Horst Siebert

B 2009

THEORIEBILDUNG IN DER ERWACHSENENBILDUNG, TEIL III:

THEORIE DER DIDAKTIK

Was heißt Didaktik?

Wir haben in Report Nr. 8 mit einer kritischen Bestandsaufnahme der erwachsenenpädagogischen Theoriebildung begonnen. In Report Nr. 9 wurden Theorieprobleme auf der Grundlage neuer Sammelbände mit theoretischem Anspruch dargestellt, wobei didaktische Konzepte ausgeklammert wurden (wenn auch die behandelten Positionen zum Bildungsbegriff, zur Zielsetzung, zur Psychologie der EB wesentliche Voraussetzungen einer Didaktik sind). Ich habe bereits in Report Nr. 1 didaktische Theorieansätze diskutiert, und zwar einen lerntheoretischen (H. Jüchter), einen feldtheoretischen (H. Tietgens/J. Weinberg), einen curriculumtheoretischen (H. Siebert, H. Tietgens u.a.), einen zielgruppenbezogenen (P. Freire), einen handlungstheoretischen (W. Mader), einen alltagstheoretischen (W. Runkel), einen kognitivistischen (W. Schulenberg u.a.) und einen systemtheoretischen Ansatz (K. Senzky). Es erscheint nicht ergiebig, diese Typologie lediglich fortzuschreiben und zu differenzieren. Demgegenüber soll eher auf allgemeine Fragen der didaktischen Theoriebildung hingewiesen werden.

In Report Nr. 1 hatten wir als Gegenstand der didaktischen Theorie die "Organisation von Lehr-Lernprozessen durch die Auswahl und Überprüfung von Zielen, Inhalten und Arbeitsformen" bezeichnet (S. 5). Das mag noch zutreffen. Aber es muß hinzugefügt werden: Didaktik ist nicht nur eine "Vermittlungslehre", eine Technik der Stoffauswahl oder der Formulierung von Lernzielen oder der Aktivierung von Teilnehmern durch Medieneinsatz. Diese technologisch-instrumentelle Funktion der Didaktik darf nicht isoliert werden von ihrer systematisch-kritischen Aufgabe (vgl. Bönsch 1975, Mader 1980, Siebert u.a. 1982, S. 26):

Themen der Didaktik sind nicht nur Mittel und Wege des Lernens, sondern der Begründung der Lern- und Bildungsziele und die ideologiekritische Überprüfung von gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und individuellen Bildungsbedürfnissen. Dazu benötigt die didaktische Theorie Begriffe des Lernens, der Bildung, der Teilnehmerorientierung, der Lehre ... Didaktisches Handeln ist aber auch mehr als soziales Handeln - und zwar aufgrund der Lerninhalte -, so daß Didaktik kein Teilgebiet der Sozialpsychologie ist.

Die Didaktik ist eine eigenständige erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, die nicht durch Kommunikationsforschung, Sozialisationsforschung, Lernpsychologie, Gesellschaftstheorie u.ä. ersetzt werden kann.

So darf die Didaktik lernpsychologische Ergebnisse nicht ignorieren, aber sie kann nicht aus der Lernpsychologie "abgeleitet" werden, da diese die inhaltliche Qualität des zu erlernenden Wissens, der vorhandenen Erfahrungen und Deutungsmuster, aber auch soziale Interaktionsprozesse und institutionelle Faktoren ausklammert. Eine Theorie des Lehrens kann nicht als "Umkehrschluß" aus der Lerntheorie gewonnen werden.

Die Didaktik erfordert eine "Beziehungswissenschaft", die Bezüge zwischen dem Lernenden (seiner "kognitiven Struktur", seinen Lernerfahrungen, -gewohnheiten und -bedürfnissen), den Verwandlungsituationen (den gesellschaftlichen Anforderungen, aber auch persönlichen Problemen und "zweckfreien Interessen"), den Wissensbeständen (Wissenschaften, kulturelle Objektivationen, Alltagswissen) und der Lerngruppe (Zielgruppe, Gruppenprozesse, soziales Lernen) herstellt.

Wissen

Teilnehmer Lehre Gruppe

Verwendung

Die vorhandenen didaktischen Theorien lassen sich danach klassifizieren, welche Faktoren und Beziehungen jeweils dominieren

oder vernachlässigt werden. So kommt z.B. bei interaktionistischen Konzepten die Wissenskomponente oft zu kurz.

Diesem Schema liegt eine Prämisse zugrunde, die selten thematisiert wird: Lernen ist die Aneignung von Wissen, die zu kompetentem Handeln befähigt; anders formuliert: Die Strukturen des Lernens, Wissens und Handelns sind kongruent. Wissen ist zwar nicht identisch mit Handeln, aber unsere Handlungsstrukturen entsprechen häufig unseren Wissensstrukturen (unser Wissen ist eine "kognitive Landkarte" mit Kenntnissen z.B. über das Funktionieren eines Motors; dieses Wissen übersetzen wir bei einer Panne in Handlungsschritte). Ein Bindeglied zwischen Wissen und Handeln ist oft unsere Sprache (vgl. Aebli 1980). Lernen (wie auch Arbeit) ist ein "Stoffwechsel" zwischen Subjekt und Umwelt. W. Klafki definiert Bildung als "Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen" und als "Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit" (Klafki 1963, S. 43). Bildung bedeutet: aufgeschlossen sein für die Umwelt und sich diese Welt durch Lernen zu erschließen.

In unserem Schema ist die Lehre eine "Vermittlungsinstanz". Man mag einwenden, daß das didaktische Handeln eines pädagogischen Mitarbeiters der EB nur zum geringen Teil aus unmittelbarer Lehrtätigkeit besteht. Auch ein Richter, der Segeln als Thema eines Bildungsurlaubs akzeptiert (wie kürzlich in Niedersachsen geschehen), trifft eine didaktische Entscheidung. So ist es hilfreich, mit K.H. Flechsig und H.G. Haller 5 Ebenen didaktischen Handelns zu unterscheiden:

"A Gestaltung der institutionellen, ökonomischen, personellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen,
B Gestaltung übergreifender Lehrplan- und Schulkonzepte,
C Gestaltung von Lernbereichen und Unterrichtskonzepten,
D Gestaltung von Unterrichtseinheiten,
E Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen."
(Flechsig/Haller 1975, S. 14)

Eine Übertragung auf die EB fällt nicht schwer, wobei E primär von Kursleitern, C und D von Fachbereichsleitern und pädagogischen Mitarbeitern, B. u.a. von Pädagogischen Arbeitsstellen und Landesverbänden, A von Institutionsleitern und Bildungsfunktionären geleistet wird. Wichtig ist, daß von A bis E einheit-

liche, theoretisch begründete Prinzipien beachtet und realisiert werden.

Didaktik ist der Kern einer EB-Theorie und vorrangige Aufgabe einer EB-Wissenschaft, da sie die Qualität von Bildungsmaßnahmen zum Gegenstand hat.

Didaktik ist aber keine unabhängige Disziplin, da jede didaktische Entscheidung - bewußt oder unbewußt - gesellschaftstheoretische oder anthropologische Implikationen enthält, und ferner so als "Querschnittswissenschaft" bezeichnet werden.

Aber ist Didaktik überhaupt ein Thema der Wissenschaft oder eher ein Ergebnis erwachsenenpädagogischer Alltagserfahrung? Viel spricht für letzteres: Der eine Kursleiter hat gute, der andere schlechte Erfahrungen mit Gruppenarbeit gemacht. Der eine schwört auf den Erfahrungsansatz, der andere auf eine strukturierte Wissensvermittlung, und beide berufen sich auf Teilnehmerwünsche. Es ist hier nicht die Frage, ob reflektierte Berufserfahrung hilfreicher ist als wissenschaftliche Theorie, sondern wie eine wissenschaftliche Theorie der Didaktik entwickelt werden kann. Denkbar sind vier Strategien, die sich ergänzen und überschneiden:

a) historische Forschung, b) kategoriale Klärungen,
c) empirische Untersuchungen, d) Reflexion von Alltagswissen.

a) historische Didaktikforschung

Es wäre reizvoll, eine Geschichte der menschlichen Entwicklung als Lerngeschichte und eine EB-Geschichte als Didaktikgeschichte zu schreiben. Wie haben unsere Vorfahren gelernt, Mensch zu werden? Wie hat die Menschheit gelernt zu überleben, sich gegen andere Lebewesen durchzusetzen und die Natur zu beherrschen? Wie hat der Mensch Sozialverhalten gelernt?

Nach Galperin (1980) unterscheidet sich der Mensch nicht durch Lernen schlechthin, sondern durch bewußtes, zielgerichtetes, reflexives, selbstverantwortliches Lernen von anderen Lebenwesen. Allerdings hat der Mensch auch gelernt, die soziale und natürliche Umwelt auszubeuten und zu zerstören, und er ist jetzt sogar in der Lage, die Menschheit in toto zu vernichten. Mit

anderen Worten: Lernen hat nicht nur zum Segen der Menschheit beigetragen, ohne humane Ziele ist Lernen ein zweischneidiges Schwert.

Angesichts der beschleunigten wissenschaftlichen Entwicklung im 18. Jahrhundert (incl. Aufklärung, Säkularisierung, Bürgertum, Verstädterung, Frühkapitalismus, Industrialisierung, Demokratisierung) erwies sich das alltägliche Lernen durch Imitation, Erfahrung, "Versuch und Irrtum" als unzureichend. Es entstanden die ersten Einrichtungen, in denen das Bürgertum und Handwerksgesellen ihr Lernen organisierten. Die EB des 19. Jahrhunderts hatte primär die Funktion der Wissensvermittlung, der Popularisierung von Wissenschaft und politischen Ideen. Auch die Arbeiterbildungsvereine waren vor allem Informationsquelle, in der die Gesellen über ihre politischen und beruflichen Auslandserfahrungen berichteten und in denen Zeitungen und Zeitschriften gelesen wurden. Natürlich wurde auch diskutiert, aber der Vortrag und Vortragsgesellschaft waren die beherrschende Organisationsform. Diese "extensive Bildung" konnte erst durch die "neue Richtung" zu Beginn unseres Jahrhunderts in Frage gestellt werden, als die Informationsvermittlung effektiver durch die Massenmedien, insbesondere den Hörfunkt, geleistet wurde. Jetzt konnte sich die EB auf die Informationsverarbeitung und auf "den Menschen" konzentrieren. Die "Arbeitsgemeinschaft", die den Vortrag ablösen sollte, war nicht nur didaktische Veranstaltungsform, sie war ein sozialpolitisches Programm der Verbrüderung von "Kopf- und Handarbeitern" und der "Volkbildung durch Volksbildung". Kein Wunder, daß nach 1945 "Volksbildung" durch den neutraleren, individualistischen Begriff "EB", die "Arbeitsgemeinschaft" durch den unverbindlicheren "Arbeitskreis" ersetzt wurden. Nach der "realistischen Wende" und der damit verbundenen Orientierung der EB an gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und an Maßstäben der Effizienz erschien der lockere "okkasionelle" Arbeitskreis nicht ausreichend und wurde durch langfristige Zertifikatkurse und Komplexlehrgänge ergänzt; EB sollte so zur ständigen Weiterbildung werden. Der Didaktik wurden neue Aufgaben der langfristigen Bildungsplanung und der Wirkungskontrolle zugewiesen.

Diese kurzen Anmerkungen mögen genügen, um Spuren einer solchen Didaktikgeschichte anzudeuten.

Eine historische didaktische Forschung könnte verdeutlichen, welche gesellschaftlichen Funktionen institutionalisierte EB wahrgenommen und versäumt hat und welche Interessen mit verschiedenen Veranstaltungsformen verknüpft waren. Dabei sollten einerseits die dominierenden Lerninhalte und Bildungsgüter analysiert werden, andererseits die Organisations- und Veranstaltungsformen, die den heimlichen Lehrplan (hidden curriculum) maßgeblich prägen. Die Frage, was institutionalisierte EB im Vergleich zum Lernen im Alltag leistet, läßt sich kaum ohne solche historischen Untersuchungen beantworten. Forschungen dieser Art haben zugleich eine futurologische Dimension. So könnte es sich erweisen, daß die vorhandenen didaktischen Konzepte den gegenwärtigen und zukünftigen Lernanforderungen und den Bedürfnissen der jüngeren Generation nicht mehr angemessen sind und daß neue Lernformen entwickelt werden sollten.

Anmerkung: Die Geschichte zeigt, daß EB nicht nur die Selbstaufklärung Erwachsener gefördert hat, sondern auch zur Indoktrination und Fremdbestimmung mißbraucht wurde. So heißt es in dem Artikel über "Volksaufklärung" der "Allgemeinen deutschen Real- Enzyklopädie für die gebildeten Stände" (1827): "Jeder sittlich Gebildete, auch im Volke, muß klar, bestimmt und gründlich wissen, was er soll, muß treu und gewissenhaft wollen, was er soll, und auch geschickt und freudig können, was er soll." (in: Knoll/Künzel 1980, S. 21). Was der einzelne "soll", bestimmen Staat, Kirche, Arbeitgeber ...

155 Jahre später beschäftigt sich eine Wissenschaftsdisziplin mit der Frage, wie wir das, was wir sollen, auch wollen: die "Akzeptanzforschung". "Die Akzeptanzforschung zur Kernenergienutzung hat es sich zur Aufgabe gesetzt, herauszufinden, inwieweit in der Bevölkerung offene oder latente Bereitschaft besteht,

- die Entscheidungen von Industriellen, Politikern und Gerichten für die Kernenergie zu tolerieren,
- die mit diesen Entscheidungen verbundenen Risiken zu tragen."

(Beckmann 1982, S. 27).

Diese Forschung fragt nicht, welche Ziele human und vernünftig sind, sondern was z.Z. politisch durchsetzbar ist und wie die

Zustimmung der Bevölkerung zu Interessen der Wirtschaft und der Politiker verbessert werden kann.

Versteht man Didaktik rein instrumentell, so kann sie diese Akzeptanzforschung ebenso wie alle Marketing-Strategien mühelos vereinnahmen. Eine kritische Didaktik, die sich Zielen wie Mündigkeit, Bildung und humane Gesellschaft verpflichtet fühlt, muß solchen Sozialtechnologien skeptisch gegenüberstehen.

b) didaktische Schlüsselbegriffe

Kern jeder wissenschaftlichen Theorie sind gehaltvolle Begriffe. Solche Begriffe sind keine "Worthülsen", sondern Bewegungen, Ideen, Perspektiven ... Eine Wissenschaft ohne diese Schlüsselbegriffe hat Schwierigkeiten, ihre Identität zu finden. Viele Ereignissen hat man erst begriffen, wenn man sie "auf den Begriff gebracht" hat. Wer keinen Begriff von EB hat, dem fehlt ein Orientierungsrahmen für seine praktische Bildungsarbeit. Begriffe lassen sich nicht durch Definitionen festschreiben und auswendig lernen, mit Begriffen muß man sich ständig auseinandersetzen.

Eine solche Begriffsklärung basiert auf didaktischen Konzeptionen, historischen Analysen und kategorialen Bestimmungen. Unverzichtbar ist eine Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff: Was ist pädagogisch wünschenswertes Lernen? Gibt es einen erwachsenenspezifischen Lernbegriff? Aus dieser Frage ergeben sich zwei weitere Begriffe, die auch in "EB" enthalten sind: Macht der Lernbegriff einen Bildungsbegriff überflüssig? Mitte der 60er Jahre wurde "Bildung" weitgehend durch sozialwissenschaftliche Termini wie Qualifikation, Curriculum, Lernziel, Sozialisation, Interaktion u.ä. ersetzt. Inzwischen wird dieser Verlust der Bildungskategorie vielfach bedauert (Balauff 1982, S.21), und angesichts einer tiefgreifenden Gesellschaftskrise erscheint die Besinnung auf einen zeitgemäßen Begriff des Erwachsenen nicht so selbstverständlich und unproblematisch, wie es den Anschein hat. Welche Eigenschaften kennzeichnen den Erwachsenen heute? Wie verhält sich die EB zur Jugend? K.A. Geißler und J. Kade (1982) haben auf eine zunehmende Infantilisierung unserer Gesellschaft einerseits und einen Verlust des

Erwachsenen an spielerischer, kindlicher Kreativität und Spontaneität andererseits aufmerksam gemacht (S. 28 f).

Gelernt wird nicht nur in der EB, sondern auch im Alltag, und zwar meist unbeabsichtigt. Demgegenüber ist für die organisierte, institutionalisierte EB (meistens) ein Lernen durch gezielte Wissensverarbeitung charakteristisch. Allerdings steht der Wissensbegriff bei Pädagogen nicht sonderlich hoch im Kurs, er wird oft mit Stoffhuberei und enzyklopädischer Informationssammlung gleichgesetzt. Demgegenüber hat H. Aebli (1980, S. 120 ff.) gezeigt, wie unser Wissen strukturiert ist und Handlungs- und Deutungsschemata beinhaltet. Auf diese Orientierung und Handlungsdimension verweist auch unsere Umgangssprache: Wir "wissen Bescheid", wir "wissen, wo es lang geht"; das ist mehr als nur "informiert sein". Die Kategorie Wissen verbindet die kognitive Struktur des Menschen mit den geschichtlichen, gesellschaftlichen Erfahrungen und der "Wissen-schaft".

Die Aneignung und Verarbeitung von deutungs- und handlungsrelevantem Wissen wird durch Lehre gesteuert und gefördert. So kann Lehre auch als Lernhilfe verstanden werden. E. Schlutz hat auf die Vernachlässigung des Begriffs Lehre hingewiesen, und er bemerkt, "daß in der EB und in ihrer Theorie zunehmend Begriffe vermieden werden, die auf ein Handeln oder auf bloße Intentionen von Pädagogen verweisen." (Schlutz 1981, S. 142). Nach der ursprünglichen Bedeutung von Didaktik ist Lehre (incl. Planung und Auswertung eines Seminars, Bildungsberatung , Gesprächsleitung, Erstellung von Lernmaterialien, Medieneinsatz u.ä.) die didaktische Kategorie schlechthin, und dennoch lassen sich nur wenige Ansätze für eine Theorie des Lehrens in der EB finden. Es ist m.E. falsch zu glauben, angemessenes Lehrverhalten könne linear aus Lerntheorien abgeleitet werden.

Ein weiterer Schlüsselbegriff, der auf die subjektive Voraussetzung für EB überhaupt verweist, ist Motivation. Die empirische EB-Forschung hat zwar zahlreiche Motive zur Teilnahme an EB und ihre schichtspezifische Verteilung festgestellt, aber es fehlt eine anthropologische Kategorie motivierten Handelns. Auf der Grundlage eines solchen allgemeinen Begriffs lassen sich dann Motivierungsmöglichkeiten erörtern und Probleme "unmotivierter"

Weiterbildung aufgrund arbeitsmarkt- und sozialpolitischer Maßnahmen (z.B. bei Arbeitslosen) diskutieren (vgl. C. Karl in: Siebert/Karl/Dahms 1982, S. 53 ff.). Eine Theorie der EB-Didaktik müßte vor allem die psychischen und gesellschaftlichen Bedingungen einer Bildungsmotivation klären.

Man kann diese Begriffe als Basiskategorien einer Didaktiktheorie bezeichnen. Auf dieser Grundlage sind Sekundärbegriffe zu konkretisieren wie z.B. Teilnehmerorientierung, Bildungsurlaub ... Es wäre reizvoll, die zahlreichen, in der letzten Zeit erschienen Hand- und Wörterbücher zur EB zu vergleichen und so einen Kanon zentraler Begriffe zu ermitteln (vgl. Weymann 1980, Wirth 1978, Siebert 1979, Dahm u.a. 1980, Lenz 1982, Nuissl 1982).

c) empirische Untersuchungen

Didaktisch relevant sind die meisten empirischen EB-Forschungen, insbesondere biographische Analysen sowie bildungssoziologische und motivationspsychologische Untersuchungen zur Teilnahme an EB. Als i.e.S. didaktische Forschungen bezeichnen wir Curriculumforschungen und Lehr-Lernforschungen in EB-Veranstaltungen. Zur Curriculumforschung gehören Auswahl, Begründung und Evaluation von Bildungszielen, -inhalten und -methoden. Zwar werden vielerorts Lernzielkataloge, Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien, Kursleiterhinweise u.ä. erstellt, aber eine wissenschaftliche curriculare Forschung mit Qualifikationsanalysen und systematischen, nachprüfbaren Lernzielentscheidungen hat sich in der EB kaum entfalten können. Erfolgversprechende Ansätze gab es z.B. bei der Entwicklung von VHS-Zertifikaten, aber insgesamt sind solche Untersuchungen durch die massive Kritik an der Curriculumtheorie blockiert worden. Das, was von der Curriculumtheorie in der Bildungspraxis geblieben ist (z.B. ritualisierte Lernzielformulierungen), entspricht kaum den ursprünglichen Intentionen. Auch die zahlreichen Modellversuche der 70er Jahre haben punktuelle Einzelerkenntnisse erbracht, aber die didaktische Theoriebildung nicht wesentlich gefördert.

Die Curriculumtheorie betonte den Zusammenhang zwischen lernendem Subjekt und gesellschaftlichen Handlungsfeldern. Die eher sozialpsychologisch orientierten Didaktiken dagegen kon-

zentrierten sich auf die überschaubare Lerngruppe, auf die Gruppenprozesse im Seminarraum. Damit war die Gefahr eines Rückzugs ins "Private", in die Innerlichkeit, eine Beschränkung auf Methoden- und Beziehungsprobleme verbunden. Angesichts der unsicheren gesellschaftlichen Zukunft ist demgegenüber wieder mit Nachdruck die curriculare Frage zu stellen: welches Wissen zur Ökologie, zur Rüstung, zur Ausländerintegration usw. müssen wir verarbeiten, um in dieser Gesellschaft entscheidungs- und handlungsfähig zu werden? Die Didaktik darf dieser inhaltlichen Frage nicht ausweichen und sich nicht mit inhaltsneutralen behavioristischen Lernbegriffen begnügen. Sie muß sich auch wieder auf erkenntnistheoretische Fragestellungen besinnen. Die Frage, wie wir unsere Umwelt deuten, ist nicht identisch mit der Frage nach Wahrheit und nach unseren Möglichkeiten, Wahrheit zu erkennen.

Doch auch diese Erforschung von Lehr-Lernsituationen der EB (früher: Unterrichtsforschung) scheint zu stagnieren. Die quantifizierende, meist am behavioristischen Paradigma orientierte Methodenforschung hat kaum eindeutige Erkenntnisse erbracht. Inzwischen hat sich der Akzent mehr auf kognitivistische Konzepte verlagert, und es sind aufschlußreiche Untersuchungen über kognitive Prozesse, selbstgesteuertes Lernen, Textverstehen u. ä. durchgeführt worden (vgl. Treiber/Weinert 1982), aber nur selten in Veranstaltungen der EB. Als Alternative zu solchen klassischen Messungen und Kausalanalysen wird ein interpretatives Paradigma mit kommunikativen, qualitativen, hermeneutischen Forschungsmethoden empfohlen. Dabei werden nicht Sequenzen nach dem Muster "Lehrerfrage - Schülerantwort" inhaltsneutral registriert, sondern es werden mehrschichtige Lern- und Verständigungsprozesse möglichst wortgetreu dokumentiert und interpretiert. Wenn allerdings geglaubt wird, jeder subjektive Eindruck eines Beobachters und jeder Bericht über ein Seminar sei bereits Forschung nach dem interpretativen Paradigma, so ist das ein verbreitetes, aber betrübliches Mißverständnis.

Mir sind kaum Untersuchungen aus der EB bekannt, die den methodologischen Kriterien auch nur annähernd entsprechen. Eine dokumentarische Interpretation von Szenen aus der Bildungspraxis ist am überzeugendsten bei der wissenschaftlichen Begleitung des

"Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramms (BUVEP)" geleistet worden (Kejcz u. a. 1979 ff.).

Neben der Unterrichtsbeobachtung und Mitschriften vermittein Teilnehmerbefragungen Aufschlüsse über Lehr-Lernprozesse. Wir haben in der letzten Zeit sowohl schriftliche Befragungen wie mündliche Interviews durchgeführt, aus denen für eine Theorie der Didaktik u. a. folgende Trends und Hypothesen von Bedeutung sind:

Es muß deutlich zwischen qualifizierenden und nicht prüfungsbezogenen Seminaren unterschieden werden.
Sozialisation und Lerngeschichte beeinflussen das Lernverhalten stärker als didaktisch-methodische Faktoren.
Die "Kompetenz am Arbeitsplatz" scheint das Lernen am nachhaltigsten zu prägen.
Gesellschaftliche Normen und Zwänge (Konkurrenz, Pokerface, sichtbare Leistung ...) wirken sich auch auf freizeitorientierte Kurse aus.
Der Bildungsbegriff wird kaum genannt, dennoch sind latente Bildungsbedürfnisse erkennbar.
Das Bedürfnis nach Metakommunikation (Gespräche über Seminarverlauf, Interessen u. ä.) ist stärker, als die Kursleiter es vermuten.
Ähnliches gilt für Ängste (vor Überforderung, Blamage, fehlender Anerkennung ...)
In problemorientierten Seminaren ist die Strukturierung der Lernschritte oft unbefriedigend.
EB wird selten unmittelbar zur Bewältigung von Identitätskrisen genutzt, ist aber oft eine Folge von Neuorientierungen und persönlichen "Grenzüberschreitungen".
Unsere Gesellschaft fördert zunehmend rezeptives, sprachloses, fremdbestimmtes Verhalten, aber zugleich auch den Widerstand gegen diese Entfremdung und das Bedürfnis nach Persönlichkeitsentfaltung.

Ein generelles Problem dieser Forschung besteht darin, daß diese Untersuchungen nur theoretisch ergiebig sind, wenn sie von vornherein theoriegeleitet konzipiert sind. Notwendig ist empirische Forschung, um von der didaktischen Spekulation zur didaktischen Theorie fortzuschreiten. Viele, angeblich wissenschaftlich gesicherte Ergebnisse sind mehr oder weniger plausible Behauptungen: daß Erfahrungslernen anderen Lernarten überlegen sei, daß Alltagslernen wirksamer als institutionalisiertes Lernen sei, daß Erwachsene Lernkontrollen ablehnen, daß in homogenen Zielgruppen mehr solidarisches Lernen stattfindet ...

d) didaktisches Alltagswissen

Andererseits ist die Bildungspraxis auf solche unsicheren Annahmen angewiesen, da sie auf didaktisches Handeln nicht verzichten kann, bis die Forschung ihren Rückstand aufgeholt hat. Da a) der Forschungsstand unbefriedigend ist und b) theoretische Erkenntnisse nur praxiswirksam werden, wenn sie von den "didaktisch Handelnden" angenommen werden, ist es sinnvoll, das didaktische Erfahrungs- und Alltagswissen der Kursleiter und pädagogischen Mitarbeiter zu dokumentieren und auszuwerten. Ansätze dafür finden sich in Fortbildungsprojekten des DVV (Gieseke u. a. 1979) und in Kursleiterinterviews, die wir z. Z. in Hannover durchführen. Es kommt darauf an, die Problemsichten und Situationsdeutungen des pädagogischen Personals zu erfassen und ihre Perspektiven mit der Einschätzung von Teilnehmern einerseits und wissenschaftlichen Erkenntnissen andererseits zu vergleichen. Es geht also nicht um eine Verifizierung oder Falsifizierung von Hypothesen der Kursleiter, sondern um eine gemeinsame Reflexion und Problematisierung von Erfahrungen. So hat sich bei unseren Untersuchungen gezeigt, daß Kursleiter zwar kognitive Lernschwierigkeiten ihrer Teilnehmer registrieren, weniger dagegen affektive Störungen und kaum die Wirkung des eigenen Verhaltens auf die Gruppe. Dabei scheinen "dienstältere" Kursleiter weniger sensibel zu sein als dienstjüngere und eher unsichere Kollegen (vgl. Dahms in: Siebert u. a. 1982, S. 147).

Es ist problematisch, das Lehrverhalten an idealen theoretischen Maßstäben zu messen, ohne die situativen Faktoren und die Erfahrungen zu berücksichtigen, die für den Kursleiter handlungsleitend waren. Der Kursleiter muß dagegen für Rückmeldungen offen sein, die ihn auf selektive Wahrnehmungen, Rationalisierungen und Verschiebungen aufmerksam machen. "Wissenschaftlich" ist dieser Ansatz durch die Systematik der Analyse- und Reflexionsverfahren. Solche aufwendigen Untersuchungen könnten am ehesten als Handlungsforschung bezeichnet werden.

Das Hauptproblem der Didaktik ist es, die Kluft zwischen Subjekt und Umwelt, Inhalts- und Beziehungsaspekt, Gegenstand und Methode zu überwinden. Dazu liefert die Theorie zahlreiche Begründungen und Postulate, die sich an Begriffen wie Erfahrung, Alltag, Lebenswelt, Deutungsmuster u. ä. festmachen

lassen. Zugleich ist in der Bildungspraxis viel didaktisch-methodische Phantasie eines teilnehmerorientierten Lehrens festzustellen. Zwischen der theoretischen Legitimationsebene und der konkreten Bildungsarbeit besteht jedoch eine Lücke, die durch Forschungen, wie sie unter c und d skizziert wurden, allmählich zu verringern ist. Eine solche theoriegeleitete praxisbezogene Forschung ist allerdings leichter zu fordern als zu realisieren.

Neue Veröffentlichungen zur Didaktik

Anschließend sei auf einige Neuerscheinungen aufmerksam gemacht, die die didaktische Theoriebildung anregen:

H. Tietgens: Die Erwachsenenbildung. München 1982. (vgl Report Nr. 9, S. 3 ff.)

G. Doerry u. a.: Bewegliche Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982 (vgl. Report Nr. 6, S. 107)

K. A. Geißler, J. Kade: Die Bildung Erwachsener. München 1982 (vgl. Report Nr. 9, S. 107)

T. Ziehe, H. Stubenrauch: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek 1982 (vgl. Report Nr. 9, S. 112)

G. Holzapfel: Erfahrungsorientiertes Lernen mit Erwachsenen. München 1982 (vgl. Report Nr. 9, S. 113)

H. Siebert, W. Dahms, C. Karl: Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung. Paderborn 1982.

Weiter im Text erwähnte Literatur

Aebli, H.: Denken: das Ordnen des Tuns. Stuttgart 1980.

Ballauff, T.. Zleirichtung der EB. In: G. Dahm u. a.: Kultur Freizeit, Kreativität. München 1982, S. 10 ff.

Beckmann, A.: Akzentforschung - eine weitere Sackgasse für die Kernenergielobby. In: Öko-Mitteilungen 2/1982, S. 27 f.

Bönsch, M.: Beiträge zu einer kritischen und instrumentellen Didaktik. München 1975.

Dahm, G. u. a.. Wörterbuch der Weiterbildung. München 1980.

Flechsig, K. H., Haller, H. D.: Einführung in didaktisches Handeln. Stuttgart 1975.

Galperin, P.: Zu Grundfragen der Psychologie. Köln 1980.

Gieseke, W., Tietgens, H. Venth, A.. Zur Berufseinführung und

Fortbildung für eine pädagogische Tätigkeit in der EB. Bonn 1979.

Kejcz, Y. u. a.: Das Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm. Endberichte. Heidelberg 1979 ff.

Klafki, W.. Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963.

Knoll, J. H., Künzel, K.. Von der Nationalerziehung zur Weiterbildung. Köln 1980.

Lenz, W.. Grundbegriffe der Weiterbildung. Stuttgart 1982.

Mader, W.: Didaktik und Sozialwissenschaften. In: A. Weymann a. a. O., S. 340 ff.

Nuissl, E. (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1982.

Schlutz, E.. Spurenverwischung - zur Tabuisierung des Lehrbegriffs ... In: W. Mader/DGfE (Hrsg.): Theorien zur EB. Bremen 1981, S. 140 ff.

Siebert, E.: Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979.

Treiber, B., Weinert, F.: Lehr-Lernforschung. München 1982.

Weymann, A. (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt 1980.

Wirth, I. (Hrsg.): Handwörterbuch der EB. Paderborn 1978.