelt sich also nicht um eine Dichotomie nach dem Muster „biographisches versus curriculares Lernen“, sondern um zwei aufeinander bezogene und miteinander verstränkte Perspektiven (vgl. Schulze 1993). In der Bildungspraxis kommen beide Perspektiven zum Tragen, in der Bildungsforschung werden beide empirisch untersucht. Der Zusammenhang von Biographie und Lernen kann dabei unterschiedlich akzentuiert werden.

## **2.1 Biographien als Hintergrund und Horizont von Bildungsprozessen**

Diese Sichtweise betont, dass die biographischen Erfahrungen der Teilnehmenden im Hintergrund von organisierten Lernprozessen mitlaufen und in pädagogisch situiertes Lernen, d. h. in die Aktivität der Teilnehmenden in einer konkreten Bildungssituation, hineinspielen. Dabei können sich vorgängige Lernerfahrungen fördernd oder hinderlich auswirken, die Motivationen und Lernhaltungen unterstützen oder nicht, Perspektiven eröffnen oder verschließen. Allgemein gesagt finden Bildungsprozesse immer im Horizont der virtuellen Gesamtheit biographischer Erfahrungen und Erwartungen der Lernenden statt. Sie werden möglich, wenn Lernende neues Wissen und Erkenntnispotenziale in einen bereits bestehenden biographischen Horizont einfügen und diesen damit erweitern und bestehende Erfahrungs- und Deutungsstrukturen überschreiten (vgl. Alheit 1993). Diese Leistung kann durch pädagogische Arrangements unterstützt (oder behindert), aber nicht durch noch so genaue Strategien vorausgeplant werden. Sie kann nur von dem oder der Lernenden selbst erbracht werden. Von den Lehrenden verlangt diese Einsicht eine *offene Didaktik* (Behrens-Cobet/Reichling 1997, S. 32 ff.), die in der Lage ist, der Logik der individuellen Lebensgeschichten, die im je konkreten Fall „quer“ zu den Erwartungen und Erfahrungen der Lehrenden, aber auch der Teilnehmenden selbst liegen kann, rekonstruktiv zu „folgen“. Zur Professionalität von Erwachsenenbildung gehört es zweifellos, diese Dimension nicht nur intuitiv zu erfassen und in Form von Erfahrungswissen abzubilden, sondern sich ihrer mit Hilfe wissenschaftlicher Befunde und Konzepte reflexiv zu vergewissern. Dazu liefert die rekonstruktive Erwachsenenbildungsforschung (vgl. stellvertretend Kade 1985; Buschmeyer u. a. 1987; Alheit/Dausien 1996) plausible Belege.

## **2.2 Biographien als Lernfeld und Reflexionsgegenstand**

Das Wissen um die Relevanz lebensgeschichtlicher Horizonte legt die Konsequenz nahe, biographisches Lernen in Bildungssituationen selbst zum Thema zu machen. Biographisch orientierte Erwachsenenbildung beschränkt sich also nicht darauf, die Lebensgeschichten der Teilnehmenden als Hintergrundstruktur zur Kenntnis zu nehmen und ggf. in „Störungssituationen“ aufzugreifen, in denen z. B. jene Verknüpfung zwischen Lernanforderung und biographischer Perspektive offensichtlich nicht ge-

lingt. Sie kann den biographischen Hintergrund vielmehr systematisch als Ressource nutzen, um den Lernenden eine „Passung“ zwischen Lerngegenstand und Aneignungsleistung zu ermöglichen. Lebensgeschichten werden damit explizit als „Lernfeld“ entwickelt (S. Kade 1994, S. 49). Dies kann in der Praxis Unterschiedliches bedeuten: eine gezielte, mit geeigneten Methoden angeleitete Reflexion des biographischen Hintergrundes in Bezug zu dem jeweiligen Lerngegenstand bis hin zu Bildungsarrangements, die die (eigene oder eine fremde) Lebensgeschichte selbst zum Gegenstand machen (s. u.). Immer ist der Grundgedanke leitend, dass Bildungsangebote dazu beitragen können, sich die eigene individuelle und kollektive Geschichte kritisch anzueignen, um daraus neue Handlungs- und Deutungsmöglichkeiten zu gewinnen. Es geht darum, das eigene Leben bewusster zu reflektieren (Selbstvergewisserung und Sinnfindung) und daraus eine biographisch fundierte Handlungsfähigkeit zu entwickeln, die auf die Gestaltung des „privaten“ Lebens ebenso abzielt wie auf Handeln im gesellschaftlichen und politischen Raum. Deshalb ist es kein Zufall, dass viele Praxisprojekte und Konzepte biographisch orientierter Bildungsarbeit im Bereich historischer und politischer Bildung entwickelt worden sind (vgl. stellvertretend Behrens-Cobet/Reichling 1997). Die Auseinandersetzung mit der eigenen und fremden Biographie(n) ist ein dynamischer Prozess, in dem Geschichte – Lebensgeschichte(n) und Zeitgeschichte – zum Thema wird. Er richtet sich keineswegs allein auf die Reflexion der Vergangenheit, sondern setzt Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander in Beziehung. Die Arbeit mit Lebensgeschichten bedeutet eine Vergegenwärtigung, d. h. eine erneute Interpretation und Aneignung vergangener Erfahrungen in der Gegenwart. Es geht um ein reflexives Verfügbarmachen von Erfahrungen und Wissen über die Vergangenheit, um daraus Handlungsperspektiven für die Gegenwart und Zukunft zu generieren. Aus dieser Grundfigur biographischen Lernens lassen sich unschwer unterschiedliche *Anwendungsmöglichkeiten* entwickeln. Eine Vergewisserung und Reflexion der eigenen individuellen und kollektiven Vergangenheit mit dem Ziel, neue Handlungsperspektiven zu gewinnen, ist zunächst in der Auseinandersetzung mit *gesellschaftlicher Vergangenheit* gefordert. Die Aktualität von Antisemitismus, Rassismus, politische Erfahrungen von Ohnmacht und Ausgrenzung, die Suche nach Handlungsmöglichkeiten angesichts „erlebter Globalisierung“ sind Anlässe, sich kritisch insbesondere mit der jüngeren (deutschen) Geschichte auseinander zu setzen, mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust, dem Zweiten Weltkrieg und der Nachkriegsgeschichte der beiden deutschen Staaten, schließlich mit der „Wende“ von 1989 und ihren Folgen. In diesem Feld politischer Bildungsarbeit wird ausdrücklich (auch) mit Methoden biographischen Erzählens und Erinnerns gearbeitet, um Geschichte „näher“ zu rücken und Verantwortung und Handlungsfähigkeit persönlich erfahrbar zu machen. Durch Erzählungen von Zeitzeugen und intergenerationale Dialoge wird Geschichte lebendig, kann um Deutungen, um „große“ und „kleine Wahrheiten“ gestritten werden (vgl. Behrens-Cobet/Reichling 1997, S. 78 ff.). Biographisches Lernen kann auch so angelegt sein, dass die eigene Biographie, darin angelegte Brüche und Übergänge zum Gegenstand der Reflexion werden.

### **2.3 Individuell-biographische Übergangssituationen**

Damit sind zunächst gesellschaftlich vorstrukturierte und institutionell geprägte Übergänge gemeint wie die biographische Passage zwischen Erwerbsarbeit und Ruhestand (z. B. Knopf 1999) oder generell die Auseinandersetzung mit der Lebensphase „Alter“ und ihrer aktiven Gestaltung (vgl. S. Kade 1994). Darüber hinaus sind Lebensläufe in der reflexiven Moderne generell durch Übergänge und Umorientierungen gekennzeichnet, die nicht nur an gesellschaftlich vorgezeichneten „Sollbruchstellen“, sondern unvorhergesehen und jederzeit in Lebensgeschichten auftauchen können und individuell bearbeitet werden müssen (etwa im Fall von Krankheit, Arbeitslosigkeit oder dem plötzlichen Verlust nahestehender Interaktionspartner). Typische Übergangssituationen, in denen eine Reflexion der biographischen Ressourcen und Perspektiven durch Bildungsangebote unterstützt werden kann, betreffen etwa Fragen der beruflichen Um- und Neuorientierung. In der Bildungsarbeit mit Frauen beispielsweise sind blockierte und unterbrochene Erwerbsbiographien die Regel. Biographisch orientierte Konzepte bieten sich hier besonders an, weil Frauen, die z. B. nach der Familienphase eine Rückkehr in den Beruf planen oder versäumte Bildungsprozesse nachholen wollen, nur in geringem Maß auf gesellschaftlich vorgeformte Karrierebahnen zurückgreifen können und vielmehr gefordert sind, ihren eigenen Weg zu finden (vgl. Dausien 2001). In bestimmten historischen Situationen sind Übergangssituationen aber auch als kollektive Erfahrung konfiguriert.

### **2.4 Kollektiv-gesellschaftliche Übergangssituationen**

Ein Beispiel aus der jüngeren deutschen Geschichte sind das Erleben der „Wende“ und die damit verbundene Anforderung für Ost- und Westdeutsche, aus einer geteilten Vergangenheit heraus eine gemeinsame Zukunft zu gestalten (vgl. Alheit 1995). Diese Herausforderung war und ist zweifellos ungleich verteilt. Sie ist vor allem für die Ostdeutschen mit der Zumutung verbunden, ihre vertraute Alltagswelt aufzugeben und zu erleben, dass große Teile ihrer Vergangenheit „vergessen“ und gesellschaftlich entwertet werden. Dass in dieser Situation die Arbeit an der eigenen Biographie nicht nur Möglichkeiten zur Sozialintegration und zur Rekonstruktion individueller Identität bereit stellen kann, sondern auch kollektive Erfahrungen sichert, zeigen beispielhaft Projekte zur deutsch-deutschen Geschichte (stellvertretend S. Kade 1997; Behrens-Cobet/Schäfer 1994; Alheit u. a. 1999). In dem von Sylvia Kade geleiteten Projekt zur „Spurensicherung im Vorruhestand“ etwa arbeiteten Gruppen älterer, zwangsweise in den Vorruhestand versetzter Männer und Frauen in den neuen Bundesländern sowie Dialog-Gruppen ost- und westdeutscher Frauen nach dem Prinzip der Werkstattarbeit an der Aufarbeitung ihrer eigenen Geschichte. Projekte wie dieses zeigen, dass Biographiarbeit sowohl individuelle Bewältigungsstrategien unterstützen als auch kollektive Identitäts- und Verständigungsarbeit leisten kann.



Damit klingt ein weiterer Aspekt biographischer Kommunikation an: Sie kann ein zentrales Medium im Umgang mit kultureller und lebensweltlicher Heterogenität sein. Die „Arbeit mit Biographien“ beinhaltet ein kommunikatives Potenzial für das *Kennenlernen* „fremder“ *Lebenswelten*, für *Perspektivwechsel* und *interkulturelle Verständigung*. Biographisches Erzählen<sup>3</sup> eignet sich für eine nicht-wertende Kommunikation und bietet Möglichkeiten, wenn auch keine Garantie für die wechselseitige Anerkennung von Differenzen, von individuellen „Wahrheiten“ und Bedeutungen. Es wird deshalb häufig in solchen Bildungszusammenhängen genutzt, in denen es darum geht, soziale und kulturelle Perspektiven auszutauschen und Grenzen zu überschreiten, also z. B. in der intergenerationalen und interkulturellen Bildungsarbeit. Durch biographische Kommunikation können Prozesse der Verständigung und des Verstehens eingeleitet und die Grundlagen für eine neue Kooperation gelegt werden.

### 3. Ausblick: Biographieorientierung als Moment pädagogischer Professionalität

Die konstruktivistische Perspektive auf Lehren und Lernen hat, wie eingangs diskutiert, zu einer Veränderung und Neubegründung professionellen Handelns geführt. Die Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden hat sich idealtypisch in Richtung einer gleichberechtigten Interaktion zwischen „Expert/inn/en“ verschoben, die ihre Perspektiven austauschen und dabei voneinander lernen. Erwachsenenpädagog/inn/en verstehen sich zunehmend als Lernbegleiter und Moderator/inn/en, sie geben Verantwortung ab und Machtpositionen auf. Um dies angemessen tun zu können, sind Methodenkenntnisse und reflektierte Erfahrungen mit Bildungssituationen notwendig. Dies gilt ganz besonders für die Ansätze, die explizit Prozesse biographischer Reflexion einleiten. Erprobte Methoden und Prinzipien der didaktischen Gestaltung von biographischem Lernen können, auch wenn sie in entsprechenden Publikationen vorliegen, nicht rezeptbuchmäßig angewandt werden. Das neu definierte pädagogische Verhältnis, in dem die Teilnehmenden als Konstrukteure und Expert/inn/en ihrer eigenen Lerngeschichten anerkannt werden, verlangt Konzepte, welche die allgemeine Idee konstruktivistischer Didaktik konkretisieren. Aus den beschriebenen Potenzialen, aber auch aus den Problemen und versteckten Fallstricken einer pädagogischen Arbeit mit biographischen Erfahrungen und Deutungen lassen sich Aufgaben und Verantwortlichkeiten ableiten, die nach wie vor zum Kern pädagogischer Professionalität gehören.

Eine erste Voraussetzung biographieorientierter Bildungsarbeit ist dabei die systematische Reflexion der *eigenen* Konstruktionen von Lernprozessen und Lernsituationen auf Seiten der Professionellen, insbesondere die *Reflexion biographischer Normen und Normalitätsvorstellungen*, mit denen die Aktivitäten der Teilnehmenden wahrgenommen und interpretiert werden. Es geht um eine Explikation und Kritik der eigenen (alltagsweltlichen und professionellen) Präkonzepte und – begleitend zur pädagogischen Arbeit – um eine „ethnographische Haltung“ gegenüber der eigenen Praxis und ihren

---

3 Zur Bedeutung biographischen Erzählens allgemein und im Kontext von Erwachsenenbildung vgl. Hof 1995.

Wirkungen (Alheit 2001). Primäre Aufgabe ist u. E. die kritische Rekonstruktion der sozialen Konstruktionsprozesse, die gemeinsam mit den Teilnehmenden in Bildungssituationen ablaufen, anders gesagt: eine „Beobachtung zweiter Ordnung“ (Schütz 1971). Erst in zweiter Linie geht es um die Frage, wie biographische Lernprozesse der Teilnehmenden methodisch und didaktisch angemessen unterstützt werden können – die Erwachsenenbildungspraxis verfügt über einen großen Fundus an Erfahrungen in diesem Feld. Ohne eine kritische Reflexion der eigenen biographieorientierten Konzepte und Praxen hängen didaktische Ansätze, Methoden und Praxiserfahrungen gewissermaßen „in der Luft“. Die Leitlinien für die didaktische Gestaltung von Lernprozessen können nicht aus Methoden oder einzelnen Vorstellungen von „Biographie“ entwickelt werden, sondern benötigen einen systematischen Reflexions- und Begründungsrahmen für eine biographieorientierte pädagogische Arbeit.<sup>4</sup> Die hier vorgestellten Unterscheidungen von Modi und Dimensionen, in denen Biographie in Bildungsprozessen relevant (gemacht) werden kann, sind ein erstes, noch grobes Raster für eine derartige Fundierungsarbeit.

Konkrete Themen solcher Reflexionen können aus den vorstehenden Überlegungen entwickelt werden: So spielen etwa Probleme der *Typisierung* und *Differenzzuschreibung* von (kollektiven) Teilnehmerkonstrukten in biographieorientierten Ansätzen eine nicht unwichtige Rolle. Zwar bieten Konzepte einer biographieorientierten Bildungsarbeit Chancen in Richtung einer *Enttypisierung* (Behrens-Cobet 1999), aber dies sind *Potenziale*, die im Hinblick auf ihre Implikationen und Grenzen immer wieder neu zu befragen sind. Auch in die Arbeit an *biographischen „Übergängen“* fließen *normative Erwartungen* ein, die orientierend, aber auch destruktiv sein können. Ein anderes Thema professioneller Reflexion ist die Frage, inwiefern die Betonung der biographischen *Individualität* und *Autonomie* der Lernenden auch Teilnehmende *ausschließt*, die diesem „Modell“ nicht entsprechen. Die Betonung der Individualität von Lernprozessen birgt Gefahren einer *Individualisierung* und *Funktionalisierung* – Tendenzen, die im Kontext dominanter ökonomischer und politischer Strategien durchaus instrumentell genutzt werden könnten. Eine gesellschaftskritische Erwachsenenbildung muss sich aber fragen, inwiefern sie diese Tendenzen unterstützt oder ihre Verantwortung gerade darin wahrnimmt, ihnen entgegenzuwirken. Ansatzpunkte für „Gegenstrategien“ können etwa in den Potenzialen für eine *kommunikative und kollektive* Arbeit an biographischen Erfahrungen gesucht werden. Die Arbeit mit Biographien kann im Kontext von Bildungssituationen auch als Moment der *Gestaltung* gesellschaftlicher Wirklichkeit begriffen werden. Insofern bleibt das Konzept der *Biographizität* keineswegs auf ein analytisches Verständnis von Lernprozessen beschränkt, sondern kann als Leitkonzept für pädagogisches Handeln nutzbar gemacht werden.

Die Ausarbeitung didaktischer Konzepte und die kritische Reflexion einer biographieorientierten Bildungspraxis, aus der Prinzipien, Rahmenbedingungen und Grenzen

---

<sup>4</sup> In dem Projekt „Pädagogische Biographiearbeit – Entwicklung eines innovativen Fortbildungskonzepts“ wurde diese Überlegung konkretisiert (vgl. Dausien/Rothe 2005).

einer biographieorientierten Didaktik immer wieder neu entwickelt und theoretisch systematisiert werden, sind nach wie vor weitgehend ein Desiderat. Gleiches gilt für die Einübung einer biographieorientierten „Haltung“ der pädagogischen Professionellen in der Erwachsenenbildung, aber auch in anderen pädagogischen Handlungsfeldern und Institutionen. Schließlich stehen empirische Forschungen aus, die biographieorientierte Bildungspraxis „beobachten“. Konzeptentwicklung, Qualifizierung, Evaluation und Forschung im Bereich *biographieorientierter Arbeit* sind u. E. eine aktuelle und durchaus anregende Aufgabe pädagogischer Professionalisierung.

## Literatur

- Alheit, P. (1993): Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: Mader, W. (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. 2. erweiterte Aufl. Bremen, S. 343–418
- Alheit, P. (1995): Die Spaltung von „Biographie“ und „Gesellschaft“. Kollektive Verlaufskurven der deutschen Wiedervereinigung. In: Fischer-Rosenthal, W./Alheit, P. (Hrsg.): Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte. Opladen, S. 87–115
- Alheit, P. (2001): „Ethnographische Pädagogik“. Einführung in eine andere Sichtweise des pädagogischen Feldes. In: Die Deutsche Schule, H. 1, S. 10–16
- Alheit, P./Hoerning, E. M. (Hrsg.) (1989): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt a.M./New York
- Alheit, P./Dausien, B. (1996): Bildung als biographische Konstruktion? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 37, S. 33–45
- Alheit, P./Dausien, B. (1999): Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 407–432
- Alheit, P. u. a. (1999): Gebrochene Modernisierung – Der langsame Wandel proletarischer Milieus. Eine exemplarische Vergleichsstudie ost- und westdeutscher Arbeitermilieus in den 1950er Jahren, 2 Bände. Bremen
- Alheit, P./Dausien, B. (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart, S. 257–283
- Alheit, P./Dausien, B. (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 569–589
- Alheit, P. u. a. (2005): Ästhesiologische Komponenten von Bildungsmilieus. Eine Untersuchung von Wissensordnungen des Alltags um 1800, um 1900 und in der Gegenwart. Forschungsbericht an die DFG. Göttingen (im Druck)
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.) (1979): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München
- Behrens-Cobet, H. (1999): Sind Erwachsene Experten ihrer Lebensgeschichte? Biografische Kompetenz in Bildungsprozessen. In: Klingenberger, H./Krecan-Kirchbichler, B. (Hrsg.): Nicht mehr sicher – aber frei. Erwachsenenbildung in der Postmoderne. München, S. 62–77

- Behrens-Cobet, H./Schäfer, A. (1994): Geteilte Erfahrungen. Ein deutsch-deutsches Dialogprojekt zur Geschichte nach 1945. Münster
- Behrens-Cobet, H./Reichling, N. (1997): Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Buschmeyer, H. u. a. (1987): Erwachsenenbildung im lebensgeschichtlichen Zusammenhang. Frankfurt a.M.
- Dausien, B. (2001): Lebensbegleitendes Lernen in den Biographien von Frauen. Ein biographietheoretisches Bildungskonzept. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen, S. 101–114
- Dausien, B. (2003): Zielgruppen – Lebenswelten – Biographien. Sichtweisen der Erwachsenenbildung auf „die Teilnehmenden“. In: Ciupke, P. u. a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945. Essen, S. 31–50
- Dausien, B./Rothe, D. (2005): Wissenschafts-Praxis-Kooperation als Erfahrungsraum. Entwicklung und Umsetzung eines Fortbildungskonzepts „Pädagogische Biographiearbeit“. In: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): Neue Lerndienstleistungen. Vision und Wirklichkeiten. Berlin (im Druck)
- Faulstich-Wieland, H. u. a. (1997) (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert? REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 39
- Henningsen, J. (1981): Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Fünf Studien. Essen
- Hof, Ch. (1995): Erzählen in der Erwachsenenbildung. Geschichte, Verfahren, Probleme. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Kade, J. (1985): Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie. In: Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim/Basel, S. 124–140
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart/Berlin/Köln
- Kade, S. (1994): Methoden und Ergebnisse der qualitativ-hermeneutischen Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 296–311
- Kade, S. (1997): Die andere Geschichte. Spurensicherung im Vorruhestand. Frankfurt a.M.
- Knopf, D. (1999): Menschen im Übergang von der Erwerbsarbeit in den Ruhestand – Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Bonn
- Mader, W. (1997): Lebenslanges Lernen oder die lebenslange Wirksamkeit von emotionalen Orientierungssystemen. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 39, S. 88–100
- Schulze, Th. (1993): Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim/München, S. 174–226
- Schütz, A. (1971): Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze, Band 1. Den Haag
- Schütz, A./Luckmann, Th. (1979): Strukturen der Lebenswelt, Band 1. Frankfurt a.M.
- Seitter, W. (2002): Erwachsenenpädagogische Ethnographie oder die Annäherung der Erwachsenenbildung an ihre Teilnehmer. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 918–937
- Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied/Kriftel

## Die didaktische Lücke bei der „didaktischen Selbstwahl“

*Didaktik in der Erwachsenenbildung ist eng mit lerntheoretischen Konzepten verschmolzen, ohne die ihr eigenen Fragen nach dem Inhalt klar zu benennen. Dies wird vor allem an der neueren Forschung zum E-Learning deutlich. Nach dem Scheitern des technisch Machbaren ist der Ruf nach Didaktik laut geworden. Betrachtet man die einschlägigen Publikationen, finden sich bemerkenswert viele, die ihr didaktisches Fundament aus der Lerntheorie beziehen und dabei die didaktischen Klassiker kaum aufnehmen. Dabei wird die Legitimation der Inhalte stark an den Rand gedrängt. Diese These soll in diesem Beitrag belegt werden. Gleichzeitig soll eine Diskussion zum „Primat des Inhalts“ angestoßen werden.*

### 1. Die Gleichsetzung von Didaktik und Lerntheorie am Beispiel E-Learning

Das Thema Didaktik wird vor allem im Kontext von E-Learning und Blended Learning neu diskutiert. Dabei wird jedoch die Kontroverse der allgemeinen Didaktik, in der vor allem danach gefragt wird, welche Inhalte legitimiert werden können, weitgehend ignoriert. Das klassische *Primat der Didaktik* wird heute der *Technik* untergeordnet. Verloren geht dabei das, was Weniger (1952, S. 19 f.) als das *Primat der Didaktik* bezeichnete: dass *Inhalte und Ziele* Vorrang vor der *Methode* haben. Der Didaktikbegriff hat insofern einen Bedeutungswandel erfahren, als heute *Inhalte und Ziele* kaum noch diskutiert werden. Vielmehr wird unter Didaktik das Lernszenario verstanden, welches E-Learning erfolgreich macht. Dieser Logik entsprechend erscheint es sinnvoll, sich auf Lerntheorie zu beziehen. Nicht sinnvoll erscheint es, diesen Zusammenhang als „Didaktik“ zu bezeichnen. Genau dies geschieht jedoch derzeit recht häufig.

- Der direkte Bezug zur Lerntheorie bei gleichzeitiger Nichtrezeption von didaktischer Theorie findet sich zum Beispiel in der Konferenzpublikation „education quality forum“ (Keil-Slawik/Kerres 2003). Es gibt einen lerntheoretischen Teil mit Beiträgen von Siebert und Achtenhagen, einen didaktischen Teil gibt es jedoch nicht.
- Das aktuelle Handbuch „E-Learning“ von Arnold/Kilian/Thillosen u. a. (2004) greift auch auf lerntheoretische Ansätze wie Situated Cognition und die Subjektwissenschaft zurück, nimmt jedoch wenig Bezug auf die erwachsenen- oder allgemeindidaktischen Diskussionen.
- Das Themenheft „E-Learning“ der Zeitschrift für Pädagogik verzeichnet ebenfalls Beiträge, die sich explizit didaktisch verstehen (Pietraß 2005; Weber 2005). Allerdings verzichten auch sie weitgehend auf die didaktische Kernfrage der Inhaltslegitimation.
- Auch unsere eigenen Auseinandersetzungen gehen diesen Weg (Grotlüschen 2003; Grotlüschen/Brauchle 2004) und sicherlich viele andere vor und nach uns (z. B. Kerres/de Witt 2002; Schulmeister 2002; S. 71 ff.; Stang 2001, S. 23 f.; eher *Didaktik und Lerntheorie* diskutieren z. B. Severing 2003 und Wolf 2003, die beide stärker auf die Frage der inhaltlichen Entscheidung eingehen, jedoch nicht auf didaktische Theorie im engeren Sinne).

Selbstverständlich ist der Rückgriff auf Lerntheorien wichtig und richtig, um die Frage zu klären, *wie* und *wie gut* in neuen Lernkulturen gelernt wird? Zugleich sollte die didaktische Frage – was gelernt wird und warum genau dieses zu lernen ist – nicht unberücksichtigt bleiben.

## **2. Ausnahme: Rezeption didaktischer Theorie**

Gleichwohl gibt es Veröffentlichungen, die intensiver auf die allgemeine Didaktik eingehen. Michael Kerres bearbeitet das Thema von der Seite der Medien, indem er Comenius' und Ratkes Idee der *Veranschaulichung* durch Bilder und Naturalien aufnimmt. Weiter zitiert er Heimann, der dem Medium einen größeren Stellenwert einräumt als die bildungstheoretische Didaktik. Zur Frage der Inhalte äußert sich Kerres im Rückgriff auf Flechsig (Kerres 1998, S. 13, 22, 34). Er stellt die Frage der Inhalte zurück und nimmt einen makrodidaktischen Begriff auf, der Planungsprozesse auf verschiedenen Ebenen verortet. Diese Sichtweise ist auch für die Erwachsenenbildung tragfähig. Sie stimmt mit den dort postulierten Prinzipien der Teilnehmerorientierung oder der didaktischen Selbstwahl der Inhalte im Wesentlichen überein und weitet den Theoriebegriff dem Tätigkeitsfeld der Profession angemessen aus. Diese Rezeption ist somit konsensfähig und zugleich ebenso zurückhaltend in der Frage der Inhaltslegitimation wie die aktuellen erwachsenendidaktischen Positionen. Auch Kerres bezieht sich zunehmend auf lerntheoretische und weniger auf didaktische Konzepte: Als Referenzrahmen dominieren insbesondere pragmatistische Positionen (Kerres/de Witt 2002).

Beide Entscheidungen halte ich für tragfähig. Es geht hier lediglich darum, das Problem der Inhalte quasi herauszuschälen, um es zur Sprache bringen zu können.

## **3. Didaktische Abstinenz in der Erwachsenenbildung?**

Erwachsenenbildung befasst sich in Abständen immer wieder mit dem Problem der Didaktik (Zeuner 2005).

Diese Auseinandersetzung spiegelt sich auch in der Zeitschrift REPORT. Zu Beginn dieses Jahres lieferte Heft 1/2005 kontroverse Beiträge (u. a. Schüßler 2005; Ludwig 2005). In der ersten Ausgabe der Zeitschrift gab Siebert (1978, S. 5) einen Überblick über die Didaktik seit 1970. Zu erwähnen ist in diesem Kontext auch das Lehrbuch von Siebert (2003), in dem eine Rezeption der allgemeinen Didaktik für die Erwachsenenbildung erfolgt.

Doch liegen didaktische Forschungs- oder Theoriepublikationen der Erwachsenenbildung nicht in großer Zahl vor: Das Fachinformationssystem Bildung verzeichnet die Kombination von Didaktik und Erwachsenen nicht gesondert, die Datenbank ERIC verzeichnet sie in lediglich 33 Publikationen. Stehen wir also 2005 an derselben Stelle wie 1968, als Hans-Dietrich Raapke konstatierte: „Bei einem Überblick über die deut-

sche Literatur zur Erwachsenenbildung mag es verwundern, dass Beiträge zur Didaktik darin nur in bescheidenem Umfang zu finden sind“ (Raapke 1968, S. 17)? Auch Tietgens (1992, S. 9) konstatiert: „Vom Didaktischen zu sprechen ist in der Erwachsenenbildungsliteratur nicht gerade üblich.“

In der gegenwärtigen Debatte vertritt Meueler (1999) die Auffassung, Didaktik als *offenes Projekt* zu betrachten, Arnold (1997, S. 140) prägt den Begriff der *Ermöglichungsdidaktik* und Faulstich/Zeuner (1999) bevorzugen eine stärker inhaltlich rückgebundene Didaktik der *Vermittlung* zwischen Lernerinteressen und Lerninhalt. Doch ist verschwunden, was Tietgens, Raapke, und Siebert diskutieren: der Bezug zur allgemeinen Didaktik.

Meueler begründet diese Abstinenz damit, dass die allgemeine Didaktik sich immer auch mit der Durchsetzung gesellschaftlich kanonisierter Inhalte befasse (ebd., S. 677). Damit erscheint sie für die thematisch offenere Erwachsenenbildung ungeeignet. In dieselbe Richtung weist das folgende Zitat von Raapke (1968, S. 123, Hervorh. im Original): „Zugespitzt lässt sich also sagen, dass die Besucher einer Schule dem Gesetz der *didaktischen Fremdbestimmung* (durch Kultusbehörde, Lehrplanverfasser, Lehrer) unterworfen sind. ... Die Erwachsenen hingegen, die sich weiterbilden, nehmen für sich das Gesetz der *didaktischen Selbstwahl* in Anspruch.“ Auch Tietgens (1992) gibt zu bedenken, dass der Didaktik-Begriff mit den erwachsenenbildnerischen Prinzipien der „Teilnehmerorientierung oder gar Emanzipation“ im Widerspruch zu stehen scheine (ebd., S. 9). Zugleich findet Didaktik unweigerlich statt, auch wenn sie verdeckt erscheint (ebd., S. 147). Es ist somit angebracht, die Reflexion fortzuführen. Dabei ist es offensichtlich, dass der Begriff Didaktik keineswegs nur eine mikrodidaktische Auslegung im Sinne von Unterrichtsgestaltung erfahren darf. Die Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung sind vielmehr planender und steuernder Natur, so dass von vornherein ein Begriff vonnöten ist, der die verschiedenen Handlungsebenen bis zur makrodidaktischen Bedarfsanalyse und Ressourcendisposition mitgedacht werden.

Für die weitere Auseinandersetzung ist es m. E. wichtig, dass Lerntheorie und Didaktik zwei vollkommen verschiedene Perspektiven auf das Lerngeschehen werfen und dass das Problem der *Inhaltslegitimation* als Kernfrage der Didaktik, nicht aber als Kernfrage der Lerntheorie gelten kann – auch wenn man sie mit dem Gesetz der didaktischen Selbstwahl beantwortet.

#### **4. Verschüttung professioneller Aufgaben durch das Prinzip der „didaktischen Selbstwahl“**

Versucht man einen gemeinsamen Nenner der erwachsenendidaktischen Prinzipien (z. B. Teilnehmerorientierung, didaktische Selbstwahl, Ermöglichungsdidaktik) zu finden, so kann dies nur die besondere Selbstbestimmung erwachsener Lerner sein. Damit ist gemeint, dass die Lernenden ihre *inhaltlichen Entscheidungen* weitgehend selbst und fachkompetent treffen können, ohne die Lehrkraft dafür in Anspruch zu nehmen oder sich von kanonisierten Curricula gängeln zu lassen. Diese überspitzte Darstellung macht das Problem deutlich: Ist es wirklich so, dass die Erwachsenen ganz allein wählen und Erwachsenenbildung deshalb eine Didaktik im engeren Sinne nicht brauchen? Können wir es uns erlauben, Lerntheorie heranzuziehen, wenn wir didaktisch

gestalten wollen? Und enthalten nicht die Lerntheorien sehr wohl auch Aussagen darüber, wie Inhalte zu wählen sind?

Seit Jahren wird beobachtet, dass Erwachsenendidaktik beim didaktisch handelnden Personal kaum „ankommt“ (Siebert 1978; Peters 2004). Vielleicht liegt das nicht zuletzt daran, dass eine zentrale Seite der Bildungsarbeit verschüttet wurde: die Legitimation der Inhalte gegenüber der vermeintlichen Autonomie der Lernenden.

Auch die Diskussion virtuellen Lernens bedient sich immer wieder der Vorstellung, nachfrageorientiert das zu liefern, was die kompetenten Kund/inn/en gerade abzurufen wünschen. Passend zur lerntheoretischen Unterfütterung mit Konstruktivismus, Situated Cognition, Problemorientierung oder auch Erfahrungslernen werden „mehrperspektivische, authentische Lernsituationen“ *inszeniert* (vgl. auch Achtenhagen 2003, S. 90). Soweit zu erkennen ist, sind jedoch keinerlei reale Situationen, Probleme oder Erfahrungen der Ausgangspunkt. Vielmehr handelt es sich um vorab erstellte Fallbeispiele zu Themen, die curricular vorgegeben sind. Das hat nicht zuletzt damit zu tun, dass die echten Lebenssituationen nicht alles abdecken, was für kompetente Lebensbewältigung vonnöten ist (vgl. die Auseinandersetzung mit Achtenhagen und Kerschensteiner in Meyer 2005, S. 17). Insofern bleibt die Auswahl von exemplarischen Situationen eine zentrale didaktische Aufgabe. Es wäre nun zu klären, wie sich die zitierten Lerntheorien selbst zum Problem des Inhalts verhalten.

## **5. Re-Interpretation lerntheoretischer Positionen: Wie sind die Inhalte legitimiert?**

Beim Einsatz inszenierter Fälle oder Geschichten wird angenommen, dass das Prinzip didaktischer Selbstwahl eingelöst wird. Ich will versuchen zu zeigen, dass sich zwei der wesentlichen zugrunde liegenden Lerntheorien hier bereits explizit abgrenzen.

- Jean Lave stellt Situated Cognition als eine Theorie dar, die sich definitiv vom „Learning by doing“ oder auch Lernen an Beispielen unterscheidet.
- John Dewey widersetzt sich dem didaktischen Versuch des „Interessantmachens“ von Unterrichtsinhalten.

Beide Positionen verwahren sich gegen eine so verstandene Didaktisierung. Sie bieten Hinweise an, wie Inhalte zu wählen sind bzw. gewählt werden, die für die Lernenden von Interesse sind. Die Positionen wurden hier deshalb ausgewählt, weil sie gerade im Bereich E-Learning zunehmend Verbreitung finden.

### **5.1 Legitimate Peripheral Participation – Inhaltslegitimation beim Situieren Lernen**

Jean Lave und Etienne Wenger haben 1991 den Begriff der Legitimate Peripheral Participation eingeführt. Sie stellen theoretisch und empirisch dar, wie Lernen als soziale Praxis stattfindet. Der Fokus liegt auf außerunterrichtlichen Situationen. Lave/Wenger



(1991) stellen heraus, dass Lernen ein integraler Bestandteil der sozialen Praxis ist: „There is no activity that is not situated“ (ebd., S. 33). Lernen *ist* soziale Praxis, unabhängig von der methodischen Form.

Lernen kann genauer beschrieben werden als *legitime periphere Partizipation*. Die Legitimität der Teilhabe ist nicht nur Bedingung für das Lernen, sondern definiert zugleich die zu lernenden Inhalte (ebd., S. 35). *Die jeweilige Community of Practice definiert den Zugang und die Inhalte*. Allerdings gibt es kein vollständiges Wissen und kein zentrales Wissenszentrum (complete oder central participation, ebd., S. 36 f.), weil die „Communities“ unterschiedliche Wege der Positionierung in ihrem Feld wählen, so dass jede Position aus anderer Perspektive mehr oder weniger peripher ist.

Das gesamte Begriffsinstrumentarium dient der Analyse von Lerngeschehen, nicht etwa als pädagogische Strategie, dass Lernprozesse sozial einzubetten seien oder dass sie mit sozialen Kontexten zu arbeiten hätten: „We should emphasize, therefore, that legitimate peripheral participation is not in itself an educational form, much less a pedagogical strategy or a teaching technique. It is an analytical viewpoint on learning“ (ebd., S. 40). Eine Verwechslung mit praktischem Lernen oder Lernen im Situationsbezug wird explizit zurückgewiesen: „This conception of situated learning clearly was more encompassing in intent than conventional notions of ‚learning in situ‘ or ‚learning by doing‘“ (ebd., S. 31).

Es bleibt insofern festzuhalten, dass sich das Konzept situierten Lernens als Analyseinstrument sozialer Praxis versteht, welches die Legitimation von Zugehörigkeiten und von Inhalten in die Hände der „Communities of Practice“ legt. Die Auswahl der Inhalte wird von der Community getroffen und legitimiert sich aus den Tätigkeiten der Community. Wollte man „Communities of Practice“ als Berufs- oder gar Arbeitgeberverbände definieren, hätte man hier eine Theorie, die den direkten Zugriff der Ökonomie auf die Bildungscurricula rechtfertigen würde. Es handelt sich um eine Theorie des Lernens, welche äußerst erhellend erklärt, wie Lernen durch „Communities of Practice“ beeinflusst wird. Es handelt sich jedoch nicht um eine didaktische Theorie, die danach fragt, wer nach welchen Kriterien Lerninhalte auswählen und sie den Lernenden zumuten darf.

## **5.2 Erfahrung statt „Sugar Coating Method“ – Inhaltslegitimation im Pragmatismus**

Der pragmatistische Ansatz von John Dewey erlebt gegenwärtig eine Renaissance (vgl. ZfPäd 1/2005; für die Erwachsenenbildung ausführlich Faulstich 2003, S. 139 ff.), die sich auch im Gebiet E-Learning widerspiegelt. Auch Dewey knüpft den Prozess des Lernens an die alltägliche Erfahrung. Er wendet sich strikt gegen bloßes „Interessantmachen“ von uninteressanten, von der Erfahrung losgelösten, jedoch auf Grund didaktischer Entscheidungen ausgewählten Inhalten. Er bezeichnet diese Vorgehensweise als „sugar coating method“ (Dewey 1913, S. 33) und konstatiert: „When things have to

be made interesting, it is because interest itself is wanting“ und weiter: „The appeal is simply made to the child’s love of something else“ (ebd., S. 11 f.). Dies erklärt die Aversion von Schülern gegen die vermutete pädagogische Absicht: Sie entdecken die Mogelpackung.

Ob eine Sache für Lernende interessant ist, hängt von ihren Bedeutungen bzw. Bezügen (relationship) ab: „Whether it appeals or fails to appeal is a question of relationship“ (ebd., S. 22). Durch Verbindungen zu anderen bzw. späteren, interessanten Dingen wird etwas interessant. Nur so kann das Interessantmachen von Inhalten sinnvoll sein: „Here, and here only, have we the reality of the idea of ‚making things interesting‘. I know of no more demoralizing doctrine – when taken literally – than the assertion of some of the opponents of interest that *after* subject-matter has been selected, *then* the teacher should make it interesting“ (ebd., S. 23). Erst die Vermittlung zwischen Sache und Bezügen (statt isolierter Darstellung von Sachen) kann Lerngegenstände interessant machen. Die Inhalte im Bezug zu Erfahrungen der Lernenden zu wählen und in diesen Zusammenhang zu stellen, macht sie interessant. Die Anforderung, *nach* Auswahl der Inhalte eben diese interessant zu machen, ist demoralisierend für Lehrkräfte.

„It is the bringing to consciousness of the bearings of the new material which constitutes the reality ... in ‘making things interesting’“ (ebd., S. 24). Das Bewusstmachen der Bezüge/Bedeutungen der neuen Inhalte konstituiert die Realität des Interessantmachens von Dingen. Die sinnvolle Auswahl der Inhalte ist bei Dewey also an die Erfahrung des Lernenden gekoppelt und dient der Lösung gesellschaftlicher Probleme. Auch hier ist kein „problemlösendes Lernen“ mit Hilfe konstruierter Fälle und Geschichten gemeint (sugar coating method) sondern das echte, aktuelle Leben.

## **6. Fazit: Inhalte gestalten**

Lerntheoretische Modelle enthalten also immer auch verdeckte Entscheidungen über den Inhalt. Diese müssten ja mit den erwachsenendidaktischen Ansätzen konfliktieren oder überein gehen. Lave/Wenger (1991) legen die Legitimation der Inhalte in die Hände der Praxisgemeinschaft. Dewey (1913) verlangt eine didaktische Tätigkeit anderer Art: Bezüge zwischen interessanten Fragen und dem zu lernenden Themenfeld müssen stets hergestellt werden. Es ist dabei sinnlos, völlig an der Realität der Lernenden vorbei zu lehren, jedoch sind einige zeitliche und inhaltliche Brücken erst zu entwickeln, damit bei Lernenden das Interesse an Lerngegenständen geweckt werden kann.

Die beiden Theorien sind nicht bruchlos in Übereinstimmung zu bringen mit Ermöglichungsdidaktik, Teilnehmerorientierung oder didaktischer Selbstwahl. Die wesentliche Übereinstimmung liegt sicherlich in der Offenheit der Ansätze für Themenstellungen der Lernenden. Sie positionieren sich jedoch weitaus stärker zur Auswahl der In-

halte als zu vermuten war. Ein Anschluss an den Vorschlag von Faulstich/Zeuner (1999; auch Faulstich 2004, S. 74), zwischen Lerngegenstand und Lernenden zu vermitteln (Vermittlungsdidaktik) liegt nahe und kann bei präziser Rezeption sehr fruchtbar sein.

Überspitzt formuliert hat die Lerntheorie die Didaktik quasi überholt und erklärt sich zur Wahl der Inhalte klarer als die Erwachsenenendidaktik. Warum ist diese Diskussion zentral? In den Schulen werden derzeit Bildungsstandards eingeführt, die keiner legitimatorischen Auseinandersetzung mehr unterliegen (Fuchs 2003, S. 161). Die Förderung erwachsenenbildnerischer Lehrgänge ist an deutlich erhöhte „Vermittlungsquoten“ gebunden (die Arbeitsagenturen bewilligen eine so genannte „Maßnahme“ nur dann, wenn sie eine Vermittlung von mindestens 70 Prozent der Teilnehmenden in den ersten Arbeitsmarkt vermuten lässt. Diese Quote lag Ende der 1990er Jahre noch bei 50 Prozent). Die Entscheidung ob und wenn ja welche Inhalte angeboten werden, findet folglich anhand verdeckter, für die Lernenden und oft auch für die Lehrenden nicht beeinflussbarer Kriterien statt. Schon allein deshalb sollten sich professionell Handelnde der Aufgabe, Inhalte auszuwählen oder aus reflektierten Gründen auswählen zu lassen (Selbstwahl), bewusst sein und die Entwicklung mitgestalten. Neben den praktischen Entwicklungen sind jedoch auch theoretische Neuannäherungen entstanden, die die Eigenständigkeit des lernenden Subjekts relativieren, was unter dem Stichwort „Subjektivierung“ mit Rückgriff auf Foucaults Werke diskutiert wird. Auch dieser Diskussionsstrang fordert eine neue Diskussion der Inhalte: „Wenn aber die Weiterbildung ... ihre Relevanz im Feld behalten will, muss sie die Fixierung auf die Form des Subjekts und damit ihren Abschied von der didaktischen Gestaltung von Lernprozessen relativieren und die Inhaltlichkeit von Lernprozessen wieder zur Geltung bringen“ (Forneck/Wrana 2005, S. 215).

In diesem Sinne möchte ich anregen, das Problem der Inhalte und ihrer Legitimation stärker zur Diskussion zu stellen. Es könnte sein, dass die Freiheitsgrade der Lernenden hier auf spezifische Weise der Selbst- und Fremdeinschränkung unterliegen. In der Verantwortung der Profession liegt es jedoch auch, diese Legitimationsfragen zur Sprache zu bringen, sie zu gestalten und sie nicht dem Zufall zu überlassen.

## **Literatur**

- Achtenhagen, F. (2003): Lerntheorien und Medieneinsatz: Bedingungen und Möglichkeiten einer Steigerung des Lernerfolgs. In: Keil-Slawik, R./Kerres, S. 85–114
- Arnold, R. (1997): Schlüsselqualifikationen – Ziele einer Evolutionären Berufspädagogik. In: Arnold, R. (Hrsg.): Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung. Baltmannsweiler, S. 134–148
- Arnold, R./Schübler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt
- Arnold, P./Kilian, L./Thilloßen, A. u. a. (2004): E-Learning Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren. Didaktik, Organisation, Qualität. Nürnberg
- Dewey, J. (1913): Interest and Effort in Education. Boston/New York/Chicago

- Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München/Wien
- Faulstich, P. (2004): Lernen vermitteln. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler, S. 68–80
- Faulstich, P./Zeuner, Ch. (1999): *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim/München
- Forneck, H. J./Wrana, D. (2005): *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld
- Fuchs, H.-W. (2003): Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 2, S. 161–179
- Grotluschen, A. (2003): *Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung*. Münster
- Grotluschen, A./Brauchle, B. (2004): *Bildung als Brücke für Benachteiligte. Hamburger Ansätze zur Überwindung der digitalen Spaltung. Evaluation des Projekts ICC – Bridge to the Market*. Münster
- Keil-Slawik, R./Kerres, M. (Hrsg.) (2003): *Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung*. Münster
- Kerres, M. (1998): *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. München/Wien
- Kerres, M./de Witt, C. (2002): Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik. In: *MedienPädagogik*, H. 2, S. 1–22
- Lave, J./Wenger, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge
- Ludwig, J. (2005): Modelle subjektorientierter Didaktik. In: *REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, H. 1, S. 95–101
- Meueler, E. (1999): *Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt*. In: Tiptelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen, S. 677–690
- Meyer, M. A. (2005): Stichwort: Alte oder neue Lernkultur? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 1, S. 5–27
- Peters, R. (2004): *Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten*. Bielefeld
- Pietraß, M. (2005): „Leeres Wissen“ durch E-Learning? Didaktische Aspekte der virtuellen Lernwelten in anthropologisch-medienanalytischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 1, S. 61–74
- Raapke, H.-D. (1968): *Didaktische Aspekte der Erwachsenenbildung*. In: Ritters, C. (Hrsg.): *Theorien der Erwachsenenbildung*. Weinheim/Berlin/Basel, S. 117–144
- Raapke, H.-D. (1985): *Didaktik der Erwachsenenbildung*. In: Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (Hrsg.): *Didaktik der Erwachsenenbildung*. Stuttgart u. a., S. 17–31
- Schulmeister, R. (2002): *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik – Design*. 3. Aufl. München/Wien
- Schüssler, I. (2005): Paradoxien einer konstruktivistischen Didaktik. Zur Problematik der Übertragung konstruktivistischer Erkenntnisse in didaktische Handlungsmodelle – theoretische und praktische Reflexionen. In: *REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* H. 1, S. 88–94
- Severing, E. (2003): Anforderungen an eine Didaktik des eLearning in der betrieblichen Bildung. In: Loebe, H./Severing, E. (Hrsg.): *eLearning für die betriebliche Praxis*. Bielefeld, S. 67–80
- Siebert, H. (1978): *Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung*. In: *REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, H. 1, S. 5–21

- Siebert, H. (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 4. Aufl. München/Unterschleißheim
- Stang, R. (2001): Konzeption und Qualität von Lernsoftware. In: Stang, R. (Hrsg.): Lernsoftware in der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 23–38
- Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn
- Tulodziecki, G./Herzig, B. (2004): Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen. Stuttgart
- Weber, P. J. (2005): E-Learning – die missverstandene Lernkultur. In: Zeitschrift für Pädagogik H. 1, S. 45–60
- Weniger, E. (1952): Didaktik als Bildungslehre. Teil 1. Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim
- Wolf, K. (2003): Gestaltung und Einsatz einer internetbasierten Lernumgebung zur Unterstützung selbstorganisierten Lernens. Hamburg
- Zeuner, Ch. (2005): Theoretische Grundlagen didaktischer Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 65–66

## **Wenn Gender auf Didaktik trifft ...**

### **Lernen und Lehre im Kontext sozialer Konstruktionen**

*Dieser Beitrag verbindet didaktische mit genderhaltigen Überlegungen und skizziert Schwerpunkte der jeweiligen Diskurse. Er setzt den Konstruktionscharakter von Gender ein, um eine konstruktivistisch orientierte Didaktik beim Wort zu nehmen. Mit den Erfahrungen aus einer Modellveranstaltung werden beispielhaft didaktische Schritte vorgestellt, die dem speziellen Bezug zwischen Gender und Gesundheit gerecht werden können. Auf diesem Wege werden der aktuell diskutierten, allgemeinen Fragen nach dem Verhältnis von Lernen und Lehre Akzente hinzugefügt, welche die Potenziale didaktischen Handelns hervorheben.*

#### **1. Didaktik und Gender auf getrennten Wegen**

Dem erwachsenenpädagogischen Diskurs über Didaktik ist eine ausdrückliche Rezeption des Genderdiskurses, wie er von der Geschlechterforschung geführt wird, kaum zu entnehmen. Dieser Beitrag unternimmt den Versuch, beide Diskurslinien in einer Augenblicksaufnahme so zu kreuzen, dass gefragt werden kann, welchen potenziellen Ertrag Genderperspektiven für didaktische Fragen ans Licht bringen. Der explizite Bezug aufeinander wird in der Weise exemplarisch erfolgen, dass der Konstruktionscharakter von Gender ins Zentrum rückt.

##### **1.1 Zum Didaktikbegriff**

Aktuelle Modelle von Didaktik gehen in Distanz zu bildungstheoretischen Vorstellungen, welche lediglich „eine Theorie der Bildungsinhalte definierten und sich demzufolge auf die Bestimmung und Legitimation des ‚Was‘ konzentrierten“ (Arnold 2001, S. 72). Sie enthierarchisieren und erweitern das Begriffsverständnis, indem sie das oberste Primat der Inhalte negieren und ihm andere didaktische Faktoren wie Lernziele, Methoden oder Medien gleichberechtigt zur Seite stellen. Durch die Wechselwirkung zwischen Didaktik und Methodik wird ein strukturelles Gefüge statuiert, welches das Lernen und die Lernenden verstärkt in das erwachsenenpädagogische Setting einbezieht (vgl. Arnold 2001). Solche Revisionen sind in unmittelbarem Zusammenhang mit konstruktivistischen und subjektorientierten Lerntheorien zu bringen und erzeugen eine qualitativ geschärfte Aufmerksamkeit für individuelle Wirklichkeitssichten, die Selbstorganisation lernender Systeme und den kommunikativen Aspekt des Lernens als intersubjektives Bindeglied (vgl. Arnold/Siebert 1995). Je intensiver theoretische Positionen der Erwachsenenbildung konstruktivistische Gedankenwelten in sich aufnehmen, des-

to deutlicher werden auch die Konsequenzen beschrieben, die sich für pädagogisch-professionelles Vorgehen ergeben. So führt etwa Rustemeyer an, konstruktivistische Theorie-Elemente bedrohten Pädagogik in ihrem Kern, weil sie „das Bemühen um didaktische Formen der Wissensvermittlung oder die Auswahl und Begründung von Lerninhalten“ (Rustemeyer 2001, S. 25) fragwürdig werden und Sensibilität für die individuelle Selbstorganisation an die Stelle pädagogischer Allmachtsphantasien treten ließen. Gleichwohl gesteht er der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplin Erwachsenenbildung ein sanftes Adaptieren konstruktivistischer Thesen durch deren Einpassen in historisch gewachsene Leitvorstellungen zu. Hat auch die Erwachsenenbildung angesichts konstruktivistischer Lerntheorien nicht den Boden unter den Füßen verloren, so lassen wissenschaftliche und bildungspraktische Auseinandersetzungen damit dennoch erahnen, dass Verwirrung Platz greift, weil mit dem Gegenstand von Bildung auch die tradierte pädagogisch-professionelle Funktion nicht mehr selbstverständlich gegeben, sondern ins Wanken geraten zu sein scheint. Als Folge setzen sich didaktische Bemühungen mit der „zerbrochenen Einheit von Lehre und Lernen“ (Mader 1997) auseinander und unternehmen es, dieses Verhältnis neu zu bestimmen.

## 1.2 Zum Genderbegriff

Gender bezeichnet das soziale Geschlecht, das in der englischen Terminologie von Sex als biologischem Geschlecht unterschieden wird, während es im Deutschen nur einen Begriff für beide Bedeutungen gibt. Im wissenschaftlich-analytischen Verständnis der Geschlechterforschung gilt Gender als soziale Konstruktion. Sie beinhaltet „dass die Geschlechter sozial ‚gemacht‘, die Vorstellungen von Frauen und Männern, vom männlichen und weiblichen Verhalten in sozialen Zusammenhängen entworfen und tradiert werden“ (Metz-Göckel/Venth 2005). Die Geschlechterdualität ist als soziale Institution erkannt, welche über Prozesse des Doing Gender ständig in Gang gehalten und bestätigt wird. Diese Dualität bildet ein „generatives Muster der Herstellung sozialer Ordnungen“ (Gildemeister/Wetterer 1992, S. 230). Sie kann als konstitutives Element gesellschaftlicher Beziehungen bezeichnet und als solches untersucht und kritisch überprüft werden. Geschlechterrelationen und -ungleichheiten sind als soziale Konstrukte sowie Akte des Doing Gender als Prozesse ihrer Produktion in unterschiedlichen gesellschaftlichen Dimensionen aufzufinden. Teilweise geben sie sich offensichtlich zu erkennen, zunehmend aber sind sie subtil und verdeckt enthalten

- im individuellen und intersubjektiven Handeln von Menschen als Frauen und Männer, Mädchen und Jungen,
- in der sozio-kulturellen Konstruktion von Weiblichkeit und Männlichkeit, die zu kulturell leitenden Symboliken, Kodizes und Normen führt,
- in systemimmanenten gesellschaftlichen Strukturbedingungen, die Geschlechterpraxen konstituieren (vgl. Nickel 2001).

Veränderungen im Geschlechterverhältnis konstatieren die genuszentrierten Sozial-

wissenschaften vor allem auf der ersten, mikroanalytischen Ebene, der auch das subjektive und soziale Lernen zuzurechnen ist.

Vorliegende Ansätze einer geschlechtsgerechten Didaktik (Derichs-Kunstmann/Auszra/Müthing 1999; Kaschuba 2005; vgl. auch Venth 2001) gehen auf den Konstruktionscharakter von Geschlecht ein und orientieren sich an geschlechterdemokratischen Implikationen. Sie wären allerdings differenziert danach zu befragen, ob sie einen eigenen (Sonder-)Typus von Didaktik darstellen oder nicht darüber hinausreichen und die Güte und Gültigkeit einer „guten Didaktik“ im Allgemeinen beschreiben. Das gilt unter anderem für das Postulat der Teilnehmer/innen-Orientierung, dem erst die Wahrnehmung der Lernenden als Frauen und Männer konkretes Leben einhaucht.

## **2. Gendersensible Didaktik am Beispiel Gesundheitsbildung**

Nicht nur Gender, sondern auch Gesundheit ist als besonders plastisches Beispiel für die Konstruiertheit sozialer Wirklichkeit zu verstehen. Beide werden auf den drei analytisch unterscheidbaren Ebenen von Interaktion, Soziokultur und Struktur mit wechselnden und durchaus widersprüchlichen inhaltlichen Bedeutungen gefüllt und gehen dabei spezifische Verbindungen ein. Gesundheitsbildung, die sich jenseits der Geschlechtsneutralität an Frauen und Männer richten will, steht deshalb vor erheblichen didaktischen Herausforderungen. Ihr Anspruch kann es sein, die kontextuell an Gesundheit gebundene Inszenierung von Geschlecht zu rekonstruieren und zum Aufdecken des performativen Charakters von Geschlecht und Gesundheit beizutragen.

### **2.1 Ziele geschlechtsbewusster Gesundheitsbildung**

Gesundheitsbildung – wie sie Mitte der 1980er Jahre in einer Grundkonzeption entwickelt wurde – enthält als Potenzial alltagspolitische Ziele sehr demokratischer Art. Menschen sollen über ihr gesundheitliches Befinden und ihre körperliche Unversehrtheit bewusst verfügen, autonom darüber entscheiden und aktiv dafür sorgen können. Darüber hinaus sollten sie sich über Bedingungen für gute Gesundheit sozial verständigen können. Das schließt Erziehungsabsichten als „Lehre von oben“ aus und entspricht dem aktuellen Diskurs über selbstorganisierte Formen des Lernens. Gesundheit ist als subjektives Konstrukt zu verstehen, das behindert oder gefördert, trotz aller Versuche aber nicht fremd bestimmt werden kann. Auf Bildungskontexte übertragen eröffnen sich damit intensivere Möglichkeiten der Selbstaufklärung. Den Weg einer genderbewussten Didaktik einzuschlagen kann erreichen, dass die unterschiedlichen Lernmotive und Lebenszusammenhänge von Frauen und Männern wahrgenommen und einander gegenübergestellt werden können. Geschlechtsdifferenzierte Gesundheitsbildung kann sowohl die Augen für die traditionellen Geschlechtercodierungen öffnen, die sich kulturell um den Fokus „Körper und Gesundheit“ ranken, als auch zu mehr Gender-Diversity im Sinne von hierarchiefreier Geschlechter-Vielfalt beitragen.



Wie sich diese Ziele umsetzen lassen, wird am Beispiel eines Modellseminars skizziert (Venth/Wohlfart 2001).

Aus der Übersetzung von Gender in didaktische Komponenten leitet sich eine Reihe von Lern- und Lehrzielen ab:

- Sensibilisieren für das Gesundheitsbewusstsein, -wissen und -handeln von Frauen und Männern,
- Vermitteln von Wissen über geschlechtsdivergente Ausprägungen von Gesundheit und Krankheit,
- Verdeutlichen des politischen Zusammenhangs zwischen Gesundheitsaspekten und der Geschlechterfrage einschließlich der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung,
- Darlegen der Chancen einer geschlechtsorientierten und emanzipatorischen Gesundheitsbildung, die Geschlechterklischees und überholte Rollenbilder hinterfragt,
- Entwickeln eines methodischen Settings für geschlechtsheterogenes oder -homogenes Lernen, welches sowohl zur Reflexion des Zusammenhangs zwischen Gesundheit und Geschlecht als auch zu körperbezogenen und sinnlichen Erfahrungen führt.

Die Gesundheitsbildung sucht und findet auf diese Weise Anschluss an die Geschlechterforschung, darüber hinaus entspricht sie modernen Lerntheorien, die den unmittelbaren Bezug zwischen Kognition, Körper und Gefühl neu akzentuieren.

## **2.2 Inhalte und Methoden**

Greift die Gesundheitsbildung Geschlechterdimensionen explizit auf, so eröffnet sich eine inhaltliche Palette für Lerndialoge, die auf die drei analytisch zugänglichen Ebenen von Gender-Konstruktionen rückführbar ist (vgl. 1.2). Erster und unverzichtbarer Ausgangspunkt für den Lernprozess sind die subjektiven Bilder und Selbstkonzepte der Teilnehmenden:

1. Die Bedeutung von Alltag und Lebenslauf für die Gesundheit von Frauen und Männern
  - Gesundheitsverständnis und Gesundheitshandeln von Frauen und Männern,
  - Gesundheitsstrategien,
  - männliche und weibliche Körperwahrnehmungen,
  - Vorsorgen im Alltag,
  - weiblicher und männlicher Alltagsstress.
2. Die Bedeutung kultureller Traditionen und symbolischer Muster für die Gesundheit von Frauen und Männern
  - Historisches zur Frauen- und Männergesundheit,
  - unterschiedliche Begriffe der Gesundheitswissenschaften von Gesundheit,

- Körper- und Schönheitsideale – Geschlechterstereotypen,
- Erfahrungen von Männern und Frauen mit dem medizinischen System.

### 3. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen für Gesundheit

- Die aktuelle Gesundheitspolitik und ihre Auswirkungen auf den Alltag der Geschlechter,
- Gesundheitsberichts-Systeme und -Surveys,
- Studien über Frauen- und Männergesundheit und die unterschiedliche Lebenserwartung der Geschlechter.

Zu allen Themenkomplexen können neben theoretischem Wissen Untersuchungen aus der gesundheitsbezogenen Geschlechterforschung einbezogen werden. Zentrales Anliegen beim didaktischen Vorgehen bleibt es aber, Fachwissen, Daten und überlieferte Annahmen jeweils mit dem subjektiven Gender- und Gesundheitswissen der Lernenden zu konfrontieren und potenzielle Divergenzen herauszuarbeiten. Das heißt die Moderation nimmt davon Abstand, „objektives“ Wissen zu vermitteln, sie konzentriert sich stattdessen auf die Begegnung fremder mit den eigenen Konstruktionen der Lernenden.

Geeignet für Kurse oder Veranstaltungen, die „Gesundheit und Gender“ ins Zentrum stellen, sind all jene Methoden, die soziale Verständigung in Gang bringen können. Zu Beginn ist es aus diesem Grund sinnvoll, das Prinzip der Gleichwertigkeit für zwischen-geschlechtliche Kommunikationen zu vereinbaren. Entsprechende Interaktionsregeln lassen sich gemeinsam fixieren und kontinuierlich überprüfen. Lerneffekte entstehen bereits, wenn präzisiert wird, was interaktive Gleichwertigkeit bedeuten kann. Der Wechsel von geschlechtshomogener Gruppenarbeit und geschlechtsheterogenen plänerischen Phasen verspricht besonderen Aufschluss über Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb eines Geschlechts und zwischen Männern und Frauen. „Spekulative Arbeitsphasen“ stellen ein sehr geeignetes Mittel dar, um unter- bzw. vordergründigen Geschlechterstereotypen auf die Spur zu kommen, ohne anwesende Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu verletzen. Dazu dienen verallgemeinerungsfähige Fragen wie: „Was tun Männer für ihre Gesundheit?“ versus „Was tun Frauen für ihre Gesundheit?“ Werden sie jeweils an Frauen- und Männergruppen gestellt, so ergibt sich erheblicher Gewinn an Erkenntnis über zirkulierende Geschlechtercodierungen, wenn die Antworten abschließend gegenübergestellt werden. Als Lernprodukt entsteht ein – wenn auch exemplarischer, so doch nachhaltiger – Eindruck von Resistenzen und Veränderungen im Geschlechterverhältnis, zu dem die Lernenden sich individuell verhalten können.

## 2.3 Variationen von Gegenstand und pädagogisch-professioneller Funktion

Unter sozialkonstruktivistischen Vorzeichen wird die didaktische Aufgabe eine transmittierende. Allerdings bringt sie nicht den Lernstoff zu den mehr oder minder daran Interessierten, sondern präsentiert wissenschaftliches Wissen als relatives, vor allem aber verhilft sie zum Profilieren von Weltbildern und inszeniert deren Begegnung. Unter zu-

sätzlichen Gender-Vorzeichen sind im Sinne der analytischen Ebenen des Gender-Doings einerseits strukturelle Rahmenbedingungen des jeweiligen thematischen Phänomens zur Diskussion zu stellen, andererseits die kulturell und symbolisch vorherrschenden, zum Teil ziseliert zusammengefügt Geschlechterbilder aus dem Dunkel zu heben, die auf den Alltag von Frauen und Männern einwirken. Es ist besonders diese zweite Ebene, die sich dem Lernen nicht ohne weiteres erschließt, weil sie häufig untergründig wirkt oder mit gesellschaftlichen Tabus belegt ist. Didaktik erhält dadurch einen zusätzlichen Aspekt: Sie wird zur wissenschaftlich gestützten Arbeit an Theorien und Forschungsbefunden und dient sowohl der professionellen Selbstreflexion als auch dem Brückenschlag von Konstruktion zu Konstruktion im Lernprozess. Am Beispiel von Gesundheit lassen sich die Produkte eines solchen Synthetisierens von Erkenntnissen gesundheitsbezogener Geschlechterforschung als Streiflicht veranschaulichen.

#### *Exkurs: Frauengesundheit – Männergesundheit*

Gesundheit ist keineswegs ein geschlechtsneutrales Phänomen, sondern symbolisch höchst genderhaltig besetzt. Sie wird von Männern und Frauen unterschiedlich verstanden und gehandhabt. Die Kultur erweist sich „als eine der Hauptstützen der Gender-Ideologie“ (Lorber 1999, S. 76–77), wenn Geschlechterdifferenzen im Kontext von Gesundheit und Krankheit aufgegriffen und transferiert werden. Wendet man Aufmerksamkeit darauf, wie über ein „Doing Gender“ Geschlecht in kulturellen Konstruktionsprozessen „gemacht“ wird, so haben Aspekte von Körperlichkeit und Gesundheit erheblichen Anteil daran. Bildungseinrichtungen sind besonders geeignete Orte, um diesem vergeschlechtlichten Gesundheitsprozess (Health/Gender-Doing) auf die Spur zu kommen, wobei die Kontrastierung von Frauen- und Männergesundheit Tabus ans Licht hebt und scheinbar Selbstverständliches zur Diskussion stellt.

Dass zugeschriebene Merkmale des sozialen Geschlechts (Gender) nicht auf körperliche Erscheinungsformen (Sex) zurückgeführt werden können, zählt zu den zentralen wissenschaftlichen Erkenntnissen der Geschlechterforschung. Dennoch ist die bis ins 19. Jahrhundert zurückreichende Geschichte von Gesundheit und Geschlecht durchzogen von biologischen Substrukturen (vgl. vor allem Honegger 1991). Sie formen vorwiegend ein weibliches Bild, das von Kränklichkeit und Schwächlichkeit geprägt ist. Es trifft im 20. Jahrhundert auf eine medizinische Wissenschaft, die es kurativ aufgreift: „Die Lehre der modernen naturwissenschaftlichen Medizin hat dazu beigetragen, die ‚Krankheit Frau‘ zu konstituieren“ (Helfferich 1993, S. 69–60). Die Frauengesundheitsbewegung kehrte das diktierte Fremdbild um. In den 1980er Jahren nahmen politisch aktive Frauen ihre Gesundheitsbelange selbst in die Hand und desavouierten das pathogene Frauenbild der Medizin. Bis heute wird Gesundheit für Frauen zur Metapher und konkreten Gelegenheit zugleich, ihre Geschlechtsauffassung nach eigener Anschauung und Erfahrung auszubuchstabieren.

Die Historie überliefert keine schriftlichen Belege, die den Zusammenhang von männlicher körperlicher Beschaffenheit, Gesundheit/Krankheit und der Geschlechtsrolle nachvollziehen ließen. Tatsächlich wirken Mann und männlicher Körper, als seien sie

von Natur aus eins und wortlos präsent: „Wahre Männlichkeit scheint sich fast immer vom männlichen Körper abzuleiten – einem männlichen Körper innewohnend oder etwas über einen männlichen Körper ausdrückend... Diese Überzeugungen sind ein strategischer Teil der modernen Geschlechterideologie“ (Connell 1999, S. 65). Biologismen setzen ebenfalls auf männlicher Seite einen Gender-Konstruktionsprozess in Gang, der beispielsweise in die Formel mündet: Körpergröße = Stärke = Potenz = Einfluss = Männlichkeit. Faktisch diagnostizieren Kritiker einen männlich-instrumentellen Umgang mit Gesundheit und Krankheit, indem der Körper als Maschine verstanden wird, deren Funktionstüchtigkeit erhalten werden muss: „Der Mann als Männlichkeitsmaschine ist dafür ‚konstruiert‘, konsequent zu arbeiten, Leistung effizient zu erbringen, objektive Schwierigkeiten zu überwinden, alle Probleme zu lösen, jede Aufgabe willensstark anzugehen und richtig zu erledigen – darauf ist sie programmiert. Niederlagen darf und will sie nicht kennen“ (Hollstein 1999, S. 69).

Mit solchen Vorarbeiten stellt Didaktik Gender-Konstruktionen zur Verfügung, deren Viabilität (= passt – passt nicht) sozial verhandelt werden kann. Das Gesundheits-Gender-Lernen wird um eine spezifische Tiefendimension ergänzt, die es Lernwilligen erleichtert, sich in einer Welt voller Geschlechterbilder mit eigenen gelebten Ansichten kontrollierend und korrigierend zu bewegen. Dies mag der erste Schritt sein, um Gesundheit zu „entgendern“, das heißt sie davon zu befreien, Frauen und Männern ein „Geschlechtswesen“ und über dieses Wesen einen gesellschaftlichen Platz zuzuweisen.

### **3. Zwischenbilanz**

Durch die Kombination von Didaktik und Gender, besser: Durch das Eindringen von Gender als Konstruktion in konstruktivistisch ausgerichtete Didaktik sollte eine bestimmte Seite im Lern-Lehr-Verhältnis betont werden. Es war zu verdeutlichen, dass weder professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung noch ihr Gegenstand obsolet oder hinfällig werden. Wird auch den didaktisch Tätigen der Gegenstand gleichsam aus der Hand genommen, weil er sich durch die Lernenden selbst konstituiert, so kommen andere Anforderungen auf sie zu: Erwachsenenlernen ist „immer auch als eine soziale Interaktion über die Viabilität, von Begründungen, Wirklichkeitsinterpretationen und Handlungsstrategien zu gestalten“ (Arnold 2001, S. 177). Die didaktische Möglichkeit besteht dann nicht lediglich darin, den Fluss von Intersubjektivität methodisch in Gang zu bringen und zu halten, sondern gerade solche thematisch relevanten Setzungen von Wirklichkeit verfügbar zu machen, die sich dem Alltagswissen entziehen, aber im Lebenszusammenhang von Lernenden unerkannte normierende Kraft entfalten.

## Literatur

- Arnold, R. (1991): Konstruktivismus. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 176–177
- Arnold, R. (2001): Didaktik – Methodik. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 72–75
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler
- Connell, R. W. (1999): Dr gemachte Mann. Opladen
- Derichs-Kunstmann, K./Ausra, S./Müthing, B. (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Bielefeld
- Gildemeister, R./Wetterer, A. (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hrsg.): TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg i.Br.
- Helfferich, C. (1993): Das unterschiedliche „Schweigen der Organe“ bei Frauen und Männern. Subjektive Gesundheitskonzepte und „objektive“ Gesundheitsdefinitionen. In: Franke, A./Broda, M. (Hrsg.): Psychosomatische Gesundheit. Versuch einer Abkehr vom Pathogenese-Konzept. Tübingen, S. 35–65
- Hollstein, W. (1999): Männerdämmerung. Von Tätern, Opfern, Schurken und Helden. Göttingen
- Honegger, C. (1991): Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib. Frankfurt a.M./New York
- Kaschuba, G. (2005): Theoretische Grundlagen einer geschlechtergerechten Didaktik. Begründungen und Konsequenzen. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 67–74
- Mader, W. (1997): Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens und den Schwierigkeiten einer didaktischen Theorie. In: Nuissl, E./Schiersmann, Ch./Siebert, H. (Hrsg.): Pluralisieren des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn, S. 61–81
- Metz-Göckel, S./Venth, A. (im Druck): Der Wandel der Bedingungen des Lehrens und Lernens: Die Gender-Diskussion. In: Peters, O. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen. Neuwied
- Nickel, H. M. (2001): Gender. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen, S. 65–74
- Rustemeyer, D. (2001): Nichtsehen sehen. In: Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Beiheft zum REPORT, S. 15–28
- Venth, A. (2001): Differenz und Gleichheit als theoretische Prämisse von Frauenbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen, S. 59–63
- Venth, A./Wohlfart, U. (2001): Frauen, Männer und Gesundheit – Eine Qualifizierung des pädagogischen Personals zur Umsetzung der Genderperspektive in der Gesundheitsbildung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Mit der Genderperspektive Weiterbildung gestalten. Soest, S. 149–165

## The day after tomorrow

### Didaktische Überlegungen zur andragogischen Wertschöpfungskette

*Bildungsveranstaltungen sollen Wert schaffen, nachhaltig wirksam sein in der Zeit „danach“. Auch wenn „Wert“ höchst Unterschiedliches meinen kann, immer geht es in der Bildungsarbeit um „Wertschöpfung“. Hinterher muss etwas besser sein als vorher. Dieser Artikel will zeigen, dass für eine wertschöpfende Bildungsarbeit eine Kette von didaktischen Entscheidungen reflektiert und gestaltet werden muss. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der „Nach-Kurs-Phase“, die auf der didaktischen Landkarte der Erwachsenenbildung weitgehend ein weißer Fleck ist.*

#### 1. Zur Einstimmung

Der Kurs ist zu Ende, die Arbeit der Kursleitenden ist getan. Gepflogenheitsgemäß haben sie ein Feedback eingeholt und versprochen, alle Rückmeldungen das nächste Mal zu berücksichtigen, haben sich bei den Lernenden bedankt und die Hoffnung ausgesprochen, dass diese das Gelernte dann auch anwenden. Und damit ist es dann vorbei. Dabei wird es erst jetzt richtig spannend. Denn erst jetzt beginnt die Erprobungsphase und der Übergang in die Praxis. Jetzt entscheidet es sich, ob der Kurs Wert hatte und Wert bringt. Ein Kurs ist nur Vorspiel. Das wirklich Wichtige kommt danach. Für dieses soll gelernt werden. Aber die Praxis ist: Jetzt sind die Kursleitenden weg und die Lernenden auf sich allein gestellt. Und mit der Theorie zu dieser „Nach-Kurs-Phase“ verhält es sich nicht viel anders – weitgehend Fehlanzeige.

#### 2. Didaktik: Mitteilenswertes mitteilenswert mitteilen

„Didaktik“ meint im allgemeinsten Sinne das rationale Reflektieren und Gestalten von Bildungsangeboten: „Das Richtige“ (Inhalt, Gehalt) soll „richtig“ (dauerhaft, anwendbar, nachhaltig) an „die Richtigen“ (Zielgruppe, Betroffene) vermittelt werden. Siebert bringt es auf die Kurzdefinition: „Didaktik ist prinzipiell die Vermittlung zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psychologik des/der Lernenden“ (Siebert 1996, S. 2). Er knüpft damit an ein traditionelles Verständnis an – Heinrich Roth hatte 1949 formuliert, dass „sowohl die psychologische Erkenntnis des Kindes wie die sachlogische des Gegenstandes von ausschlaggebender Bedeutung“ (S. 108) sind. Eine eigene plakative Formulierung betont ähnlich: „Didaktik befasst sich mit dem mitteilenswerten Mitteilen von Mitteilungswertem“ (Reischmann 2005, S. 263).

Die „klassischen“ didaktischen Theorien (bildungstheoretische Didaktik, lerntheoretische Didaktik, curriculumtheoretische Didaktik, kybernetische Didaktik) waren zwischen 1960 und 1975 für den schulpädagogischen Gebrauch entwickelt worden; sie gelten auch heute noch als didaktische Leittheorien: „Die Theorielage ist seit Jahrzehnten im wesentlichen stabil“ (Terhart 1996, S. 629). Auch die Grabenkämpfe um den „richtigen“ Didaktikbegriff haben sich gelegt. So stellt Kron (1993, S. 42 ff.) fünf verschiedene Begriffe von Didaktik in der Fachliteratur parallel nebeneinander. Der Vorteil: Jeder beleuchtet bestimmte Aspekte (und ist dabei wenig erhellend für andere), andere erhellen anderes, so dass insgesamt vielfältigere didaktische Denk- und Handlungsoptionen entstehen. Diese didaktischen Theorien wurden auch für die Erwachsenenbildung als weitgehend hilfreich adaptiert.

Für die andragogische Didaktik folgenreich erwies sich die von Flechsig/Haller (1975) entwickelte Unterscheidung von fünf „didaktische Ebenen“. Unterschieden wird (für die Erwachsenenbildung übersetzt: Siebert 1996, S. 8 ff.):

- Bildungspolitik,
- Institutionendidaktik,
- Fachbereichsdidaktik,
- Seminarplanung,
- Lehr-Lernsituationen.

Diese Ausweitung des Didaktik-Verständnisses machte bewusst, dass der Erfolg von Lehren und Lernen nicht allein im Einflussbereich der Lehrenden liegt, sondern dass auf jeder dieser Ebenen über den Erfolg von Bildungsmaßnahmen entschieden wird.

### **3. Ein neues Didaktik-Verständnis in der Andragogik: Makrodidaktik**

Für die Andragogik ergab sich daraus eine entscheidende neue didaktische Entdeckung: die „Makrodidaktik“ als „disponierende Tätigkeit der hauptberuflichen Mitarbeiter/innen“ (Siebert 1996, S. 312). Leitendes Personal in Weiterbildungseinrichtungen, Bildungsmanager/innen und Programmplanende erkannten zunehmend, dass ihre Tätigkeit nicht nur „Verwaltung und Bürokratie“ ist, sondern „Makrodidaktik“: dass ihre Entscheidungen über das Zustandekommen und die Qualität von Lernen mitentschieden. Und Kursleitende konnten erkennen, dass ihre (Miss-)Erfolge auch in didaktischen (Fehl-)Entscheidungen im Umfeld begründet liegen können. Damit war ein entscheidendes neues Didaktik-Verständnis entstanden: Didaktik bezieht sich nicht allein auf Unterrichten, sondern auf alle intentional-professionellen Reflexionen und Handlungen, die unter der Perspektive des Ermöglichens und Erleichterns von Bildung erfolgen. Didaktiker sind nicht mehr allein die Kursleitenden, sondern auch die Bildungsmanager/innen, die allmählich als Diplompädagog/inn/en und Professionelle verfügbar wurden.

#### **4. „Die Zeit danach“: Weiße Flecken auf der andragogischen Didaktik-Landkarte**

Wenig Anschlussfähiges fand die andragogische Didaktik bei der schulpädagogischen hinsichtlich der Wertschöpfungsperspektive in der Zeit nach dem Kurs. Für die Schulpädagogik gibt es immer den nächsten Schultag. Die „Zeit danach“, in der Transfer, Anwendung und Wert eingefordert wird, liegt für die schulorientierte Didaktik in ferner Zukunft; didaktische Überlegungen dafür waren wenig vordringlich. Schulbildung erweist ihren Wert nach einem Jahrzehnt, Erwachsenenbildung bereits morgen: „Das Leben“, ernsthaft, unausweichlich, ohne pädagogischen Schutzraum, wartet bereits hinter der Seminartür. Und es mögen am „day after tomorrow“ Hagelschauer, Flutwellen oder Eiseskälte den Lernenden neues Denken, Handeln, Fühlen abfordern. Jetzt muss das Gelernte seinen Wert erweisen.

Die Geburt der Didaktik aus der Schulsituation macht verständlich, dass für die praktische wie auch die systematische Didaktik gerade die „Zeit danach“ ein weißer Fleck auf der didaktischen Landkarte bleiben musste. Praktiker, die sich an ihren Schülererfahrungen orientieren, finden dort kein Modell für die „Zeit danach“ – wenn der Unterricht vorbei ist, ist der Unterricht vorbei. Auch die theoretische Didaktikliteratur bietet dazu wenig. Die schulpädagogische Didaktik blieb blind für diesen Bereich, da er dort nicht ins Gewicht fällt. Dagegen ist er in der Bildung Erwachsener von unmittelbarer Bedeutung. Die andragogische Wertschöpfungskette ist anders und länger als die schulpädagogische; dies macht didaktische Überlegungen notwendig, die sich nicht an schulpädagogische Reflexionen anlehnen lassen.

Im Folgenden sollen Überlegungen angestellt werden, wie die weißen Flecken der „Zeit danach“ auf der didaktischen Landkarte der Erwachsenenbildung gefüllt werden können, und welche Fragen sich daraus für das Verständnis von andragogischer Didaktik und Professionalität ergeben. Einige mögliche Missverständnisse sollen an dieser Stelle vorab ausgeräumt werden:

- Ausdrücklich wird beansprucht, dass jede Bildungsmaßnahme – sowohl in der allgemeinen, politischen oder beruflichen Weiterbildung – „Wert danach“ beabsichtigt. Falls nicht, dann handelt es sich nicht um eine Bildungs-, sondern um eine Unterhaltungsveranstaltung.
- „Wertschöpfung“ meint nicht entfremdet-technologisches Ausnutzen. Ob man sich an der Biografie der lernenden Person oder an Verwertungsinteressen der Wirtschaft orientiert, ob Didaktik zum Nutzen oder zum Ausnutzen von Menschen eingesetzt wird, ist nicht der Didaktik anzulasten, sondern dem, der sie einsetzt, und wie er sie einsetzt.
- Zu den andragogisch-professionellen Selbstverständlichkeiten zählt der Autor, dass didaktische Maßnahmen Veränderung nicht erzwingen können – Didaktik liegt unausweichlich im Spannungsfeld des „didaktischen Paradoxons“ (Reischmann 1998, S. 270): Im didaktischen Handeln muss man alles tun, was Lernen erfolgreich macht, obwohl man zugleich weiß, dass Lernerfolg eben doch nicht „gemacht“ werden kann. Auch geht es nicht um fürsorgeüberschießende, entmündi-



gende Überversorgung; hier wie bei der Frage, in welchem Maß die angestrebten Werte subjektiv-unterschiedlich sein dürfen oder verbindlich-uniformiert sein müssen, ist das auf den Einzelfall angemessene Ausbalancieren gefragt. Für didaktische Planung gilt, dass sie anders als in der Technik, bei der ein Plan millimetergenau nachgebaut werden muss, vom Prinzip her offen ist für Veränderungen in der didaktischen Eigenständigkeit der konkreten Lehr-Lernsituation.

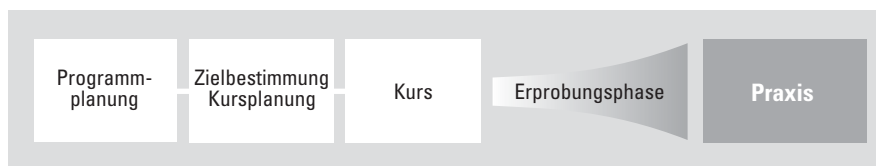
## 5. Die andragogisch-didaktische Wertschöpfungskette

Eine Didaktik, die den Wert einer Weiterbildungs-Veranstaltung für die Zeit danach berücksichtigt und die Kette von wertschöpfenden Maßnahmen über den „Kurs“ hinausdenkt zur Praxis-Umsetzung, wird folgende Stationen und Fragen bedenken müssen:

- Die Leitperspektive: Worin besteht „danach“ der Wert, und wie kann dieser ermöglicht werden?
- Die „richtige“ Auswahl von Inhalt und Gehalt: Was ist für die Lernenden?
- Das „mitteilenswerte Mitteilen“: Wie kann man Fähigkeit und Bereitschaft zum erfolgreichen Anwenden des Gelernten aufschließen?
- Wie kann man in der Zeit nach dem Kurs das noch unsichere neue Können und Wollen stützen, fördern und stärken?

Im Folgenden soll diese Kette dargestellt werden, der Schwerpunkt soll dabei auf der Erprobungsphase der wenig bedachten „Zeit danach“ liegen (Abb. 1).

### Abbildung 1: Stationen der andragogisch-didaktischen Wertschöpfungskette



#### 5.1 Das „richtige“ Ziel: Die Suche nach „dem Mitteilenswerten“ in Programmplanung und Zielbestimmung

Soll am Ende einer Bildungsmaßnahme ein Wert herauskommen, dann steht die didaktische Planung unter der Leitperspektive „Was an Wert, Wissen, Können will/braucht der Lerner für die Zielsituation, für die er lernt?“ Bei der Programmplanung und der Zielbestimmung/Kursplanung müssen sowohl die Programmplanenden/Makrodidaktiker/innen als auch die Kursleitenden/Mikrodidaktiker/innen (die den Makrodidaktiker/

innen die notwendigen Rahmenbedingungen mitteilen müssen) ihre Entscheidungen entsprechend ausrichten. Überlegungen zum transferfördernden Lernen gehören in diesen wie in den nächsten Schritt. Das Verfahren der operationalen Zielanalyse (z. B. Mager 1995) kann bei der Zielformulierung helfen.

Wer entscheidet darüber, was „das Mitteilenswerte“, „das Richtige“ ist? In andragogischer Partizipationsromantik war eine beliebte Antwort: Wir fragen die Lernenden selbst, denn sie sind die Experten für ihr eigenes Leben. Dies ist sicherlich manchmal angemessen. Bedauerlicherweise sind die Lernenden aber auch die Experten für ihre eigene Blindheit, Borniertheit, Unreife und Unfähigkeit, vorherzusehen, was in der Zukunft benötigt wird. Manchmal wissen Vorgesetzte oder andere Beteiligte im Umfeld der Lernenden (z. B. beim Eheberatungslernen) besser als die Lernenden, was diese brauchen: In diesen Fällen müssen die Andragog/inn/en diese befragen. Und nicht selten müssen die Andragog/inn/en selbst den Mut haben, aus ihrer Professionalität heraus Inhalts- und Zielentscheidungen zu fällen, egal ob die Lernenden dies zu diesem Zeitpunkt schon nachvollziehen kann.

## **5.2 Die didaktisch-methodische Planung und Umsetzung im Kurs**

Auch für die mikrodidaktische Konstruktion einer Bildungsmaßnahme mit der Leitperspektive „Was müssen die Lernenden danach können?“ gelten die traditionellen Schritte der didaktischen Reduktion und der didaktischen Rekonstruktion (vgl. Weinberg 1975):

- Einerseits muss die Fülle von möglichen Lerninhalten auf die Inhalte reduziert werden, die für die nachfolgende Praxissituation hilfreich sind.
- Andererseits muss in der didaktischen Rekonstruktion ein Vorgehen entworfen werden, das möglichst vielen Teilnehmenden die angestrebten Fähigkeiten ermöglicht.

Andernorts wurde von mir die komplexe Ermöglichung von Fähigkeiten formelhaft dargestellt: Fähigkeit = Wissen + Verstehen + Können + Wollen + Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Reischmann 2005). Als förderlich bei der didaktischen Rekonstruktion unter der Zielperspektive „danach können“ werden dort beispielsweise genannt: Transfer wird gefördert durch räumliche und materialmäßige Nähe zur Praxis, wichtig ist handelndes, die spätere Anwendungssituation vorwegnehmendes Erproben, die Lernenden müssen das, worüber sie anschließend verfügen sollen, so oft und so lange zeigen, bis sie hinreichende Sicherheit haben, Theorie und Reflexion sind weiterhin wichtig, soweit sie für die „Zeit danach“ benötigt werden, Selbstwirksamkeitsüberzeugung (self-efficacy – die selbstbewusste Überzeugung: „Ich traue mir das zu!“) erfordert ein Vorgehen, das persönliche Ängste und Stärken berücksichtigt.

### 5.3 Die Erprobungsphase

Ob nach einem Kurs noch Maßnahmen bedacht und gestaltet werden müssen, ist eine didaktische Frage. Sie muss je nach Situation beantwortet werden. Manchmal sind Inhalte und Ziele mit dem Kursabschluss hinreichend erreicht, manchmal braucht man zur verlässlichen Wertschöpfung mehr. Dann ist zu berücksichtigen:

1. *Wurde das Richtige gelernt?* Wer überprüft, ob sich die vorab vorgenommene Zielbestimmung in der nachfolgenden Praxis als richtig/falsch erweist? Und: *Wurde richtig gelernt?* Wenn das nötige Wissen und Können nicht erworben wurde, dann ist es jetzt auch nicht stabilisierbar und in Anwendungshandeln umzusetzen – es muss nachgelernt werden. Wer stellt das fest, wer entscheidet, welche Maßnahmen zu erfolgen haben? Gibt es hierfür eine Rückmeldeschleife an die Planenden/Durchführenden?

Für diese beiden Fragen wird bisher bereits auf die (Selbst- oder Fremd-)Evaluation als Glied der didaktischen Wertschöpfungskette verwiesen. Aber auch Vorgesetzte, Kolleg/inn/en, Freunde, Familienmitglieder können feststellen, ob das Richtige richtig gelernt wurde. Dabei ist nicht gedacht an das Abfrageritual des „Happy-Faktors“ am Kursende: „Hat Ihnen der Kurs gefallen und haben Sie etwas gelernt?“ Wichtiger ist, was nach drei Monaten tatsächlich in die Praxis umgesetzt wurde. Wie wird sichergestellt, dass solche Rückmeldungen erhoben und für das Nach- oder Weiterlernen bzw. die Korrektur der Maßnahme berücksichtigt werden?

2. Für die Wertschöpfung aus Gelerntem unabdingbar ist eine *Anwendungssituation*. Gibt es diese überhaupt, zeitnah und nicht erst in unabsehbarer Zukunft? „Use it, or lose it!“ – wenn das Gelernte nicht angewendet werden kann, dann entfaltet es keinen Wert und fällt bald dem Vergessen anheim.

Sicherlich können Kursleitende auf die „back-home“-Situation vorbereiten und mit den Teilnehmenden gemeinsam phantasieren, wie und wo das Gelernte in Praxissituationen umgesetzt werden kann. Aber prinzipiell liegt die Verfügbarkeit der Anwendungssituation außerhalb der Einflussmöglichkeit der Kursleitenden. Bei manchen Inhalten ist das kein Problem, bei anderen ist damit Enttäuschung vorprogrammiert. Wer einen HTML-Kurs besucht, danach aber keine Internetseiten erstellt, hätte es auch lassen können. Wer achtet darauf, dass eine wertschöpfungs-ermöglichende Anwendungssituation gegeben ist?

3. Verändertes und damit unsicheres, noch nicht stabilisiertes neues Verhalten braucht *am Anfang Förderung, Schutz und Stütze*. Die didaktische Frage lautet: Schaffen die Lernenden dies allein, oder brauchen sie zusätzlich eine stützende Umwelt (z. B. Vorgesetzte, Kolleg/inn/en, Familie, Freundeskreis, oder das ganze soziale System wie etwa in der systemischen Beratung bei Suchtproblem)?

Manchmal genügt es, entmutigendes Verhalten zu unterlassen: „Waren Sie wieder auf Weiterbildungsurlaub?“ – dieser Satz von Vorgesetzten genügt, um jeden von Kursleitenden und Teilnehmenden vorbereiteten Transfer-Erfolg zu vernichten. Führungskräfte, die den angefangenen Veränderungsprozess, anstatt ihn zu fördern, nicht weiterführen oder gar zerstören, sind selbst die Missetäter, wenn die Teilnehmenden dann mit Rückzug reagieren und das Gelernte nicht anwenden. Die Aufgabe und Verantwortung von Führungskräften für Transfer-Erfolg vor und nach Schulungen ihrer Mitarbeitenden bleibt noch viel zu oft dem (teuren) Zufall überlassen. Auch hier liegt eine Möglichkeit, Lern- und Umsetzungserfolg zu fördern. Allerdings: Dass jemand „das Richtige“ „richtig“ gelernt hat, eine Anwendungssituation bereitsteht, und dass er/sie im Praxisfeld Schutz und Stütze erfährt, reicht zum Handeln nicht aus. Zum Autofahren braucht man mehr als die Fähigkeit, ein Auto fahren zu können: Man muss die (Fahr-)Erlaubnis haben, und man muss über die Ressource „Auto“ verfügen. Beides ist durch Weiterbildung nicht zu lösen. Dies macht zwei weitere Bedingungen für wertschöpfendes Lernen deutlich:

4. Keinen Nutzen aus Gelerntem kann man ziehen, wenn *die Erlaubnis* oder *die Zuständigkeit* fehlt, das Gelernte anzuwenden.

Eine solche Erlaubnis kann formell sein (Führerschein) oder eine einfache Anweisung („Du fasst meinen Gabelstapler nicht an!“). „Erlaubt“ muss nicht eine formelle Erlaubnis bedeuten, es gibt auch subtilere „Erlaubnisse“: Die anderen lachen oder stellen einen als Streber oder Wichtigtuer dar. Wenn Ehegatten, Kinder, Freunde oder Vorgesetzte den angefangenen Veränderungsprozess nicht zu fördern wissen, sich für die Anwendung des Gelernten nicht interessieren, möglicherweise spotten, dann kann dies jeden von Kursleitenden und Teilnehmenden vorbereiteten Erfolg zunichte machen. Ich habe mein Volkshochschul-Französisch aufgegeben, als meine Kinder dies im Urlaub nur „peinlich“ fanden. Auch die (Nicht-)Zuständigkeit stellt eine Anwendungssperre dar: Bei einem Brand in unserem Dorf half jeder – Vieh aus dem Stall zu holen, Fahrzeuge vom Hof zu fahren, Eimerketten zu bilden. Als Löschzüge aus der Stadt kamen, trieb man uns weg: Handlungsfähig wären wir immer noch gewesen, aber jetzt waren andere zuständig.

5. Die Umsetzung von Gelerntem kann auch daran scheitern, dass die notwendigen *Ressourcen* fehlen. Die besttrainierte Feuerlöschmannschaft kann ihre Aufgabe nicht erfüllen, wenn man den Schlauch und das Wasser eingespart hat (zu Beispielen aus dem Pädagogik-Studium sei eingeladen).

In Präsentationstrainings an unserem Lehrstuhl lernen unsere Studenten, Overheadfolien anzufertigen und einzusetzen. Im Training taten sie das auch. Doch bei ihren Referaten warteten wir vergeblich auf die Overheadkompetenz. Da Stifte und Folien Geld kosten, verschoben die Studenten die Anschaffung auf „später“. Unsere „Bildungsversuche“ mit Erklären, Betteln und Drohen waren nutzlos. Erst eine organisatorische Maßnahme änderte die Situation: Wir erheben eine Teilnahmegebühr, und dafür

erhält jeder Teilnehmer ein Paket Overheadsreiber und Folien. Jetzt ernten wir die Früchte des Präsentationsseminars auch in den anderen Seminaren. Wer macht auf solche Ressourcenprobleme aufmerksam?

## **6. Makrodidaktik, Organisationsentwicklung – oder was?**

Eine zentrale didaktische Frage ist: Warum führt Lernen (manchmal) nicht zum erwarteten veränderten Verhalten? Bisher blieb bei der Beantwortung der Blick zumeist auf den Kurs beschränkt, und damit die schlechten Kursleitenden oder die dummen Teilnehmenden die Schuldigen. Der Blick auf die „Zeit danach“ zeigt, dass hier möglicherweise eine bisher zu wenig beachtete Variable für Umsetzungserfolg liegt. Aber: Kursleitende und Weiterbildung können das didaktische Problem dieser Phase nicht lösen. Es sind organisatorische oder Führungs-Maßnahmen gefordert: stützendes Feedback, klare Zuweisung von Zuständigkeit, Ermutigung, Beseitigung von Hemmnissen.

- Wie und durch wen kann didaktisches (=bildungsförderndes) Handeln in dieser Phase realisiert werden?
- Wer hat die Fähigkeit, einen solchen Bedarf zu erkennen und zu behandeln, hat zugleich die Zuständigkeit, entsprechende Entscheidungen zu treffen, und kann auch über die notwendigen Ressourcen entscheiden?

Mit Sicherheit sind Erwachsenenpädagog/inn/en dafür nicht alleine zuständig, denn sie haben im Praxisfeld nicht die notwendige Entscheidungsbefugnis. Andererseits sind es aber in der Praxis eben doch, wie Erfahrungsberichte belegen, die Andragog/inn/en, die die Fragen stellen: „Warum lässt du ihn nicht mal den Gabelstapler fahren?“ „Warum konnte der Teilnehmer am Präsentationskurs bisher sein Können nicht zeigen?“ „Warum schicken Sie jemand zu einer Weiterbildung, für die er in absehbarer Zeit nicht gefordert wird?“ In dieser Rolle fühlen sich Diplompädagog/inn/en oft als Grenzgänger: Ist das noch Bildungsarbeit? Hat das noch irgend etwas mit Didaktik zu tun? Ist das vielleicht eine besondere Form der Makrodidaktik? Aber eigentlich ist es doch Organisationsentwicklung? Doch wer sonst hat das Wissen und die Sensibilität, solche Hemmnisse wahrzunehmen und zu benennen, auch wenn in der Regel die Befugnis fehlt, sie zu ändern? In der Praxis der Weiterbildungs-Arbeitsplätze ist sicherlich heute schon die Vision Arnolds ein Stück Realität, dass die „erwachsenenpädagogischen Professionals ... zukünftig stärker als Lernbedarfsermittler, Lernberater, Gestalter von Lernarrangements sowie Begleiter von selbstgesteuerten Lernprozessen tätig sein“ werden (2001, S. 176).

Theoretisch interessant an den Überlegungen zu dieser „Zeit-danach“-Phase ist das Ineinandergreifen von andragogischen, organisatorischen, wirtschaftlichen und zum Teil juristischen Perspektiven. Da sich das „Kerngeschäft“ von Weiterbildung und Weiterbildungswissenschaft auf die Bildung von Menschen begrenzt, ist verständlich, dass sich Andragog/inn/en zunächst primär den individuellen Fähigkeiten widmen und

die weiteren Rahmenbedingungen aus dem Blick verlieren. Das hier entwickelte Didaktikverständnis weist über Weiterbildung hinaus und schließt Personal- und Organisationsentwicklungselemente mit ein. Deutlich wird dabei die Ausdifferenzierung der Rollen der Kursleitenden und der Diplompädagog/inn/en mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Andragogik. Mit der Beendigung eines Kurses ist die Aufgabe der Kursleitenden abgeschlossen – nicht aber die Rolle der Andragog/inn/en. Von letzteren wird mit Recht erwartet, dass sie für die gesamte Wertschöpfungskette zuständig sind. Die Überlegungen zu einer Didaktik der „Zeit danach“ mögen dafür zusätzliche Denk- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen.

Mit der „Makrodidaktik“ – so wurde zu Beginn argumentiert – wurde für die Andragogik eine neue didaktische Dimension für eine professionelle Gestaltung von Lehr-/Lernangeboten entdeckt. Mit den hier angestellten Überlegungen öffnet sich möglicherweise ein neuer Bereich didaktischen Denkens und Handelns, für den wir bisher noch keinen Namen haben. Professionstheoretisch und vom Identitätsverständnis her tun sich Andragog/inn/en und Andragogik noch schwer mit dieser „Entgrenzung“ des Faches in Richtung Organisationsentwicklung. Doch unsere Dipl.-Päd.-Absolvent/inn/en machen das in der Praxis, wenn auch mit irritiertem Fachgewissen. Die Theoretiker werden noch einiges zu tun haben, nicht nur die entgrenzten Grenzen des Faches zu klären, sondern auch das neu hinzugewonnene Territorium zu kultivieren.

## Literatur

- Arnold, R. (2001): Kompetenz. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 176
- Kron, F. W. (1993): Grundwissen Didaktik. Basel
- Mager, R. (1994): Lernziele und Unterricht. Weinheim
- Reischmann, J. (1998): Wie lehrt man „Kompetenz“? In: GdWZ, H. 6, S. 267–271
- Reischmann, J. (2003): Weiterbildung-Evaluation. Neuwied
- Roth, H. (1949): Die „originale Begegnung als methodisches Prinzip. Hier zitiert nach ders. (1976<sup>15</sup>): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover, S. 108–117
- Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied
- Terhart, E. (1996): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 629–648
- Weinberg, J. (1975): Didaktische Reduktion und Rekonstruktion. In: Tietgens, H. (Hrsg.) (1991): Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., S. 130–150

## REZENSIONEN





## Das Buch in der Diskussion



### Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland

**Band 1:** Praxishandbuch Milieumarketing  
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2004, 192 Seiten,  
39,90 Euro, ISBN: 3-7639-1902-3

**Band 2:** Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungs-  
verhalten und -interessen  
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2004, 144 Seiten,  
39,90 Euro, ISBN: 3-7639-1903-1

(Beide Bände im Paket 69,90 Euro, ISBN: 3-7639-1904-X)

#### Svenja Möller:

Mit dem Doppelband „Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland“ legen Heiner Barz und Rudolf Tippelt die dritte Studie zur Milieuforschung in Folge vor. Nach den regionalen Untersuchungen in Freiburg und München liegt dieser Publikation nun eine deutschlandweite Stichprobe zugrunde. Die zwei Bände gehen aus dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und -interessen“ hervor. Ziel des auf zwei Jahre angelegten Vorhabens ist es, eine Topographie der Weiterbildungslandschaft Deutschland aus Adressaten- und Teilnehmendensicht zu erstellen. Um dies zu erreichen, besteht die Studie aus einem explorativ angelegten qualitativen Teil und einer telefonischen Repräsentativerhebung. Dabei liegt das Hauptverdienst darin, die Befragten nach einem sehr aufwändigen Prozedere aus den verschiedenen Milieus des Heidelberger Forschungsinstituts Sinus Sociovision zu rekrutieren. Band 1 „Praxishandbuch Milieumarketing“ ist von Jutta Reich, Sylva Panyr, Doris Drexler, Heiner Barz sowie Rudolf Tippelt verfasst und beinhaltet die für die Praxis aufbereiteten Ergebnisse der qualitativen Studie. Hierfür wurden 160 (!) leitfadengestützte problemzentrierte Interviews geführt und 14 Gruppendiskussionen angeleitet und ausgewertet. Herzstück dieses Bandes ist das so genannte

Milieuhandbuch. Hier sind die Befunde mundgerecht für die Weiterbildungspraxis aufbereitet. Für jedes Milieu sind die Aussagen im O-Ton der Interviewten aufgelistet nach Lebenswelt und sozialer Lage, Bildungserfahrungen und -verständnis, Weiterbildungsinteressen und -barrieren, Persönlichkeitsentwicklung, Gesundheitsbildung, Kompetenzentwicklung, Informelles Lernen, Ansprüche an Methode und Ambiente, Weiterbildungsmarketing sowie Nutzung und Image von Anbietern. Anvisiert ist eine schnelle Auffindbarkeit der Ergebnisse, die durch eine suchfreundliche und großzügige Seitenaufteilung mit markierten Teilüberschriften und schattierten Grafikelementen am Seitenrand unterstützt wird. Im Anschluss daran werden nach demselben Schema didaktische Hinweise für eine milieugerechte Angebotspolitik gegeben.

Band 2 richtet sich an die Wissenschaft. Nach einer Einführung von Barz und Tippelt werden die Untersuchungsergebnisse der Repräsentativerhebung von 3008 Computer Assisted Telephone Interviews (CATI), die von Infratest Sozialforschung München durchgeführt wurden, vorgestellt und erläutert (Autor/inn/en: Helmut Kuwan, Angelika Graf-Cuiper, Rudolf Tippelt). Gefragt wurden 18- bis 75-Jährige sehr detailliert nach ihrem Weiterbildungsverhalten, ihren Weiterbildungseinstellungen und Lerninteressen. Dabei wurde unter anderem in Anlehnung an die Göttinger- und Oldenburger-Studie nach der Vorstellung von

Bildung und dem, was einen „gebildeten Menschen“ ausmacht, gefragt. Das anschließende Kapitel widmet sich dem Weiterbildungsverhalten und den -interessen – beachtenswert sind hier vor allem die milieuspezifischen Weiterbildungsbarrieren – mit Bezug auf die Milieuperspektive (Autor/inn/en: Rudolf Tippelt, Jutta Reich, Sylva Panyr, Thomas Eckert, Heiner Barz).

Während das klassische Marketing noch den Markt nach sozio- und psychographischen Kriterien in betriebswirtschaftliche (nicht pädagogisch definierte!) Zielgruppen einteilt, will der Milieuansatz die Segmentierung erweitern, indem auch die Lebenswelt und damit die Lebensstile der Adressaten erfasst werden. Diesen Milieuansatz in ein so anspruchsvolles Forschungsprojekt zu gießen, war sicherlich genauso schwierig, wie den sich dadurch ergebenden Datenberg zur Publikation aufzubereiten. Dass Heiner Barz und Rudolf Tippelt beides gelungen ist, beweist allein schon die Auszeichnung durch den neu geschaffenen Publikationstyp des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung: das „DIE spezial“.

Besonders erwähnenswert ist, dass die Transparenz des Forschungsdesigns durch eine umfangreiche Darstellung nahezu lückenlos gegeben ist. Dahingegen fallen die theoretischen Teile etwas knapp aus. Insgesamt sind beiden Bänden viele interessierte Leser/innen zu wünschen, da sie neue Einblicke in die Lebenswelt von Erwachsenen in Hinblick auf (Weiter-)Bildung eröffnen. Für die Weiterbildungsinstitutionen sind sie in jeder Hinsicht eine Fundgrube, um ihre potenzielle und existierende Teilnehmerschaft besser zu verstehen und entsprechend beim Lernen unterstützen zu können. Das Runterbrechen auf die eigenen Begebenheiten muss nun jede Institution für sich lösen. Insofern kann der nächste Band mit Fallstudien zur Implementierung von Marketingstrategien, woran die Forschergruppe bereits arbeitet, mit großer Spannung erwartet werden.

### **Jürgen Wittpoth:**

Mit den beiden Bänden beabsichtigen die Herausgeber, „Anregungen für Planungsüberlegungen in den Weiterbildungsinstitutionen“ (Bd. 1, S. 7) zu geben. Band 1 enthält neben

einleitenden Bemerkungen zur Bedeutung von Marketingstrategien für die Weiterbildung Hinweise zur Methode und vor allem Ergebnisse des Forschungsprojekts, das der Publikation zu Grunde liegt. Der Band schließt mit sehr praktischen Hinweisen für milieuspezifisches Weiterbildungsmarketing bis auf die Ebene des von den einzelnen Milieus präferierten räumlichen Ambientes. Band 2 enthält eine Fülle empirischer Befunde zur Weiterbildungsnachfrage, die in Teilen den Daten des „Berichtssystem Weiterbildung“ zumindest ähnlich sind (Differenzen werden leider nicht thematisiert). Abschließend werden Weiterbildungsnachfrage und -interessen noch einmal in „milieuspezifischer Zuspitzung“ erörtert. Die Erhebung wie die Zusammenstellung von Befunden in der vorliegenden Breite ist zweifellos verdienstvoll. Die Daten im Detail sind überwiegend aktuell; nicht alle Befunde überraschen, gleichwohl werden die Bände für eine Weile eine wichtige „Fundgrube“ zum Themenkomplex „Regulative der Weiterbildungsbeteiligung“ sein.

Das Problem der Bände besteht in ihrem Auftritt, in dem Anspruch, mit dem die Befunde vorgetragen werden. Optisch, haptisch und von den expliziten Selbstbeschreibungen (beim ersten stärker als beim zweiten Band) her haben wir es mit einem „Handbuch“ zu tun, dessen Anwendungsorientierung durch den Zusatz „Praxishandbuch“ noch einmal besonders hervorgehoben, gewissermaßen gesteigert wird. Demgegenüber spielt die Frage nach den *Grenzen der Verwendbarkeit* mitgeteilter Einsichten und Annahmen kaum eine erkennbare Rolle.

Zunächst ist das Sinus-Milieumodell sicherlich anregend für die Selbstreflexion von Weiterbildungsanbietern (wen erreichen wir *wahrscheinlich*, wen können und wollen wir künftig auf welche Weise (nicht) erreichen?). Bereits dabei ist allerdings Vorsicht geboten, weil die Angehörigen verschiedener Milieus nicht ohne weiteres identifizierbar sind; Institutionen können also nicht „wissen“ (bestenfalls vermuten), wer sich in ihren Veranstaltungen versammelt. Darüber hinaus im *aktiven Planungs Handeln* von den Milieus, von ihrer „Existenz“ auszugehen, ist in verschiedenen Hinsichten problematisch.

Generell sollte im erwachsenpädagogischen Diskurs gegenwärtig bleiben, dass die Milieukonstruktion nicht überprüfbar ist. Was die

Methoden angeht, begnügt sich das Sinus-Institut (aus nachvollziehbaren Gründen) mit eher allgemeinen Angaben. In der vorliegenden Publikation wird die Angemessenheit der Konstruktion *fraglos* vorausgesetzt. Dabei sind Fragen und Einwände durchaus angebracht: So entwickelt die Art, in der Sinus-Milieulandschaften dargestellt werden, eine suggestive Kraft; man kann sich dem Eindruck kaum entziehen, dass es die Milieus in einem substantiellistischen Sinne tatsächlich so „gibt“, wie sie abgebildet und charakterisiert werden. Das ist aber nicht der Fall, vielmehr handelt es sich um *eine Art* möglicher Typisierungen, die zudem vergleichsweise grob ausfallen (gerade die Milieulandschaft 2004 bildet – abgesehen von einer weitgehend „integrierten“ DDR – wesentlich drei Schichten in der Generationenfolge ab). Unterteilt man die einzelnen Milieus noch einmal in Untergruppen (Vester, Vögele u. a. haben dies z. B. in ihrer Studie über soziale Milieus und Kirche getan), wird deutlich, dass sich verschiedene Fraktionen unter dem Gesichtspunkt der sozialen Laufbahn deutlich voneinander unterscheiden. Es gibt solche, die sich gewissermaßen auf angestammten Plätzen bewegen, und solche, die (durch Auf- oder Abstiege) neu hinzukommen. Gerade im Blick auf die Bedeutung der Weiterbildung ergeben sich in den Orientierungen markante Differenzen, die durch die besondere Art der Milieukonstruktion verdeckt werden. Adressiert man seine Angebote etwa an „das“ konservative Milieu, erreicht man unter Umständen *weder* die „Konservative Bildungselite“ *noch* die „Streng Konservativen“, die sich in vielerlei Hinsichten deutlich voneinander unterscheiden. Weiterhin lassen sich unter alltagsästhetischen, für das Sinus-Modell also zentralen Gesichtspunkten Typen identifizieren, die die Grenzen sprengen, in *verschiedenen* Milieus beheimatet sind. Dies zeigt etwa die von Sinus gemeinsam mit dem Spiegel-Verlag realisierte Untersuchungsreihe „OUTFIT“. Insofern *verengen* die Sinus-Milieus (zumindest in der Darstellungsform der so genannten „Kartoffel-Grafik“ und ihrer sprachlichen Explikation) den Blick. Das mag im Zusammenhang von Marktforschung sinnvoll sein, um den Kunden nicht zu viel Komplexität zuzumuten, als Grundlage für Planungshandeln in der Weiterbildung ist es problematisch. Zweifel sind schließlich angebracht gegenü-

ber der zentralen These, der zufolge „Weiterbildungsangebote nach dem Motto ‚One size fits all‘ ... ausgedient“ haben (Bd. 1, S. 22; Bd. 2, S. 13). Ist es – *gerade* im Horizont von Milieuanstätzen – überhaupt *vorstellbar*, dass es solche Angebote jemals gegeben hat? Und: Was *bedeutet* diese Annahme im Blick auf Konsequenzen? Besteht die einzige Möglichkeit für Weiterbildungsinstitutionen darin, gesellschaftliche Segregationstendenzen durch die „milieuspezifische“ Zuschneidung ihrer Angebote zu unterstützen? Was den beiden in mancher Hinsicht instruktiven Büchern also mindestens fehlt, ist ein deutlich sichtbarer Hinweis auf „Risiken und Nebenwirkungen“ des (Sinus-)Milieumarketing.

### **Rainer Brödel:**

Den in zwei Bänden präsentierten Forschungsbefunden geht eine unterschiedliche Aufbereitung der Untersuchungsdaten voraus. Verschiedene Lesergruppen lassen sich auf diese Weise mit nicht deckungsgleichen Erkenntnis- und Nutzungsinteressen ansprechen. Während der *erste Band* vorrangig auf den Handlungs- und Entscheidungsbedarf in der erwachsenenbildnerischen Berufspraxis abstellt und insgesamt zehn „Milieuprofile“ (Bd. 1, S. 28–167) in Hinblick auf angebotsplanerische Orientierungs- und Entscheidungsbedarfe vorstellt, liegt der Schwerpunkt des *zweiten Bandes* in der Darstellung und Einordnung vorwiegend standardisierter Erhebungsdaten. Deren Profil ist primär durch die Standards des wissenschaftlichen Diskurses bestimmt, indem statistische Auswertungsoperationen aufgezeigt und das Zustandekommen zentraler Untersuchungsergebnisse belegt werden.

Die aufgezeigten Unterschiede zwischen beiden Untersuchungsbänden mit ihren je spezifischen Nutzerprofilen bedeuten für den primär wissenschaftlich interessierten Leser allerdings nicht, dass sich dieser mit der Lektüre des zweiten Bandes begnügen sollte. Vielmehr mag der erste Band auch dazu dienen können, um eine anschauliche Vorstellung über die Strukturiertheit der einzelnen Milieus zu gewinnen. Wie hier aktuelle Erfahrungen aus einem meiner Hochschulseminare zeigen, ist der Bezug auf die einzelnen Milieuportraits heuristisch durchaus hilfreich,

und zwar als ein Ordnungsrahmen für die Vielzahl an Einzelbefunden aus den quantitativ gehaltenen Analysen des zweiten Forschungsbandes.

Die von Barz und Tippelt geleitete Studie ist dem Primat der Nutzenstiftung verpflichtet. Wissenschaftliche Forschung soll sich nicht mehr mit der bloßen Rhetorik von Praxisdienlichkeit begnügen. Milieuforschung und die Ambition von Markterfolg gehen hier in der Gestalt eines feldsondierenden „Milieumarketing“ (Bd. 1, S. 9–15, S. 170) eine enge Liaison ein. Bisweilen gelangt man zu dem Eindruck, dass Erwachsenenpädagogik und empirische Weiterbildungsforschung in einen äußerst risikoreichen Verpflichtungszusammenhang von unmittelbarer Verwertungsorientierung und Anwendungserfolg wissenschaftlicher Expertise innerhalb des Professionsystems hineingeraten sind. Nun ließe sich einwenden: Dabei wissen wir doch um die Problematik des Technologiedefizits in den Erziehungswissenschaften. Darüber hinaus schwingt als Hintergrundproblematik die Einschätzung von Hans Tietgens mit, dass Adressaten- und Teilnehmerstudien hinsichtlich ihres pädagogisch-planerischen Gebrauchswerts nicht überstrapaziert werden sollten. Derartige Studien könnten als zwar ein „Suchinstrument der Planenden angesehen werden“ (H. Tietgens, *Die Erwachsenenbildung*, München 1981, S. 81), aber letztlich bleiben die „Chancen einer Erwartungskonkordanz“ (ebd., S. 8) eingedenk einer zweiseitigen Suchbewegung von Weiterbildungsangebot und -nachfrage hochriskant.

Die angeführte Mahnung von Tietgens ist instruktiv, denn sie bringt ein klassisches Deutungsmuster im Theorie-Praxis-Diskurs der Erwachsenenpädagogik auf den Punkt. Ihm kann allerdings bei dem hier vorgestellten Forschungsprojekt nicht so ohne weiteres gefolgt werden. Barz und Tippelt zeichnet gerade aus, dass sie die pädagogische Berufspraxis bei der Implementation der empirischen Forschungserkenntnisse in passgenaue Bildungs- und Lernangebote nicht mehr allein lassen wollen. Mit einem Nachfolgeprojekt soll der Anwendungsnutzen der empirischen Befunde in enger „Kooperation mit Institutionen der Erwachsenenbildung“ (Bd. 1, S. 28) sichergestellt werden. Hier mag ein zeitgemäßes Setting an Begleitforschung eine aussichtsreiche Perspektive eröffnen, indem diese als

ein intermediäres Unterstützungssystem für die Berufspraxis fungiert. Wissenschaft dient dann im Sinne eines diskursiven Forschungstransfers dem Praxissystem als Beratungshilfe und stiftet eine reflexive Außenperspektive. Empirische Weiterbildungsforschung erschöpft sich keineswegs in ihrer Funktion als Marketinghilfe. Erstere besitzt auch die Funktion eines Korrektivs gegenüber normativen oder bildungspolitischen Vorgaben. In diesem Sinne dient die von Barz und Tippelt erbrachte Milieuforschung auch als eine aufschlussreiche Wirklichkeitskontrolle, indem diese dem bildungspolitischen Zeitgeist den Spiegel vorhält und hinsichtlich der Bewirkung von Innovationen auf Entwicklungspfade, aber auch Grenzen oder gar Sackgassen weist. So demonstriert die vorliegende Studie an dem hochaktuellen Fallbeispiel des selbstgesteuerten Lernens, inwieweit die vorherrschenden Programmziele einer Politik lebenslangen Lernens gegenüber dem tatsächlich praktizierten oder potenziellen Adressaten- und Lernverhalten auch anschlussfähig sind. Hier sticht die generell geringe Resonanz des selbstgesteuerten Lernens im Befragtenurteil hervor, während das Face-to-face-Präsenzlernen in Weiterbildungsveranstaltungen eine geradezu hohe Wertschätzung erfährt. Die repräsentative Präferenzstruktur zum Weiterbildungsverhalten und zu den geschätzten Lernformen unterstreicht auch die zentrale Rolle, die dem Dozenten als Erfolgsfaktor für einen gelingenden Lernprozess zuerkannt wird: „Etwa drei Viertel der Befragten stimmen der Aussage voll und ganz oder eher zu, dass der Nutzen eines Lehrgangs oder Kurses vom Dozenten bzw. der Dozentin abhängt. Dagegen findet die Einschätzung, man könne sich das in einem Kurs angeeignete Wissen genauso gut selbst erarbeiten, bei weniger als jedem/jeder dritten Befragten Zustimmung“ (Bd. 2, S. 54).

Zum Selbstanspruch der empirischen Studie zählt die Generierung eines für Gesamtdeutschland aussagekräftigen Untersuchungsergebnisses über die Nachfrageseite des Weiterbildungsmarkts. Eingeschlossen ist darin das Bemühen um „regionale Differenzierung“ – so die Formulierung im Titel des ursprünglichen Forschungsauftrag des BMBF. Hingegen lassen die vorliegenden Untersuchungsergebnisse erkennen, wie objektiv schwierig es bei einem deutschlandweiten Untersuchungsde-

sign letztlich ist, den Anspruch auf Generierung regional erkenntnisreicher Forschungsbefunde tatsächlich auch einzulösen. Obwohl die realisierte Telefonstichprobe über dreitausend Personen umfasst, kann regional interessant erscheinenden Vertiefungen des Öfteren aufgrund geringer Fallzahlen nicht nachgegangen werden oder die statistischen Zusammenhänge bleiben blass (vgl. im Einzelnen Bd. 2). Auch in der ergänzenden qualitativen Studie, die insgesamt 173 problemzentrierte Interviews umfasst und vorwiegend dem ersten Band zugrunde liegt, greift die Variable Region nicht gerade optimal. Während 54 dieser Leitfadengespräche allein in Bayern stattfanden, ist das bevölkerungsreiche Nordrhein-Westfalen lediglich mit sechs Befragten vertreten (Bd. 1, S. 18). Einige Länder – etwa Berlin oder Hessen – finden überhaupt keine Berücksichtigung. Insofern dürfte bei

Fragen der Erschließung regionaler Problemvielfalt und einer entsprechenden Differenzierung schon aus stichprobentheoretischer Warte Zurückhaltung angebracht sein. Ich ziehe aus derartigen Forschungsrealisierungen, die sich freilich nicht losgelöst von den Rahmenbedingungen der Projektförderung und den Geboten der Forschungsökonomie ergeben, den Schluss, dass ein weiterer Typus von Umfrage- und Weiterbildungsfor- schung – stärker mit den Erfordernissen des Strukturwandels in den einzelnen Bundesländer rückgekoppelt – entwickelt werden müsste. Gerade in Anbetracht der fortschreitenden Tendenz zu einer Regionalisierung von Lernstrukturen und -kulturen im Erwachsenenbereich erwächst der objektive Bedarf an Ansätzen einer regional anschiessmags Berichterstattung über Weiterbildung.

### **„Das Buch in der Diskussion“ jetzt auch im Netz unter [www.report-online.net](http://www.report-online.net)**

In der Rubrik „Das Buch in der Diskussion“ werden Veröffentlichungen, die aktuell im Feld diskutiert werden und denen die scientific community besondere Bedeutung beimisst, von verschiedenen Personen aus unterschiedlichen Perspektiven besprochen. Damit sollen entsprechende Veröffentlichungen in besonderer Weise gewürdigt und kontrovers diskutiert werden.

Neu ist nun ab dieser Ausgabe des REPORTs, dass die Besprechungen parallel zum Erscheinen des Heftes auch über die REPORT-Website veröffentlicht werden und Sie als Leser/in die Möglichkeit haben, dort ihren Kommentar zu der vorgestellten Publikation zu ergänzen.

Wenn Sie einen Kommentar zur den beiden Bänden von Barz/Tippelt „Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland“ schreiben wollen, klicken Sie unter Recherche/Buch in der Diskussion auf „Kommentar schreiben“. Es öffnet sich ein Fenster, in das Sie Ihren Text schreiben können. Das Feld ist auf 4.000 Zeichen beschränkt. Ihr Kommentar wird an die Online-Redaktion weitergeleitet und von dort unter Angabe Ihres Namens schnellstmöglich auf der Website verfügbar macht.

Über die Website haben Sie auch die Möglichkeit, Bücher vorzuschlagen, die im REPORT besprochen werden sollen!

Herausgeber und Redaktion des REPORTs möchten mit diesem Service die Diskussion wissenschaftlicher Publikationen im Bereich der Weiterbildung anregen und freuen sich auf Ihren Beitrag!

## **E-Learning und Blended Learning im Blick** **Sammelrezension zu aktueller Literatur**

E-Learning und Blended Learning sind in den letzten Jahren zu einer Chiffre für eine sich scheinbar radikal verändernde Lernkultur geworden. Doch inzwischen hat sich gezeigt, dass der Einsatz neuer Medien in Lernkontexten längst nicht den Durchbruch erzielt hat, der noch vor einigen Jahren prognostiziert wurde. Auf die Euphorie bezogen auf die technologischen Potenziale ist im Bildungsbereich inzwischen ein eher pragmatischer Zugang gefolgt. Viele – vor allem im universitären Bereich und in der betrieblichen Bildung angesiedelte – Projekte haben die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen von E-Learning und Blended Learning aufgezeigt. Die Vielzahl der Projekte hat auch zu einer wahren Flut von Publikationen zu diesem Themenbereich geführt, die allerdings größtenteils nicht zu einer theoretischen Fundierung dieses Bereiches beitragen, sondern eher Mosaiksteine einer empirischen Beschreibung des Feldes darstellen. Aus der Fülle der Publikationen werden im Folgenden einige vorgestellt.

**Arnold, Patricia/Kilian, Lars/Thillosen, Anne u. a.**

### **E-Learning**

Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren

(BW Bildung und Wissen) Nürnberg 2004, 320 Seiten, 36,00 Euro, ISBN: 3-8214-7235-9

Die Basis dieses Handbuchs bilden Erfahrungen aus langjähriger Projektarbeit vor allem im Hochschulbereich, die zu einer Handreichung für die Praxis und Wissenschaft gebündelt werden. Kenntnissreich und immer wieder mit Verweisen auf Praxiserfahrungen werden didaktische Konzeptionen vorgestellt, der wichtige Bereich der Online-Betreuung in den Blick genommen, die Möglichkeiten von Qualitätsmanagement und Evaluation beleuchtet sowie das Thema „Standardisierung“ aufbereitet. Dass sich die Autor/inn/en auch mit der Frage der Nachhaltigkeit von E-Learning-Projekten beschäftigen, zeigt deren Sensibilität für zentrale Fragestellungen bei der Gestaltung von E-Learning wie z. B. die Frage: Wie kann nach Ende von Projektförderungen E-Learning im Regelbetrieb weitergeführt werden? Zur Qualität des Buches gehört auch, dass Allgemeinplätze der Diskussion über E-Learning, wie z. B. die Orts- und Zeitflexibilität beim Lernen kritisch reflektiert werden (S. 37).

Auch wenn das Handbuch sicher zu den fundierten Publikationen über E-Learning gehört und bei keinem, der sich mit dieser Thematik beschäftigt, auf dem Schreibtisch fehlen darf, hätten die Autor/inn/en sich bei der Beschreibung der Adressatengruppe doch auf den Hochschulkontext konzentrieren sollen, statt

das gesamte Spektrum von Hochschulen über Erwachsenenbildung bis hin zur beruflichen Weiterbildung zu nennen (S. 11). Dies weckt Erwartungen, die die Publikation nicht erfüllen kann. Denn die unterschiedlichen Herausforderungen in diesen Feldern erfordern spezifische Strategien und diese kommen bezogen auf die Erwachsenenbildung und die berufliche Weiterbildung in dem Handbuch zu kurz.

**Brindley, Jane E./Walti, Christine/Zawacki-Richter, Olaf (Hrsg.)**

### **Learner Support in Open, Distance and Online Learning Environments**

Medien in der Wissenschaft, Band 25

(Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg) Oldenburg 2004, 327 Seiten + 1 DVD, 38,00 Euro, ISBN: 3-8142-0923-0

Die Unterstützung von Lernenden in universitären Fernstudien- und Online-Lernkontexten ist Thema dieses Bandes, der internationale Erfahrungen bündelt. Neben einem Rückblick und möglichen Perspektiven der Lernendenunterstützung werden Strategien für den Lernerfolg genauso in den Blick genommen wie die Planung und das Management von Lernunterstützung. Dass gerade die Lernenden hier in der Diskussion um Lernumgebungen in den Blick genommen werden und die Technik stärker unter der Werkzeugperspektive betrachtet wird, dokumentiert die sich verändernden Perspektiven im Kontext medienunterstützten Lehrens und Lernens in den letzten Jahren.

Die 21 Beiträge liefern ausgezeichnetes Material für den Diskurs über eine lernerorientierte Gestaltung von Lernumgebungen. Besonders die internationalen Perspektiven liefern hier vielfältige Reflexionen und Anregungen auch für den deutschen Diskurs. Gerade vor dem Hintergrund der Internationalisierung von Universitäten bietet dieser Band einen idealen Einstieg in aktuelle Diskurse. Auf der beiliegenden DVD finden sich die Videomitschnitte der Hauptvorträge des 2004 in Oldenburg durchgeführten EDEN Research Workshops „Supporting the Learner in Distance Education and E-Learning“. Diese Verknüpfung von Buch und Video liefert eine Crossmedia-Produktion, die dem Thema auch methodisch entspricht.

### Hinze, Udo

#### Computergestütztes kooperatives Lernen

Einführung in Technik, Pädagogik und Organisation des CSCL

Medien in der Wissenschaft, Band 30

(Waxmann Verlag) Münster 2004, 163 Seiten, 19,90 Euro,

ISBN: 3-8309-1422-9

In dieser Publikation liegt der Fokus auf dem kooperativen Lernen in computerbasierten Zusammenhängen im Hochschulkontext und damit auf einer weiteren Dimension der didaktischen Gestaltung von E-Learning. Nach der Klärung von Grundlagen und Begriffen wendet sich Hinze zunächst den technischen Dimensionen zu. Die pädagogischen Dimensionen wie die Gestaltung von Aufgaben zur Initiierung von Gruppenlernen, die Betreuung der Lernenden, die Bewertung der Ergebnisse sowie die Evaluation werden u. a. anhand von Beispielen veranschaulicht. Besonders hervorzuheben ist, dass Hinze auf die individuellen und sozialen Faktoren beim computergestützten kooperativen Lernen eingeht, da gerade im virtuellen Lernkontext Lern- und Persönlichkeitsstile besonders zum Tragen kommen und entscheidend für das Gelingen von Gruppenlernen sind. Auch Dimensionen der Gruppenkonstellation werden im Hinblick auf die Realisierung von computergestütztem kooperativem Lernen in den Blick genommen. Insgesamt liefert der Band einen guten Überblick über die zu berücksichtigenden Aspekte bei der Gestaltung von virtuellen koopera-

tiven Lernszenarien. Dass diese eine besondere Herausforderung für die Lernenden und Lehrenden darstellen, hebt der Autor hervor (S. 142), ob sie allerdings zu einem neuen Paradigma im E-Learning führen (ebd.) bleibt abzuwarten.

### Kröger, Helga/Reisky, Anntares

#### Blended Learning – Erfolgsfaktor Wissen

Wissen und Bildung im Internet, Band 6

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2004, 168

Seiten, 21,80 Euro,

ISBN: 3-7639-3141-4

Neben dem Thema E-Learning hat der Begriff des „Blended Learning“ in den letzten Jahren Einzug in den medienbezogenen Bildungsdiskurs gehalten und ist zu einem neuen „Megathema“ geworden. Doch in diesem Zusammenhang von einem neuartigen Bildungskonzept zu sprechen, wie dies im Vorwort dieses Bandes geschieht (S. 9), trägt der Entwicklung nicht Rechnung. Seit Onlinelernen auf der pädagogischen Tagesordnung steht, gibt es die Verbindung von klassischen Lernformen mit E-Learning und das Konzept des Methodenmix ist so alt wie die Pädagogik.

Ausgehend von der Betrachtung unterschiedlicher Lernformen (S. 13 ff.) wird in diesem Band das Konzept „Blended Learning“ beleuchtet. Interessant ist, dass die Autor/inn/en im zweiten Kapitel sowohl die Lern- als auch die Lehrperspektive beleuchten. Dies geschieht allerdings fast schlagwortartig und leider wenig durchgearbeitet. Dass dann das dritte Kapitel („eLearning, Wissensmanagement, Blended Learning“) nur zwei Seiten umfasst, verstärkt den Eindruck eines Patchworkbeitrags, in den alles möglicherweise Relevante verpackt werden soll. Auch das letzte Kapitel zur Bildungspolitik trägt nur wenig zum Thema bei.

Sinnvoll wäre es sicher gewesen, sich noch stärker auf die Beschreibung der Architektur von Blended Learning zu konzentrieren und die drei Fallbeispiele aus der betrieblichen Bildung ausführlicher vorzustellen. Hier finden sich interessante Hinweise, die allerdings auch hier eher additiv als konzeptionell integrativ präsentiert werden. Dies trägt leider nur wenig zu einer fundierten Konzeptualisierung von „Blended Learning“ bei.

**Meister, Dorothee M./Tergan, Sigmar-Olaf/  
Zentel, Peter (Hrsg.)**

**Evaluation von E-Learning**

Zielrichtungen, methodologische Aspekte,  
Zukunftsperspektiven  
Medien in der Wissenschaft, Band 25  
(Waxmann Verlag) Münster 2004, 246 Seiten,  
19,80 Euro,  
ISBN: 3-8309-1311-7

Neben den didaktischen Konzeptionen von E-Learning und der Unterstützung von Lernenden in Online-Lernkontexten erhalten Fragen nach Qualität und Evaluation eine zunehmende Bedeutung bei der Entwicklung von virtuellen Lernszenarien. In diesem Sammelband finden sich Beiträge, die sich mit der Evaluation von E-Learning im Kontext des Förderprogramms des BMBF „Neue Medien in der Bildung – Bereich Hochschulbildung“ beschäftigen. Es handelt sich hier um die Dokumentation eines Workshops. Im Zentrum des Bandes stehen drei inhaltliche Schwerpunkte: Zielrichtungen von Evaluation, methodologische Aspekte und Zukunftsperspektiven. Daneben finden sich Kurzportraits von E-Learning-Projekten.

Durch die Mischung von Überblicks- und anwendungsbezogenen Beiträgen gelingt es, ein breites Spektrum von Zugängen zur Evaluation von E-Learning aufzuzeigen. Wenn einem Beitrag zu Methoden der Evaluation (Stockmann) ein kritischer Beitrag zum Rollenverständnis im Rahmen von Evaluationen folgt (Schwarz) oder die projektbezogenen Beiträge durch kommentierende Beiträge begleitet werden, zeigt sich die diskursive Struktur dieser Publikation. Diese Struktur trägt zum Perspektivenwechsel und damit auch zur intensiveren Auseinandersetzung mit der Thematik bei. Auch vor dem Hintergrund, dass die Frage nach Evaluationsmodellen für E-Learning vor allem auch im Hochschulbereich immer mehr Bedeutung erhält, ist dieser Band ein wichtiger und fundierter Diskussionsbeitrag.

**Münzer, Stefan/Linder, Ute (Hrsg.)**

**Gemeinsam online lernen**

Vom Design bis zur Evaluation kooperativer  
Online-Übungen  
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2004,  
223 Seiten + 1 CD-ROM, 17,90 Euro,  
ISBN: 3-7639-3206-2

Online-Kooperation beim E-Learning in der beruflichen Weiterbildung steht im Zentrum dieses Bandes. Grundlage bilden dabei die Ergebnisse des Projekts ALBA, das vom Fraunhofer Institut für Integrierte Informations- und Publikationssysteme koordiniert wurde. Die Publikation ist praxis- und umsetzungsorientiert. Im Grundlagenteil werden Dimensionen wie gemeinsame Lernprozesse, Qualitätssicherung und Markterkundung aufgefächert, Ergebnisse aus dem Projektkontext vorgestellt sowie die entwickelten Werkzeuge präsentiert. Im Praxisteil wird ein Prozessmodell anhand von Hinweisen zu Konzeption und Planung einer netzbasierten kooperativen Lernübung, zu Vorbereitungsmaßnahmen und Durchführung der Übung sowie zu Evaluation und Optimierung mit Hilfe von Leitfäden umsetzungsbezogen entwickelt.

Die Systematisierung im Grundlagenteil, die praktischen Handreichungen sowie die Materialien auf der CD-ROM bieten einen Fundus von Anregungen für die Gestaltung von kooperativem E-Learning, wie man es sonst nur selten findet. Wenn auch die theoretische Fundierung nur eine untergeordnete Rolle spielt – dies steht aber auch nicht im Zentrum des Anliegens der Autor/inn/en –, bieten die vielfältigen Materialien auch einen idealen Ausgangspunkt für Forschungskonzepte in Bereich des kooperativen E-Learnings. Vor allem für Praktiker/innen geschrieben liefert diese Publikation doch auch Grundlagen für den wissenschaftlichen Diskurs.

**Swertz, Christian**  
**Didaktisches Design**

Ein Leitfaden für den Aufbau hypermedialer  
Lernsysteme mit der Web-Didaktik  
Wissen und Bildung im Internet, Band 4  
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2004,  
120 Seiten, 21,80 Euro, ISBN: 3-7639-0193-0

Didaktische Fragestellungen sind nach der Technikfokussierung im pädagogischen Diskurs über E-Learning Ende der 1990er Jahre nun wieder von zentraler Bedeutung. Die Re-Pädagogisierung des Diskurses hat auch dazu geführt, dass medienspezifische didaktische Konzeptionen stärker in den Mittelpunkt gerückt sind. Der vorliegende Band von Swertz stellt die Frage nach der didaktischen Gestaltung hypermedialer Lernsysteme ins Zentrum.



In der Anlage ist dieser Leitfaden ein Studientext, der ausgehend von der Beschreibung allgemeiner Didaktik *die* Web-Didaktik entwickelt.

Die Publikation gibt hilfreiche Hinweise zum Aufbau hypermedialer Lernsysteme. Die Fülle der Informationen ist zwar in den einzelnen Abschnitten klar gegliedert (Orientierung, Beispiel, Erklärung, Handlung, Aufgabe), doch in einer Weise verdichtet, dass die Zusammenhänge manchmal nur schwer nachzuvollziehen sind. Ein weiterer kritischer Punkt ist der Begriff der „Web-Didaktik“, die als spezifische Form der allgemeinen Didaktik beschrieben wird. Dabei handelt es sich um ein Konzept, das von einer Arbeitsgruppe um Prof. Meder entwickelt wurde und sich auf hypermediale Gestaltung bezieht. Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist, ob die Offenheit des WWW unter einer pädagogischen Perspektive nicht unterschiedliche didaktische Zugänge als „Lernort“ ermöglicht. In diesem Zusammenhang bei *enem* Konzept von *der* Web-Didaktik zu sprechen ist zumindest diskussionswürdig.

### Fazit

Eine Sammelrezension hat immer den Nachteil, dass die einzelnen Bücher nur unzureichend gewürdigt werden können. Gleichwohl bietet sie den Vorteil, Trends des Diskurses festhalten zu können. Betrachtet man nun die vorgestellten Publikationen, wird deutlich, dass sich die Auseinandersetzung mit E-Learning derzeit sehr auf den Hochschulkontext bezieht. Dies verwundert nicht, da in den letzten Jahren gerade in diesen Bereich immense Fördergelder für Projekte geflossen sind und nun die Ergebnisse dieser Projekte veröffentlicht werden. Festzuhalten sind die Perspektiven, unter denen E-Learning und Blended Learning in den Blick genommen werden. Die Lernenden, Konzepte des kooperativen Lernens und die didaktische Gestaltung von Lernumgebungen treten immer mehr in den Vordergrund der Konzeptdiskussion. Zusammenfassend lässt es sich vielleicht so formulieren: Endlich übernimmt Pädagogik wieder die Diskurshegemonie über technisch unterstützte pädagogische Prozesse und nicht mehr die Informatik und das Webdesign.

*Richard Stang*

## Rezensionen

**Behrmann, Detlef/Schwarz, Bernd/Götz, Klaus (Hrsg.)**

**Professionalisierung und Organisationsentwicklung** – Optimierung der Rahmenbedingungen des lebenslangen Lernens in der Weiterbildung, Bildungsarbeit der Zukunft  
Forum Weiterbildung, Band 2  
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2004,  
361 Seiten, 24,90 Euro, ISBN: 3-7639-3198-8

In dem Sammelband werden Projektkonzeption, Projektkontext, Projektteile, Evaluationsergebnisse und Support des Projekts „Innovative Methoden zur Förderung lebenslangen Lernens im Kooperationsverbund Hochschule und Weiterbildung“ dargestellt. Das Projekt war im Rahmen des Bund-Länder-Programms „Lebenslanges Lernen“ in Rheinland-Pfalz durchgeführt worden. Es zielte auf die Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse in Weiterbildungseinrichtungen, um die Rahmenbedingungen für das lebenslange Lernen zu verbessern (S. 12 f.). Das Projekt wurde in Kooperation des Instituts für Erziehungswissenschaft, des Zentrums für Human Resource Management und der Arbeitsstelle für die Weiterbildung der Weiterbildenden an der Universität Koblenz-Landau in einem dreijährigen Projektzeitraum mit Partnern aus den sieben anerkannten Landesorganisationen für Weiterbildung und dem Verband der Volkshochschulen durchgeführt. In den einzelnen Einrichtungen diagnostizierten so genannte Entwicklungsteams den organisationalen Lernbedarf und entwickelten entsprechende Konzepte, die sie schrittweise umsetzten. In einrichtungsübergreifenden Kompetenzateliers wurde der Erfahrungsaustausch und damit auch ein Beitrag zum Transfer geleistet. Studierende des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft wirkten in Projektseminaren mit, die die Entwicklungsteams unterstützten, die Teams wurden von der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts kontinuierlich beraten und auf einer internetgestützten Kommunikationsplattform wurde der Austausch der Entwicklungsteams unterstützt.

Der Sammelband gliedert sich in die Kapitel 1. Projektskizze – Einleitung und Projektdesign, 2. Projektkontext, 3. Projektansatz –

Konzept, Gestaltung, Ergebnisse, 4. Teilprojekte – Voraussetzungen, Ziele, Vorgehensweisen, Resultate, Perspektiven, 5. Projektevaluation und 6. Projektsupport.

*Bernd Schwarz* und *Detlef Behrmann* begründen vor dem Hintergrund einer Analyse des programmatischen Anspruchs des lebenslangen Lernens die Anforderungen an die Weiterbildungseinrichtungen. Am Lebensphasenmodell orientierte Strukturen weitgehend voneinander isolierter Bildungssektoren müssen sich stärker vernetzen und miteinander kooperieren. Intentionales und institutionelles Lernen ist stärker mit funktionalem und informellem Lernen in alltäglichen Lebens- und Arbeits- Zusammenhängen zu verbinden. Das Lernen als eigenverantwortliche und selbstgesteuerte Tätigkeit ist zu fördern. Neue Technologien sind für die zeit- und ortsunabhängige Ausgestaltung des Lernens zu nutzen. Motivations- und Anreizsysteme sollen zur Förderung der Bildungsnachfrage und der Ausgestaltung einer lernförderlichen Umwelt beitragen.

*Peter Krug* sieht in dem lebenslangen Lernen ein „Gewinnerthema“ für alle, wenn es gelingt, dass die Weiterbildungspolitik angemessene Rahmenbedingungen schafft und die Weiterbildungsorganisationen sich kontinuierlich weiterentwickeln und professionalisieren, stärker mit unterschiedlichsten Akteuren kooperieren und neue Angebotsformen realisieren. *Heino Apel* – Repräsentant des Programmträgers – ordnet das Projekt in das Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“ ein und hebt den Ansatz hervor, mit einer systematisch verbundenen Organisations- und Personalentwicklung zur nachhaltigen Förderung des LLL beizutragen.

Aus der Perspektive einer externen Organisationsberatung beschreibt *Waltraud Amberger* an ausgewählten Fallbeispielen, welche Unterstützungsleistungen Beratung bieten kann, um die Weiterbildungseinrichtungen zu lernenden Organisationen zu entwickeln. Sie kristallisiert aus den Erfahrungen die Voraussetzungen für eine gelingende Beratung heraus.

Welche Bedingungen für eine Nutzung von Informations- und Kommunikationsplattformen gegeben sein müssen und welche Medienkompetenzen sich die Weiterbildenden zu erwerben haben, stellt *Dirk Bißbort* aus der Sicht eines Netzwerkadministrators dar.

Die Beschreibungen der Konzepte und Erfahrungen der Teilprojekte konzentrieren sich auf unterschiedliche inhaltliche Akzente. *Dietmar von Blittersfeld* beschreibt einen Reorganisationsprozess im Rahmen der evangelischen Arbeitsstelle Bildung und Gesellschaft in Landau. Dieser konnte nur erfolgreich verlaufen, weil Schlüsselprozesse neu strukturiert wurden und mit einer systematisch geförderten Teamentwicklung auch ein neues tragfähiges Organisationsprofil entwickelt wurde. *Markus Böhme u. a.* reflektieren Veränderungsprozesse beim Bildungswerk des Landessportbundes im Zusammenhang mit der Einführung eines systematischen Qualitätsmanagements. Welchen Professionalisierungssupport ehrenamtliche Bildungsbeauftragte annehmen und wie deren Professionalität damit gefördert werden kann, zeigt *Thomas Sartingen* am Beispiel einer Organisationseinheit der katholischen Erwachsenenbildung. Im Grundsatz das gleiche Thema greifen *Edith Baumgartner* für die Bildungsarbeit des Landfrauenverbandes auf. *Barabara Graf, Günter Michels* und *Monika Nickels* beschreiben, wie drei Landkreisvolkshochschulen, bei unterschiedlichen strukturellen Voraussetzungen sich mit innovativer zielgruppenorientierter Programmplanung auseinandersetzen.

*Bernd Schwarz* präsentiert in seinem Beitrag zur Projektevaluation die Ergebnisse der Mitarbeiterbefragung zu den Wirkungen der Arbeit. Diese werden im Hinblick auf Verbesserung der Organisationsstruktur, der Projektarbeitsformen und der Nachhaltigkeit der Projektarbeit insgesamt positiv eingeschätzt, sieht man einmal von der polarisierenden Beurteilung der internetgestützten Kommunikationsplattform ab. Der weitere Professionalisierungsbedarf wird primär in den zentralen Feldern des Bildungsmanagements gesehen. Diese Anforderung – das beschreibt *Claudia Hochdörfler* in ihrem Beitrag zum einrichtungsübergreifenden Support bei der Weiterbildung der Weiterbildner – wurde von der Arbeitsstelle für die Weiterbildung der Weiterbildenden bereits produktiv aufgegriffen.

Der Sammelband ermöglicht insgesamt einen tiefen Einblick in die Arbeitsformen und die Ergebnisse eines durchaus komplexen Projekts, das Weiterbildungseinrichtungen in mehrfacher Hinsicht dabei unterstützte, ihre Strukturen und ihre Angebotsformen mit dem

akzentuierten Blick auf das lebenslange Lernen weiterzuentwickeln. Sowohl die beschriebenen Arbeitsformen als auch die praxiswirksamen Ergebnisse sind anregend. Die Autoren verzichten mit wenigen Ausnahmen auf das Wiedergeben von bloßen programmatischen Ansprüchen und konzentrieren sich auf die Darstellung der realen Ausgangssituationen und die Beschreibung der erfolgten Veränderungsprozesse. Insofern gibt das Buch den Leser/inne/n einen eindrucksvollen Einblick in die Veränderungsprozesse der Weiterbildung im Kontext lebenslangen Lernens. Es setzt aber auch das Interesse an einer differenzierten Darstellung der „Veränderungswerkstatt Weiterbildung“ voraus. Da sich der Stand der Organisationsentwicklung und der Professionalisierung in der Weiterbildung bekannterweise nicht über einen Kamm scheren lassen kann, wird manch einem Leser nicht alles neu vorkommen. Dies spricht nicht gegen das Buch. Es ist eher eine Empfehlung an die Leser/inn/en, den eigenen Blickwinkel der Rezeption entsprechend zu justieren. Der Projektbericht ist auf alle Fälle solchen Adressat/inn/en zu empfehlen, die sich theoretisch *und* praktisch mit der Optimierung der Rahmenbedingungen des lebenslangen Lernens in der Weiterbildung beschäftigen.

*Klaus Meisel*

**Bender, Walter/Groß, Maritta/Hegmeier, Helga (Hrsg.)**

**Lernen und Handeln**

Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung (Wochenschau Verlag) Schwalbach 2004, 414 Seiten, 24,80 Euro, ISBN: 3-89974-080-7

Festschriften, wie die hier vorzustellende für Jost Reischmann, haben in der Erwachsenenbildung eine lange Tradition und einen ganz eigenen Charakter. Sie sind Ausdruck des Personenbezugs, der persönlichen Bindung, die in der kleinen Disziplin der Erwachsenenpädagogik einen hohen Stellenwert hat und sie bieten für die Lesenden meist die Chance, innovative Theorieansätze und aktuelle Forschungsvorhaben unter einer gemeinsamen Themenstellung gebündelt vorzufinden. Nicht selten treffen, wie auch in dieser Publikation, die Vertreter/innen kontroverser Positionen

unter dem festlichen Anlass vereint aufeinander.

Kritische Bewertungsmaßstäbe für den Typus Festschrift anzulegen ist schwierig. Als zentrale Bezugspunkte können gelten: der Geltungsanspruch, wie er in der Einleitung formuliert wird, die Angemessenheit des theoretischen Niveaus, die Aktualität der Beiträge – und der Bezug zum Lebenswerk.

Diese Anforderungen werden fast vollständig erfüllt. Zwei Dimensionen fehlen: Das ist einmal eine systematische Darstellung der historischen Dimension der Debatten über Lernen und Handeln in der Erwachsenenbildung, die vor 1970 und in den 1970er Jahren stattfanden – Stichwort Handlungsorientierung in der emanzipatorischen Erwachsenenbildung; und das ist zum anderen die alltägliche Dimension der Lernen-Handeln-Kluft, wie sie im organisierten Lernen in Kursen der Volkshochschulen als massenhaftes Phänomen auftritt.

Die Festschrift umfasst 28 Beiträge und ist in vier Kapitel gegliedert. Die einzelnen Kapitel lauten: „Grundsätzliche, bildungstheoretische Reflexionen“, „Allgemeine und politische Erwachsenenbildung“, „Berufliche und betriebliche Weiterbildung“, „Andragogische Professionalität und Ausbildung“.

Es ist im Rahmen der Rezension nicht möglich, alle 28 Beiträge zu berücksichtigen. Eine exemplarische Darstellung ist notwendig. Orientiert ist die Auswahl am Theoriebezug und dem Innovationsgehalt. Für das erste Kapitel sind besonders erwähnenswert: die kritische Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus von Günther Dohmen und sein Plädoyer für eine emanzipatorisch ausgerichtete Erwachsenenbildung, und die an das Konzept des defensiven versus expansiven Lernens von Klaus Holzkamp angelehnte Analyse von Lernwiderständen von Peter Faulstich und Petra Grell.

Im zweiten Kapitel stellen Christina Schwarzer und Joachim Koblitz in komprimierter Form die Themenstellung im Kontext des erlebnispädagogischen Ansatzes vor. Gert Uhl entwickelt in Anlehnung an Bernd Dewe einen Begründungszusammenhang für ein reflexives Lernen, das den Erwerb einer genera-

tiven Regelstruktur als Grundlage für implizite Bildungsprozesse und kompetentes Handeln, als Alltagskompetenz, in den Mittelpunkt stellt.

Im dritten Kapitel entwickelt Helga Heglmeier Ansätze für einen andragogisch begründeten organisationalen Lernbegriff im Wissensmanagement. Hildegard Macha und Wolfgang Bauhofer stellen eingebettet in die Theoriediskussion über die Potenzialentwicklung und den Kompetenzerwerb das Konzept der kollegialen Beratung in der bayerischen Lehrerfortbildung vor.

Im vierten Kapitel arbeitet Diemel Nittel anhand der Auswertung narrativer lebensgeschichtlicher Interviews mit Erwachsenenpädagog/inn/en Begründungen für eine alternative – erfolgsgesättigte – professionsgeschichtliche Deutung des Verhältnisses zwischen pädagogischen Ambitionen und Realisierung in den Berufsgeschichten heraus. Hermann J. Forneck setzt sich kritisch mit den Anforderungen des selbstgesteuerten Lernens auseinander. Im Rahmen einer diskursanalytischen Untersuchung entwickelt er Inhaltspunkte für professionelle Entwicklungsprozesse wie sie mit diesem neuen gesellschaftlichen Paradigma für angehende Erwachsenenpädagog/inn/en anstehen.

Einem innovativen Charakter haben auch zwei Beiträge, in denen literarische Texte als Quellen für die Analyse erwachsenenpädagogischer Fragestellungen benutzt werden. Das ist der Sammelbeitrag von Birgitt Hilliger, Daniela Rätzel, Heiko Rüppel und Holger Sickel (Kap. I), in dem der Begriff des Möglichkeitsraums bei Robert Musil als Bezugspunkt für eine räumlich ausgerichtete Erwachsenenindikativik herangezogen wird. Zum anderen ist das der Beitrag von Werner Faber (Kap. II), in dem er das Grimmsche Märchen „Die kluge Else“ zum Ausgangspunkt für Reflexionen zur Wissen-Handeln-Problematik nimmt.

Zusammenfassend gilt: Mit diesem Sammelwerk sind der aktuelle Forschungsstand, zentrale Entwicklungslinien der Theoriediskussion und innovative Forschungsprojekte zum Zusammenhang von Lernen und Handeln gut dokumentiert. Es kann als profunde, multiperspektivische Einführung in die Themenstellung genutzt werden.

*Klaus Heuer*

## **Brödel, Rainer**

### **Weiterbildung als Netzwerk des Lernens**

Differenzierung der Erwachsenenbildung (W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2004, 330 Seiten, 24,90 Euro, ISBN: 3-7639-3100-7

Brödels Reader will nichts Geringeres, als über „Umbruchsituationen in der Weiterbildungslandschaft und für das ganze Lernen insgesamt“ berichten. Er ist in vier Kapitel gegliedert, die die Überschriften „Vernetzte Lernkultur: Übergänge“, „Modernisierung und Lerninfrastruktur“, „Region und intermediäres Handeln“, „Lebensbegleitendes Lernen in Zivilgesellschaft und Vereinen“ und „Transformationsarbeit“ tragen. Die Beiträge gründen auf einer Vorlesungsreihe an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Die Beiträge sind – was wohl der Vorlesungsreihe geschuldet ist – aus sehr unterschiedlichen Perspektiven zu sehr unterschiedlichen Fragestellungen geschrieben, so dass ein roter Faden bei der Lektüre nicht leicht erkennbar ist. Während der erste Artikel des ersten Kapitels von Ortfried Schaffter eine intensive Auseinandersetzung mit dem Netzwerkbegriff und dem Versuch, dazu Präzisierungen vorzulegen, darstellt, arbeitet der nächste Autor Horst Siebert ein eigenständiges Thema ab. Bei ihm kann man noch einmal sehr gut komprimiert nachlesen, was der Konstruktivismus für die Erwachsenenbildung leisten kann. Von John Erpenbeck erfahren wir als Nächstes, dass sich die Kompetenzentwicklung auch mit Hilfe moderner erkenntnistheoretischer physikalischer Synergetikansätze beschreiben lässt. Es folgt ein informativer Artikel von Klaus Künzel, der die Diskussion um informelles Lernen umfassend aufarbeitet, auf Begriffsunklarheiten und bildungspolitische Vereinbarungen hinweist. Schließlich warnt der Autor vor dem „Vernetzungseifer“ mit dem auch der Wissenserwerb, der „en passant“ erfolgt, zum Dauerlernzwang geraten könnte. Wenn man will, liest sich das wie ein Seitenhieb auf die Vernetzungsmetapher im Buchtitel. Das zweite Kapitel zur Modernisierung und Lerninfrastruktur eröffnet Erhard Schlutz mit der These, dass Bildungsdienstleistungen in der Moderne der Gefahr unterliegen, dem Muster der Selbstbedienung zu folgen. Was pädagogisch nach Wahlfreiheit und selbstgesteuerter Entscheidung aussieht, ist im Kern

die Folge eines Rationalisierungszwanges, der vom Bildungsgut zum Fertigprodukt führt. Im nächsten Beitrag führt Rudolf Tippelt kompakt in die Thematik der Weiterbildungsberatung ein. Er beschreibt die herrschenden Defizite und illustriert die Bedeutung insbesondere der trägerübergreifenden und milieuorientierten Beratung. „An der theoretisch-analytischen Systematisierung des Beratungsbereichs in der WB muss weiter gearbeitet werden“ (S. 157). Das Kapitel schließt mit der kenntnisreichen Zusammenstellung über internetbasiertes Lernen von Hermann Buschmeyer mit Fokus auf das Angebot des NRW Bildungsportals learn:line. Wissenschaftliche Untersuchungen zu Nutzungsformen, insbesondere zu kommunikativen Nutzungen mit dem Bildungsserver kann der Autor leider nicht benennen. Das Kapitel Region und intermediäres Handeln beginnt mit zwei Beiträgen aus dem DIE, die insbesondere die lernenden Regionen herausheben. Ekkehard Nuissel beschreibt die gegenläufigen Tendenzen von Globalisierung und Wiederentdeckung des Regionalen. Internationale Bildungsmärkte und die Herausforderung des Sprachbabylons Europa (im Vergleich zu anderen großen Wirtschaftsräumen) beeinflussen auch das nationale Bildungssystem und stoßen im Austausch neue Lernformen an. Eine einfache Harmonisierung nationaler Weiterbildungssysteme innerhalb Europas ist allerdings nicht so leicht möglich wegen der jeweils sehr unterschiedlichen Systeme in Frankreich, Deutschland und dem Norden und dem europäischen Süden. Dem gegenüber scheint die Region zentraler Bezugspunkt und kultureller Rückhalt zu sein, was im Konzept der lernenden Regionen seinen innovativen Ausdruck gefunden hat. Den positiven Impulsen durch Europäisierung und Regionalisierung stehen auch Gefahren gegenüber. Im Ländertransfer wird Banales leichter transferiert als Anspruchsvolles, und Regionalismus unterliegt der Gefahr des Provinzialismus, wenn die Entwicklung des Ganzen nicht aus dem Auge verloren wird. Dieter Gnahs konzentriert sich auf die Regionalisierung und „Lernende Regionen“, wobei er auf die Raumwirksamkeit von Qualifizierungsprozessen weist, und betont, dass Lernprozesse nicht voraussetzungslos funktionieren, Netze bilden sich nicht von selbst. Es müssen die richtigen Leute zur richtigen Zeit zusammenkommen.

Das Kapitel wird abgeschlossen durch einen Beitrag von Johannes Weinberg, der mit regionaler Strukturpolitik beginnt, eine theoretische Abhandlung zum informellen Lernen folgen lässt, und Ergebnisse der QUEM-Projekte „Lernen im sozialen Umfeld“ präsentiert. Als drittes reflektiert er über erwachsenenpädagogische Professionalität, der in Zeiten des Bedeutungszuwachses des informellen Lernens auch eine institutionenbezogene Professionalität zur Seite zu stellen ist.

Das 4. Kapitel präsentiert Vereine als Orte des Lernens. Annette Zimmer spricht als Politologin vom Bedeutungszuwachs der Kommune als Ort gelebter Demokratie, in der bürgerschaftliches Engagement als Gegenbewegung zur Globalisierung zugenommen habe. Aus Erhebungen erfahren wir, dass die politischen Zugehörigkeiten zu Gewerkschaften, Parteien und Bürgerinitiativen zurückgehen, während die Mitgliedschaft in Vereinen leicht ansteigt. Als Motiv für Bürgerengagement nennen 85 % der Befragten die Anwendung erworbenen Wissens und von Kompetenzen. Der Schlüssel für mehr bürgerschaftliches Engagement liegt in der Eigenverantwortung. Je mehr davon den Beteiligten überlassen wird, desto größer wird ihr Engagement. Diese Erkenntnis widerspricht dem traditionellen Verständnis von Selbstverwaltung in den Kommunen. Die Autorin plädiert dafür „mehr Zivilgesellschaft zu wagen“, wobei sie eingangs beschreibt, wie Bürgerengagement, dritter Sektor und Zivilgesellschaft zusammenhängen. Wer geballte Zitateliteratur mit Belegen von der Antike bis zur Moderne mag, wird mit Hauke Brunkhorst darüber aufgeklärt, was bürgerschaftliche Solidarität im Prozess der Globalisierung bedeutet. Die Wurzeln für Solidarität sieht er im antiken heidnischen Solidaritätsbegriff bei Aristoteles, dem Elitäres anhaftet und in der biblisch fundierten Solidarität, die als caritas bzw. Nächstenliebe daher kommt. In funktional ausdifferenzierten Gesellschaften muss nach Luhmannscher Diktion Solidarität die Inklusionsproblematik lösen. Schließlich führt ökonomische Globalisierung zur Auflösung des Rheinischen Kapitalismus, womit die Inklusionsproblematik eine weitere Herausforderung erfährt.

Nach diesem theoretischen Höhenflug untersucht Dieter H. Jütting noch einmal das Lernen in Vereinen, wobei er darauf hinweist, dass empirisch fundiertes Wissen über das

Vereinswesen dürrig sei. Historisch beginnt die Erwachsenenbildung durchaus mit Vereinen als Orte des Lernens, was sich erst mit der Professionalisierung der Volkshochschulen in den 1950er und 1960er Jahren zu verändern begann, und gegen Ende des Jahrhunderts in Form einer Weiterbildungsgesellschaft mit einem dichten Institutionennetz eine völlig andere Gestalt annahm. Jütting wirft der Wissenschaft vor, dass sie sich in der Zeit immer nur mit staatlichen oder marktformigen Einrichtungen befasst habe, und dabei die besonderen organisatorischen Bedingungen und Handlungslogiken des Vereinswesens vernachlässigt habe, obwohl diese vielfach noch Träger von Weiterbildungseinrichtungen sind. Damit würden die Theoriemodelle die Wirklichkeit nur begrenzt angemessen fassen können. Als Empirie führt Jütting eine Untersuchung über die Vereine zweier Städte vor, die eine beeindruckende Weiterbildungsaktivität belegen. Die Befragten geben dabei an, dass für ihren Kompetenzerwerb der informelle Wissenserwerb vor dem Wissenszuwachs aus formalen Bildungsveranstaltungen rangiert. Erworben haben sie in Vereinen insbesondere soft skills.

Abschließend thematisiert Wolfgang Seitter das Lernen in Migrantenvereinen und zeigt auf, dass diese als polyfunktionale Lernorte fungieren. Seine Begeisterung für entgrenzte Lernformen wird am Beispiel des „Demokratischen Hauses Spaniens“ deutlich, das eine ethnische Kolonie darstellt, die durch eine komplexe örtlich-räumlich-inhaltliche Struktur ausgezeichnet ist, in der sich verschiedene Lernarrangements ereignen. Er beschreibt die räumlich-inhaltliche, die intergenerationale Vernetzung und die pädagogische Aufladung der Räume.

In das letzte Kapitel „Transformationsarbeit“, dessen Titel sich nicht unmittelbar erschließt, packt Brödel seine Stellungnahme zur Expertenanhörung zum Thema „Modernität und Innovation in einer Weiterbildungslandschaft“, das zum Erwachsenenbildungsgesetz von NRW veranstaltet wurde. In diesem Beitrag erfährt der Leser eine kompakte gut beobachtete Übersicht der neuen Trends. Das lebenslange Lernen wird nicht nur als Chance interpretiert, sondern es wird auf den Ersatz der institutionellen Weiterbildung durch die förderpolitisch weitaus beliebiger Formel des lebenslangen Lernens hingewiesen. Außer-

dem werden Herausforderungen der alternen Gesellschaft beschrieben und schließlich wird ausführlich zu Qualitätsdiskursen und -modellen Stellung genommen.

Als Gesamtlektüre ist der Reader nicht leicht verdaulich. Als Nachschlagewerk zu neuen Entwicklungen in der Weiterbildung bietet er vielseitige Orientierungshilfen und Ergebniszusammenstellungen.

*Heino Apel*

### **Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (Hrsg.)**

#### **Finanzierung Lebenslangen Lernens – Der Weg in die Zukunft**

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2004,  
338 Seiten, 24,90 Euro,  
ISBN: 3-7639-3175-9

Um das Fazit gleich vorweg zu benennen: Der Schlussbericht der vom BMBF berufenen Expertenkommission ist eine Fundgrube für differenzierte Weiterbildungsanalysen in Deutschland, eine interessante Dokumentation europäischer innovativer Weiterbildungsansätze und eine Steilvorlage für politische Umsetzungstrategien zur Modernisierung der Weiterbildung. Schon die Zusammensetzung der Kommission präjudizierte eine stark bildungsoökonomische Fokussierung (Timmermann, Bielefeld; Färber, Speyer; Backes-Gellner, Zürich; Bosch, Duisburg-Essen; Nagel, Kassel) und weniger eine pädagogische Orientierung. Im Zentrum des Kommissionsauftrags stand die Entwicklung neuer Finanzierungsoptionen und -elemente, die unter Berücksichtigung bisheriger Finanzierungsströme in Szenarien realistischer Organisationsmodelle der Finanzierung lebenslanges Lernen münden sollten. Dabei sollen die von der Kommission vorgeschlagenen Instrumente gleichzeitig die Lern- und Bildungsbereitschaft sowie ebenfalls die Eigenverantwortung der Individuen für die berufliche Weiterbildung einschließlich der allgemeinen politischen und kulturellen Bildung stärken und die betrieblichen und öffentlichen Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Unterstützungen verbessern.

Der Bericht beginnt mit einer Klärung der Kontexte von lebenslangem Lernen und einer Beschreibung der Zielsetzungen (S. 27–34). Anschließend wird die gegenwärtige Situati-

on des lebenslangen Lernens im Zusammenhang der Wachstumsförderung der Beschäftigungsfähigkeit und der Teilnahmemöglichkeiten untersucht (S. 35–204). Bei der Wachstumsförderung werden für Deutschland erhebliche Defizite der auch im internationalen Vergleich unterproportionalen Bildungsausgaben festgestellt, ebenso beim nur kurzfristigen betrieblichen Anpassungslernen. Besonders signifikante unterdurchschnittliche Teilnahmwahrscheinlichkeiten werden festgestellt für:

- Personen mit geringer Qualifikation,
- Personen in traditionellen Arbeitsstrukturen,
- Personen ohne Erwerbsstatus bzw. mit prekärem Erwerbsstatus,
- Arbeitnehmer in Kleinbetrieben,
- Frauen mit Kindern,
- einkommensschwache Personen,
- Ausländer.

Der Bericht betont, dass deutsche Bildungseinrichtungen das Lern- und Leistungspotenzial ihrer Lerner unvollkommen ausschöpfen (Defizite in der Bildung von Humankapital). Im Weiterbildungssystem werden Defizite aufgezeigt, u. a. das Fehlen von umfassenden zweiten Chancen, Probleme mangelnder Durchlässigkeit und Modularisierung sowie fehlender materieller Ressourcen. Die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens wird betont und hier insbesondere die Weiterbildung als wichtige Investition zur Optimierung der Berufsfähigkeit und der Zivilgesellschaft. Auch auf Grund des demographischen Wandels sei Weiterbildung für Personen mit Migrationshintergrund und für Benachteiligte besonders notwendig.

Diese Befunde werden mit der Analyse der bisherigen Finanzierungsinstrumente und ihrer Defizite kontrastiert. Die Kommission kommt zu dem Ergebnis, dass eine Vielzahl gemischter Finanzierungsmodalitäten besteht, dass institutionell angebotsorientierte Finanzierung dominiert, dass der betriebliche Anteil am gesamten Finanzierungsvolumen überschätzt wird und ein Teil der individuellen und betrieblichen Aufwendungen für LLL staatlich refinanziert wird.

Nach der Analyse folgen Empfehlungen. Weiterhin werden Rahmenbedingungen für die Umsetzung des lebenslangen Lernens benannt sowie die Notwendigkeit eines verbesserten Bildungsklimas betont (S. 205–312).

Die Kommission kommt zu folgender „Empfehlungsarchitektur“:

Vorschlag I:

- Öffentliche Förderung der allgemeinen, politischen und kulturellen Weiterbildung, sofern im öffentlichen Interesse (z. B. politische Bildung, kompensatorische Grundbildung, abschlussbezogene Allgemeinbildung),
- Förderung von Bildungssparen privater Haushalte zum LLL und zinsverbilligte Bildungskredite,
- Ausbau der Förderung allgemeiner und beruflicher Bildung Erwachsener mit geringem Einkommen und Vermögen zu einem kohärenten System des LLL (Vorbild Schweden).

Vorschlag II:

- Förderung der Weiterbildung in Unternehmen (Insolvenzschutz von Arbeits- und Kernzeitkonten, besondere Regelungen für Leiharbeitnehmer, Freistellungsregelungen, Gutscheine für KMU-Belegschaften),
- Weiterbildungsförderung nach SGB III (flexible Handhabung der Eingliederungsquoten für Zielgruppen, flexible Förderung von An- und Ungelernten, Ruhen von ALG-Ansprüchen bei WB),
- Instrumente für Zuwanderer, Ausiedler und jugendliche Flüchtlinge (Integrationskurse, Zugang zur beruflichen Bildung).

Vorschlag III:

- Bundeseinheitliche Regelung institutioneller Rahmenbedingungen (z. B. Akkreditierung, Bildungsprofiling, Qualitätssicherung),
- Kontingentierung von staatlich gewährten Lernzeiten als Prüfauftrag,
- Ausbau der Forschung zu LLL,
- Lernförderliche Regelungen in Arbeits- und Produktmärkten.

Der Kommissionsbericht wird abgerundet durch die Benennung von in Auftrag gegebenen Gutachten sowie durch ein sehr differenziertes Literaturverzeichnis (S. 313–333). Für die „Schnelllesenden“ kann verwiesen werden auf die Zusammenfassung der Ziele (S. 32 f.) und der Ergebnisse (S. 17–26) sowie auf die Schlussbetrachtung (S. 310–312.).

Der Bericht überzeugt durch die inhaltlich detaillierten Analysen, die anschauliche Untermauerung durch Abbildungen und Tabellen, den methodischen Berichtsaufbau mit Zusammenfassungen und kenntlich gemach-

ten Grundsätzen einschließlich der Minderheitenvoten sowie die auch optische Herausstellung entsprechender Empfehlungen. Die Herausgabe des Kommissionsberichtes wurde immer wieder verschoben, weil zwischen den Kommissionsexperten, aber auch mit dem BMBF erheblicher Klärungsbedarf bestand. Am 28.07.2004 wurde der Bericht schließlich durch die Bundesbildungsministerien mit einer Presseerklärung veröffentlicht. In der Zwischenzeit ist eine Reihe von Stellungnahmen erfolgt, sowohl von den Verbänden als auch von den im Bundestag vertretenen Fraktionen. Ende April 2005 hat die Bundesregierung eine Stellungnahme zum Bericht abgegeben, in der allerdings keine konkreten Maßnahmen vorgeschlagen worden sind (vgl. dazu umfassender Krug in „Recht der Jugend und des Bildungswesens“ 2/05).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Bericht eine gute programmatische Voraussetzung für zukünftiges nachhaltig strukturbildendes politisches Handeln im Bereich des lebenslangen Lernens ist. Es wird darauf ankommen, dass die Empfehlungen durch die Bundesregierung, die Länder und alle anderen Beteiligten auch tatsächlich umgesetzt werden.

*Peter Krug*

**Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.)  
Expansives Lernen**

(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2004, 310 Seiten, 19,80 Euro, ISBN: 3-89676-811-5

Das 1993 von Klaus Holzkamp veröffentlichte Buch „Lernen“ blieb in der Erwachsenenbildung zunächst weitgehend unbemerkt, bis Peter Faulstich auf die Relevanz dieser subjektwissenschaftlichen Lerntheorie aufmerksam machte. Holzkamp unterscheidet zwischen defensiven (auf Anpassung an Erfordernisse vor allem des Arbeitsmarktes gerichtet) und expansiven Lernbegründungen. Expansives Lernen wird von den begründeten Interessen der Menschen aus definiert und verbindet eine intentionale Subjektentwicklung mit gesellschaftlichem, partizipativem Handeln. Expansives Lernen ist ein Handeln gesellschaftlicher Subjekte, wobei dieser Lernbegriff an den Bildungsbegriff erinnert (Ludwig, S. 41).

Holzkamp geht von der Annahme aus, dass der Erwachsene nicht begründet gegen seine eigenen Interessen handelt. Holzkamp vermittelt zwischen individuellen Bedeutungen und sozialstrukturellen Verhältnissen. Sein kritischer Lernbegriff ist anschlussfähig an Konzepte emanzipatorischen, selbstbestimmten Lernens, geht aber über individualistische Ansätze z. B. des selbstreferenziellen Lernens hinaus. Holzkamps Begriff des expansiven Lernens bildet den Referenzrahmen dieses Sammelbands, in dem sich 19 Autor/inn/en – überwiegend aus der Erwachsenenbildung – zu dieser Lerntheorie äußern.

P. Faulstich und J. Ludwig führen in die subjektwissenschaftliche Theorie des Lehrens und Lernens ein und es wird ein Interview abgedruckt, das Rolf Arnold mit (dem inzwischen verstorbenen) K. Holzkamp geführt hat. Diese Theorie wird in dem Kapitel „Reflexionen auf Lernen und Bildung“ von den Herausgebern sowie von G. Zimmer, R. Peters, D. Gnahs, I. Schüßler, K. Müller kommentiert. Im zweiten Kapitel wird über „Lernforschung vom „Subjektstandpunkt““ berichtet. M. Markard, P. Grell, M. Weis, P. Arnold, A. Grotlüschen, M. Müller und M. Allespach stellen Forschungsprojekte vor, die mehr oder weniger stringent auf die Lerntheorie Holzkamps rekurrieren. Das dritte Kapitel enthält „kritische Reflexionen zur Lerntheorie Klaus Holzkamps“, und zwar von R. Arnold, H. Forneck, J. Wittpoth, H. Bremer, A. Krapp. Der Sammelband ist die vielleicht anspruchsvollste Veröffentlichung zur Lerntheorie in der Erwachsenenbildungsliteratur der vergangenen Jahrzehnte. Dieser Lernbegriff hat einerseits eine lange Tradition (z. B. in der Kritischen Theorie), ist aber andererseits nicht nur ein neues Etikett für Altbekanntes. Die Autor/inn/en haben – das ist nicht verwunderlich – Holzkamp unterschiedlich gelesen. Alle Beiträge knüpfen an Holzkamp an, aber nicht alle setzen sich mit ihm auseinander. Vielleicht wäre weniger mehr gewesen, denn den Leser/inne/n wird auf 310 Seiten doch einiges an Lernanstrengung zugemutet – u. a. auch durch eine in einigen Beiträgen unnötig verklausulierte Sprache.

Es handelt sich um eine theoretische Grundlegung und Holzkamp war Theoretiker, kein Empiriker. So habe ich mehr Illustrationen expansiven Lernens bei unterschiedlichen Zielgruppen und in verschiedenen Lernberei-



chen vermisst. In der Bildungswirklichkeit stellt sich vermutlich heraus, dass defensives und expansives Lernen keine Gegensätze, sondern komplementäre Perspektiven sind. Die auf dem Deckblatt angekündigte Frage „Welchen Ertrag hat dieser Begriff für eine Didaktik der Erwachsenenbildung?“ bleibt trotz der Projektberichte in Kapitel 2 unbeantwortet. Letztlich wird überwiegend von Begründungen des Lernens und nicht vom Lehren gesprochen.

Den Leser/inne/n wird empfohlen, aus den Differenzen der unterschiedlichen Beiträge und Interpretationen zu lernen (S. 9). Die Herausgeber schlagen vor, „zu prüfen, inwieweit Positionen ausgehend von Mead, Foucault, Bourdieu ... weiterführend sein können ...“ (S. 13). In der Tat: expansives Lernen – ein weites Feld.

H. S.

### **Hartz, Stefanie** **Biographizität und Professionalität**

Eine Fallstudie zur Bedeutung von Aneignungsprozessen in organisatorischen Modernisierungsstrategien

(VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden 2004, 399 Seiten, 29,90 Euro, ISBN: 3-8100-4073-8

Stefanie Hartz' Fallstudie zur Einführung von Gruppenarbeit in einem größeren Industrieunternehmen leistet einen wichtigen Beitrag zum Verständnis von Lernprozessen als hochgradig konfliktreichen, mit Zumutungen verbundenen sozialen Prozessen. Ausgehend von der Annahme, dass sich betriebliche Neuerungen nicht per Beschluss von oben nach unten ohne Anerkennungsverluste durchsetzen lassen, wird gegenüber dem bisher dominierenden Paradigma der Organisationstheorie ein Wechsel der Perspektive begründet: Veränderungen sind organisationalen Einflussnahmen operativ unzugänglich. Sie sind wesentlich Produkt der individuellen Aneignungsprozesse der Mitarbeiter – so der, ausgehend vom erziehungswissenschaftlichen Konzept der Aneignung entwickelte Grundgedanke. Allerdings bleibt in diesem Konzept die soziale Dimension noch unterbelichtet. Stefanie Hartz erweitert es daher vor dem Hintergrund einer intensiven Auseinandersetzung mit Mead und Giddens um

das Konzept der mentalen Mitgliedschaft. Dies beschreibt, wie „organisationale Imperative mit den Imperativen der eigenen Selbstbehauptung verwoben und wie der Differenz zwischen Individuum und Organisation Ausdruck gegeben wird“ (S. 39). Mentale Mitgliedschaften sind vom Individuum aus variierte Grenzziehungen zur Organisation. Ihre betriebliche Valenz gewinnen sie über Austausch und Bewährung in Kommunikationsprozessen.

In diesem theoretischen Bezugsrahmen wird das organisatorische Geschehen als komplexer Prozess im Spannungsfeld von organisatorischen Imperativen, von Aneignung als individuell variierender Reproduktion mentaler Mitgliedschaften und von Interaktion als Herstellung „gemeinsam geteilter Sinnzuschreibungen“ (S. 70) untersucht. Zunächst wird auf der Grundlage thematisch fokussierter Interviews mit funktional und positional differenzierenden Mitarbeitern, orientiert am Konzept der „Grounded Theory“ analysiert, wie im Prozess der Aneignung des Imperativs „Gruppenarbeit“ individuell-biografisch, aber auch positionell variierende mentale Mitgliedschaften im Unternehmen emergieren. Wie sich aus der Reflexion mentaler Mitgliedschaften in der Unternehmenskommunikation ein Innovationsdiskurs herausbildet, der die Einführung des Gruppenarbeitskonzepts mehr blockiert als fördert, wird in einem zweiten Schritt auf der Basis von Gruppendiskussionen analysiert. Die Analysen erhellen die in den zwischen traditionellen und modernen Rationalitätsleitbildern oszillierenden mentalen Mitgliedschaften liegenden Gründe dafür, dass die organisational intendierte Einführung der Gruppenarbeit kaum greift und eine diffuse Unzufriedenheit mit ihr das Betriebsklima prägt. Entscheidend dafür ist, dass mit der Gruppenarbeit „keine Alternative zur Hierarchie als Modus der Übermittlung von Befehlsgewalt“ (S. 333) verbunden ist. Dass trotz verstärkter Krisenkommunikation am Projekt der Gruppenarbeit festgehalten wird, wird unter Bezugnahme auf kulturtheoretische Studien von Cassirer und Blumenberg zum Mythenbedarf moderner, erheblichem Veränderungsdruck ausgesetzter Gesellschaften erklärt. Vor diesem Hintergrund wird Gruppenarbeit als ein funktional notwendiger Unternehmensmythos gedeutet. Während sie für die Vertreter des traditionellen Rationalisierungsleitbil-

des „sukzessive die Gestalt eines negativ besetzten Mythos“ annimmt, schaffen sich die Modernisten sowie zahlreiche Mitarbeiter des Produktionsbereichs mit der Gruppenarbeit einen „positiv besetzten Mythos“ (S. 354 f.). „Insgesamt sind es“ – so das Fazit – „der nicht entschiedene Kampf der mentalen Mitgliedschaften um die angemessene Deutung und die Mythenbildung um Gruppenarbeit herum, die der Abschaffung von Gruppenarbeit im Weg stehen“ (S. 355).

Stefanie Hartz betont die organisationstheoretische Orientierung ihrer Studie (S. 365). Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ist sie insbesondere über die Weiterentwicklung des Konzepts der Aneignung verankert. Sie enthält eine Vielzahl gerade auch für den Bereich der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens höchst aufschlussreicher Befunde. So etwa die Beobachtung, dass der Betriebsleiter als eine Art Erzieher agiert (S. 245), oder dass es vor allem der Werksleiter Personal ist, der auf Grund seines professionellen Selbstverständnisses für Weiterbildung im Zusammenhang mit der Einführung des Gruppenarbeitskonzepts votiert. Fortbildung ist für ihn ein „wertvolles Instrument bei der Einschmelzung von Änderungsabsichten in die Aneignungsstrukturen der Mitarbeiter“ (S. 338), während die anderen Werksleiter weiter von der „Anweisungsbedürftigkeit“, der prinzipiellen Unvernunft der Produktionsarbeiter ausgehen. Sie vollziehen die Einführung der Gruppenarbeit durch „schlichte Mitteilung“ (S. 296). Fortbildung wird von ihnen als „überflüssig klassifiziert“ (S. 333 f.), und dies, obwohl die Einführung der Gruppenarbeit mit erhöhten Qualifikationsanforderungen an die Mitarbeitenden in der Produktion verbunden ist. Gruppenarbeit wird also quasi per Beschluss von oben nach unten übertragen. Erst als die Probleme mit der Einführung der Gruppenarbeit „überhand nehmen“, werden begleitende Schulungsmaßnahmen angesetzt (S. 341).

Über solche Befunde zur Rolle des Pädagogischen im Kontext der Einführung des Konzepts der Gruppenarbeit hinaus enthält Stefanie Hartz' Arbeit wichtige Erkenntnisse zu Formen des Lernens, Verlernens und Umlernens unter den Bedingungen institutioneller Veränderungsprozesse. Für zukünftige Untersuchungen des Komplexes lernender, aber auch lehrender Organisationen ist diese theoretisch

und methodisch auf höchstem Niveau ausgearbeitete, in jeder Hinsicht beeindruckende Fallstudie mehr als nur anregend.

Jochen Kade

### Hofer, Stefan

#### Internationale Kompetenzzertifizierung

Vergleichende Analysen und Rückschlüsse für ein deutsches System

(Waxmann Verlag) Münster 2004, 164 Seiten, 24,90 Euro, ISBN: 3-8309-1429-6

„Kompetenzen“ und „Zertifizierung“ sind zwei aktuelle Schlagworte im nationalen und insbesondere internationalen Bildungssystem. Es ist nahe liegend, beides zusammen zu bringen und mit Blick auf die internationale Situation vergleichend zu analysieren. S. Hofer hat dies mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie der Europäischen Union getan. Das Buch entstand im Rahmen des Projekts „Entwicklung eines Kompetenzmess- und Zertifizierungsinstrumentes für die Praxis“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Er betrachtet zehn Staaten – außer den USA alle in Europa – hinsichtlich ihrer jeweiligen Verfahren zur Kompetenzzertifizierung. Als länderübergreifende Maßnahmen betrachtet er genauer den Europass, den „International Adult Literacy Service“ (IALS), das Konzept „Human Capital“ sowie das Konzept „Cross Curricular Competencies“. Auf der Grundlage der erörterten Ansätze und Systeme stellt er die Kompetenzzertifizierung in Deutschland dar und entwickelt „Grundlagen eines Zertifizierungsverfahrens“.

Mit seiner Arbeit will der Autor Merkmale aus bestehenden Kompetenzzertifizierungsansätzen extrahieren, die für ein entsprechendes Verfahren in Deutschland eingesetzt werden können. Er macht dazu folgerichtig eine zweifache Unterscheidung, die er im Verlauf des gesamten Darstellungsverfahrens beibehält: die Unterscheidung zwischen formal und nicht formal erworbenen Kompetenzen und diejenige zwischen fachlichen und nicht fachlichen Kompetenzen. Er kommt, nicht überraschend, zu dem Ergebnis, dass vorliegende Kompetenzzertifizierungsansätze zwar zwischen formalen und nicht formal erworbenen, jedoch nur selten (etwa in Frankreich) zwischen fachlichen und nicht fachlichen Kom-

petenzen differenzieren. Allerdings, dies stellt der Autor immer wieder fest, ist die Definition dessen, was fachlich und nicht-fachlich ist, wesentlich schwieriger als die Definition der formalen und nicht-formalen Aneignungsweisen.

Im Kern des Buches befinden sich die Analysen zu den einzelnen Ländern. Der Autor baut diese nach einer einheitlichen Struktur auf, auch wenn sie nicht in jedem Einzelfall zur Präsentation der Ergebnisse optimal ist. Er beschreibt den „allgemeinen Hintergrund“ des Landes (etwa Arbeitsmarktsituation etc.), sodann das jeweilige Schul-, dann das Berufsbildungssystem und kommt schließlich zu den „nationalen strukturellen Maßnahmen zur Kompetenzerkennung“, die sich auf Institutionen und politische Instanzen konzentrieren. Die dann dargestellten „Maßnahmen zur individuellen Kompetenzerkennung“ enthalten Angaben zu den Personengruppen und den jeweiligen Kompetenzfeldern, die anerkannt werden. Der Autor rundet jedes Länderkapitel mit einem „Fazit“ ab. Die Trennung zwischen strukturellen und individuellen Maßnahmen ist nicht immer überzeugend, ermöglicht aber eine übergreifende Orientierung.

Die Konsequenzen des Autors für Deutschland sind zurückhaltend und nicht übermäßig optimistisch. Deutsche Verfahren wie der „Job-Navigator“ und der „Quali-Pass“ sind nur regional im Einsatz oder nur für bestimmte Zielgruppen zugänglich. Hier ist also, so der Autor, einiger Entwicklungsbedarf, der sich auf ein übergreifendes Konzept der Kompetenzzertifizierung bezieht. Dazu gehört, curriculare und nicht-curriculare Kompetenzen zu unterscheiden, theoretische Kenntnisse auf Handlungssituationen zu übertragen, fachliche und nicht-fachliche Kompetenzanteile zu definieren und Kompetenznachweise zu entwickeln, die der hohen Komplexität der Kompetenzanforderungen gerecht werden.

Der Autor hat ein wichtiges Buch vorgelegt, das Orientierungswissen zum Thema Kompetenzzertifizierung zusammenstellt. Der Blick in andere Länder ermöglicht es, für ein zu entwickelndes deutsches Kompetenzzertifizierungssystem auf bestehende Erfahrungen und Verfahren aufzubauen. Das Buch ist übersichtlich gegliedert und außerordentlich informativ. Begriffliche Schwankungen – gelegentlich „Qualifikationen“ statt „Kompetenzen“,

„berufliche“ statt „fachliche“ Kompetenzen – sind irritierend, aber verzeihlich. Weniger überzeugend ist der Umgang mit den Quellen, aus denen die reichhaltigen Informationen stammen.

*Ekkehard Nüssli*

### **Knoll, Joachim H.**

#### **Erwachsenenbildung – „Still confused, but on a higher level“**

(Impuls Publishers) Krakau 2005, 267 Seiten, 10,00 Euro (der Band ist über den Autor zu beziehen: [Joko.knoll@t-online.de](mailto:Joko.knoll@t-online.de))

Joachim H. Knoll ist auch als Emeritus noch international tätig und berät seit einigen Jahren vor allem in südosteuropäischen Ländern Regierungen und Bildungseinrichtungen. Viele Beiträge dieses Sammelbandes beschäftigen sich so mit europäischen bildungspolitischen Fragen, insbesondere zur Gesetzgebung. Hervorzuheben ist ein „Entwurf für ein Erwachsenenbildungsgesetz“, das einerseits neue europäische Entwicklungen und Standards berücksichtigt und andererseits Raum für nationale Besonderheiten lässt. Dieser Entwurf wird in mehreren Ländern diskutiert.

Es geht dem Autor um eine Intensivierung der „Gesellschaftsdienlichkeit“ einer Erwachsenenbildung, die sich sowohl einer politischen und kulturellen Aufklärung, als auch der „Employability“ verpflichtet fühlt. Die Beiträge machen den Stellenwert der Erwachsenenbildung für soziale und ökonomische Transformationsprozesse deutlich. J. H. Knoll macht kritisch auf Pauschalierungen und Dualisierungen in der Erwachsenenbildung und in der Hochschulpolitik, aber auch im Jugendschutz aufmerksam, und er plädiert für differenzierende und multiperspektivische Betrachtungen. Auch der amüsante Untertitel „Still confused, but on a higher level“ ist, „hintersinnig“: Er verweist auf Unübersichtlichkeiten und die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen in der Bildungspolitik, aber auch auf eine zunehmende Systematisierung und Strukturierung der Erwachsenenbildung „on a higher level“.

Der vorliegende Band enthält außer Beiträgen zu internationalen Strukturfragen und zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung Analysen des Jugendschutzes und der Jugendbildung, aber auch Festreden zur Ehrung pro-

minenter Erwachsenenbildner sowie Vorträge zur Verleihung der Ehrendoktorwürde der FU Berlin an den Autor. Lesenswert sind auch die Artikel zur Zeitgeistforschung – z. B. über „nationale Feier- und Gedenktage als Formen kollektiver Identifikation“.

H. S.

### **Nolda, Sigrid Zerstreute Bildung**

Mediale Vermittlungen von Bildungswissen (W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2004, 213 Seiten, 21,90 Euro, ISBN: 3-7639-1887-6

„Zerstreute Bildung“ meint einen Zustand des entkanonisierten Wissens, wobei letzteres in Zeiten massenmedialer Verbreitung sowohl einer Demokratisierung als auch Verflachung, einer ernsthaften Aneignung als auch einer zerstreuten Unterhaltung anheimfällt. Verschieden aber, so der Ausgangspunkt der Argumentation, müsse man sich von der Idee einer persönlichkeitsbildenden, emanzipatorischen und statusmarkierenden Bildung und ihren Rehabilitierungsversuchen. Gleichwohl sei die soziologische Beschäftigung mit Bildung unzureichend, weshalb sich die analytische Perspektive S. Noldas, die darin besteht, Bildung als Angebot der Vermittlung von Wissen durch die Medien zu untersuchen, aufdränge.

S. Nolda setzt sich mit der Popularisierung der künstlerischen Bildung auseinander, streift die auch in der Erwachsenenbildung verbreitete Kritik an der massenmedialen Popularisierung von Bildung und zeigt dann an den „Cultura Studies“, dass das Vergnügen am Trivialen auch Elemente des Kreativen und Widerständigen enthält.

Noldas Analyse der Aktualisierung von Bildungswissen in Massenmedien beleuchtet Jubiläen, Geburtstage, Feiern, aktuelle Verweise, Mehrfachadressierungen, Biografisierung, Legendenbildung, Enthüllungsbiografien, Personalisierung von Wissen, Charismatisierung von Personen, Darstellung einer parasozialen Beziehung zwischen Vermittler und einem Autor, Bildungsreise, dem besonderen Ort, der mit einem Autor verbunden ist, Rezeptionserweiterung, Zerstreung ... Auf 150 Seiten werden im zentralen Teil des Bandes anhand von Beispielen die vielfältigen Praktiken

multimedialer Vermittlung von Bildungsinhalten analysiert. Diese Analyse hat ihre eigene Dignität, überzeugt sowohl durch das ausgewählte Material als auch durch den analytischen Ertrag. Nolda gelingt es, mediale Bearbeitungsformen von Wissen aus den Gebieten Literatur, Kunst, Musik und Philosophie zu analysieren und kategorial zu identifizieren. Im Folgenden soll es um die letzten fünfzehn Seiten des Buches gehen, die den erwachsenenpädagogischen Ertrag der Analyse herausarbeiten. Die massenmedialen Formen der Vermittlung zeichnen sich, so Nolda, durch eine Gemeinsamkeit aus: Es steht nicht die Auseinandersetzung mit dem Werk eines Philosophen, Künstlers etc. im Vordergrund, sondern die Auseinandersetzung mit „einem Wissen, was zum jeweiligen Gebiet gehört und wie man generell damit umgeht“ (S. 183). Insofern unterscheiden sich diese Formen von personalen Vermittlungsformen (Sozialisation, formelle Bildungsprozesse). Es gehe also nicht um eine Bildungserfahrung im Sinn tiefer gehender Aneignung von mit individuellen Bedeutungen versehenen Objekten (S. 186), sondern um informiertes Bildungswissen, das nicht selbst Bildung sei, sondern ein vorgeführtes Wissen, wie mit „Kulturgütern“ umgegangen werden könne. Zugleich sei jener ehemals existierende Nexus von Bildung und sozialer Macht aufgebrochen. Geblieben sei die Bedeutung der Formen des Umgangs mit Nicht-Wissen, die Souveränität, das Spielerische, Beiläufige, Unangestregte, die mehr wirkten als das inhaltlich ausgewiesene Expertentum.

Nun könnte man meinen, dass dies genau jenen kulturkonservativen Positionen entspricht, die Nolda eingangs ablehnte. Wenn Vermittlung und Aneignung nicht mehr ein Ganzes bilden, dann entsteht das, was Adorno Halbbildung nennt. Nolda hält diesen unverbindlichen Umgang mit Kultur jedoch für ein „probates Mittel, um ein Überangebot von in seinem Wert unklaren Wissen zu vermitteln und ihm in einer Weise zu begegnen, die sich eine Aneignung vorbehält und von der – in Bildungsinstitutionen – herrschenden Zustimmung befreit, eine solche zu demonstrieren bzw. zu inszenieren“ (S. 187). Erwachsenenbildung kann die gesellschaftliche Unverbindlichkeit nicht rückgängig machen. Aber sie sollte eine persönliche Verbindlichkeit des Vermittelten ermöglichen. Das zu Vermitteln-

de tritt unter einer didaktischen Perspektive dabei zunehmend in den Hintergrund und die personale Aktivität der Klientel in den Vordergrund. Zugleich muss es Aufgabe einer modernen Erwachsenenbildung sein, die mediale Vermittlungserfahrung Erwachsener mit der personalen Bildungsaktivität in der Erwachsenenbildung zu relationieren. Nolda verweist in diesem Zusammenhang auf die „Alltagswende in der Erwachsenenbildung“ und die dort diskutierte Verknüpfung von Alltagswissen und Erwachsenenbildung. Mit einem solchen Bezug von Erwachsenenbildung und Medienefahrung sei aber kein Bildungsganzes wieder herstellbar. Zerstreuung und Konzentration stünden gleichberechtigt nebeneinander, die Differenz sei unhintergebar. Damit endet das Buch.

Die in sich stringente Argumentation und das umfangreiche empirisch-analytische Kapitel münden in die o. g. These einer spezifischen Relation von massenmedial vermitteltem künstlerischen Wissen und erwachsenenpädagogisch initiiertem Wissen. Aber die sich am Ende der Lektüre stellende Frage, welche Formen der Relationierung von medialen Rezeptionspraktiken und erwachsenenpädagogischen Aneignungspraktiken zu welchen Selbstpraktiken führen (können), ist eine nicht nur praktisch, sondern auch theoretisch bedeutsame Frage. Sie markiert nicht nur die Differenz von sozialwissenschaftlicher und erwachsenenpädagogischer Fragestellung, sondern verweist auch auf die Tatsache, dass Erwachsenenbildung immer beides zugleich sein kann. Denn die Relationierung von massenmedialer Vermittlungserfahrung und personaler Bildungserfahrung in der Erwachsenenbildung ist ja immer mehr als die bloße Differenz.

*Hermann J. Forneck*

### **Pätzold, Henning** **Lernberatung und Erwachsenenbildung**

Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 41  
(Schneider Verlag Hohengehren), Baltmannsweiler 2004, 221 Seiten, 19,00 Euro, ISBN: 3-89676-852-2

Um es gleich vorweg zu nehmen: Henning Pätzold gelingt es mit seinem Buch, zwei Leserschaften zugleich anzusprechen: die Er-

wachsenenbildungswissenschaft und die Praxis der Erwachsenenbildung. Das hängt mit zweierlei zusammen: Zweifelsohne ist Lernberatung in der Erwachsenenbildungspraxis und -wissenschaft seit den bildungspolitischen und fachdidaktischen Debatten um das lebenslange und selbstorganisierte Lernen ein unter neuer Perspektive relevantes Thema. Zugleich identifiziert Pätzold offene Fragen, denen er sich in einer fundierten theoretischen Exploration und empirisch gezielt zuwendet: Vielfältig und uneinheitlich (S. 1) wird bislang behandelt, welche Rolle Lernberatung in der Erwachsenenbildung spielt, was überhaupt darunter zu verstehen ist, wie Lernberatung sich in der Praxis darstellt und nicht zuletzt, wie Lehrende sich Lernberatungshandeln erschließen können. Mit dem Aufgreifen dieser Aspekte zielt der Autor auf eine Einordnung von Lernberatung in erwachsenenpädagogische Debatten, aber auch auf eine hinter den vielfältigen Praxen von Lernberatung liegende „Ordnung“.

Pätzold erlaubt es sich eingangs, kritisch zu hinterfragen, ob sich „Lernberatung als Tätigkeit in die Formen erwachsenenpädagogischen Handelns integrieren lässt (S. 7). Mit einer im Vergleich zu Vorarbeiten anderer Autor/inn/en fundierten Begründung und Verortung in pädagogische Diskurse (Kap. 2) wie dem Konzept des LLL, des SGL, dem Wandel der Lernkulturen und dem Konstruktivismus weist er die Anknüpfungen und die Relevanz eines Konzeptes pädagogischer Lernberatung nach, das „für erwachsene Lernende einigen Anforderungen entspricht, die die gesellschaftliche Modernisierung sowohl gegenüber dem einzelnen Lernenden als auch gegenüber dem Bildungssystem mit sich bringt“ (S. 25). Bezugnehmend auf seine Ausgangsfrage geht Pätzold dem spezifischen Verständnis der Bestandteile des Begriffes Lernberatung nach, indem er von pädagogischen Fragestellungen ausgehende Lernkonzepte (Kap. 3) und interdisziplinär angelegte Beratungsdiskurse (Kap. 4) zunächst mit dem Ziel einer Präzisierung eines neuen, von Beratung ausgehenden, erwachsenenpädagogischen Lernbegriffs und -konzepts analysiert. Aus der Perspektive von Lernberatung, so schließt Pätzold, kann das Lernen Erwachsener „als ein subjektbezogener Prozess aufgefasst werden, der unter Einfluss einer biografischen Vergangenheit ... erfolgt“ (S. 49). Subjektivität sieht

der Autor als unhintergehbare Voraussetzung mit Konsequenzen für eine Beratung, die nicht objektiviert, sondern Lernende stützt, ihre Situation und ihre Bearbeitungsstrategien im systemischen Zusammenhang zu erschließen. Besonders wertvoll ist die umfassende, jedoch zugleich aus erwachsenenpädagogischer Perspektive für Lernberatung als relevant ausgewählte Darstellung von Beratungskonzepten, die von der Individualpsychologie über die systemische Beratung bis hin zu eher philosophischen Beiträgen zur Theorie des Beraters reichen.

Die Brücke von der in den beschriebenen vier Schritten theoretischen Exploration zum empirischen Teil des Buches schlägt Pätzold mit einer Analyse verschiedener Praxiskonzepte aus dem vielfältigen Spektrum des Praxissystems Erwachsenenbildung (Kap. 5) und fasst diese in Merkmalen (S. 145) einer Lernberatung als erwachsenenpädagogischem Begriff zusammen. Beeindruckend ist dabei, dass er die Vielfalt und Differenzen, die in den Praxen sichtbar werden, nicht gewaltsam zu vereinheitlichen sucht, sondern als kontextspezifisch begründete Unterscheidungsmerkmale stehen lässt. Die Aussagen und Deutungen von praktizierenden Lernberater/innen markieren den empirischen Teil als kategoriale Inhaltsanalyse von leitfadengestützten Einzel- und Gruppeninterviews. Etwas bedauerlich ist, dass Pätzold explizit darauf verzichtet, die erhobenen Einschätzungen von Erwachsenenbildner/innen für eine Validierung der theoretischen Aussagen zu nutzen (S. 149). Der Praxis die Rolle einer Prüfinstanz zukommen zu lassen, wäre eine weitere Bereicherung im Erkenntnisinteresse um Lernberatung gewesen, nicht zuletzt deshalb, weil Lernberatung eben nicht aus der Theorie, sondern aus der Praxis heraus entstanden ist. Auch wenn der Autor überzeugend begründet, dass Lernberatungshandeln mit der Anlage der empirischen Untersuchung, eben mit Interviews, nur bedingt transparent werden kann, also eher andere Untersuchungssettings bräuchte, brechen die eher illustrativ und weniger „ergänzend und kontrastierend“ (S. 149) daher kommenden Ergebnisse aus der Praxis die bis dahin beim Lesenden entstandene Erwartung, Lernberatung als erwachsenenpädagogische Konzeption eben aus Theorie und Praxis in ihrer Vielfalt, ihren Gemeinsamkeiten und kontextspezifischen Varianzen fassen zu kön-

nen. Gleichwohl muss konstatiert werden, dass ein einzelnes Vorhaben nicht verantwortlich gemacht werden kann, alle noch offenen Fragen auf dem Weg zu einer erwachsenenpädagogischen Lernberatungskonzeption umfassend zu bearbeiten. Vor dem Hintergrund dieser Relativierung ist hervorzuheben, dass der Autor mit zwei weiterführenden Kapiteln abschließt. Zum einen entfaltet er auf Grundlage seiner theoretischen Explorationen ein Konzept von Lernberatung (Kap. 7), indem er zentralen Orientierung und Struktur gebenden Fragestellungen nachgeht. Zum anderen stellt er in seiner Schlussbetrachtung (Kap. 8) Überlegungen zur Qualifizierung von Lernberater/innen an.

Dieses Buch gehört, die Lernberatungssprache verwendend, auf und in jeden Lernquellenpool, und zwar in universitären und erwachsenenbildnerischen Lern-/Lehrpraxen.

*Rosemarie Klein*

### **Robak, Steffi**

#### **Management in Weiterbildungsinstitutionen**

Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in unterschiedlichen Konstellationen  
Studien zur Erwachsenenbildung, Band 21  
(Verlag Dr. Kova) Hamburg 2004, 375 Seiten,  
98,00 Euro, ISBN: 3-8300-1515-1

Der Stellenwert einer systematischen Feldforschung in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist bereits des Öfteren unterstrichen worden. Die vorliegende, als Dissertation an der Humboldt-Universität Berlin entstandene Studie zum Leitungshandeln in Weiterbildungsinstitutionen leistet hierzu einen wertvollen Beitrag.

Im Mittelpunkt steht eine empirische Studie zum Managementhandeln in der Weiterbildung. Dabei wird sich arbeitsplatzanalytisch dem Alltagshandeln und den handlungsleitenden Konzeptionen von Leitenden in unterschiedlichen Weiterbildungsinstitutionen genähert. Diese Fragestellung verweist schon ansatzweise auf die zu Grunde liegende forschungsmethodische Komplexität, der diese methodenbewusste Arbeit sowohl hinsichtlich der Erhebungs- als auch der Auswertungsverfahren gerecht wird.

Hier sollen nur die Hauptschritte des Untersuchungsdesigns angeführt werden. So wurden acht Leiter/innen unterschiedlicher Trä-

gerorganisationen – das Spektrum reicht von der Volkshochschule über die betriebliche Weiterbildung bis hin zur Projektleitung in einer kommerziellen Einrichtung – arbeitsplatzanalytisch untersucht. Die Erhebung erfolgte dabei vor allem durch teilnehmende Beobachtung. So nahm die Autorin jeweils eine Woche lang am beruflichen Alltag der Leiter/innen beobachtend teil und hielt die faktischen Tätigkeiten mittels eines Kategorierasters schriftlich fest. Dazu traten dann täglich bzw. an jedem zweiten Tag der Beobachtung fokussierte Interviews und am Ende der Beobachtungswoche ein Experteninterview, mittels dessen Aufschlüsse über die handlungsleitenden Konzeptionen zum Bildungsmanagement der Leitenden gewonnen werden sollten.

Bei der Auswertung erfolgte eine empirische Typenbildung nach Susanne Kluge. So wurden vier Typen des Bildungsmanagements gewonnen: das „Management als bündelndes Gestalten und vieldimensionales Vernetzen“ (Typ 1), das „Management als betriebliches Beratungshandeln“ (Typ 2), das „Management im Modus der Abstimmung“ (Typ 3) und das „Projektmanagement als Koordination“ (Typ 4).

Dabei zeigt sich, dass der größte Spielraum für Leitungshandeln in den klassischen Weiterbildungseinrichtungen vorzufinden ist (Typ 1). In diesem Modus ist das bündelnde Gestalten dabei nach innen und das vieldimensionale Vernetzen nach außen gerichtet. Zu den Grundannahmen dieser Arbeit zählt, dass die Erwachsenenbildung, wenn sie sich nicht dem „Mainstream-Zeitgeist der Herstellungslogik einverleiben lassen“ (S. 16) möchte, besonders von den Handlungsspielräumen lebt. Sie hängen jedoch nicht allein von den strukturellen Rahmungen, sondern auch von der professionellen Haltung, dem Wissen und dem Handeln der Leitungskräfte ab.

Das Verbindende von Managementhandeln wird „im permanenten optimierenden Konstellieren von Handlungswaben“ gesehen. Unter Handlungswaben sind „verdichtete, wechselseitig auf das Profil der Organisation abgestimmte Entscheidungen, die eine offene Struktur formen“ (S. 341) zu verstehen. „Mittels Konstellieren werden durch schnell wechselndes Handeln, Optimieren, Verflechtungen Herstellen, Brücken Bauen, fragmentarisches Zugreifen permanent Möglichkeitsräume für

die Realisierung der Bildungsarbeit optimiert und geschaffen“ (ebd.).

Das Aufschlussreiche dieser Arbeit bilden jedoch nicht die gewonnenen Typen allein, sondern auch die Detailauswertung einzelner Aspekte des kategorialen Rasters (Handlungsform, -inhalt, -strategie, -ketten und -ergebnis). So zeigen sich differenziert die unterschiedlichen Gewichtungen der verschiedenen Aufgabenbereiche des Weiterbildungsmanagements je nach Institutionenform. Als Aufgabengebiete von Leiter/innen werden in den Blick genommen: Management und Organisationsentwicklung; überinstitutionelles Netzwerkmanagement; Marketing/Öffentlichkeitsarbeit; Schaffung von Rahmenbedingungen für die Programmplanung; Personalentwicklung/Personalführung; finanzielles Management; Selbstmanagement und die Qualitätssicherung.

Wenngleich im Verlauf der Arbeit immer wieder Zusammenfassungen vorgenommen werden, springen auf Grund der Komplexität des Untersuchungsdesigns die zentralen Ergebnisse nicht vorschnell ins Auge. Aber in dieser materialreichen Arbeit sind zahlreiche interessante, anschlussfähige Aspekte zum Managementhandeln in der Weiterbildung zu finden. Dies trifft auch auf den ersten Teil der Arbeit zu, in der eine ausführliche (über 130 Seiten) theoretische Grundlegung des Management-Themas mit einem umfassenden Bezug zu aktuellen Studien und Forschungsansätzen vorgenommen wird. Insofern wünscht man dieser Arbeit eine breite Rezeption, auch wenn der hohe Ladenpreis eine Barriere darstellen könnte. Spätestens hier ist m. E. eine Schwelle erreicht, bei der es nachdrücklicher über das elektronische Publizieren von Doktorarbeiten nachzudenken gilt.

Wolfgang Jütte

### Siebert, Horst

#### Methoden für die Bildungsarbeit

Leitfaden für aktivierendes Lehren

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2004, 104 Seiten, 12, 90 Euro, ISBN: 3-7639-1901-5

Seit der Arbeit von Eduard Weitsch „Zur Technik des Volkshochschulunterrichts“ aus dem Jahre 1926 zählen Fragen des Einsatzes und der Auswahl von Lehr-Lernmethoden zu den

als wichtig erkannten Problemstellungen der Erwachsenenbildungsreflexion. Von diesem Klassiker wissen wir um die basale Bedeutung des Methodegebrauchs als Teil einer umfassenderen erwachsenenpädagogischen Handlungskompetenz. Entgegen der hergebrachten – quasi mythischen – These, dass der Erfolg volksbildnerischer Veranstaltungen auf dem Wirken der „bloßen Persönlichkeit“ beruhe, tritt seither das Desiderat einer adressaten- und situationsgerechten Methodik in den Vordergrund der Aufmerksamkeit.

Auf dieser Prämisse fußt zweifellos auch der von Horst Siebert vorgestellte „Leitfaden für aktivierendes Lehren“. Für diesen zeitgenössischen Erwachsenenpädagogen ist der gekonnte Methodeneinsatz gerade deshalb so wichtig, weil Erwachsene vor allem aus und mit Hilfe von Erfahrungen lernen. Bildungsarbeit gerate durch ein passgenaues Methodenmanagement in die günstige Lage, „die vorhandenen Potenziale der Teilnehmenden effektiver zu nutzen“ (S. 97) und diese in ihrer Selbsttätigkeit zu stärken. Diese Maxime gilt insbesondere für den Erwerb personaler und sozialer Kompetenzen. Hier sei theoretisches Wissen zwar nicht überflüssig, vorrangig aber ist der Erfahrungsaustausch, die „reflexive und produktive Verarbeitung von Erfahrungen und das Zulassen neuer Erfahrungen, die kritisch-solidarische Rückmeldung von anderen“ (S. 31).

Ein weiterer Methodenbegriff wird zugrunde gelegt. Er umfasst „Aktionsformen (z. B. lesen, üben, diskutieren, hören), Sozialformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Kleingruppen), Organisationsformen (z. B. Vortrag, Seminar, Übung), Medien (z. B. Power-Point-Vortrag, Internet), Formen der Verständigung (z. B. über gemeinsame Lernziele, über die Zusammenarbeit und gegebenenfalls Konfliktregelungen in der Gruppe) und Wirkungskontrolle und Prüfungen“ (S. 9). Insgesamt 74 Methoden werden im Stil eines Kompendiums mit ergänzenden Literaturhinweisen vorgestellt. Die Darstellung der Methoden gliedert sich nach zentralen Handlungs- und Aufmerksamkeitsfeldern der Kursleitung wie etwa Lernzielformulierung, Feinplanung, Anfangssituationen, biografische Zugänge, Kleingruppen, Wissensvermittlung/-aneignung, Visualisierung oder Evaluation. Eine größere Zahl der porträtierten Verfahrensweisen lässt sich auch außerhalb erwachsenenbildnerischer Hand-

lungskontexte einsetzen, kann etwa zur selbstgesteuerten Reflexions- und Verständigungsarbeit in Vereinen oder beim Lernen im sozialen Umfeld genutzt werden.

Entgegen der seit den 1990er Jahren zahlreicher gewordenen Methodenbücher zeichnet sich die vorliegende Arbeit durch die Einbindung in eine systemisch-konstruktivistische Rahmentheorie aus. Zudem klärt Siebert eingangs didaktisch relevante Schlüsselbegriffe im „Feld des Lehrens und Lernens“. Ihm geht es um die Profilierung einer relationsbewussten „Methodenkompetenz“ (S. 12). Entsprechend facettenreich wird für die außerschulische Bildungsarbeit aufgezeigt, dass Lernen in einem sozialen System stattfindet, wo jede „inhaltliche Aussage ... mit einer Beziehungsebene verknüpft (P. Watzlawick)“ ist (S. 92) und wo sich Lernen „immer auch als Modelllernen, Imitationslernen“ (S. 94) gestaltet. Es ist nicht zuletzt diese Dimension des sozialen Lernens, die zur Nachhaltigkeit und zum Transferpotenzial lebensbegleitenden Lernens beiträgt.

Der Band scheint mir sowohl für Anfänger als auch Fortgeschrittene unseres Fachs gleichermaßen nützlich und orientierend zu sein, denn mikrodidaktische Arbeit wird hier in ihrem Reichtum an Möglichkeiten und Wirkungschancen vorgeführt. Die Lektüre lässt erahnen, welchen Verlust unsere gewachsene Lehr-Lernkultur der kursförmig und arbeitsgemeinschaftlich strukturierten Erwachsenenbildung erlitten, müsste das lebensbegleitende Lernen Erwachsener der Dominanz eines sozial isolierten Wissenserwerbs – durch den Zeitrend des PCs als Lernort symbolisiert – weichen.

*Rainer Brödel*

### **Schröder, Helmut/Gilberg, Reiner Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel**

Empirische Bestandsaufnahme und Prognose (W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2005, 174 Seiten, 24,90 Euro, ISBN: 3-7639-3104-X

Das Thema „alternde Gesellschaft“ hat zur Zeit aus sehr unterschiedlichen Blickwinkeln Konjunktur: Es geht dabei zum Beispiel um die Finanzierung der Renten, um eine Stabilisierung der Krankheitskosten oder um die Bereitstellung von Infrastruktur für Ältere. Auch



das Bildungswesen steht vor demographischen Herausforderungen: Während Schulen und Kindergärten mit Auslastungsproblemen zu kämpfen haben, stellt sich für die Weiterbildung der Sachverhalt eher umgekehrt dar. Dies bestätigt auch das von Helmut Schröder und Reiner Gilberg verfasste Buch.

Dargestellt und analysiert werden die Ergebnisse einer 1999 im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vom ifas Institut für angewandte Sozialwissenschaft durchgeführten Repräsentativbefragung bei 1.991 repräsentativ ausgewählten Personen im Alter von 50 bis 75 Jahren. Im Rahmen eines Telefoninterviews wurde dieser Personenkreis u. a. nach der Weiterbildungsbeteiligung, nach Art und Umfang der besuchten Veranstaltungen, nach Weiterbildungsinteressen, nach Teilnahmemotiven und -barrieren sowie nach den üblichen sozio-demographischen Merkmalen gefragt.

Zugrunde gelegt wurde ein weit gefasster Weiterbildungsbegriff, der neben Vorträgen, Kursen, Lehrgängen und Seminaren auch Besichtigungen, Bildungsreisen, Museums- und Konzertbesuche einschließt. Die Bildungsteilnahme wurde zweistufig abgefragt: Zum einen wurde die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen in den letzten drei Jahren (1996–1999) erfasst, zum anderen die Teilnahmen seit Vollendung des 50. Lebensjahres in Form eines retrospektiven Längsschnitts.

Schröder und Gilberg stellen in ihrem Text die Forschungsergebnisse in fünf Kapiteln vor: Einleitend werden Gegenstand und Konzept der Studie vorgestellt, im zweiten Kapitel folgt die Einordnung der Befragten nach sozio-demographischen Merkmalen, im dritten und umfangreichsten Kapitel werden die zentralen Befunde zur Bildungsbeteiligung Älterer textlich und grafisch präsentiert und kommentiert, im vierten Kapitel werden die Bildungsinteressen, Motive und Hindernisse erörtert, im abschließenden fünften Kapitel werden zwei besondere Akzente gesetzt: eine multivariate Analyse der Erklärungsfaktoren und eine Prognose der mittelfristigen Nachfrageentwicklung.

Etwas irritierend und bedauerlich ist der Umstand, dass die Ergebnisse einer 1999 durchgeführten Erhebung zu einem bildungs- und gesellschaftspolitisch brisanten Thema erst 2005, also sechs Jahre später, veröffentlicht werden. Unverständlich ist bei der Darstel-

lung des Forschungsstandes, dass zentrale und zielführende Vorarbeiten keine Berücksichtigung gefunden haben. An erster Stelle zu nennen ist in diesem Zusammenhang das Berichtssystem Weiterbildung, das seit 1979 im Dreijahresturnus auch differenzierte Angaben zum Weiterbildungsverhalten der Altersgruppe der 50 bis 64 Jahre alten Personen macht und sich als Vergleichsfolie geradezu angeboten hätte. Hilfreich wäre es gewesen, wenn das als notwendig angesehene soziologische Modell (S. 28 f.) mit seinen Komponenten und seiner kausalen Struktur explizit gemacht würde (z. B. in Form einer Grafik). Wünschenswert gewesen wäre auch eine Erörterung der methodischen Probleme einer retrospektiven Befragung über einen so langen Zeitraum.

Solche Aspekte schmälern den Wert eines Forschungsberichts, der in einigen Punkten durchaus neue Akzente setzt und interessante Ergebnisse vorweist und in anderen Punkten Bekanntes bestätigt und detailliert ausführt. Hervorzuheben ist die Analyse der einzelnen Alterskohorten, die Durchführung einer Regressionsanalyse, die Konstruktion eines Prognosemodells und die damit durchgeführte Nachfrageberechnung sowie die ausführliche Darstellung des Themas „ehrenamtliches Engagement von Älteren“. Die Studie gehört damit zu jenen, die bei einer Durchdringung des Themas „Weiterbildung für Ältere“ heranzuziehen ist, weil sie grundlegende Erkenntnisse liefert.

Dieses Buch richtet sich in Aufmachung und Sprachduktus vorrangig an einen wissenschaftlichen bzw. wissenschaftlich orientierten Leserkreis. Doch auch die Weiterbildungspraxis kann Nutzen aus diesem Text ziehen, wenn sie ihn als Zielgruppenanalyse bei der eigenen Angebotsplanung als Orientierungshilfe und Faktenlieferant zu Rate zieht. Besondere Aufmerksamkeit dürften die Weiterbildner der Nachfrageprognose schenken, die zusammengefasst zu folgendem Ergebnis kommt (S. 149): „Als Fazit lässt sich festhalten, dass nicht nur aufgrund des demographisch bedingten Anstiegs der Zahl der Älteren mit einem Ansteigen der Bildungsnachfrage älterer Menschen zu rechnen ist. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Nachfrage nach Bildungsangeboten auch aufgrund der sozialstrukturellen Zusammensetzung dieser Gruppe steigen wird.“

*Dieter Gnahs*

## Kurzinformationen

**Berg, Christa/Herrlitz, Hans-Georg/Horn, Peter**

### **Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft**

Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik

(VS Verlag) Wiesbaden 2004, 240 Seiten, 22,90 Euro, ISBN: 3-8100-4204-8

Das Buch bietet einen Überblick zur Entstehung und Geschichte der DGfE. Diese Geschichte wird anhand der Vorstandsakten in den wesentlichen Zügen nachgezeichnet. Dabei werden die Mitgliederfragen und die innere Struktur der DGfE ebenso thematisiert wie ihre internationale Vernetzung, die Probleme der deutsch-deutschen Kontakte und Vereinigung und die Arbeitstagen und Kongresse. In weiteren Abschnitten werden die Forschungsförderung, die Fragen der Studienreform sowie die Debatten um das bildungs- und hochschulpolitische Mandat behandelt. Zugleich wird damit die Bedeutung der DGfE für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland herausgearbeitet.

**Busian, Anne/Drees, Gerhard/Lang, Martin (Hrsg.)**

### **Mensch Bildung Beruf**

Herausforderungen an die Berufspädagogik (Projekt Verlag) Bochum 2004, 314 Seiten, 26,00 Euro, ISBN: 3-89733-114-4

Das Buch enthält Beiträge namhafter Berufspädagog/inn/en zu Themen ihrer aktuellen Forschungsarbeit. Die Aufsätze behandeln folgende Themengebiete: Professionalisierung pädagogischen Personals, Herausforderungen an berufliche Schulen und an die betriebliche Ausbildung, Gestaltung berufsbezogener Lernprozesse, Forschungen zur Geschichte der beruflichen Bildung, berufspädagogische Implikationen des gesellschaftlichen Wandels und Aspekte der Modellversuchsforschung. Das Buch wendet sich an alle, zu deren Aufgaben oder Interessen es gehört, sich über aktuelle Trends und Forschungsthemen der Berufspädagogik zu informieren, namentlich

Studierende, Berufsschullehrende, Ausbilder/innen sowie Aus- und Weiterbildungsverantwortliche in Betrieben.

**Duke, Chris**

### **Learning Communities**

Signposts from international experience –

A NIACE briefing paper

(National Institute of Adult Continuing Education – NIACE) Leicester 2004, 36 Seiten, 8,95 GBP, ISBN: 1-86201-214-8

Die Begriffe „lernende Städte“, „lernende Regionen“ und besonders „lernende Gemeinden“ sind mittlerweile weit verbreitet. Diese Kurzdarstellung zum Lernen in der Gemeinde basiert auf internationalen Vergleichen und zeichnet Entwicklungen und Erfahrungen, die bisher mit diesem Konzept gemacht wurden, nach. Identifiziert werden Schlüsselthemen, die berücksichtigt werden müssen, wenn Gemeinden stärker als Bestandteil einer aktiven lernenden Gesellschaft begriffen werden.

**Forschungsinstitut Arbeit Bildung Partizipation e. V. (FIAB) (Hrsg.)**

### **Jahrbuch Arbeit – Bildung – Kultur**

Bildung als Bürgerrecht oder Bildung als Ware, Bd. 21/22

(Forschungsinstitut Arbeit Bildung Partizipation e. V.) Recklinghausen 2004, 374 Seiten, 6,00 Euro, ISSN: 0941-3456

Im ersten Teil des Jahrbuchs werden Ergebnisse aus laufenden Forschungsprojekten und -zusammenhängen des FIAB zur Diskussion gestellt. Im zweiten Teil werden durch präferierte Beiträge zum Thema „Bildung als Bürgerrecht oder Bildung als Ware“ laufende Diskussionsstränge der gegenwärtigen Bildungsdebatte aufgegriffen. Die Rubrik „FIAB-Forschung“ enthält Forschungsergebnisse aus laufenden oder kürzlich abgeschlossenen Projekten. Abgeschlossen werden die inhaltlichen Beiträge des Bandes mit Vorträgen aus dem FIAB-Kolloquium.

**Schlee, Jörg**  
**Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe**  
 Hilfe zur Selbsthilfe  
 (Kohlhammer Verlag) Stuttgart 2004, 164 Seiten, 20,00 Euro, ISBN: 3-17-017828-8

Entscheidend für die Qualität und Wirksamkeit pädagogischer Arbeit sind Handlungsfähigkeit, Elan und Ethos der Pädagogen. Dass es damit oft nicht zum Besten steht, beweisen Alltagsbeobachtungen ebenso wie Forschungsergebnisse. Für Sozialpädagog/innen ist es schon seit langem selbstverständlich, sich bei der Bewältigung der beruflichen Schwierigkeiten durch Beratung und Supervision Unterstützung zu holen. Auch Pädagogen anderer Arbeitsbereiche entdecken diese Form der Unterstützung in zunehmendem Maße. Kollegiale Beratung und Supervision bildet dabei Hilfe zur Selbsthilfe. Das Buch stellt die theoretischen Grundlagen sowie die praktischen Verfahrensschritte für ein kollegiales Beratungs- und Supervisionsmodell in ihrer äußeren Form und ihrem Ablauf anschaulich und leicht nachvollziehbar vor.

**Schoger, Walter**  
**Andragogik?**  
 Zur Begründung einer Disziplin der Erwachsenenbildung/Weiterbildung  
 (Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2004, 297 Seiten, 24,00 Euro, ISBN: 3-89676-839-5

Wofür stehen die Bezeichnungen Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Erwachsenenpädagogik und Andragogik? Anhand dieser Kernfragen wird in diesem Band untersucht, was exponierte Fachvertreter meinen, wenn Sie über diese Themen schreiben. Das Buch gewährt einen Einblick in die Grundstrukturen und -positionen der Fachdisziplin. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass Grundfragen der Fachdisziplin klärungsbedürftig sind. Die Fachdiskussion wird aufgefordert, sich in der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Öffentlichkeit deutlicher zu profilieren und angemessen zu positionieren. Dafür sind nachhaltige wissenschaftstheoretische und wissenschaftspolitische Diskussionen zwingend erforderlich. Zu

diesen Diskussionen bietet die vorliegende Untersuchung einen fundierten Anstoß.

**Thiele, Andrea**  
**Modulare Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung**  
 Am Beispiel des regionalen Kooperationsverbundes der VHS Mülheim, Essen und Oberhausen (MEO)  
 Weiterbildung und Biographie, Band 2  
 (W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2004, 186 Seiten, 23,90 Euro, ISBN: 3-7639-3229-1

Ausgehend vom politischen Handlungsbedarf der Akteure einer regionalen „Qualitätsinitiative“ in der Weiterbildung entwirft die Autorin in diesem Band eine stufenweise modulare Qualitätsentwicklung. Die Grundlage liefert eine Befragung der Kursteilnehmenden zur Zufriedenheit der Kursangebote dreier Volkshochschulen. Die Einzelanalysen wurden anschließend im Rahmen eines Benchmarking-Prozesses miteinander verglichen, um den beteiligten Institutionen Anregungen zur Verbesserung ihrer Qualitätsstandards vermitteln zu können.

## 4. Workshop Weiterbildungsforschung

---

**am 21./22. Februar 2006  
in Bergisch Gladbach**

Die Arbeitsgruppe Weiterbildungsforschung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) wird im Februar 2006 zum vierten Mal den „Workshop Weiterbildungsforschung“ in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) durchführen.

Der Workshop soll sowohl einen Beitrag zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in methodischen Fragen empirischer Forschung leisten, als auch ein Forum zur Intensivierung der Methodendiskussion in der Weiterbildungsforschung bieten. Er richtet sich an alle, die an qualitativen oder quantitativen Forschungsprojekten arbeiten, an Doktorand/inn/en, Habilitand/inn/en und andere an einem forschungsmethodischen Austausch Interessierte, unabhängig davon, ob sie stärker in der Grundlagen- oder stärker in der anwendungsorientierten Forschung engagiert sind, ob sie an Universitäten oder anderen wissenschaftlichen Einrichtungen arbeiten.

Der **Call for Papers** sowie weitere Hinweise zum Workshop sind auf der Workshop-Seite [http://www.ews.uni-heidelberg.de/%7Eiller/Einladung\\_zum\\_Workshop05.htm](http://www.ews.uni-heidelberg.de/%7Eiller/Einladung_zum_Workshop05.htm) und der Homepage des DIE <http://www.die-bonn.de> zu finden.

Für **inhaltliche Fragen** wenden Sie sich bitte an

Dr. Carola Iller  
Universität Heidelberg  
Erziehungswissenschaftliches Seminar  
Akademiestr. 3  
69117 Heidelberg  
iller@ews.uni-heidelberg.de

**Organisatorische Fragen** beantwortet

Liana Druckenmüller  
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)  
Friedrich-Ebert-Allee 38  
53113 Bonn  
druckenmueller@die-bonn.de

## Autorinnen und Autoren der Beiträge

**Prof. Dr. Dr. Peter Alheit**, Professor am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen, palheit@uni-goettingen.de

**PD Dr. Bettina Dausien**, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld, bettina.dausien@uni-bielefeld.de

**Prof. Dr. Anke Grotlüschen**, Juniorprofessorin für Lebenslanges Lernen am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen, grotlueschen@uni-bremen.de

**Prof. Dr. Jost Reischmann**, Leiter des Lehrstuhls für Andragogik der Universität Bamberg, Jost.Reischmann@ppp.uni-Bamberg.de

**Prof. Dr. Horst Siebert**, Professor am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover, eb@erz.uni-hannover.de

**Prof. Dr. Erhard Schlutz**, Professor am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung der Universität Bremen, eschlutz@uni-bremen.de

**Angela Venth**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, venth@die-bonn.de

## Autorinnen und Autoren der Rezensionen

**Dr. Heino Apel**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, apel@die-bonn.de

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

**Prof. Dr. Hermann J. Forneck**, Professor am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Gießen, hermann.forneck@erziehung.uni-giessen.de

**PD Dr. Dieter Gnahs**, Leiter des Programmbereichs „Lehren und Lernen“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, gnahs@die-bonn.de

**Dr. Klaus Heuer**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, heuer@die-bonn.de

**PD Dr. Wolfgang Jütte**, Leiter der Interdisziplinären Plattform Weiterbildungsforschung der Donau-Universität Krems, wolfgang.juette@donau-uni.ac.at

**Prof. Dr. Jochen Kade**, Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt a.M., kade@em.uni-frankfurt.de

**Rosemarie Klein**, geschäftsführende Gesellschafterin des bbb Büros für berufliche Bildungsplanung in Dortmund, klein@bbbklein.de

**Dr. Peter Krug**, Ministerialdirigent im Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur in Rheinland-Pfalz, peter.krug@mwwfk.rlp.de

**Prof. Dr. Klaus Meisel**, Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn, meisel@die-bonn.de

**Dr. Svenja Möller**, wissenschaftliche Assistentin am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, moeller.svenja@erzwiss.uni-hamburg.de

**Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl**, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Duisburg-Essen und wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn, nuissl@die-bonn.de

**Prof. Dr. Horst Siebert**, Professor am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover, eb@erz.uni-hannover.de

**Dr. Richard Stang**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, E-Mail: stang@die-bonn.de

**Prof. Dr. Jürgen Wittpoth**, Professor am Institut für Pädagogik der Universität Bochum, juergen.wittpoth@rub.de

## Informationen zu Peer-Review

Die Zeitschrift REPORT ist die erste peer-reviewte deutschsprachige Weiterbildungszeitschrift. Das Peer-Review-Verfahren beginnt mit der Ausgabe 1/2006.

### Zielsetzung

Die Einführung des Peer-Review-Verfahrens erfolgt mit folgender Zielsetzung:

- **Verbesserung von Qualität und Transparenz:** Das Peer-Review-Verfahren ist ein nach außen hin sichtbares Instrument der Qualitätssicherung. Durch ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren erfolgt die Auswahl der Beiträge auf der Grundlage professioneller Standards und wird dadurch quasi verobjektiviert. Die Entscheidung für die Annahme oder Ablehnung eines Manuskripts wird begründet und dokumentiert. Die Transparenz und damit verbunden die Akzeptanz von Publikationsentscheidungen werden erhöht.
- **Förderung der Diskurskultur:** Referierungssysteme fördern die Bereitschaft zur konstruktiv-kritischen Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen und wissenschaftlichen Argumentationen innerhalb der Profession. Im Idealfall beeinflussen sie die Verständigungskultur über die Zeitschrift hinaus in die gesamte Disziplin hinein. Durch eine inhaltlich begründete Rückmeldung an die Autor/inn/en bei Ablehnung eines Manuskripts gewinnt das Peer Review zudem an Bedeutung für die gezielte Förderung von Nachwuchswissenschaftler/inne/n.

### Regeln zum Verfahren

- Alle Manuskripte, die der Redaktion zur Veröffentlichung angeboten werden oder die die Herausgeber zur Veröffentlichung anfragen, werden in der Redaktion anonymisiert und neben den drei Herausgebern zwei Gutachter/inne/n vorgelegt.
- Mit Einreichen des Manuskripts haben Autor/inn/en die Möglichkeit, den Wunsch nach Vermeidung eines bestimmten Gutachters/einer bestimmten Gutachterin zu äußern. Der Wunsch ist vertraulich zu behandeln.
- Die Entscheidung, welche Gutachter/innen mit der Begutachtung betraut werden, treffen die Herausgeber.
- Wird trotz Anonymisierung der/die Autor/in von einem/einer Gutachter/in identifiziert, ist dies offen zu legen, sofern eine neutrale Begutachtung dadurch nicht möglich ist. In diesem Fall ist ein/e andere/r Gutachter/in zu beauftragen.

- Die Gutachter/innen sind angehalten, ihre Begutachtung zügig vorzunehmen. Die Begutachtung des Manuskripts wird anhand eines standardisierten Bewertungsbogens vorgenommen (<http://www.report-online.net/peer-review/Bewertungsbogen.pdf>), durch einen schriftlich ausformulierten Kommentar ergänzt und endet mit einer Empfehlung. Die Begutachtung soll sachlich und wertschätzend erfolgen. Kritik ist konstruktiv zu formulieren, so dass sie den/die Autor/in in die Lage versetzt, auf dieser Grundlage das Manuskript zu verbessern.
- Die letztendliche Entscheidung über Annahme oder Ablehnung des Manuskripts treffen die Herausgeber/in und teilen dies dem/der Autor/in ggf. mit Überarbeitungsaufgaben schriftlich mit. Gutachten werden nicht an die Autor/innen weitergeleitet. Die Gutachter/innen bleiben für die Autor/inn/en anonym.
- Autor/innen haben die Möglichkeit, Überarbeitungsaufgaben, die Ihnen nicht umsetzbar erscheinen, begründet zurückzuweisen. In Streitfällen ist ein/e dritte/r Gutachter/in hinzuzuziehen, der/die abschließend zusammen mit dem Herausbergremium eine Entscheidung fällt.

### Hinweise zur Manuskripteinreichung

- Die Redaktion nimmt Manuskripte nur zur Alleinveröffentlichung an.
- Der Umfang soll in etwa acht bis zehn Druckseiten betragen (das entspricht 23.000 bis max. 28.000 Zeichen inkl. Leerzeichen in Word).
- Das Manuskript soll ein Abstract von höchstens 800 Zeichen in deutscher und englischer Sprache enthalten, das den Inhalt zusammenfasst. Es ist Voraussetzung für die Aufnahme und Auswertung des Beitrags in Literaturdatenbanken.
- Das Manuskript ist als Ausdruck oder Word-Datei einzureichen. Zur Wahrung der Anonymität soll es weder Autorennamen noch Angaben zum Autor/zur Autorin enthalten. Die Angaben sind auf einem gesonderten Blatt/in einer gesonderten Datei beizufügen.
- Bei der Manuskripterstellung sind darüber hinaus die REPORT-Autorenhinweise zu beachten (<http://www.report-online.net/manuskripte/autorinnen.asp>).
- Bitte schicken Sie Ihr Manuskript an:

Kornelia Vogt-Fömpe  
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung  
Friedrich-Ebert-Allee 38  
53113 Bonn  
T +49 (0)228-3294-103  
F +49 (0)228-3294-398  
vogt-foempe@die-bonn.de

# Studium der Erwachsenenbildung



Diese Einführung in die Erwachsenenbildung bedient sich einer differentiellen Betrachtungsweise der Pädagogik. Gegenwärtige wissenschaftstheoretische Positionen und Forschungsschwerpunkte in der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung werden dargestellt und bezogen auf aktuelle „diskursive Kämpfe“. Der Band schließt mit der Beschreibung von Studienpraktiken, die entscheidend für den Studien-erfolg sind.

**Beide Einführungen sind im Kontext von Einführungsveranstaltungen entstanden und entsprechend erprobt.**

## Ein parzelliertes Feld

*Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*

HERMANN J. FORNECK,  
DANIEL WRANA

Bielefeld 2005, 232 Seiten, 19,90 €

**ISBN 3-7639-3165-1**

**Best.-Nr. 60.01.474**

### Weiterhin lieferbar:



## Ein verschlungenes Feld

*Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft*

HERMANN J. FORNECK,  
DANIEL WRANA

Bielefeld 2003, 173 Seiten, 19,90 €

**ISBN 3-7639-3164-3**

**Best.-Nr. 60.01.473**



**Ihre Bestellmöglichkeiten:** W. Bertelsmann Verlag, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld  
Tel.: (05 21) 9 11 01-11, Fax: (05 21) 9 11 01-19, E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de), Internet: [www.wbv.de](http://www.wbv.de)

**W. Bertelsmann Verlag Fachverlag für Bildung und Beruf**

